

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΙΧΘΥΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΥΔΑΤΙΝΟΥ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Διερεύνηση εμπειριών υπαίθριας μάθησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης»**

Ειρήνη Ραϊσάκη

ΒΟΛΟΣ 2025

UNIVERSITY OF THESSALY
DEPARTMENT OF ICHTHYOLOGY AND AQUATIC ENVIRONMENT
AND
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION



JOINT POSTGRADUATE PROGRAMME
«EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND THE ENVIRONMENT»

JOINT POSTGRADUATE MASTER'S THESIS

**«Exploring outdoor learning experiences of primary education teachers in the context of
environmental education»**

Eirini Raisaki

VOLOS 2025

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, έτος 2025. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Τριδα Τσεβρένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, **Επιβλέπουσα.**

Καφένια Μπότσογλου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, **Συνεπιβλέπουσα.**

Γεώργιος Αμπατζίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, **Μέλος.**

Ευχαριστώ την κ. Ίριδα Τσεβρένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τη συμβολή και καθοδήγησή της στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας μου καθώς και για την αδιάκοπη υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της συγγραφής.

*Στην οικογένειά μου,
για την υπομονή και την αγάπη.*

Η έρευνα αφιερώνεται στους 18 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την περιφέρεια Ανατολικής Αττικής, που μοιράστηκαν με ενθουσιασμό τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους γύρω από την υπαίθρια μάθηση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	10
Εισαγωγή	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	14
1.1. Ορίζοντας την έννοια και το περιεχόμενο της υπαίθριας μάθησης	14
1.2. Ιστορική αναδρομή της υπαίθριας εκπαίδευσης	17
1.3. Παιδαγωγική του Δάσους	19
1.4. Οφέλη υπαίθριας μάθησης	24
1.5. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις υπαίθριας μάθησης	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μεθοδολογία της Έρευνας	32
1.1. Το πλαίσιο της έρευνας	32
1.2. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	32
1.3. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	33
1.4. Το δείγμα της έρευνας	34
1.5. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος έρευνας	35
1.6. Ερωτήματα συνέντευξης	37
1.7. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	40
3.1. Οι πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών και οι λόγοι υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης	40
3.1.1. Προσωπικό ενδιαφέρον/διάθεση εκπαιδευτικού	41
3.1.2. Οφέλη σχολικής κοινότητας	44
3.1.3. Δυνατότητα βιωματικής μάθησης	46
3.2. Ο βαθμός σύνδεσης των εκπαιδευτικών με τη φύση, ως καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή τους να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης	48
3.2.1. Παιδικά βιώματα στη φύση	49
3.2.3. Οι δεσμοί με τη φύση παράγοντας επίτευξης στόχων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	53
3.3. Ισχυρές εμπειρίες των εκπαιδευτικών που έχουν καθορίσει την ευαισθητοποίησή τους για το περιβάλλον και επιδρούν καταλυτικά στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης	55
3.3.1. Καθοριστικές εμπειρίες στη φύση	56
3.3.2. Εμπειρίες διάχυσης και σύνδεσης των προγραμμάτων με την κοινότητα	59
3.3.3. Εμπειρίες σχετικές με ωφέλειες συμμετοχής μαθητών/τριών	61
3.4. Τα συναισθήματα που έχουν καθορίσει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και επιδρούν καταλυτικά στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης	63
3.4.1. Συναισθήματα από την κατηγορία της χαράς	64

3.4.2.	Συναισθήματα από την κατηγορία της έκπληξης.....	68
3.4.3.	Συναισθήματα από την κατηγορία της αθυμίας.....	68
3.4.4.	Συναισθήματα από την κατηγορία του φόβου	69
3.5.	Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην επιλογή των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης 69	
3.5.1.	Θεσμικό Πλαίσιο.....	70
3.5.2.	Ωρολόγιο Πρόγραμμα	71
3.5.3.	Πρωτόκολλα υγείας και ασφάλειας	72
3.5.4.	Ζητήματα υλοποίησης και οργάνωσης.....	74
3.6.	Παράγοντες που κινητοποιούν, παρακινούν και εμπνέουν τους/τις εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.....	76
3.6.1.	Παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό.....	77
3.6.2.	Παράγοντες που σχετίζονται με τα παιδιά	79
3.6.3.	Παράγοντες που σχετίζονται με τα προγράμματα	82
3.7.	Παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης 84	
3.7.1.	Συνεργασίες/υποστήριξη.....	85
3.7.2.	Υποστήριξη από το θεσμικό πλαίσιο	87
3.7.3.	Υλικοτεχνική υποδομή.....	89
3.7.4.	Ελευθερία/ευελιξία δράσεων από τυπικές/γραφειοκρατικές διαδικασίες.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	91
4.1.	Συζήτηση	91
4.1.1.	Οι πρότερες εμπειρίες που καθορίζουν τους λόγους και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών	91
4.1.2.	Ο βαθμός και ο τρόπος σύνδεσης των εκπαιδευτικών με τη φύση.....	93
4.1.3.	Οι ισχυρές εμπειρίες των εκπαιδευτικών που έχουν καθορίσει την ευαισθητοποίησή τους για το περιβάλλον.....	94
4.1.4.	Τα συναισθήματα που έχουν καθορίσει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον.....	95
4.1.5.	Οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά και αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς	97
4.1.6.	Οι παράγοντες που κινητοποιούν, παρακινούν και εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς	98
4.1.7.	Οι παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς.....	99
4.2.	Περιορισμοί έρευνας	100
4.3.	Ερωτήματα για μελλοντικές έρευνες	100
4.4.	Συμπεράσματα.....	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		104

Ξένη Βιβλιογραφία	104
Ελληνική Βιβλιογραφία	110
Abstract	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	113
Εισαγωγή συνέντευξης	113
Ερωτήσεις συνέντευξης:	114

Περίληψη

Η υπαίθρια μάθηση αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση με σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει βιωματικές και μαθητοκεντρικές δραστηριότητες έξω από τη σχολική τάξη που δημιουργούν ποικίλες ευκαιρίες μάθησης, παρέχουν ισχυρές εμπειρίες και ενισχύουν τους δεσμούς με τη φύση. Μελέτες δείχνουν ότι η αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, συμβάλλοντας παράλληλα στην καλλιέργεια και την ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής συνείδησης. Υπερβαίνοντας τα τείχη ενός παραδοσιακού περιβάλλοντος μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ουσιαστικές και καθηλωτικές εμπειρίες για τους/τις μαθητές/τριες στη φύση, ενσωματώνοντας διαθεματικές και βιωματικές προσεγγίσεις με μακροπρόθεσμα οφέλη.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τις εμπειρίες υπαίθριας μάθησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στόχος της μελέτης είναι να διερευνηθεί η σχέση των εκπαιδευτικών με τη φύση, οι δεσμοί και τα συναισθήματα που βιώνουν καθώς και οι παράγοντες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Η έρευνα διεξήχθη με τη συμμετοχή 18 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων, μέσω ποιοτικών συνεντεύξεων και ανάλυσης δεδομένων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν βαθιές και διαμορφωτικές εμπειρίες αλλά και ποικίλα θετικά συναισθήματα που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Παράλληλα, εντοπίζονται περιορισμοί που επηρεάζουν την εφαρμογή της υπαίθριας μάθησης, οι οποίοι συμφωνούν με ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Τα συμπεράσματα της έρευνας προσφέρουν ερεθίσματα για περαιτέρω μελέτη των προκλήσεων και των δυνατοτήτων ένταξης της υπαίθριας μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: υπαίθρια μάθηση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εμπειρίες, συναισθήματα, περιοριστικοί παράγοντες

Εισαγωγή

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών επισημαίνει ότι η επαφή των παιδιών με τη φύση και η συνύπαρξη μάθησης και παιχνιδιού σε εξωτερικά περιβάλλοντα είναι σημαντική για την υγιή σωματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών.

Η υπαίθρια μάθηση βασίζεται στη θεωρητική προσέγγιση, να βγαίνουν τα παιδιά και να μαθαίνουν έξω από τους τοίχους της σχολικής τάξης, εκεί όπου μπορούν να κινούνται ελεύθερα, να παίζουν, να κατασκευάζουν (Dean, 2019), συνεπώς να είναι ερευνητές/ριες της γνώσης και να εκφράζουν ενεργά τις ιδέες τους. Ένα υπαίθριο περιβάλλον μάθησης μπορεί να είναι ένας φυσικός, ή σκόπιμα κατασκευασμένος χώρος που θα επιτρέπει στους/στις μαθητές/ριες να ασχοληθούν με αυθεντικές και βιωματικές μαθησιακές συναντήσεις (Kiviranta et al., 2023). Συνήθως περιλαμβάνει εξωτερικούς σχολικούς χώρους, όπως σχολικές αυλές και σχολικούς κήπους αλλά και παιδικές χαρές, δημόσια πάρκα, δάση ή δασικές εκτάσεις, παραλίες, λίμνες, χωράφια και αγροτικές εκτάσεις ακόμη και εξειδικευμένα υπαίθρια κέντρα μάθησης και παιχνιδιού.

Πολλές μελέτες υποστηρίζουν ότι αυτή η βιωματικού χαρακτήρα αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον παρακινεί και ενθαρρύνει τα παιδιά στην απόκτηση γνώσης και δημιουργεί δεσμούς με τη φύση, προκαλώντας θετικά συναισθήματα και ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον (Mirrahiimi et al., 2011). Επιπρόσθετα, συσχετίζεται με την ανάδυση της βιοφιλίας, δηλαδή την έμφυτη και εγγενή ροπή του ανθρώπου προς τη φύση, ως έκφραση βιολογικής ανάγκης (Wilson, 1984), αναπόσπαστο και απαραίτητο στοιχείο για τη σωματική και ψυχική του ανάπτυξη.

Τα οφέλη της υπαίθριας μάθησης εντοπίζονται τόσο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών όσο και στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους, ενώ έρευνες υποστηρίζουν ότι αυτό συμβαίνει, επειδή η διδασκαλία στο φυσικό περιβάλλον προσφέρει έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης (Kiviranta, et al., 2023), που τα παιδιά τον αντιλαμβάνονται ως διασκέδαση.

Η έννοια της φύσης, ως περιβάλλον μάθησης αναδύθηκε, όταν οι σπουδαίοι παιδαγωγοί Vygotsky, Piaget, Montessori και Froebel άρχισαν να βλέπουν την επαφή με τη φύση σημαντική δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου (Dean, 2019) και να αναγνωρίζουν τα οφέλη της υπαίθριας μάθησης στην παιδική ηλικία και στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Πλέον, η υπαίθρια εκπαίδευση υποστηρίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα και τα προγράμματα σπουδών πολλών χωρών, στα πλαίσια της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση της υπαίθριας μάθησης αντικατοπτρίζεται ιδιαίτερα στις μέρες μας μέσα από τη φιλοσοφία της παιδαγωγικής του δάσους. Από τα «udeskole» της Δανίας μέχρι τα Forest Schools της Αγγλίας και τα Bush Kinder της Αυστραλίας, το κίνημα των σχολείων του δάσους, που πρωτοεμφανίστηκε στις Σκανδιναβικές χώρες και στη συνέχεια στις βόρειες χώρες και την Αγγλία, εξαπλώθηκε ευρύτατα.

Σε διεθνές επίπεδο, η εκπαιδευτική προσέγγιση της υπαίθριας μάθησης φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Dillon et al., 2006), όπως οι πολιτισμικοί παράγοντες, τα διαφορετικά προγράμματα σπουδών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι καιρικές συνθήκες, θέματα ασφάλειας και προσβασιμότητας υπαίθριων χώρων καθώς και ζητήματα πόρων και θεσμικής υποστήριξης.

Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες συμπεριλαμβάνεται το ενδιαφέρον και η προθυμία του/της εκπαιδευτικού να υλοποιήσει δραστηριότητες υπαίθριας μάθησης (Kiviranta, et al., 2023), καθώς θεωρείται «διευκολυντής» της διαδικασίας (Beames & Brown, 2016; Harwood, et al., 2020), με ρόλο συμπαίκτη και συμμετόχου στις υπαίθριες εμπειρίες, ιδιαίτερα στους καιρούς που τα παιδιά φαίνεται να έχουν απομακρυνθεί από τη φύση για ποικίλους λόγους.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες που καθορίζουν την υλοποίηση προγραμμάτων που εμπεριέχουν ή ενσωματώνουν στοιχεία υπαίθριας μάθησης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, γίνεται διερεύνηση των εμπειριών, των συναισθημάτων και των παραγόντων που κινητοποιούν, εμπνέουν, ενθαρρύνουν και αποθαρρύνουν τους/τις 18 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, να υλοποιήσουν αντίστοιχα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έξω από την τάξη.

Το πρώτο κεφάλαιο της έρευνας εστιάζει στην προσέγγιση του θεωρητικού υπόβαθρου, το οποίο αντλεί δεδομένα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και επικεντρώνεται στην έννοια και στο περιεχόμενο της υπαίθριας μάθησης. Ακολουθούν, η ενότητα με την ιστορική αναδρομή της υπαίθριας εκπαίδευσης στην παιδαγωγική πρακτική και στη συνέχεια παρατίθενται τα οφέλη της μάθησης σε εξωτερικούς χώρους και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της υπαίθριας μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται περιγραφή της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας, που συμπεριλαμβάνει τα στατιστικά στοιχεία του δείγματος, την ερευνητική διαδικασία και τη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας, αναλυτικά για κάθε ερευνητικό ερώτημα, ταξινομημένα σε θέματα και υποθέματα στην επέκταση των οποίων αποτυπώνεται ο καταγεγραμμένος λόγος των εκπαιδευτικών.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων διατυπώνεται στο τέταρτο κεφάλαιο, στο πλαίσιο της αναζήτησης συγκλίσεων και διαφωνιών με τη βιβλιογραφία. Ακολουθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και η διατύπωση ερωτημάτων για ενδιαφέρουσες μελλοντικές διερευνήσεις. Στα τελικά συμπεράσματα της έρευνας αποτυπώνεται ο ρόλος που διαδραματίζουν οι ισχυροί δεσμοί με τη φύση, τα συναισθήματα και η περιβαλλοντική συνείδηση των εκπαιδευτικών στην απόφασή τους να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

Στην κατακλείδα του λόγου, σύμφωνα με τους Nazir & Pedretti (2014), η υιοθέτηση της υπαίθριας μάθησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση των ανθρώπων με τη φύση, δημιουργώντας βαθιές και συναρπαστικές εμπειρίες που ενθαρρύνουν τη μέριμνα για το περιβάλλον, διαμορφώνοντας περιβαλλοντική συνείδηση με εστίαση στην ευημερία της Γης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1. Ορίζοντας την έννοια και το περιεχόμενο της υπαίθριας μάθησης

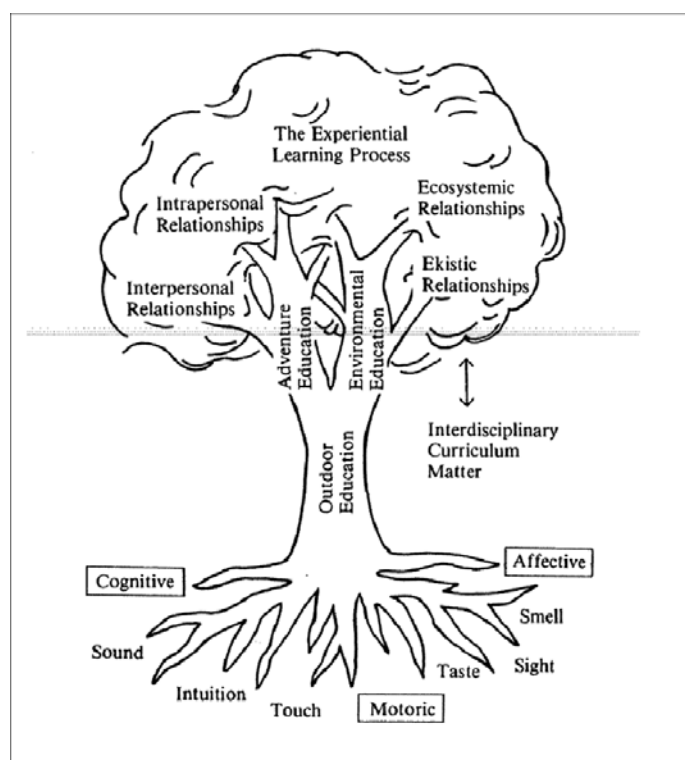
Ο όρος «υπαίθρια μάθηση» ή «μάθηση έξω από την τάξη» (outdoor learning) είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που διαδραματίζεται έξω και πέρα από τη σχολική αίθουσα που συνιστά το παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης (Spring, 2021). Αναφέρεται σε οποιεσδήποτε μαθησιακές εμπειρίες μπορούν να προκύψουν σε περιβάλλοντα μάθησης στη φύση ή στο ευρύτερο αστικό περιβάλλον καθώς και σε αύλειους σχολικούς χώρους γενικότερα, οπουδήποτε μπορεί να αξιοποιηθεί το περιβάλλον ως χώρος μάθησης (Παπαδημητρίου & Κανταρτζή, 2023). Η υπαίθρια μάθηση είναι μια ευρύτερη εκπαιδευτική προσέγγιση, που συμπεριλαμβάνει ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα και γνωστικούς άξονες. Εμπεριέχει συμμετοχικές δραστηριότητες και βιωματικές εμπειρίες εκτός σχολικής τάξης που ενισχύουν τη μάθηση, την υγεία, την ευεξία καθώς και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας (Institute for Outdoor Learning, 2024). Επιπρόσθετα, η υπαίθρια μάθηση δεν αφορά μια απλή διδασκαλία θεμάτων σε εξωτερικό περιβάλλον, αλλά είναι μια ολιστική προσέγγιση που στοχεύει στην ενίσχυση της προσωπικής, κοινωνικής, σωματικής (Harris, & Bilton, 2019) και περιβαλλοντικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικίλες υπαίθριες δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μια βαθύτερη σύνδεση με τη φύση, αποκτούν πρακτικές δεξιότητες, ενισχύουν τις ικανότητές τους στην επίλυση προβλημάτων και αναπτύσσουν ανθεκτικότητα απέναντι στις προκλήσεις (Teacher Academy, 2024).

Από τους πρώτους ορισμούς που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία είναι αυτός των Donaldson & Donaldson (1958, σ. 17), σύμφωνα με τον οποίο η υπαίθρια μάθηση περιγράφεται ως «εκπαίδευση στην ύπαιθρο», «σχετικά με την ύπαιθρο» και «για την ύπαιθρο» (*in, about and for outdoors*). Ο Priest (1986, σ. 13) επεκτείνει την έννοια της υπαίθριας μάθησης, ορίζοντας ότι «η εκπαίδευση έξω από την τάξη είναι μια βιωματική διαδικασία μάθησης, η οποία διεξάγεται κυρίως μέσω της επαφής με τη φύση (*out-of-doors*)» και λαμβάνει χώρα σε υπαίθριους χώρους πέρα και έξω από τους τοίχους του σχολείου. Η υπαίθρια εκπαίδευση αναφέρεται επίσης, ως «μέθοδος ή διαδικασία για την επέκταση του προγράμματος σπουδών ή μια διαδικασία που περιλαμβάνει απευθείας μαθησιακές εμπειρίες στη φύση» (Ford, 1986, σ. 3).

Αναλυτικότερα ο Priest, μέσα από την εργασία του “*Redefining Outdoor Education: A matter of many relationships*” (*Επαναπροσδιορίζοντας την Εκπαίδευση Έξω από τη Τάξη: Ένα ζήτημα*

πολλών σχέσεων), η οποία δημοσιεύτηκε το 1986 στο Journal of Environmental Education περιγράφει σφαιρικά την εκπαιδευτική προσέγγιση της υπαίθριας εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στη βιωματική φύση των δραστηριοτήτων και στην επίδραση που έχουν στους/στις μαθητές/ριες οι εμπειρίες που αποκτούν στο υπαίθριο περιβάλλον. Εστιάζει κυρίως στους δεσμούς και στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και της φύσης αλλά και στις πράξεις που επηρεάζουν αφενός την ποιότητα των οικοσυστημάτων και αφετέρου την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής.

Ο Priest (1986, σ. 15) σχηματοποιεί την υπαίθρια εκπαίδευση σε ένα δέντρο, στο οποίο αναπτύσσονται δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις (κλαδιά): Η εκπαίδευση περιπέτειας (Adventure Education) που σχετίζεται με διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις και η περιβαλλοντική εκπαίδευση που επικεντρώνεται στις οικοσυστημικές και οικιστικές σχέσεις. Το δέντρο της υπαίθριας εκπαίδευσης του Priest προσδιορίζεται από έξι (6) κυρίαρχα στοιχεία: «(1) είναι μέθοδος μάθησης, (2) είναι βιωματική, (3) λαμβάνει χώρα σε εξωτερικούς κυρίως χώρους, (4) απαιτεί τη χρήση όλων των αισθήσεων (5) βασίζεται στη διεπιστημονική μάθηση και σε διεπιστημονικό πρόγραμμα σπουδών και τέλος (6) είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και στους φυσικούς πόρους» (Priest, 1986, σ. 13).



Εικόνα 1 The Outdoor Education Tree (Priest, 1986, σ. 15)

Μια δεκαετία μετά, οι Higgins et al., (1997, σ. 6) συμπληρώνουν ότι «η υπαίθρια εκπαίδευση θεωρείται μία εκπαιδευτική προσέγγιση βιωματικής μάθησης που μπορεί να διατρέξει οποιοδήποτε αντικείμενο σπουδών και αποτελείται από δραστηριότητες εξωτερικού χώρου, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης». Δεν έχει ως στόχο μόνο την αναψυχή ή τη σωματική δραστηριότητα αλλά και τη γνωστική, αισθητική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων καθώς και την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον.

Η υπαίθρια εκπαίδευση αναφέρεται επίσης ως βιωματική μέθοδος μάθησης, όπου συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις (Lund, 2002) και συμπεριλαμβάνει «υπαίθριες εμπειρίες σχεδιασμένες για πολλούς διαφορετικούς τομείς» (Richardson & Simmons, 1996, σ. 5). Στον όρο υπαίθρια εκπαίδευση εντάσσονται η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η βιωματική εκπαίδευση, το υπαίθριο παιχνίδι με στοιχεία περιπέτειας, η μελέτη πεδίου, η μάθηση στη φύση, η εκπαίδευση που σχετίζεται με τα μνημεία και την πολιτισμική κληρονομιά καθώς και η αγροτική εκπαίδευση (Rickinson et al., 2004). Στην ίδια μελέτη, οι Rickinson et al. (2004, σ. 15) εστιάζουν στην «πολυδιάστατη φύση» που έχει η μάθηση σε εξωτερικούς χώρους, η οποία σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε διαφορετικά αστικά και φυσικά περιβάλλοντα όπως πάρκα, σχολικούς κήπους και κέντρα μελέτης πεδίου στη φύση.

Στη βιβλιογραφία επίσης αναφέρεται ότι η υπαίθρια μάθηση δεν χρειάζεται απαιτητικά ή περίπλοκα περιβάλλοντα μάθησης, αλλά μπορεί να υλοποιηθεί σε οποιοδήποτε περιβάλλον στην ύπαιθρο, αρκεί να βγει κάποιος έξω από τα όρια της επίσημης τάξης (Parker, 2022). Με απλά λόγια η υπαίθρια μάθηση είναι η πράξη διδασκαλίας και μάθησης έξω από την τάξη (Beames et al., 2012; Higgins & Nicol, 2011).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι η μάθηση έξω από την τάξη έχει υποστεί τεράστιο μετασχηματισμό με ποικίλους προσδιορισμούς προγραμμάτων εκπαίδευσης σε υπαίθριους χώρους (Parker, 2022). Σε κάθε περίπτωση, μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός υιοθέτησης πρακτικών και μεθόδων, ο οποίος εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, εστιάζοντας στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες της σχολικής κοινότητας, καθώς υποστηρίζει ουσιαστικά την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, αξιοποιεί την έμφυτη περιέργεια των παιδιών, ενισχύει την ανάπτυξη συνεργασιών και εμπλέκει τα παιδιά σε δράσεις ανάληψης ευθύνης (Beames et al., 2012).

Συνοψίζοντας, η υπαίθρια εκπαίδευση θεωρείται ότι παρέχει εμπειρίες δια βίου μάθησης, οι οποίες επηρεάζουν τόσο τις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό

του και το φυσικό περιβάλλον (Yasim et al., 2014). Επιπλέον έρευνες υποστηρίζουν ότι μέσα από την υπαίθρια μάθηση δημιουργούνται αξέχαστες και διεγερτικές εμπειρίες (Dillon et al., 2006), ενισχύεται η αλληλεπίδραση με το φυσικό κόσμο και προάγεται η ανάπτυξη ικανοτήτων και αξιών, ενώ η γνώση οικοδομείται μέσα από βιωματικές διαδικασίες (Harris, 2017).

1.2. Ιστορική αναδρομή της υπαίθριας εκπαίδευσης

Στη σύγχρονη ορολογία η μάθηση σε εξωτερικά περιβάλλοντα αναφέρεται συχνά με τον ευρύτερο όρο υπαίθρια εκπαίδευση και αφορά όλους τους τύπους εκπαίδευσης εκτός τάξης (Parker, 2022; Fang et al., 2022). Η παρουσία της υπαίθριας εκπαίδευσης εντοπίζεται σε σχετικές μελέτες πολλών πολιτισμών και έχει τις ρίζες της στο αρχέγονο θεώρημα ότι ο άνθρωπος μαθαίνει διαμέσου της επαφής του με τη φύση (Parker, 2020). Η σημαντικότητα της αξιοποίησης του περιβάλλοντος στην εκπαίδευση των παιδιών τεκμηριώνεται από πολλές έρευνες και αποδεικνύει ότι η υπαίθρια μάθηση, εδώ και πολλά χρόνια, είναι μία δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση για χιλιάδες μαθητές/ριες σε όλο τον κόσμο. Συγκεκριμένα, οι Jackson-Barrett και Lee-Hammond (2018) αναφέρουν την ευρεία χρήση της υπαίθρου, ως τόπο διδασκαλίας από την κοινότητα των Αβορίγινων στην Αυστραλία για περισσότερα από 40.000 χρόνια, με παρόμοιες αναφορές και σε κοινότητες των ιθαγενών Ινδιάνων της Αμερικής αλλά και σε άλλους αυτόχθονες πληθυσμούς (Juneau, 2001).

Οι αρχαίοι φιλόσοφοι παρατηρούσαν προσεκτικά τα φαινόμενα της φύσης στην προσπάθειά τους να εξάγουν όλα τα δυνατά συμπεράσματα με τη χρήση κυρίως της λογικής (Θεοδοσίου, 2015). Η φύση γενικότερα, κατείχε σημαίνουσα θέση στις θεωρίες των Ελλήνων φιλοσόφων Ζήνωνα, Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Ηράκλειτου και Θεόφραστου. Στην αρχαία Ελλάδα, οι Στωικοί φιλόσοφοι θεωρούσαν ότι ο άνθρωπος πρέπει να ζει σε «αρμονία με τη φύση» (Μάνδουλα, Φανουράκη, Μουρατίδης, & Τσεβρένη, 2012). Πολύ αργότερα, ο Comenius συνέβαλε στη διάδοση της ολιστικής διδασκαλίας, ένα από τα βασικά στοιχεία της υπαίθριας εκπαίδευσης, ενώ θεωρητικοί της εκπαίδευσης όπως ο Dewey, ο Pestalozzi, ο Froebel, ο Freiere και ο Geddes επηρέασαν εξίσου τη φιλοσοφία της υπαίθριας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη σημασία της σχέσης των ανθρώπων με τη φύση και το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον (Higgins & Nicol, 2002).

Αναφορά στην ύπαιθρο, ως τόπο εκπαίδευσης και μάθησης γίνεται και στο πρωτοποριακό βιβλίο του Rousseau (1762) με τον τίτλο *Αιμίλιος*, ενώ στα μέσα της δεκαετίας του 1800 ο Ελβετικής καταγωγής καθηγητής Ζωολογίας του Κολλεγίου του Χάρβαρντ, Louis Agassiz

εστίασε στην απευθείας μελέτη της φύσης και όχι μόνο μέσα από τα βιβλία, στο πλαίσιο της αντίληψης ότι πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη φύση (Minton, 1980). Από τον Agassiz αρχίζει μια περίοδος, όπου η φύση γίνεται εργαλείο διερεύνησης στην εκπαίδευση και παράλληλα δρομολογείται η έναρξη ενός από τα πιο σημαντικά εκπαιδευτικά κινήματα, γνωστό ως «Μελέτη Φύσης» (*Nature Study*). Το κίνημα αυτό οδήγησε στην πρώτη μεγάλη αμερικανική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία στη συνέχεια εξελίχθηκε σε σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση (Minton, (1980).

Ο John Dewey, από τους κορυφαίους φιλόσοφους και θεωρητικούς της παιδαγωγικής, κατέγραψε σκέψεις και έννοιες για την αξία των οργανωμένων υπαίθριων δραστηριοτήτων, της πρακτικής μάθησης και των στοχασμών στη φύση, ανάγοντάς τα σε σημαντικά στοιχεία των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε υπαίθριους χώρους μάθησης (Parker, 2020).

Το 1906, η Ιταλίδα παιδαγωγός Maria Montessori ξεκίνησε τη λειτουργία του πρώτου ομώνυμου σχολείου, εισάγοντας την παιδοκεντρική μορφή εκπαίδευσης με τη θεώρηση ότι το παιδί, ο εκπαιδευτικός και το περιβάλλον αποτελούν ένα «οργανικό σύνολο» και τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα εξοικείωσης με τα ζώα και τα φυτά (Gustafsson, 2018). Την ίδια περίοδο δημιουργείται στη Γερμανία το kindergarten (στη μετάφραση: «παιδικός κήπος») από τον Friedrich Fröbel, η φιλοσοφία του οποίου επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση του σώματος, του μυαλού και της ψυχής μέσα από το παιχνίδι και τις εμπειρίες στην ύπαιθρο (Bryant, & Clifford, 1992). Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας, ο Αυστριακός φιλόσοφος Rudolph Steiner (1862-1925) δημιούργησε τα Σχολεία Waldorf και ενθάρρυνε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τον υπαίθριο χώρο, παρέχοντας περιβάλλοντα μάθησης, όσο το δυνατόν πιο κοντά στη φύση, στα οποία περιλαμβάνονταν πολλά στοιχεία των σημερινών υπαίθριων τάξεων όπως δέντρα, χώροι για σκάψιμο, κήποι με παρτέρια λαχανικών και σημεία κομποστοποίησης (Constable, 2012).

Ο Kurt Hahn, από τους σύγχρονους υποστηρικτές της βιωματικής εκπαίδευσης και ιδρυτής του «Upward Bound» πίστευε ότι οι εμπειρίες στο φυσικό περιβάλλον αναπτύσσουν δημιουργικές ικανότητες και βοηθούν τους ανθρώπους να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Ο ίδιος εισήγαγε (1940) τον όρο «εκπαίδευση περιπέτειας», που εξαπλώθηκε με ποικίλα προγράμματα σε φορείς και σχολεία και αποτέλεσε μια νέα θεωρία για την αξιοποίηση και χρήση του εξωτερικού χώρου (Hattie et al., 1997). Η εκπαίδευση περιπέτειας εμπεριέχει υπαίθριες δραστηριότητες και εξορμήσεις στη φύση, όμως διαφέρει ως προς το γεγονός ότι δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη διασκέδαση και την απόλαυση, ενώ η υπαίθρια εκπαίδευση έχει εκπαιδευτικούς στόχους (Yasim et al., 2016).

Η υπαίθρια εκπαίδευση έχει υποστεί πολλούς μετασχηματισμούς με την πάροδο του χρόνου, συμπεριλαμβάνοντας την εμφάνιση των «σχολείων του δάσους» (forest schools), που πρωτοέκαναν την εμφάνισή τους στις Σκανδιναβικές και τις βόρειες χώρες όπως η Δανία, η Σουηδία, η Νορβηγία, η Γερμανία.

Η φιλοσοφία των σχολείων του δάσους επεκτάθηκε στην Αγγλία (1993), μετά από την επιστροφή Άγγλων φοιτητών, οι οποίοι είχαν παρατηρήσει στη Δανία τον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών στη φύση και ξεκίνησαν αντίστοιχες δράσεις με θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των παιδιών (Doyle & Milchem, 2012). Η έμφαση στα οφέλη της παιδαγωγικής του δάσους στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών οδήγησε στην εξάπλωση των σχολείων του δάσους στο Ηνωμένο Βασίλειο, καθώς διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ανέπτυσαν μια αρμονική σχέση με τη φύση, ενώ παράλληλα διδάσκονταν τη φροντίδα προς τον εαυτό, τους άλλους και το περιβάλλον (Knight, 2024).

Η φιλοσοφία των σχολείων του δάσους έχει πλέον επεκταθεί σε πολλές χώρες, όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Νέα Ζηλανδία και η Αυστραλία. Συγκεκριμένα, τα τελευταία χρόνια στην Αυστραλία έχει αναπτυχθεί μια μορφή νηπιαγωγείων, τα ονομαζόμενα «Bush Kinders», που αντικατοπτρίζουν τη φιλοσοφία ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες και η εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος ωφελούν ευρέως τη σχολική κοινότητα και συμβάλλουν στη βελτίωση της υγείας και της ευεξίας των παιδιών (Victoria Government, 2024).

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τον αντίκτυπο των βιωματικών πρακτικών μάθησης και της υπαίθριας προσέγγισης των σχολείων του δάσους φάνηκε ότι τα παιδιά, συγκριτικά με παιδιά νηπιαγωγείων αστικών πόλεων, ήταν πιο χαρούμενα, με αυξημένες κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες συγκέντρωσης, ενώ επιπλέον απουσίαζαν λιγότερες μέρες από τις δραστηριότητες (Kindling Play and Training, 2024). Συνεπώς, η υπαίθρια αυτή μορφή βιωματικής προσέγγισης, που συνδυάζει τη συνύπαρξη του παιχνιδιού και της μάθησης αναγνωρίζεται ότι έχει σημαντικό αντίκτυπο στη φυσιολογική ανάπτυξη όλων των παιδιών.

1.3. Παιδαγωγική του Δάσους

Η παιδαγωγική του δάσους, μια καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση που αναπτύχθηκε στη Σκανδιναβία τη δεκαετία του 1950, βασίζεται στη βιωματική και εξερευνητική μάθηση σε δασικά περιβάλλοντα (Unsworth, 2024). Το κίνημα των σχολείων του δάσους ξεκίνησε στη Δανία, η οποία ήταν και η πρώτη χώρα που αναγνώρισε τα οφέλη των υπαίθριων χώρων τόσο στην υγεία όσο και στη μάθηση των παιδιών. Στη συνέχεια, τα σχολεία του δάσους

επεκτάθηκαν στις υπόλοιπες σκανδιναβικές χώρες αλλά και διεθνώς, ενώ η έρευνα για τις θετικές επιπτώσεις της υπαίθριας εκπαίδευσης και τα οφέλη των προγραμμάτων στην ύπαιθρο καθιέρωσε τα σχολεία του δάσους ως ένα εναλλακτικό και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης (Chan, 2024).

Η παιδαγωγική του δάσους έχει ως βασική αρχή ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν έχουν την ελευθερία να εξερευνούν, να παίζουν και να αλληλεπιδρούν βιωματικά με το φυσικό περιβάλλον. Παράλληλα, εστιάζει στην υιοθέτηση στάσεων εκτίμησης και σεβασμού για τη φύση και στην αναγνώριση του θετικού αντίκτυπου που έχει το παιχνίδι στην ύπαιθρο στην υγεία και την ευεξία για κάθε ηλικία (O'Brien & Murray, 2007). Είναι ένας τρόπος εργασίας σε φυσικούς χώρους που προσφέρει ευκαιρίες σε παιδιά και ενήλικες να συμμετάσχουν σε νέες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες σε φυσικούς χώρους, διευκολύνοντας την προσωπική τους ανάπτυξη και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Knight et al., 2024). Επιπρόσθετα, αναγνωρίστηκε ο σημαντικός ρόλος της υπαίθριας μάθησης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, χάρη στις ευκαιρίες βίωσης εμπειριών που περιλαμβάνουν τη λήψη ρίσκων (Garden, 2023).

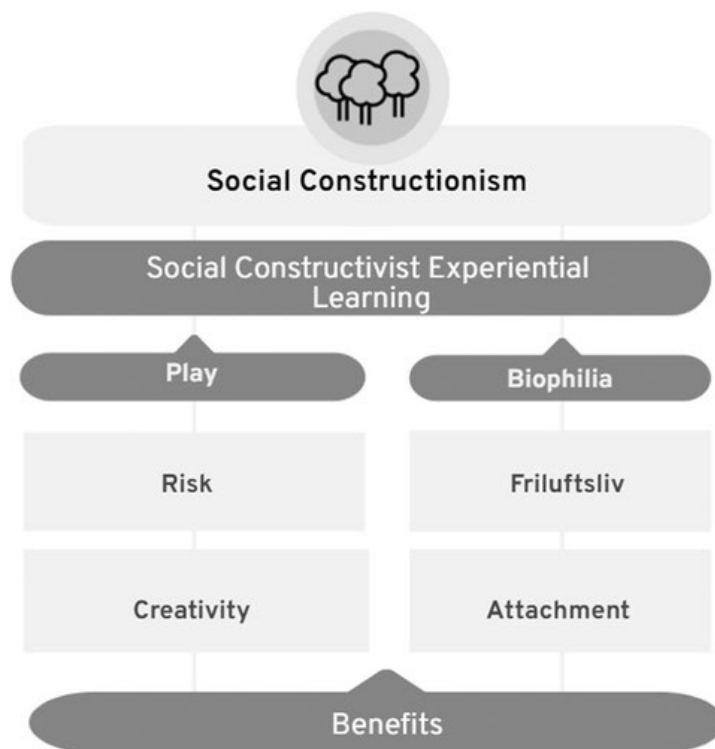
Τα προγράμματα των σχολείων του δάσους συμπεριλαμβάνουν σχολικές δραστηριότητες που διεξάγονται ελεύθερα και εξ ολοκλήρου σε φυσικά περιβάλλοντα όπως δάση, χώρους με δέντρα ή μεγάλους χώρους πρασίνου και καθοδηγούνται από επαγγελματίες εκπαιδευτές. Πρόκειται για μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, προσανατολισμένη στις ανάγκες των παιδιών. Ειδικότερα, τα σχολεία του δάσους παρέχουν έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης που υποστηρίζει τη συνεχή και συστηματική επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους σε εξωτερικούς χώρους, βιώνοντας «καθηλωτικές εμπειρίες» στη φύση και ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν συνδέσεις και δεσμούς με το φυσικό κόσμο που, μακροπρόθεσμα, φαίνεται να βελτιώνουν την ψυχοσωματική ευημερία και την ποιότητα ζωής τους (Sella et al., 2023).

Επίσης, η πρακτική της παιδαγωγικής του δάσους, μπορεί να προσφέρει ένα εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης και σύνδεσης με γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τις επιστήμες, τα μαθηματικά και τις τέχνες. Το υπαίθριο περιβάλλον αυξάνει τα κίνητρα των μικρών παιδιών για γνώση, κυρίως μέσα από την ενίσχυση των ενδιαφερόντων τους (Garden, 2023), λειτουργεί συμπληρωματικά στη διαδικασία μάθησης στην τάξη και εμπλουτίζει το πρόγραμμα σπουδών. Το παιχνίδι ρίσκων μπορεί να υποστηριχθεί ως ένα απαραίτητο συστατικό για την ανάπτυξη του παιδιού και την προαγωγή της σωματικής, κοινωνικής και ψυχικής υγείας του, το οποίο

διευκολύνει τα παιδιά να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων (Garden, 2023).

Τα σχολεία του δάσους, σύμφωνα με μελέτες παρέχουν ευκαιρίες για πολλά παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές να γνωρίσουν το τοπικό φυσικό περιβάλλον και μέσα από την ανάπτυξη δεσμών και την καλλιέργεια σχέσεων με τη φύση να υιοθετήσουν μακροπρόθεσμα φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά (Garden, 2023). Η φιλοσοφία της παιδαγωγικής προσέγγισης των σχολείων του δάσους ενσωματώνει τη φύση στο πρόγραμμα σπουδών και προωθεί την ολιστική ανάπτυξη, που επιτρέπει στα παιδιά να ενισχύσουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία, η φαντασία και η δημιουργικότητα (Harris, 2017).

Οι Knight et al. (2024) στη μελέτη τους εξετάζουν τη σύνδεση των κοινωνικο-κονστροκτιβιστικών θεωριών μάθησης και των μαθησιακών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα προγράμματα των σχολείων του δάσους. Υποστηρίζουν ότι η παιδαγωγική του δάσους αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη προσέγγιση βιωματικών διαδικασιών, η οποία υπερβαίνει τους περιορισμούς των επίσημων προγραμμάτων σπουδών, παρέχοντας ένα ευέλικτο και βιωματικό περιβάλλον μάθησης. Το μοντέλο αυτό αποτυπώνεται στην Εικόνα 2.



Εικόνα 2. Theoretical model for Forest School (Knight, 2024, σ. 909)

Όπως αποτυπώνεται στην Εικ.2 (Knight et al., 2024) η παιδαγωγική του δάσους στηρίζεται σε μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των βασικών της συστατικών, όπου το ελεύθερο παιχνίδι και οι ευκαιρίες αντίληψης και διαχείρισης κινδύνων ενισχύουν τη δημιουργικότητα με ωφέλειες στη σωματική ανάπτυξη, την ψυχική ευεξία και της μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η βιοφιλική αλληλεπίδραση ενδυναμώνει τους δεσμούς με το περιβάλλον, συσχετίζοντας την παιδαγωγική του δάσους με τη βαθύτερη έννοια του σκανδιναβικού όρου *friluftsliv*, ο οποίος αναφέρεται στην ουσιαστική και αρμονική σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Αυτά τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων των σχολείων του δάσους ενθαρρύνουν την τακτική ενασχόληση με δασικά περιβάλλοντα, γεγονός που συμβάλει στην ανάπτυξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών και προσκόλλησης με συγκεκριμένα μέρη, τα οποία σχετίζονται με προηγούμενες διαμορφωτικές εμπειρίες και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ευημερία, στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και στην ανάπτυξη ευθύνης.

Όπως αναφέρουν οι ερευνητές/ριες, το μοντέλο των σχολείων του δάσους στοχεύει στην ανάπτυξη μιας βαθύτερης κατανόησης του φυσικού κόσμου, μέσα από τη συνέχεια, την εμπειρία και την επανάληψη και βασίζεται στις παρακάτω έξι αρχές (Knight et al., 2024):

- Είναι μια μακροπρόθεσμη παρέμβαση, που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να βιώσουν την αλλαγή των εποχών και τις μεταβολές στη φύση.
- Στηρίζεται στον προγραμματισμό, την παρατήρηση και την προσαρμογή για να καλύψει τις ανάγκες των συμμετεχόντων.
- Η υλοποίηση γίνεται σε δασικό περιβάλλον, ώστε να υποστηριχθεί μια δια βίου σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων και του φυσικού κόσμου.
- Έχει σαν αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των συμμετεχόντων, που αναπτύσσονται μέσα από κοινές δραστηριότητες παιχνιδιού.
- Στοχεύει στην προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων και προσφέρει ευκαιρίες για ανάληψη ρίσκων κατάλληλων για το περιβάλλον και τους συμμετέχοντες.
- Τα προγράμματα των σχολείων του δάσους διεξάγονται από ειδικευμένους επαγγελματίες.

Σύμφωνα με την Chan (2024), τα προγράμματα των σχολείων του δάσους δίνουν έμφαση στη συμπεριληπτική προσέγγιση και στη διδασκαλία αξιών, εστιάζοντας στις τέσσερις διαστάσεις της ολιστικής εκπαίδευσης, μέσα από τη διασύνδεση μεταξύ νου, σώματος, συναισθήματος και πνεύματος, ανάμεσα στο άτομο και στο ευρύτερο περιβάλλον του. Ανάμεσα στην πληθώρα ωφελειών των συμμετεχόντων/ουσων σε σχολεία του δάσους, σύμφωνα με τους Knight et al.,

(2024) είναι η ενίσχυση της βιοφιλίας, της έμφυτης ανάγκης του ανθρώπου να είναι στη φύση για την προώθηση της ευημερίας του (Wilson, 1984). Οι ίδιοι αναφέρουν επίσης, ότι η συστηματική ενασχόληση σε έναν δασικό ή άλλο υπαίθριο χώρο προσφέρει ευκαιρίες να αναπτυχθούν δεσμοί με τη φύση, αναγνωρίζοντας οφέλη που σχετίζονται με την ευημερία, την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και την υπευθυνότητα. Ακόμη, στα παραπάνω οφέλη συμπεριλαμβάνουν τη βαθιά έννοια της ελευθερίας στη φύση ή *της ελεύθερης και ανοιχτής ζωής στη φύση για τους ανθρώπους*, που σχετίζεται με τον σκανδιναβικό όρο «Friluftsliv». Ο όρος αυτός συσχετίζει τις σχέσεις σεβασμού προς το φυσικό περιβάλλον με τα αποτελέσματα του βιώσιμου τρόπου ζωής καθώς και τους συναισθηματικούς δεσμούς που αναπτύσσουν οι άνθρωποι σε συγκεκριμένα μέρη όπου ζουν, ή όπου είχαν διαμορφωτικές εμπειρίες. Τέλος, αναφέρονται στη διασύνδεση των παιδιών με το τοπικό περιβάλλον, η οποία προκύπτει μετά από παρατεταμένη έκθεση σε αυτό, μέσα από δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν και μπορούν να συμμετέχουν ενεργά (Knight et al., 2024).

Σχετική μελέτη (Cerino, 2021) αναφέρει ότι τα παιδιά που παίρνουν μέρος σε μαθήματα των σχολείων του δάσους για μεγάλο χρονικό διάστημα συμμετέχουν σε πιο βαθύ και ουσιαστικό παιχνίδι. Αυτό έχει ως συνέπεια να οικοδομούνται νέες γνώσεις για τη φύση και δεξιότητες προσαρμογής σε διαφορετικές συνθήκες ζωής που οδηγούν σταδιακά στην κατανόηση του κόσμου και της αλληλεξάρτησης της ζωής, συνεπώς στην κατανόηση της φυσικής τάξης και της θέσης του ανθρώπου στη Γη.

Επιπλέον, στα προγράμματα των σχολείων του δάσους μπορεί να ακολουθείται μια ευέλικτη προσέγγιση, παρέχοντας χρόνο στην ομάδα να συμμετέχει σε αναδυόμενες ευκαιρίες μάθησης, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ η απουσία συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων καθιστά ανύπαρκτο τον φόβο αποτυχίας τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Harris, 2017).

Τέλος, οι υπαίθριοι χώροι μάθησης των σχολείων του δάσους λειτουργούν απελευθερωτικά για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ως ένα διάλειμμα από τον εσωτερικό χώρο, τις συμβάσεις και τους κανόνες του σχολείου, επιτρέποντάς τους να υιοθετήσουν διαφορετικές μεθόδους και να συμμετάσχουν σε διαδραστική μάθηση με μαθητοκεντρική προσέγγιση που εστιάζει στη σημασία της προσωπικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Harris, 2017).

Ο θεσμός των σχολείων του δάσους έχει διαδοθεί και επεκταθεί παγκοσμίως, από τις Σκανδιναβικές χώρες με τα σχολεία υπαίθρου Udeskole στη Δανία, τα Friluftsliv και Fortet

Naturbarnehage στη Νορβηγία, τα Skogsmulle στη Σουηδία, μέχρι τα Forest Schools στην Αγγλία, τα Wald Schule Γερμανία, τα Forest Kindergarten, τα Forest and Nature School στον Καναδά και τα Nature Schools ή Outdoor Learning Programs στις ΗΠΑ. Ακόμη, λειτουργούν τα Nature Play στη Νέα Ζηλανδία και τα Mori no Yōchien στην Ιαπωνία, ενώ η παιδαγωγική προσέγγιση των σχολείων του δάσους υιοθετήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 2010 και από την Αυστραλία με τα bush schools και bush kinder. Μέσα από τα προγράμματα των τελευταίων αναγνωρίζονται πολλαπλά και μακροπρόθεσμα οφέλη, όπως η ανάπτυξη δημιουργικών, ανεξάρτητων και ανθεκτικών παιδιών (Elliott & Chancellor, 2014) και η δημιουργία «φιλοπεριβαλλοντικών πεποιθήσεων στη μετέπειτα ζωή» (Speldewinde et al., 2023, σ.2-3).

Σε σχετική μελέτη (Στασινοπούλου, 2022) γίνεται αναφορά στον περιορισμένο αριθμό σχολείων του δάσους στη χώρα μας, τα οποία λειτουργούν στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα σχολεία υποστηρίζονται από παιδαγωγούς που αναφέρονται με τον άτυπο ορισμό «παιδαγωγοί της φύσης» και πραγματοποιούν υπαίθριες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε φυσικούς χώρους σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά δεδομένα και τους περιορισμούς που ορίζει η ελληνική νομοθεσία.

1.4. Οφέλη υπαίθριας μάθησης

Βιωματικές εμπειρίες

Η υπαίθρια μάθηση μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην εκπαίδευση και εν δυνάμει στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Έρευνες εστιάζουν στο γεγονός ότι οι μαθητές/ριες αναγνωρίζουν την υπαίθρια μάθηση ως ευχάριστη και ελκυστική (Mann et al., 2021), γεγονός που έχει θετικές επιπτώσεις (Priest, 1986) στη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους, καθώς περιλαμβάνει πολλαπλές βιωματικές εμπειρίες στο φυσικό περιβάλλον. Οι βιωματικές εμπειρίες μάθησης προσφέρουν βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, κάνοντας τη μάθηση πιο ουσιαστική και σχετική με την πραγματικότητα και την καθημερινή ζωή. Αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικές για την ανάπτυξη ικανοτήτων σε εξωτερικούς χώρους από τη μάθηση μέσα στην τάξη (Eaton, 2000), γιατί παρέχουν πολλαπλά περιφερειακά ερεθίσματα που ενισχύουν τη συμμετοχή στη μάθηση. Μέσα από την επαφή και την αλληλεπίδραση με τη φύση τα άτομα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τη σχέση τους με το φυσικό περιβάλλον, τις συνδέσεις ανάμεσα στις διάφορες γνωστικές έννοιες γύρω από τα φυσικά οικοσυστήματα αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους άλλους καθώς και τη σχέση με τον εαυτό τους (Priest, 1986).

Γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές ικανότητες

Οι υπαίθριες εμπειρίες αποτελούν δομικό στοιχείο για τη δημιουργία προσωπικών συνδέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και της φύσης. Η ενασχόληση με τη φύση προάγει τη συνεργασία και την ομαδικότητα, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές και προσωπικές δεξιότητες (Priest, 1986) όπως η επικοινωνία και η ενσυναίσθηση, καθώς συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία, υιοθετούν ρόλους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις. Το φυσικό περιβάλλον είναι ένας χώρος που προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα τα οποία ενθαρρύνουν την περιέργεια, τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη των παιδιών, ενώ φαίνεται να ενισχύει τη συγκέντρωση και την προσοχή τους (Kiviranta et al., 2023). Επίσης, το ελεύθερο παιχνίδι σε συνθήκες φυσικού περιβάλλοντος μπορεί να προσφέρει σημαντικές και αυθεντικές προκλήσεις, όπου τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν ανάμεσα σε πολλαπλές λύσεις, δημιουργώντας συνθήκες που ενισχύουν γενικότερα τη δημιουργικότητά τους (Campbell & Speldewinde, 2019).

Οι Gray & Pigott (2018) προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν την υπερβολικά προγραμματισμένη μάθηση στην ύπαιθρο, λέγοντας χαρακτηριστικά: «Απομακρυνθείτε και αφήστε τη φύση να είναι ο δάσκαλος» (Gray & Pigott, 2018, σ. 199), αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες που προσφέρει η υπαίθρια μάθηση στην ανάπτυξη γνωστικών και αυθεντικών εμπειριών.

Συνεπώς, η υπαίθρια μάθηση μπορεί να προσφέρει ποικίλες εμπειρίες, σωματικές, αισθητηριακές και διανοητικές καθώς και να αναπτύξει συναισθηματικούς δεσμούς με τον πλανήτη (Beames, Higgins, & Nicol, 2012), αυξάνοντας την επίγνωση των μαθητών/ριών γύρω από αυτόν και τις σύγχρονες περιβαλλοντικές προκλήσεις (Stonehouse, 2022) που μπορούν να τους/τις προσανατολίσουν (Ardoin & Bowers, 2020) σε δράσεις και συμμετοχή στα κοινά. Αυτή η διαδικασία μάθησης διαμέσου των αισθήσεων θεωρείται «καθοριστικό μονοπάτι προς την κατάκτηση της γνώσης μέσα από την παρατήρηση και την εμπειρία» (Seaman & Quay, 2020, σ. 73).

Επιπρόσθετα, η μάθηση σε εξωτερικούς χώρους προσφέρει δυνατότητες στα παιδιά να εμπλακούν σε διερευνητικό παιχνίδι και να δημιουργήσουν μια κουλτούρα παιχνιδιού, που ενισχύει περεταίρω την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στις οποίες εντάσσονται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Kiviranta et al., 2023). Καθώς τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν, να αναλύσουν και να ανακαλύψουν λύσεις σε

πραγματικά περιβαλλοντικά ζητήματα, ενθαρρύνονται στην εφαρμογή της προηγούμενης γνώσης με νέους τρόπους, που προκύπτουν από κατακτημένες εμπειρίες, ενώ η εμπλοκή τους σε διαθεματικά και συνεργατικά έργα ενισχύει την ικανότητά τους να σκέφτονται δημιουργικά και να εφαρμόζουν γνώσεις σε διαφορετικά πλαίσια (Nadelson & Jordan, 2012).

Οι Campbell & Speldewinde (2019, σ. 545), αναφερόμενοι στις υπαίθριες τάξεις των νηπιαγωγείων bush kinder της Αυστραλίας, τονίζουν επίσης, ότι «τα λιγότερο δομημένα περιβάλλοντα ενισχύουν τη συμπεριφορά ανάληψης ρίσκων, παρέχοντας στα παιδιά την ευκαιρία να διαχειριστούν αποτελεσματικά τον κίνδυνο και να αναπτύξουν προσωπική εμπιστοσύνη». Συνεπώς τα παιδιά, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες στην ύπαιθρο καλλιεργούν γνώσεις, αισθήσεις και συναισθήματα, ενισχύουν το πνεύμα περιπέτειας και μαθαίνουν να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν, ενισχύοντας τη φυσική τους περιέργεια για τον κόσμο γύρω τους.

Σύνδεση γνώσεων με την πραγματική ζωή

Η υπαίθρια μάθηση συμβάλει στη διασύνδεση των γνώσεων και των θεωριών που αποκτώνται στην τάξη με την εφαρμογή τους στην πραγματική ζωή (Τσεβρένη, 2023). Οι υπαίθριοι χώροι μάθησης αποτελούν εξαιρετική πηγή έμπνευσης και δίνουν νόημα στη διαδικασία μάθησης (Harvey et al., 2020). Μια υπαίθρια τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, αξιοποιώντας τη φυσική περιέργεια των παιδιών να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν το φυσικό κόσμο, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους, καθώς γεννιούνται εξερευνητές (Mc Carty et al., 2018).

Σχετική έρευνα για την αξία της υπαίθριας μάθησης στο Ηνωμένο Βασίλειο και αλλού (Dillon et al., 2016) δείχνει ότι οι σωστά σχεδιασμένες υπαίθριες δραστηριότητες στη φύση, που έχουν διδαχθεί αποτελεσματικά, προσφέρουν στους/στις μαθητές/ριες ευκαιρίες να επεκτείνουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους με προσθετική αξία στις καθημερινές τους εμπειρίες στην τάξη.

Εναισθητοποίηση για το περιβάλλον

Η υπαίθρια εκπαίδευση συμβάλει στην περιβαλλοντική εναισθητοποίηση των μαθητών/τριών και υποστηρίζεται στις διεθνείς στρατηγικές για τη βιωσιμότητα (Jordan & Chawla, 2022) με ισχυρά κίνητρα και στόχο την προώθησή της στην ευρύτερη εκπαίδευση. Οι δραστηριότητες

στην ύπαιθρο βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα αφηρημένες έννοιες, όπως τα οικοσυστήματα, η βιοποικιλότητα και ο αντίκτυπος της ανθρώπινης επίδρασης στον πλανήτη. Αυτή η αλληλεπίδραση με το τοπικό περιβάλλον φέρνει τους/τις μαθητές/τριες σε στενότερη επαφή με τη φύση και ενισχύει την ανάπτυξη συναισθημάτων για την προστασία της. Παράλληλα, παρέχει ευκαιρίες για την καλύτερη κατανόηση της τοπικής βιοποικιλότητας, των φυτών και των ζώων που την κατοικούν καθώς και των διαφορετικών διεργασιών που η φύση υφίσταται (Jose et al., 2017). Μελέτες επισημαίνουν τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στη φύση με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης στους/στις μαθητές/τριες, καθώς και με την υιοθέτηση υποστηρικτικής συμπεριφοράς απέναντι στα ζητήματα περιβαλλοντικής βιωσιμότητας (Mirrahimi et al., 2011). Η εμπειρία του φυσικού κόσμου ενθαρρύνει τη στενότερη συναισθηματική σύνδεση με τη φύση και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, «καλλιεργώντας τη συνείδηση προστασίας και την ανάπτυξη σεβασμού και υπευθυνότητας προς το περιβάλλον» (Jose et al., 2017, σ.272).

Επιπλέον, η υπαίθρια μάθηση λειτουργεί ως ένα ιδανικό πλαίσιο για την εφαρμογή των βασικών αρχών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δράσεις που σχετίζονται με τοπικά περιβαλλοντικά ζητήματα ενισχύονται τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν θεμέλιο λίθο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση διευκολύνει τη σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων με τις βιωματικές εμπειρίες, οδηγώντας σε μια βαθύτερη κατανόηση της αναγκαιότητας για τη βιώσιμη διαχείριση των φυσικών πόρων. Ταυτόχρονα, ενισχύει την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών και τη δέσμευση ανάληψης δράσεων για την αειφορία, προετοιμάζοντας τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες του κόσμου. Η Gray (2018, σ. 146) εστιάζει στη δημιουργία δεσμών και συναισθημάτων με το φυσικό κόσμο, παρατηρώντας ότι «η σχέση με τη φύση είναι απαραίτητος προπομπός για την αγάπη και τη φροντίδα, προκειμένου να αναπτυχθεί η επόμενη γενιά υπερασπιστών του περιβάλλοντος» γιατί «όταν αγαπάμε κάτι, το νοιαζόμαστε». Η Gray ακόμα επισημαίνει ότι «λίγοι άνθρωποι έχουν αναπτύξει βαθιά συναισθήματα για το φυσικό περιβάλλον» καθώς «η περιβαλλοντική δράση συνδέεται συχνά με συναισθήματα ενοχής, απελπισίας, φόβου και αδυναμίας αντίδρασης» (Gray, 2018, σ.147).

Υγεία και ευημερία

Στη βιβλιογραφία τονίζονται ιδιαίτερα τα οφέλη της εκπαίδευσης στην ύπαιθρο που συνεπάγεται η τακτική σωματική δραστηριότητα και η ενασχόληση με τη φύση (Mitten &

Brymer, 2022). Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες υπαίθριας μάθησης αυξάνει την υγεία και την ευημερία τους, συμβάλλοντας στη βελτίωση της φυσικής σωματικής κατάστασης και στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας σε μια ζωτική στιγμή της ανάπτυξής τους (Ardoin & Bowers, 2020). Η έκθεση σε φυσικό φως και καθαρό αέρα θεωρείται ευεργετική για την υγεία και ενισχύει τη συνολική ευεξία των παιδιών (Mitten & Brymer, 2022). Μελέτες αναφέρουν ενδείξεις ότι το υπαίθριο περιβάλλον μπορεί να μειώσει το άγχος και να προάγει τη ζωτικότητα, τη δημιουργικότητα και τη θετικότητα των μαθητών/ριών (Kiviranta et al., 2023), ενώ έχει συσχετιστεί θετικά με τη μείωση της έντασης, τη χαλάρωση και την ηρεμία (Kellert & Wilson, 1995).

Η ευημερία των μαθητών/ριών αποτελεί μια σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης που εμπερικλείει την ολιστική ανάπτυξη, την ψυχική υγεία, την αίσθηση του σκοπού και του «ανήκειν». Μελέτες κάνουν αναφορά στην περιβαλλοντική και τη φυσική διάσταση της ευημερίας (Ardoin & Bowers, 2020) που συνδέεται με την ενσωμάτωση του ατόμου στη φύση και την ικανότητα διαχείρισης του άγχους και των προκλήσεων της ζωής. Το φυσικό περιβάλλον επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο για τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και ζητήματα ελλειμματικής διαταραχής (Mirrahimi et al., 2011). Σχετίζεται με την αυξημένη επίδοση των μαθητών/τριών, την ενθάρρυνση της συμμετοχής σε ομαδική εργασία, την έμπνευση για μάθηση, την αυτορρύθμιση και την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η υπευθυνότητα και η αυτοεκτίμηση.

Βιοφιλία

Επιπλέον, ερευνητές/ριες έχουν υποστηρίξει ότι ενήλικες και παιδιά των μεγάλων πόλεων χρειάζονται καθημερινή επαφή με τη φύση που θα ενισχύσει την βιοφιλία -την έμφυτη τάση που έχουν οι άνθρωποι να συνδέονται με τη φύση και άλλους οργανισμούς, γεγονός που οδηγεί στην άντληση γνωστικής και συναισθηματικής ικανοποίησης (Wilson, 1984). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Kellert & Wilson (1995, σ. 33), «μεγάλο μέρος της ανθρώπινης αναζήτησης για μια συνεκτική και ολοκληρωμένη ύπαρξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό στη σχέση μας με τη φύση». Καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν δεσμούς και αλληλεπιδράσεις με τη φύση, αποκτούν παράλληλα ενδιαφέρον και μεγαλύτερη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Αυτή η εκδήλωση αγάπης για τη φύση, ή βιοφιλία, υποστηρίζει επιπλέον την ύπαρξη «ηθικής φροντίδας στην καθημερινή μας ζωή» (Speldewinde & Campbell, 2024) και παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν για το περιβάλλον και τα οικοσυστήματα.

Τα ευρήματα αυτά έχουν σημαντική εκπαιδευτική βαρύτητα στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων έξω από την τάξη και την ενίσχυση εμπλοκής των μαθητών/τριών σε νέα μονοπάτια μάθησης. Προάγουν ιδέες για τη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών που θα καθοδηγήσουν τις εξερευνήσεις και τις ανακαλύψεις των παιδιών, προκειμένου να αναπτύξουν κατανόηση, φροντίδα και ενσυναίσθηση για το περιβάλλον γύρω τους σε μια εποχή, που κυριαρχεί η απομάκρυνση και η αποξένωση από τη φύση.

1.5. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις υπαίθριας μάθησης

Η υπαίθρια μάθηση μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών μεθόδων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης που αξιοποιούν το φυσικό περιβάλλον στη διδασκαλία και ενισχύουν την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με τη φύση, προάγοντας γνώσεις και ικανότητες.

Ανάμεσα στις παιδαγωγικές μεθόδους που μπορούν να υποστηρίξουν την υπαίθρια μάθηση συμπεριλαμβάνονται βιωματικού τύπου προσεγγίσεις, που ενισχύουν τη δημιουργία αυθεντικών εμπειριών (Parker, 2022, Lloyd, et al., 2018). Συγκεκριμένα, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στη φύση, η βιωματική μάθηση, η ενσυνείδητη μάθηση στη φύση, η μάθηση βάσει έργου, η διερευνητική, διεπιστημονική και διαθεματική μάθηση, όπως επίσης η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία είναι προσεγγίσεις που υπηρετούν τους στόχους της υπαίθριας εκπαίδευσης και μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση περιβαλλοντικών ζητημάτων (Marchant et al., 2019).

Στο πλαίσιο των βιωματικών προσεγγίσεων, η μέθοδος της ενσυνείδητης μάθησης στη φύση παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν σε δραστηριότητες «εδώ και τώρα», σε ενσώματη και αισθητηριακή επαφή με το φυσικό κόσμο» (Τσεβρένη, 2023, σ. 130), συμβάλλοντας στην ενεργοποίηση των αισθήσεων. Ακόμη, η προσέγγιση αυτή προάγει τις εγγενείς ικανότητές τους για μάθηση, ενισχύει την πνευματική σχέση τους με το περιβάλλον (Τσεβρένη, 2023), τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την περιέργεια (Mann et al., 2021). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τους θετικούς συσχετισμούς ανάμεσα στα πολυάριθμα και διαχρονικά οφέλη της υπαίθριας μάθησης τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στην ψυχική υγεία και ευεξία.

Η μάθηση βάσει έργου (Project-Based Learning) είναι ένα ακόμα παιδαγωγικό μοντέλο που υποστηρίζει την υπαίθρια παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς εμπεριέχει δραστηριότητες διερεύνησης, ενεργητικής εξερεύνησης και πειραματισμού, στοιχεία που προσδίδουν νόημα

και ευχαρίστηση, αυξάνουν την περιέργεια και την κριτική σκέψη και διευκολύνουν τη βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (Ahyar et al., 2021). Η προσέγγιση της μάθησης βάσει έργου ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μικρών παιδιών, επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας τους (Abdurakhman, et al., 2022), βελτιώνει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και την ενασχόλησή τους με τη μαθησιακή διαδικασία και τέλος μπορεί να συμβάλει στην ευημερία και την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον (Putri & Wulandari, 2023).

Ανάμεσα στις βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις της υπαίθριας εκπαίδευσης περιλαμβάνεται και η διερευνητική μάθηση (Inquiry-Based Learning), η οποία εστιάζει στην ενίσχυση της περιέργειας των μαθητών/τριών, στην παρότρυνση διατύπωσης ερωτήσεων και στη δημιουργικότητα που πηγάζει από αυτές τις ερωτήσεις (Leat, 2017, σ.4-5). Η προσέγγιση υποστηρίζει την επαφή των παιδιών με αυθεντικά και ενεργητικά περιβάλλοντα μάθησης που προάγουν τη συνεργασία και την ενεργητική συμμετοχή και ενισχύουν τα εγγενή κίνητρά τους για μάθηση (Tal et al., 2019). Αυτά τα στοιχεία καθιστούν τη διαδικασία μάθησης πιο αποτελεσματική και συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης σε βάθος χρόνου (Barfod & Daugbjerg, 2018).

Η διεπιστημονική και διαθεματική μέθοδος, όπως είναι η εκπαίδευση STEAM (επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική, τέχνες, μαθηματικά) συνδέει διαθεματικά έννοιες, γνώσεις, δεξιότητες και επιστήμες που ενισχύουν τη μάθηση έξω από την τάξη, εμπλέκοντας επίκαιρα ζητήματα και περιβαλλοντικές προκλήσεις, ενώ παράλληλα προσφέρει πλούσιες βιωματικές μαθησιακές εμπειρίες (Correia et al., 2024). Η υπαίθρια εκπαίδευση STEAM συμβάλλει στην κατανόηση της περιβαλλοντικής επιστήμης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της βιωματικής μάθησης στη φύση. Αυτή η προσέγγιση έχει αποδειχθεί κρίσιμη για την επιμονή των παιδιών στις επιστήμες μακροπρόθεσμα, καθώς προάγει τη σύνδεση με τη φύση, την περιβαλλοντική συνείδηση και την αίσθηση θαυμασμού για το φυσικό κόσμο (Paulsen & Andrews, 2019). Επιπλέον, η υπαίθρια μάθηση STEAM αναδεικνύει τη σημασία των φυσικών περιβαλλόντων ως πολύτιμων χώρων μάθησης, συνδυάζοντας παιχνίδι, σωματικές δραστηριότητες και ψηφιακές μορφές εξερεύνησης (Trina et al., 2024). Η πρώιμη παιδική ηλικία θεωρείται ιδανική περίοδος για την ενσωμάτωση αυτής της προσέγγισης με δυνατότητες να ενθαρρύνει την έμφυτη μαθησιακή περιέργεια και την ανάπτυξη περιβαλλοντικής ηθικής.

Τα σχολεία του δάσους εντάσσονται στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις υπαίθριας μάθησης, υπογραμμίζοντας τη σημασία της επαφής των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον από μικρή ηλικία (O'Brien & Murray, 2007) και δίνοντας έμφαση στην ολιστική ανάπτυξη των

μαθητών/τριών μέσα σε δασικό περιβάλλον σύμφωνα με τη Forest School Association (2024). Στο πλαίσιο των προγραμμάτων των σχολείων του δάσους, οι μαθητές/ριες περιηγούνται στο δασικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις, ενώ λαμβάνουν μέρος σε ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες όπως η ομαδική εργασία, κατασκευές με φυσικά υλικά, παρατήρηση της τοπικής χλωρίδας και πανίδας, εξερεύνηση, άναμμα φωτιάς κ.α.

Οι σχολικές αυλές αποτελούν ζωτικούς χώρους και δυναμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες υπαίθριας μάθησης. Συνδυάζοντας την εγγύτητα και την προσβασιμότητα από τη σχολική τάξη προσφέρουν δυνατότητες αξιοποίησης του εξωτερικού σχολικού χώρου για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Τσακίρης, 2013). Ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυδιάστατος, καθώς παρέχουν ευκαιρίες για βιωματική και πολυαισθητηριακή μάθηση, ενσωματώνοντας φυσικά στοιχεία (χώμα, φυτά, φερτά φυσικά υλικά, δέντρα, νερό) που έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών και ενισχύουν την επαφή τους με το φυσικό περιβάλλον. Η σχολική αυλή μπορεί να λειτουργήσει ως «υπαίθρια αίθουσα διδασκαλίας» (Τσακίρης, 2013, σ. 99), αποτελώντας ένα ζωντανό εργαστήριο μάθησης. Τα παιδιά, μέσα από ένα ευρύ φάσμα δομημένων ή αδόμητων δραστηριοτήτων όπως μελέτη στο πεδίο, παρατήρηση της τοπικής χλωρίδας και πανίδας (π.χ. των εντόμων) και άλλων συναφών θεμάτων μπορούν να κατανοήσουν τα τοπικά οικοσυστήματα και τη σημασία της βιοποικιλότητας, να αναπτύξουν ικανότητες, γνώσεις και οικολογική συνείδηση.

Σε αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί έχουν θέση καθοδηγητή, «διευκολυντή» και συνοδοιπόρου (Beames & Brown 2016 σ. 48) στις υπαίθριες εξερευνήσεις των παιδιών, ενθαρρύνοντάς τα να βιώσουν αυθεντικές εμπειρίες, να ανακαλύψουν, να αμφισβητήσουν, να διατυπώσουν απόψεις, ιδέες και συμπεράσματα.

Συνοψίζοντας, το παιδαγωγικό μοντέλο υπαίθριας μάθησης εμπλουτίζει τη γνώση, ενισχύει τη δέσμευση, διευρύνει την ανάπτυξη ικανοτήτων και βελτιώνει τη συνολική εμπειρία των μαθητών/τριών τόσο από άποψη υγείας όσο και ευημερίας. Η μάθηση σε εξωτερικούς χώρους συμπεριλαμβάνει βιωματικές διαδικασίες ολιστικής προσέγγισης (Green, & Rayner, 2022) και ενθαρρύνει αναδυόμενες μορφές μάθησης, ερευνητικής εργασίας, επίλυσης προβλημάτων και παραγωγής νέων ιδεών μέσα στη σχολική κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μεθοδολογία της Έρευνας

1.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μια ποιοτική έρευνα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με τη διαδικασία της συνέντευξης, το διάστημα από τον Μάιο έως τον Ιούλιο 2024, με δείγμα εκπαιδευτικούς λειτουργούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, οι οποίοι/ες υλοποιούσαν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

1.2. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η εργασία έχει ως ζητούμενο να διερευνήσει τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τους παράγοντες που ενθαρρύνουν και αποθαρρύνουν την ενσωμάτωση στοιχείων υπαίθριας μάθησης στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε δείγμα 18 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Αττικής στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διερευνάται, αν οι πρότερες εμπειρίες, τα συναισθήματα και ο βαθμός σύνδεσης των εκπαιδευτικών με τη φύση επηρεάζουν και καθορίζουν τις επιλογές τους στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Επίσης, γίνεται διερεύνηση τόσο των παραγόντων εκείνων που λειτουργούν ανασταλτικά, αποθαρρύνοντας τους/τις εκπαιδευτικούς στην απόφασή τους να υλοποιήσουν ανάλογα προγράμματα, όσο και των παραγόντων που λειτουργούν υποστηρικτικά, κινητοποιούν, εμπνέουν και ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς σε αντίστοιχες επιλογές τους.

Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν διατυπώνονται παρακάτω:

- I. Ποιες είναι οι πρότερες εμπειρίες και ο βαθμός σύνδεσης των εκπαιδευτικών με το φυσικό περιβάλλον και πώς αυτά διαμορφώνουν και καθορίζουν τις επιλογές τους να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;
- II. Ποιες είναι οι ισχυρές εμπειρίες των εκπαιδευτικών που έχουν καθορίσει την ευαισθητοποίησή τους για το περιβάλλον και επιδρούν καταλυτικά στην υλοποίηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;

- III. Ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά και ποιοι παράγοντες κινητοποιούν τους/τις εκπαιδευτικούς στην επιλογή σχεδιασμού προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;

Στην παρούσα ερευνητική εργασία ο όρος «πρότερες εμπειρίες» στη φύση αναφέρεται στις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί της έρευνας σε παρελθοντικό χρόνο, όπως κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας, και οι οποίες επηρεάζουν τη σκέψη, τη στάση και τη συμπεριφορά τους στο παρόν. Παράλληλα, ο όρος «ισχυρές εμπειρίες» αφορά τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της έρευνας που έχουν αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους ιδιότητας, έχουν διαμορφώσει την περιβαλλοντική στάση τους και την ευαισθητοποίησή τους, και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις τους σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

1.3. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η συνέντευξη, καθώς θεωρείται μια οργανωμένη συνομιλία (Τσιώλης, 2018) που υποστηρίζει τη διαδικασία παραγωγής δεδομένων (Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024). Συγκεκριμένα, έγινε χρήση του τύπου της ημι-δομημένης συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015), η οποία παρέχει τη δυνατότητα «αναπροσαρμογής και ευελιξίας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης» (Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024, σ. 6).

Για τον σκοπό της εργασίας σχεδιάστηκαν 11 τυποποιημένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, μέσα από τις οποίες έγινε προσπάθεια να καλυφθούν σφαιρικά τα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Από κάθε συνέντευξη προηγήθηκε η συμπλήρωση εγγράφου που αφορούσε βιογραφικά και στατιστικά στοιχεία για κάθε ερωτώμενο/η εκπαιδευτικό. Επιδιώχθηκε ως αποτέλεσμα, η ελεύθερη έκφραση και η ανταλλαγή απόψεων που καθιστούν την ποιοτική συνέντευξη ισχυρό εργαλείο ανάλυσης και κατανόησης της πολυπλοκότητας των δεδομένων στο πεδίο της έρευνας (Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024).

Οι εκπαιδευτικοί πήραν μέρος στην έρευνα κατόπιν άμεσης ή τηλεφωνικής επικοινωνίας και στη συντριπτική τους πλειοψηφία συμμετείχαν σε δια ζώσης συνεντεύξεις είτε στον σχολικό χώρο που υπηρετούσαν είτε σε εξωτερικό χώρο κοινής επιλογής. Για δύο μόνο από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας (Google Meet), για πρακτικούς λόγους απόστασης και περιορισμένου χρόνου, αντίστοιχα.

Οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν με τη μέθοδο της ηχογράφησης και καταχωρήθηκαν με κωδικό στοιχείο το ελληνικό γράμμα «σίγμα» (Σ), που αντιστοιχεί στη λέξη «Συνέντευξη» και έναν αριθμό, που αντιστοιχεί στη χρονική σειρά λήψης κάθε συνέντευξης π.χ. «Σ1».

Κατά την παραπάνω διαδικασία δεν προέκυψαν ανασταλτικά ζητήματα, που να επηρεάσουν την ποιότητα της διαδικασίας και των απαντήσεων των ερωτημάτων. Αντιθέτως, παρατηρήθηκε μεγάλη προθυμία, ενθουσιασμός και θετική διάθεση απ' όλους και όλες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να αποτυπώσουν εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα, γεγονός που συνέβαλε στην επιτυχή έκβαση των συνεντεύξεων, όπως αποτυπώνεται στον καταγεγραμμένο λόγο των εκπαιδευτικών παρακάτω.

1.4. Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε αρχικά η συμμετοχή 15 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Αττικής, οι οποίοι/ες κατά το σχολικό έτος 2023-2024 υλοποιούσαν πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης στην τάξη ή στη σχολική μονάδα τους.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε ανάμεσα από τα δεδομένα των εγκεκριμένων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Τα συγκεκριμένα προγράμματα αναζητήθηκαν βάσει των τίτλων (π.χ. «Σχολικός Λαχανόκηπος») από τη λίστα συνολικά 197 εγκεκριμένων Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της παραπάνω Διεύθυνσης και σε δεύτερο στάδιο έγινε επιλογή ανάμεσα σε περίπου 39 προγράμματα που, βάσει της θεματικής τους κατηγορίας συνηγορούσαν ότι περιείχαν στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

Μετά από την επιλογή των σχολείων ακολούθησε επικοινωνία με την κάθε σχολική μονάδα και τους υποψήφιους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ώστε να ληφθεί η σχετική συναίνεση συμμετοχής στην παρούσα ερευνητική εργασία και να συμφωνηθεί το πλαίσιο και η διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης.

Το τελικό δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας αυξήθηκε σε 18 συμμετέχοντες/ουσες κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων, καθώς προστέθηκαν εκπαιδευτικοί που εκδήλωσαν οι ίδιοι/ες επιθυμία συμμετοχής, πληρώντας τα κριτήρια της έρευνας ή προτάθηκαν,

όντας/ούσες συνεργάτες στην υλοποίηση των αντίστοιχων προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Οι περιοχές των σχολείων στα οποία υλοποιήθηκαν τα σχετικά προγράμματα ανήκουν στους Δήμους-Δημοτικές Ενότητες: Αχαρνών, Γέρακα, Γλυκών Νερών, Θρακομακεδόνων, Νέας Μάκρης και Παιανίας.

1.5. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 16 γυναίκες και δύο άνδρες, όλοι/ες εκπαιδευτικοί σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 1).

<i>Φύλο</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Άνδρες</i>	2	11%
<i>Γυναίκες</i>	16	89%
<i>Σύνολο</i>	18	100%

Πίνακας 1. Κατανομή ανά φύλο

Αναλυτικότερα ανά ειδικότητα, συμμετείχαν 6 νηπιαγωγοί δημόσιων Νηπιαγωγείων και 11 εκπαιδευτικοί δημόσιων Δημοτικών Σχολείων (ανάμεσά τους 9 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, 1 εκπαιδευτικός πληροφορικής και 1 εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας. Στο ερευνητικό δείγμα τέλος, συμμετείχε και 1 εκπαιδευτικός-παιδαγωγός της φύσης, ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου (Πίνακας 2).

<i>Ειδικότητα</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Νηπιαγωγός</i>	6	32%
<i>Δημοτικής Εκπαίδευσης</i>	9	50%
<i>Αγγλικής Γλώσσας</i>	1	6%
<i>Πληροφορικής</i>	1	6%
<i>Παιδαγωγός της φύσης</i>	1	6%
<i>Σύνολο</i>	18	100%

Πίνακας 2. Κατανομή ανά ειδικότητα

Το ηλικιακό φάσμα των συμμετεχόντων/ουσών κυμαίνεται από 43 έως 58 έτη, με προϋπηρεσία στη σχολική τάξη από 13 έως 30 χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 3).

<i>Χρόνια προϋπηρεσίας</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
13-21	6	33%
22-30	12	67%
<i>Σύνολο</i>	<i>18</i>	<i>100%</i>

Πίνακας 3. Κατανομή ανά χρόνια προϋπηρεσίας

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, 9 εκπαιδευτικοί έχουν για ανώτερο τίτλο πτυχίο ΑΕΙ και 9 έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο, οι 2 εκ των οποίων διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο με συνάφεια στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Πίνακας 4). Τέλος, 1 από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς κατείχε θέση Υπεύθυνης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα προηγούμενα 13 περίπου χρόνια.

<i>Επίπεδο εκπαίδευσης</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
Μεταπτυχιακό	9	50%
Πτυχίο	9	50%
<i>Σύνολο</i>	<i>18</i>	<i>100%</i>

Πίνακας 4. Κατανομή ανά επίπεδο σπουδών

Αναφορικά με τα στοιχεία επιμόρφωσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 17 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση μέσα από τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και ημερίδες που υλοποιήθηκαν από δημόσιο φορέα (Κ.Ε.ΠΕ.Α., Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Υπεύθ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) και 9 εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή τους και σε σεμινάρια άλλων φορέων (ΕΕΠΦ, WWF, ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ κ.α.). Τέλος 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση ενδοσχολικά. Στον Πίνακα 5 φαίνεται το ποσοστό των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών στην παρούσα ερευνητική εργασία και τα χρόνια που έχουν υλοποιήσει προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ως εξής: 7 εκπαιδευτικοί υλοποιούσαν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από 1 έως 9 χρόνια και 11 εκπαιδευτικοί που υλοποιούσαν αντίστοιχα προγράμματα από 10 έως 20.

<i>Χρόνια υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε.</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
1-9 χρόνια	7	39%
10-20 χρόνια	11	61%
<i>Σύνολο</i>	<i>18</i>	<i>100%</i>

Πίνακας 5. Χρόνια υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Π.Ε.)

Τέλος, στον Πίνακα 6 φαίνεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει υλοποιήσει αντίστοιχα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν στοιχεία υπαίθριας μάθησης ως εξής: 11 εκπαιδευτικοί υλοποιούσαν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης από 1 έως 5 χρόνια και 7 εκπαιδευτικοί που υλοποιούσαν αντίστοιχα προγράμματα από 6 έως 12 χρόνια.

<i>Χρόνια υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε. με στοιχεία Υ.Μ.</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>1-5 χρόνια</i>	<i>11</i>	<i>61%</i>
<i>6-12 χρόνια</i>	<i>7</i>	<i>39%</i>
<i>Σύνολο</i>	<i>18</i>	<i>100%</i>

Πίνακας 6. Χρόνια υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Π.Ε.) με στοιχεία υπαίθριας μάθησης (Υ.Μ.)

Οι θεματικές κατηγορίες των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνουν στοιχεία υπαίθριας μάθησης αφορούν: στη διαχείριση απορριμμάτων (μείωση, επαναχρησιμοποίηση, ανακύκλωση, κομποστοποίηση), στη δημιουργία σχολικού κήπου, (λαχανόκηπος, ανθόκηπος, βοτανόκηπος), στη βιοποικιλότητα, αστική βιοποικιλότητα και στο αστικό περιβάλλον της γειτονιάς, στη διαμόρφωση και αξιοποίηση της σχολική αυλής για τη μάθηση γνωστικών αντικειμένων (μαθηματικά, τέχνη, μυθολογία, λειτουργία υπαίθριας βιβλιοθήκης, εκπαίδευση STEAM, ρομποτική, υπαίθρια τάξη), στη διαχείριση υδάτινων πόρων, στην κλιματική αλλαγή, στη μείωση σπατάλης τροφίμων-Zero Waste Food, στα χερσαία οικοσυστήματα (δάση) και στα θαλάσσια οικοσυστήματα.

Τέλος, οι 16 από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς που υλοποιούσαν πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε τοπικά, εθνικά ή διεθνή Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μέσω της σχολικής τους μονάδας.

1.6. Ερωτήματα συνέντευξης

Κατά την πρώτη επαφή και επικοινωνία της διεξάγουσας την έρευνα με τους/τις υποψήφιους/ες συμμετέχοντες/ουσες, δόθηκαν πληροφορίες για την ιδιότητα της ερευνήτριας, ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας, το θέμα της έρευνας, το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο θα κατατεθεί η ΜΔΕ και τέλος για τη διαδικασία καταγραφής της συνέντευξης και της μαγνητοφώνησης των απαντήσεων, διαβεβαιώνοντας τους/τις υποψήφιους/ες

συμμετέχοντες/ουσες ότι τα βιογραφικά στατιστικά στοιχεία και όλες οι καταγραφές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της εργασίας και θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών. Επίσης, προσδιορίστηκε ο χρόνος για τη διαζώσης/ηλεκτρονική συνάντηση.

Πριν από τη συνέντευξη οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν εισαγωγικό έγγραφο με βιογραφικά στοιχεία, για την αποτύπωση του προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας. Συγκεκριμένα, το εισαγωγικό έγγραφο περιλάμβανε τα εξής: φύλο, ηλικία, κλάδο και ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, κατηγορία σχολικής μονάδας υπηρετήσης, επίπεδο εκπαίδευσης, είδος επιμόρφωσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (ΠΕ), (συμμετοχή σε σεμινάρια, ημερίδες, μεταπτυχιακό με συνάφεια, άλλο), αριθμό προγραμμάτων ΠΕ που έχουν υλοποιήσει συνολικά οι εκπαιδευτικοί, αριθμό προγραμμάτων ΠΕ με στοιχεία υπαίθριας μάθησης που έχουν υλοποιήσει οι εκπαιδευτικοί, με τίτλους/θεματικές και τέλος, συμμετοχή σε Δίκτυα ΠΕ.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 11 ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν με στόχο να καλυφθούν σφαιρικά όλες οι πτυχές των τριών ερευνητικών ερωτημάτων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στη διερεύνηση των εμπειριών και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών με αναφορά στους υποστηρικτικούς και ανασταλτικούς παράγοντες που σχετίζονται με την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Συγκεκριμένα: οι ερωτήσεις οι οποίες παρατίθενται στο Παράρτημα, από 1-4 αναφέρονται στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, οι ερωτήσεις από 5-7 αναφέρονται στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα και οι ερωτήσεις από 8-11 αναφέρονται στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα.

1.7. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, η οποία ακολουθήθηκε σε διαδοχικά στάδια (Τσιώλης, 2018). Στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις, με τη χρήση ηλεκτρονικής εφαρμογής (TurboScribe), προκειμένου να αποτυπωθεί ο καταγεγραμμένος ήχος σε κείμενο ηλεκτρονικής μορφής. Στη συνέχεια, το κάθε ένα παραγόμενο κείμενο ταυτοποιήθηκε με επανάληψη του ηχητικού περιεχομένου κάθε συνέντευξης ξεχωριστά, προκειμένου για τη σωστή και ακριβή αποτύπωση του λόγου των εκπαιδευτικών στην ηλεκτρονική μορφή.

Σε αυτό το στάδιο το μετεγγραμμένο υλικό κάθε συνέντευξης διαχωρίστηκε σε αποσπάσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια επισημάνθηκαν και επιλέχθηκαν τα σημεία στο παραγόμενο κείμενο που σχετίζονταν ή απαντούσαν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Ακολούθησε η αναγνώριση, η κατανόηση και η οργάνωση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος μέσα από το σύνολο των δεδομένων (Τσιώλης, 2018), που οδήγησαν στην κατηγοριοποίηση των νοημάτων. Αυτή η διαδικασία συνέβαλε με τη σειρά της στην ταξινόμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στους αντίστοιχους πίνακες και τέλος, στην ανάδυση των θεμάτων και των υποθεμάτων, που οδήγησαν στη νοηματοδότηση των δεδομένων και την εξαγωγή των ευρημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. *Οι πρότερες εμπειρίες των εκπαιδευτικών και οι λόγοι υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης*

Στην ενότητα αυτή αποτυπώνονται πρότερες εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην παρούσα έρευνα, μέσα από τις οποίες προκύπτουν ευρήματα για τους λόγους και τα κίνητρα που καθόρισαν την απόφασή τους να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Τα ευρήματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Θέματα	Προσωπικό ενδιαφέρον/διάθεση εκπαιδευτικού	Οφέλη σχολικής κοινότητας (από διαπιστωμένες εμπειρίες)	Δυνατότητα βιωματικής μάθησης
Υποθέματα	Παιδικά βιώματα στη φύση: Σ10, Σ12, Σ16, Σ17 Συναισθήματα για τη φύση: Σ6, Σ10, Σ11 Κίνητρο το ενδιαφέρον παιδιών: Σ4, Σ5, Σ11, Σ16, Σ17 Ανάπτυξη συναισθημάτων στους μαθητές: Σ17, Σ16, Σ12, Σ4, Σ5	Ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων Σ2, Σ5, Σ8, Σ13 Ανάπτυξη ικανοτήτων: Σ15, Σ13, Σ9, Σ7, Σ5, Σ2 Επαφή με τη φύση: Σ10, Σ15, Σ16	Βιωματική συμπεριληπτική, διαφοροποιημένη μάθηση: Σ1, Σ7, Σ9, Σ14, Σ15, Σ16 Ενίσχυση αποτελεσματικότητας προγραμμάτων: Σ14, Σ9 Ευκαιρίες μάθησης: Σ11, Σ15 Ενεργή εμπλοκή μαθητών/τριών: Σ7, Σ14, Σ15, Σ16

Πίνακας 7. Λόγοι υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

Οι λόγοι και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν σχετικά προγράμματα σχετίζονται αρχικά με το προσωπικό τους ενδιαφέρον και τη διάθεση, με τα διαπιστωμένα οφέλη από την εμπλοκή των μαθητών/τριών και της σχολικής κοινότητας σε ανάλογα προγράμματα καθώς και με τις δυνατότητες βιωματικής μάθησης που παρέχουν τα προγράμματα έξω από την τάξη.

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη θεματική κατηγορία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο προσωπικό τους ενδιαφέρον το οποίο συνδέεται με πρότερες εμπειρίες και πρώιμα παιδικά βιώματα στη φύση, με τα συναισθήματά τους για τη φύση, με το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για δραστηριότητες έξω από την τάξη και με τα συναισθήματα που αναπτύσσονται από την εμπλοκή των μαθητών/τριών με δραστηριότητες υπαίθριας μάθησης.

Στη δεύτερη θεματική κατηγορία οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται τα διαπιστωμένα οφέλη από την επαφή των μαθητών/τριών με προγράμματα υπαίθριας μάθησης, που συνδέονται τόσο με την ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων όσο και με την ανάπτυξη ικανοτήτων αλλά και με τα οφέλη από την άμεση επαφή των παιδιών με τη φύση. Στην τρίτη θεματική κατηγορία οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα προγράμματα έξω από την τάξη παρέχουν δυνατότητες βιωματικής μάθησης, καθώς εμπεριέχουν στοιχεία βιωματικής, συμπεριληπτικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών, προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και δυνατότητες ενεργής εμπλοκής των μαθητών/τριών.

3.1.1. Προσωπικό ενδιαφέρον/διάθεση εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον καταγεγραμμένο λόγο των εκπαιδευτικών το προσωπικό ενδιαφέρον και η ατομική διάθεση αποτυπώνονται ως ένα πολύ ισχυρό κριτήριο για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Τα δύο κύρια αυτά στοιχεία συσχετίζονται με τους δεσμούς και τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί με τη φύση και συνδέονται με δυνατά συναισθήματα αγάπης και φροντίδας για το περιβάλλον.

Παιδικά βιώματα στη φύση

Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, τέσσερεις εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο προσωπικό ενδιαφέρον και την ατομική τους διάθεση που κινητοποιείται από βιώματα και αυθεντικές εμπειρίες στην πρώιμη παιδική ηλικία, στοιχεία που έχουν επιδράσει καθοριστικά στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Στις δύο ακόλουθες καταγραφές των εκπαιδευτικών η επαφή με τη φύση αναφέρεται ως πηγή έμπνευσης (Σ10) που προσφέρει ερεθίσματα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά (Σ12):

«Λατρεύω τη φύση. Αγρότες οι γονείς. Από μικρά παιδιά κι εμείς είμαστε μέσα στα χωράφια, μέσα στους κήπους, τρέχαμε στα λαγκάδια, τρέχαμε στα χωράφια. Και αυτό πιστεύω μπαίνει μέσα στο κύτταρό μας και δεν φεύγει ποτέ» (Σ10).

«Μ' αρέσει η επαφή με τη γη, είμαι και παιδί από χωριό, οπότε μ' αρέσει η επαφή με τη γη και θεωρώ ότι δίνει ερεθίσματα στα παιδιά» (Σ12).

Ακόμη, ο/η Σ16 συνδέει την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προγραμμάτων με στοιχεία υπαίθριας μάθησης με τις προτεραιότητες στην εκπαίδευση, λέγοντας:

«Αυτό είναι αποκλειστικά που με ενδιαφέρει και θεωρώ ότι είναι προτεραιότητα στην εκπαίδευση αυτή τη στιγμή και στην παιδεία για πάρα πολλούς λόγους» (Σ16).

Επίσης, οι πρώιμες εμπειρίες στη φύση, που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσης, περιγράφονται ως ένας σημαντικός λόγος υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

«Θυμάμαι όταν ήμουν και εγώ μικρός μου άρεσε πάρα πολύ να βγαίνω έξω, να εξερευνώ, να ανακαλύπτω. Μου άρεσε η φύση, τα έντομα, μου άρεσαν τα φυτά. Μου άρεσε να ακούω τους μεγαλύτερους, να μαθαίνω για τα φυτά. Να μαθαίνω για την πανίδα είτε περιορίζεται σε έντομα είτε σε μικρά ζώα. Λάτρευα πάρα πολύ την επαφή με τη φύση. Είδα στη ζωή μου ότι, ό,τι γνώσεις άντλησα τότε, τις θυμόμουν για μια ζωή» (Σ17).

Συναισθήματα εκπαιδευτικών για τη φύση

Παράλληλα, τρεις εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα συναισθήματα που τρέφουν για το φυσικό περιβάλλον. Ενδεικτικά ο/η Σ6 αναφέρει την αγάπη ως πρώτο κίνητρο ενασχόλησης με αντίστοιχα προγράμματα:

«Κίνητρα υπάρχουν πολλά. Πρώτον, γιατί αγαπάω εγώ τη φύση και το περιβάλλον... (είναι) η δική μου αγάπη για τη φύση» (Σ6).

Ενώ ο/η Σ11 αναφέρει την ευχαρίστηση να βιώνει υπαίθριες μαθησιακές εμπειρίες:

«(...) και γιατί μου αρέσει και εμένα σαν εκπαιδευτικό να βιώνω εμπειρίες μάθησης εκτός τάξης» (Σ11).

Κίνητρο το ενδιαφέρον παιδιών

Ανακαλώντας πρότερες εμπειρίες, πέντε εκπαιδευτικοί επισημαίνουν το αυξημένο ενδιαφέρον που παρατηρούν ότι αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες μέσα από τη συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι το φυσικό, αυθόρμητο, αμείωτο και διαρκές ενδιαφέρον των παιδιών για δραστηριότητες στη φύση είναι ένα ισχυρό κίνητρο στην επιλογή τους να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης όπως αποτυπώνεται ενδεικτικά παρακάτω:

«Ουσιαστικά το κίνητρο ήταν το ενδιαφέρον των μαθητών. Είδα δηλαδή ότι αγαπούσαν πάρα πολύ να είναι έξω στην αυλή, να ασχολούνται με τα χώματα, να προσπαθούν να φυτέψουν σε μέρος που δεν υπήρχε τίποτα, να φυτέψουν λουλούδια, οπότε αυτό ήταν ένα κίνητρο για μένα» (Σ4).

«Είδα λοιπόν ότι υπάρχει μια, πώς το λένε, μια ευχάριστη ενασχόληση για τα παιδιά εκεί. Ότι υπάρχει πάντα το ενδιαφέρον τους κεντρισμένο εκεί. Υπάρχει αμείωτο μάλιστα το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους στις δράσεις εκτός τάξης. Και αποφάσισα να το εκμεταλλευτώ. Έτσι έπαιρνα τα παιδιά πολύ συχνά έξω. Κάναμε παρατηρήσεις σε έντομα, είχα κουτιά παρατήρησης, μεγεθυντικούς φακούς» (Σ17).

Ανάπτυξη συναισθημάτων στους μαθητές

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν επίσης ανάμεσα στους λόγους υλοποίησης τις ισχυρές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές/τριες και τα συναισθήματα που αναπτύσσουν κατά την εμπλοκή τους στα προγράμματα αυτά, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η χαρά, ο ενθουσιασμός, η απόλαυση, η αγάπη, όπως περιγράφει ο/η Σ12:

«...ήταν μία εμπειρία η οποία τα παιδιά τα ενθουσίασε. Ήταν ό,τι καλύτερο κάναμε φέτος» (Σ12).

Ο/η Σ5 συνδέει την επιθυμία συμμετοχής των παιδιών με τον βιωματικό χαρακτήρα που διακρίνει τις δράσεις των προγραμμάτων στην ύπαιθρο, προκαλώντας στα παιδιά ενθουσιασμό και εντυπωσιασμό:

«Είναι αυτές (οι δράσεις) που εντυπωσιάζουν πιο πολύ τα παιδιά και τα κάνουν να φαίνονται να ασχοληθούν. Δηλαδή εντάξει, είναι άλλο κομμάτι θεωρητικά να τους εξηγήσουμε τις δράσεις κι άλλο όταν βγαίνουμε έξω και κάνουμε πρακτικά πράγματα. Ας πούμε, θυμάμαι τη μέρα που πέρυσι βγήκαμε να αναγνωρίσουμε τα δέντρα των φυτών της αυλής, γιατί είμαστε τυχεροί εδώ που έχουμε και τόσα πολλά δέντρα, ήταν τόσο ενθουσιασμένα, που μετά στα διαλείμματα

πήγαιναν μόνα τους για να κόψουν φύλλα, να αναγνωρίσουν και να δουν τί είναι αυτά τα δέντρα που μάθαμε. Το συνδέσαμε τότε και με την μυθολογία κλπ. Οπότε ό,τι είναι βιωματικό νομίζω ότι τους αρέσει πέρα πολύ» (Σ5).

Επίσης, γίνεται αναφορά στην εγγενή ανάγκη των παιδιών να βρίσκονται σε εξωτερικούς χώρους και στη δυνατή σχέση (πάθους) που αναπτύσσουν από τη συστηματική επαφή τους με τη φύση που προσδίδει νόημα στη σχολική ζωή:

«Καταρχήν τα παιδιά έχουν τρομερή ανάγκη να βρεθούν έξω. Η ζωή τους έχει πάρα πολλά στοιχεία σε εσωτερικούς χώρους. Τελικά, τα παιδιά έχουν πάθος να βγουν έξω. Αν για κάποιο λόγο δεν βγούμε έξω σε κάποιο μάθημα, γιατί βρέχει, γιατί έχει πολύ άσχημο καιρό, τα παιδιά είναι σαν να τους έχω στερήσει λίγο το νόημα του σχολείου. Κάποια εκείνη την ώρα έχουν πολύ μεγάλη ματαίωση...» (Σ16).

3.1.2. Οφέλη σχολικής κοινότητας

Ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων

Από τον καταγεγραμμένο λόγο των εκπαιδευτικών, συνολικά εννέα συμμετέχοντες/ουσες παραθέτουν εμπειρίες μέσα από τις οποίες διαπιστώνουν ωφέλειες από την εμπλοκή των παιδιών στα προγράμματα αυτά. Τα οφέλη απορρέουν από την ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων, από την ανάπτυξη σύνθετων ικανοτήτων που προέρχονται από τη βιωματική συμμετοχή, τη συνεργασία και το παιχνίδι καθώς και από την επαφή των παιδιών με τα στοιχεία της φύσης. Ακολουθεί ένα ενδεικτικό απόσπασμα που τα συμπεριλαμβάνει:

«Είναι κέρδος για τα παιδιά να είναι στη φύση, να γνωρίζουν τις εποχές, να συνεργάζονται, να παίζουν, να έρχονται σε επαφή με τα φυσικά στοιχεία.» (Σ2).

Επίσης, τίθενται μαθησιακοί και γνωστικοί στόχοι, όπως είναι ο εμπλουτισμός του μαθησιακού περιβάλλοντος, η αύξηση του ενδιαφέροντος, η βελτίωση της προσοχής και της κατανόησης και η εμπέδωση εννοιών στο πλαίσιο της αειφορίας:

«Γιατί με ενδιαφέρει πάρα πολύ να φύγουν τα παιδιά από τη στιγνή, τη στεγνή μάθηση και να αντιλαμβάνονται ότι η αειφορία είναι μέσα στη ζωή μας. Ότι θα πρέπει να προσέχουμε πάρα, πάρα, πολύ και τις καθημερινές μας πρακτικές. Η μάθηση στην πράξη πια. Άρα θα πρέπει να βγούμε στη φύση και να ασχοληθούμε με ό,τι είναι πιο κοντά στην παιδική ηλικία και ό,τι είναι πιο ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία» (Σ8).

Ανάπτυξη ικανοτήτων

Ανάμεσα στους λόγους και τα κριτήρια για την υλοποίηση προγραμμάτων με στοιχεία υπαίθριας μάθησης, ο/η Σ9 τονίζει την ανάδειξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που παρέχουν οι δραστηριότητες σε υπαίθριους χώρους μάθησης, συγκριτικά με τη συμβατική τάξη:

«Μπορούν να αναδειχθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό δεξιότητες και ικανότητες παιδιών που μέσα στην τάξη μπορεί και να χάνονται, εντός εισαγωγικών, και να μην αναδεικνύονται τόσο πολύ» (Σ9).

Ενώ δύο ακόμη εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και ικανοτήτων ενεργού πολίτη, εστιάζοντας στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού να ενισχύσει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας γύρω από τα επίκαιρα περιβαλλοντικά ζητήματα και να συμβάλει στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών ως μελλοντικών πολιτών:

«...και γιατί είναι δική μας ευθύνη να ευαισθητοποιήσουμε τα μικρά παιδιά στο να γίνουν ενεργοί πολίτες, άνθρωποι που μελλοντικά θα νοιάζονται για το περιβάλλον και θα ενεργούν και θα βοηθούν στη μείωση της οποιασδήποτε περιβαλλοντικής (υποβάθμισης), δηλαδή να έχουν και αυτά (ρόλο), να συμμετέχουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής τους, την καθημερινότητά τους. Αυτό κυρίως, να είναι ενεργοί πολίτες, αυτό. Να είναι σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες και να καταλάβουν και να τους το δίνουμε να το καταλάβουν ότι το περιβάλλον είναι η φύση, είναι το σπίτι μας, είναι αυτό που μας δίνει ζωή και πρέπει ο καθένας να βάλει το μικρό του λιθαράκι για να το φροντίσει και να μην το καταστρέφει αυτό. Να μην οδηγήσει στη σταδιακή του καταστροφή» (Σ13).

«Γιατί το κομμάτι το περιβαλλοντικό νομίζω είναι κάτι που απασχολεί όλους μας. Και όταν βλέπουμε αυτά που γίνονται τώρα με τις θερμοκρασίες τις αυξημένες και τα λοιπά πρέπει να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά πάνω σε αυτό το κομμάτι» (Σ5).

Επαφή με τη φύση

Δύο εκπαιδευτικοί ακόμα λένε ότι μέσα από την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων οι ίδιοι επιδιώκουν να φέρουν τα παιδιά σε άμεση και ουσιαστική επαφή με τη φύση για να αποκτήσουν κίνητρα ανάπτυξης σχέσεων και δεσμούς με το φυσικό περιβάλλον, αναγνωρίζοντας την προστιθέμενη μαθησιακή αξία από την επαφή των παιδιών με τη φύση:

«Αυτό που με ενδιαφέρει εμένα είναι αυτά τα παιδιά, που ουσιαστικά είναι στην περιοχή μας, ζούνε στη φύση, (αλλά) δεν έχουν τόσο μεγάλη επαφή με τη φύση. Να τους δώσουμε το κίνητρο να μουν στη φύση και να δουλέψουν μαζί της» (Σ10).

«Δίνει στα παιδιά ένα πολύ μεγάλο κίνητρο η επαφή με τη φύση έξω και ότι στο φυσικό περιβάλλον λειτουργεί πολύ υποστηρικτικά και ενισχυτικά στο να προσέξουν τα παιδιά, να μάθουν και να κατανοήσουν πολύ καλύτερα έννοιες που τους δίνουμε» (Σ15).

Γίνεται επίσης αναφορά από έναν/μία εκπαιδευτικό στη θεώρηση της θετικής επίδραση που έχει η φύση στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς σχετίζεται με την υπόθεση της βιοφιλίας:

«Οτιδήποτε γίνεται κοντά στη φύση, δηλαδή να πούμε εκτός κτιρίων και κατά προτίμηση κοντά στη φύση έχει μεγαλύτερη επίδραση στους μαθητές, ακριβώς, γιατί υπάρχει μια πολύ θετική αντιμετώπιση από τα παιδιά στο πλαίσιο της βιοφιλίας, δηλαδή της εγγενούς τάσης του ανθρώπου να συνδέεται με τη φύση» (Σ16).

3.1.3. Δυνατότητα βιωματικής μάθησης

Βιωματική, συμπεριληπτική, διαφοροποιημένη μάθηση

Η τελευταία θεματική κατηγορία που αφορά τους λόγους και τα κίνητρα που οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης σχετίζεται με τις μαθησιακές δυνατότητες που παρέχουν οι δραστηριότητες εκτός σχολικής τάξης και συμπεριλαμβάνουν στοιχεία βιωματικής μάθησης. Συγκεκριμένα, ο/η Σ1 καταγράφει την επιθυμία να συμπεριλάβει τα οφέλη της βιωματικής, συμπεριληπτικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας που, όπως αναφέρει και ο/η Σ9 ενισχύουν τη μαθησιακή και εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία:

«Νομίζω ότι αυτό που με κινητοποίησε εξ αρχής ήταν η διάθεσή μου να είναι η μάθηση στο σχολείο μου συμπεριληπτική και διαφοροποιημένη και βιωματική. Αρχισα να ενδιαφέρομαι περισσότερο για αυτό το κομμάτι και να σκέφτομαι αν μπορώ να το εφαρμόσω και στη δική μου τάξη» (Σ1).

«σίγουρα τα θέματα αυτά εμπλουτίζουν και πρακτικά όλη την παιδαγωγική διαδικασία» (Σ9).

Ο/η Σ7 διαπιστώνει ότι ο συνδυασμός μεθόδων βιωματικής μάθησης, παιχνιδιού και παρατήρησης, που εμπεριέχουν οι υπαίθριες δραστηριότητες είναι στοιχεία που ενεργοποιούν αποτελεσματικά την εμπλοκή των παιδιών:

«Γιατί έχω διαπιστώσει ότι τα παιδιά ενεργοποιούνται περισσότερο και εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, οπότε συνδυάζεται καλύτερα η μάθηση με το παιχνίδι, με την παρατήρηση. Δηλαδή, δεν είναι στον περιορισμένο χώρο της αίθουσας» (Σ7).

Ενίσχυση αποτελεσματικότητας προγραμμάτων

Επιπρόσθετα, μέσα από την εμπειρική διαδικασία που χαρακτηρίζει την υπαίθρια μάθηση αναδεικνύεται η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων, όπως επισημαίνει ο/η Σ14:

«Πρώτον, γιατί ενισχύει τη βιωματική προσέγγιση, δηλαδή ενισχύει ουσιαστικά την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Οπότε όλα τα μηνύματα που θέλεις να περάσεις, αν τα μεταφέρεις σε έναν εξωτερικό χώρο, θα έχουν σίγουρα μεγαλύτερη επίδραση» (Σ14).

Ευκαιρίες μάθησης

Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι η επαφή των παιδιών με τη φύση προσφέρει ευκαιρίες μάθησης και βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, ο/η Σ11 αναφέρει ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα στη φύση:

«Γιατί έχω αντιληφθεί ότι αρέσει στα παιδιά, ότι τα παιδιά μαθαίνουν πιο πολύ στη φύση, γιατί το έχουν ανάγκη» (Σ11).

Ενώ ο/η Σ15 αναγνωρίζει ότι η μάθηση στη φύση προσφέρει ευκαιρίες που ενισχύουν την κατανόηση και την εμπέδωση εννοιών ενώ έχει απεριόριστες δυνατότητες και μπορεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων (διαθεματική μάθηση):

«Γιατί βρίσκω ότι δίνει στα παιδιά ένα πολύ μεγάλο κίνητρο, η επαφή με τη φύση έξω και ότι το φυσικό περιβάλλον λειτουργεί πολύ υποστηρικτικά και ενισχυτικά στο να προσέξουν τα παιδιά, να μάθουν και να κατανοήσουν πολύ καλύτερα έννοιες που τους δίνουμε, από το να είμαστε μέσα σε μία τάξη κλειστή. Έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε άμεση επαφή με οποιοδήποτε θέμα σχετικό μπορούμε να συζητήσουμε και να το κατανοήσουν πολύ καλύτερα και να το εμπεδώσουν κιόλας» (Σ15).

Ενεργή εμπλοκή μαθητών/τριών

Η αναγνώριση της υπαίθριας μάθησης, ως μια βιωματική διαδικασία που ενδιαφέρει, εμπλέκει και αφορά άμεσα τα παιδιά, τίθεται καθοριστικό κριτήριο για την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων για τον/τη Σ16:

«Και γιατί θεωρώ ότι η γνώση στα περισσότερα σχολεία είναι καθαρά ακαδημαϊκή, ενώ έξω έχεις όλες τις προϋποθέσεις και τις ευκαιρίες για να την κάνεις εμπειρική, βιωματική. Πραγματικά όμως! Να αφορά το παιδί, να αφορά τη σχολική ζωή, να πάει στην κουζίνα του σχολείου να μαζέψει ό,τι είναι για κομποστοποίηση, να το ετοιμάσει, να φροντίσει τα φυτά του σχολείου, να τον αφορά. Αυτό θεωρώ πολύ σημαντικό» (Σ16).

Τέλος, ο/η Σ7 διαπιστώνει ότι ο υπαίθριος χώρος μάθησης συνδυάζει ποικιλία από στοιχεία που αυξάνουν τις δυνατότητες μάθησης, ενεργοποιούν περισσότερο τους μαθητές και τους εμπλέκουν σε εμπλουτισμένες βιωματικές εμπειρίες:

«Δεν (η μάθηση) είναι στο περιορισμένο χώρο της αίθουσας. Ανοίγεται πιστεύω πιο εύκολα και υπάρχουν και περισσότερες εναλλακτικές. Όταν βγαίνουμε έξω και κάνουμε και βιωματικές δράσεις, έχουμε περισσότερες δυνατότητες, θεωρώ» (Σ7).

3.2. Ο βαθμός σύνδεσης των εκπαιδευτικών με τη φύση, ως καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή τους να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

Τα δεδομένα που σχετίζονται με τον βαθμό και τον τρόπο σύνδεσης των εκπαιδευτικών με το φυσικό περιβάλλον, ως κριτήρια επιλογής για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης αποτυπώνονται παρακάτω, στον Πίνακα 8 και κατηγοριοποιούνται σε τρεις θεματικούς άξονες.

Στον πρώτο θεματικό άξονα καταγράφονται παιδικά βιώματα στη φύση, στα οποία συμπεριλαμβάνονται δεδομένα από τα πρώιμα παιδικά χρόνια των εκπαιδευτικών και συνδέονται με τον τόπο καταγωγής τους (χωριό, επαρχία, νησί) καθώς και δεδομένα που σχετίζονται με το επάγγελμα των γονέων και την εγγύτητα της οικογένειας με τη φύση στα χρόνια αυτά. Στο δεύτερο θεματικό άξονα αποτυπώνεται η τωρινή ενεργητική επαφή των εκπαιδευτικών με τη φύση μέσα από δραστηριότητες και εξορμήσεις στη φύση και κηπουρική, καθώς και η εγγενής ανάγκη επαφής των εκπαιδευτικών με τη φύση και η επιλογή διαβίωσης κοντά στη φύση. Στον τρίτο θεματικό άξονα καταγράφονται οι δεσμοί των εκπαιδευτικών με

το φυσικό περιβάλλον ως κριτήριο για την ενίσχυση της σύνδεσης των μαθητών/τριών με τη φύση και την περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση.

Θέματα	Παιδικά βιώματα στη φύση	Τωρινή επαφή με τη φύση	Σύνδεση με τη φύση και στόχοι Π.Ε.
Υποθέματα	Παιδικά χρόνια σε επαρχία/χωριό/νησί, πλατείες: Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ8, Σ10, Σ12, Σ13, Σ17 Σχετικό επάγγελμα γονέων: Σ6, Σ17, Σ12, Σ9, Σ10	Εξορμήσεις στη φύση: Σ6, Σ13, Σ7, Σ11, Σ14, Σ15 Κηπουρική: Σ2, Σ6, Σ11, Σ14 Εγγενής ανάγκη: Σ9, Σ16, Σ17, Σ18 Διαβίωση στη φύση: Σ1, Σ13	Ενίσχυση σύνδεση μαθητών/τριών με τη φύση: Σ18, Σ15, Σ5, Σ3 Σ2 Ευαισθητοποίηση μαθητών/τριών για το περιβάλλον: Σ8, Σ13

Πίνακας 8. Σύνδεση εκπαιδευτικών με τη φύση ως κριτήριο υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

3.2.1. Παιδικά βιώματα στη φύση

Η πρώιμη επαφή με τη φύση και οι δεσμοί που έχουν δημιουργηθεί καταγράφονται από συνολικά δέκα εκπαιδευτικούς ανάμεσα στα ισχυρά παιδικά βιώματα στο φυσικό περιβάλλον. Στις αναφορές τους εστιάζουν στο γεγονός ότι αυτά τα βιώματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας έλαβαν μέρος στον τόπο καταγωγής τους και συγκεκριμένα σε επαρχιακή περιοχή, σε χωριό, σε νησί και σε πλατείες.

Παιδικά χρόνια σε επαρχία, χωριό, νησί, πλατείες

Εννέα εκπαιδευτικοί εστιάζουν στον τόπο καταγωγής τους, ως σχετιζόμενο κριτήριο ανάπτυξης δεσμών με τη φύση. Παρακάτω, αποτυπώνεται ενδεικτικά από τέσσερεις εκπαιδευτικούς η επίδραση της φύσης στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, που επηρέασε τον τρόπο και τη στάση ζωής των εκπαιδευτικών της έρευνας απέναντι στο περιβάλλον, γεγονός που σχετίζεται με την εγγύτητα και την προσβασιμότητα σε υπαίθρια περιβάλλοντα στον τόπο της καταγωγής τους:

«Μεγάλωσα σε χωριό. Πάντα ήμουν κοντά στη φύση. Δεν θα μπορούσα να ζήσω σε ένα πολύ αστικό περιβάλλον, όπου δεν υπάρχει καμία επαφή με τη φύση. Μου αρέσει αυτός ο τρόπος ζωής. Είμαι σαν άνθρωπος κοντά στη φύση» (Σ2).

«Ουσιαστικά έχω μεγαλώσει κοντά στη φύση, γιατί προέρχομαι, κατάγομαι μάλλον από ένα χωριό, οπότε η επαφή μου με τη φύση ήταν καθημερινή εκεί. Νομίζω ότι αυτό ήταν ουσιαστικά το κίνητρό μου, μου άρεσε» (Σ4).

«Εγώ βασικά είμαι ένα παιδί που κατάγομαι από την επαρχία, οπότε καταλαβαίνετε ότι το φυσικό περιβάλλον ήταν μέσα στην παιδική μου ηλικία» (Σ5).

«Εγώ είμαι ένας άνθρωπος γενικά, έτσι κι αλλιώς, που μεγάλωσα στις πλατείες, πάντα η φύση ήταν μέρος της καθημερινότητάς μας δεν έχω αποξενωθεί ποτέ» (Σ13).

Ο/η Σ8 επιπλέον συνδέει τον τόπο καταγωγής τόσο με τη σχέση που έχει αναπτύξει με τη φύση όσο και με ισχυρές μνήμες από έναν αβίαστα βιώσιμο και οικολογικό τρόπο διαχείρισης της καθημερινής ζωής σε μια εποχή που τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν απασχολούσαν έντονα την κοινωνία.

«Ως παιδί, επειδή προέρχομαι από επαρχία, είχα πάρα πολύ καλή σχέση και ζούσα μέσα στη φύση και υλοποιούσαμε στην πράξη όλα αυτά που μας λένε τώρα να υλοποιούμε μέσα στο πλαίσιο προγραμμάτων. Δηλαδή την κομποστοποίηση, για παράδειγμα, την κάναμε ούτως ή άλλως στο χωριό. Τη διαχείριση των απορριμμάτων, όταν είχαμε τα αποφάγια μας, δεν τα πετούσαμε στα σκουπίδια. Η επαναχρησιμοποίηση των ρούχων ήταν μέσα στην ζωή μας, ή άλλων υλικών. Τα ζωάκια μας, τους κήπους μας, πολλά δεν ήξερα, δεν ήταν ακόμα τόσο έντονο το θέμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης» (Σ8).

Σχετικό Επάγγελμα γονέων

Ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς που αποτυπώνουν τη δημιουργία δεσμών και συναισθημάτων από παιδικά βιώματα στη φύση, πέντε εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τα στοιχεία αυτά με το επάγγελμα των γονέων, την αγροτική τους προέλευση και τον υποστηρικτικό ρόλο της οικογένειας στην ενίσχυση της επικοινωνίας με τη φύση και στην καλλιέργεια σχέσεων αγάπης και φροντίδας προς το τοπικό περιβάλλον.

«Όπως είπα και πριν γεννήθηκα σε χωριό, μεγάλωσα σε χωριό, βοηθούσαμε πάντα τους γονείς από μικρά παιδιά στα χωράφια και στις δουλειές του σπιτιού. Οπότε τη φύση τη λατρεύω» (Σ10).

«Έχω σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον, γιατί ήμουν πολύ τυχερή ως παιδί. Μεγάλωσα σε μια οικογένεια που αγαπούσε πάρα πολύ τη φύση. Ο πατέρας μου είναι δασολόγος, αλλά από επιλογή, και μας το μετέδωσε αυτό στην οικογένεια» (Σ9).

«Πολύ μεγάλο (βαθμό σύνδεσης με τη φύση) σας είπα, είμαι παιδί από χωριό, οπότε πάντα ήμουν κοντά στη φύση, δηλαδή γνωρίζω και τις αγροτικές εργασίες και τα πάντα» (Σ12).

«Ο πατέρας μου ήταν αγρότης. Ασχολούνταν με καλλιέργειες της Ελλάδας. Ήταν μελισσοκόμος. Είχε μεγάλο μελισσοκομείο για πολλά χρόνια. Που σημαίνει ότι εγώ, μικρό παιδί, μεγάλωσα μέσα στην αγροτιά και στη θάλασσα κοντά. Μεγαλώνοντας, διαπίστωσα ότι έχω πολύ μεγάλη σύνδεση με τη φύση. (Σ6).

«Ακολουθούσα τη μητέρα μου γιατί μάζευε ελιές, καθάριζε τα χωράφια. Και είχα μια άμεση επικοινωνία με τη φύση, επαφή και τη σχέση» (Σ17).

3.2.2. Τωρινή επαφή με τη φύση

Στη δεύτερη θεματική κατηγορία, δώδεκα εκπαιδευτικοί απαντούν ότι επιδιώκουν με ποικίλους τρόπους την ενεργητική επαφή με τη φύση σε παρόντα χρόνο, αναγνωρίζοντας ευεργετικά οφέλη από την επίδραση της φύσης στη ζωή τους, στην ψυχική τους υγεία και στην ανάπτυξη συναισθημάτων.

Εξορμήσεις στη φύση

Στην παραπάνω κατηγορία έξι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι στην παρούσα σύνδεσή τους επιλέγουν και επιδιώκουν να ενισχύουν τους δεσμούς με τη φύση, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες στη φύση στις οποίες συμπεριλαμβάνονται εξορμήσεις, ταξίδια, αθλητισμός και παρατήρηση στη φύση, όπως ενδεικτικά αναφέρουν παρακάτω:

«Να πω προσωπικά για εμένα ότι έχω γυρίσει πολλά βουνά με πεζοπορίες και ορειβασίες και κατάκτηση κορυφών, μικρών ή μεγάλων» (Σ15).

«Μ' αρέσει. Μ' αρέσουν τα ποτάμια. Μ' αρέσουν τα ταξίδια. Μ' αρέσει το περπάτημα. Μ' αρέσει το να παρατηρώ το «χι» δέντρο. Το πώς μεγαλώνει, το πώς αναπτύσσεται. Να μαθαίνω τα ονόματα των δέντρων, των θάμνων» (Σ6).

«Τον χειμώνα, ας πούμε, και σε προσωπικό επίπεδο, κάνω σκι, δηλαδή περπατάω στη φύση, στο βουνό. Το καλοκαίρι κάνω μπάνιο, έχουμε βάρκα, ψαρεύουμε. Δηλαδή είμαι πολύ δεμένη με τη φύση» (Σ11).

Ενώ δύο ακόμη εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στη φύση, όποτε τους δίνεται η ευκαιρία:

«Πηγαίνω για περπάτημα, όσο γίνεται σε πιο φυσικό περιβάλλον, δηλαδή μακριά από το αστικό, όπου, όποτε μου δίνεται η ευκαιρία» (Σ14).

«Πηγαίνουμε συχνά, κάνουμε εξορμήσεις στο βουνό. Παρακολουθώ όποτε μπορώ κάποιες δράσεις που γίνονται. Είμαστε και σε κάποιο σύλλογο, περιπατητικό εκεί και πηγαίνουμε. Παλιότερα κάναμε και ορειβασία, μέναμε και σε καταφύγια. Όποτε μας δίνεται δυνατότητα επιδιώκουμε την επαφή με τη φύση» (Σ7).

Κηπουρική

Ακολουθούν καταγραφές από τέσσερεις εκπαιδευτικούς, που συμπεριλαμβάνουν στην ενεργητική σχέση τους με τη φύση δραστηριότητες κηπουρικής, εστιάζοντας στα συναισθήματά τους από αυτή την ενασχόληση με το φυσικό περιβάλλον:

«Μου αρέσει να φυτεύω, να παρατηρώ, να περιποιούμαι τον κήπο μου και θέλω αυτή τη χαρά που αισθάνομαι εγώ όταν είμαι κοντά στη φύση να την ζήσουν και τα παιδιά» (Σ2).

«Έκανα δικό μου κήπο στο σπίτι. Τον επιμελήθηκα με διάφορα φυτά, λουλούδια κλπ» (Σ6).

«Φυτεύω κι εγώ στο σπίτι μου» (Σ11).

«Εγώ ασχολούμαι λίγο με τον κήπο στο σπίτι μου. Μου αρέσουν πάρα πολύ οι κήποι, τα πάρκα, τα άλση» (Σ14).

Εγγενής ανάγκη

Στην επόμενη υποθεματική κατηγορία τέσσερεις εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην εγγενή ανάγκη τους να συνδέονται με τη φύση. Αναφέρονται στα συναισθήματα ασφάλειας, ηρεμίας και ισορροπίας που βιώνουν στη διάρκεια της σύνδεσης με το φυσικό περιβάλλον καθώς και στην αποκόμιση γνωστικών δεξιοτήτων και σοφίας από τις λειτουργίες της φύσης:

«Νομίζω ότι αυτό είναι κάποιος οδηγός εσωτερικός. Είναι πολύ εύκολο να συνδεθώ και να χαλαρώσω μέσα στη φύση, γιατί μάλλον αισθάνομαι τη μεγαλύτερη ασφάλεια εκεί, οπότε μπορώ να χαλαρώσω. Έχω πολύ αδυναμία στο κομμάτι της γης και των φυτών. (...) Και είναι καθαρά εμπειρική, δεν είναι τόσο επιστημονική η σύνδεση μου με τη φύση. Είναι πιο συναισθηματική. Υπάρχει και το γνωστικό οικολογικό κομμάτι από τις σπουδές. Αλλά αυτά που έχουνε μείνει από αυτό το κομμάτι είναι αυτά που έχω καταλάβει μέσα από την παρατήρηση. Και μέσα από εκεί έχει εξελιχθεί» (Σ16).

«Θεωρώ ότι διδάχτηκα πάρα πολλά με την επαφή μου αυτή. Πώς να σου πω, με κέντριζε πάντα, αφιερωνόμουν. Και είδα ότι όλο αυτό με βοήθησε αργότερα στον βαθμό συγκέντρωσής μου. Παραδειγματίζομαι από έντομα, από τη σοφία μερικών εντόμων και φυτών. Τον τρόπο που λειτουργούσαν είτε στο καμουφλάζ είτε στην αποφυγή, στην εύρεση λύσεων. Υπάρχουν τα φυτά, αν τα παρατηρήσει κανείς βρίσκουν λύσεις, βγάζουν αγκάθια για να μην τα τρώνε. Γίνονται πικρά για να μην τα τρώνε άλλα ζώα. Παρατήρησα μια σοφία που μου διέγειρε το ενδιαφέρον και με καθήλωνε και μ' άρεσε πάντα» (Σ17).

«Αγαπώ τη φύση. Δηλαδή νιώθω ότι μου δίνει πάρα πολλά, πώς να το πούμε, με ανανεώνει και νιώθω ότι μου κάνει καλό να παρακολουθώ τις αλλαγές της, να βλέπω την ομορφιά της. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε να βλέπουμε τις αλλαγές γύρω μας. Ακόμα και τα δέντρα της αυλής μας, τους φράχτες μας. Και δεν μιλάω μόνο για το περιβάλλον, την καθαριότητα κ.τ.λ. Δηλαδή, από το χορτάρι που θα βγει, τα πουλιά που θα εμφανιστούν στην αυλή μας ή έξω από τον χώρο του σχολείου. Για μένα δηλαδή, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό» (Σ18).

«Νιώθω πάντα ηρεμία όταν βρίσκομαι στη φύση, αποζητώ να είμαι εκεί, βρίσκω την ισορροπία μου» (Σ9).

Διαβίωση στη φύση

Ολοκληρώνοντας την ενότητα με την ενεργητική επαφή των εκπαιδευτικών της έρευνας με τη φύση, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη συνειδητή επιλογή να διαβιούν σε περιβάλλοντα κοντά στη φύση λέγοντας:

«Το σπίτι μου είναι κοντά σε περιοχή Natura και υδροβιότοπο, οπότε νιώθω τον εαυτό μου στοιχείο του φυσικού περιβάλλοντος και όχι κάτι αποκομμένο από αυτό» (Σ1).

«Επέλεξα να ζω σε ένα καλαίσθητο προάστιο*(.....) [όμορο με δασική περιοχή]» (Σ13).

3.2.3. Οι δεσμοί με τη φύση παράγοντας επίτευξης στόχων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Επιδίωξη σύνδεσης μαθητών/τριών με τη φύση

Συνεχίζοντας με την ενότητα των δεσμών με τη φύση, έξι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο γεγονός ότι οι δεσμοί που έχουν αναπτύξει από τις προηγούμενες εμπειρίες τους στη φύση είναι ένα ισχυρό κριτήριο στην επιδίωξη ανάπτυξης και ενίσχυσης της επαφής των μαθητών/τριών τους

με τη φύση. Εστιάζουν τόσο στην εξοικείωση των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον όσο και στην ευαισθητοποίησή τους γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα. Ενδεικτικά, αποτυπώνονται παρακάτω απόψεις που επιπλέον, αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση της επαφής με τη φύση στη διαμόρφωση συναισθημάτων και περιβαλλοντικής συνείδησης.

«Θέλω αυτή τη χαρά που αισθάνομαι εγώ όταν είμαι κοντά στη φύση να την ζήσουν και τα παιδιά» (Σ2).

«Εγώ προσωπικά στο φυσικό περιβάλλον ηρεμώ πάρα πολύ. Οπότε είναι κάτι που αρχικά εμένα με ευχαριστεί και νομίζω ότι θέλω να το περάσω και στα παιδιά αυτό» (Σ3).

«Αυτό είναι που λείπει από τα σημερινά παιδιά. Δεν θα ξεχάσω όταν πήγαμε στον Υμηττό σε ένα πρόγραμμα.(...) Να φανταστείτε ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να καθίσουν κάτω στο χόμα, δηλαδή σιχαίνονταν τις πευκοβελόνες. Αυτό πρέπει να αλλάξει. Η σύνδεση τους με τη φύση. Αυτό δηλαδή που είχαμε εμείς ως παιδιά. (...) Αυτό λείπει από τα σημερινά παιδιά. Πρέπει να τα φέρουμε σε επαφή με τη φύση» (Σ5).

«Και προσπαθώ πάντα και με τους μαθητές μου, όσες φορές βγαίνουμε προς τα έξω, με κάθε αφορμή να τους σημειώνω να βλέπουν, δηλαδή να προσπαθούν να παρακολουθούν, να μην περνάει το περιβάλλον δίπλα τους και να μην τους λείει κάτι. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε να βλέπουμε τις αλλαγές γύρω μας. (...) Δηλαδή, να γνωρίζουμε όλα τα στάδια που αφορούν το περιβάλλον. Όχι μόνο, παράδειγμα, ότι θέλω να ασχοληθώ μόνο με τα δάση. Είναι όλο ένα τεράστιο σύστημα. Και για μένα είναι πολύ σημαντικό» (Σ18).

Ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί εστιάζουν παρακάτω στην ευθύνη ενίσχυσης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών ως αναγκαιότητα η οποία πηγάζει από τη φιλοσοφία και τη στάση ζωής τους αντίστοιχα:

«Συνειδητοποίησα ότι ακόμα και εγώ ο ένας από τους πολλούς μπορεί να βοηθήσει να σταματήσει όλη αυτή η καταστροφή γύρω μας. Αν δεν μπορούν οι άλλοι δεν πειράζει και ένας μόνος κάνει τη διαφορά. Οπότε, μέσα από τη σχέση μου με τα παιδιά θέλησα, όπως θα έκανα και με τα παιδιά μου, λίγο να ευαισθητοποιήσω, μήπως φτάσει παραέξω αυτή η ιδέα» (Σ8).

«Βάζαμε το μικρό δικό μας λιθαράκι, από τη θάλασσα που θα πηγαίναμε και θα τα βάζαμε να μαζέψουμε τις γόπες από την παραλία, μέχρι το να μην πετάμε έξω από το αυτοκίνητο

(απορρίμματα) και να μάθουμε να μην καταστρέφουμε οτιδήποτε φυσικό υπάρχει γύρω μας. Αυτό, πιο πολύ ξεκινώντας από μένα σαν φιλοσοφία και στάση ζωής» (Σ13).

3.3. Ισχυρές εμπειρίες των εκπαιδευτικών που έχουν καθορίσει την ευαισθητοποίησή τους για το περιβάλλον και επιδρούν καταλυτικά στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

Οι καθοριστικές εμπειρίες που έχουν διαμορφώσει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν σημαντικά την απόφασή τους να υλοποιήσουν προγράμματα με στοιχεία υπαίθριας μάθησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 και ταξινομούνται σε τρεις θεματικές κατηγορίες.

Θέματα	Καθοριστικές εμπειρίες στη φύση	Εμπειρίες διάχυσης και σύνδεσης των προγραμμάτων με την κοινότητα	Εμπειρίες σχετικές με ωφέλειες συμμετοχής μαθητών/τριών
Υποθέματα	Εμπειρίες στη σχολική αυλή: Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ9, Σ10, Σ12, Σ13, Σ15, Σ16, Σ17 Εμπειρίες στο γειτονικό φυσικό περιβάλλον έξω από το σχολείο: • Γειτονιά: Σ11, Σ18, • Δάσος: Σ14, Σ5, Σ3	Θεατρική παράσταση: Σ6, Σ7 Γιορτή για τη φύση: Σ11 Bazaar: Σ10 Παρουσίαση σε γονείς: Σ12 Διανομή προϊόντων λαχανόκηπου: Σ13 Επιβράβευση Σ8	Διαμόρφωση στάσεων/ανάληψη ρόλων/ιδιότητα ενεργού πολίτη: Σ4, Σ12, Σ13, Σ18 Βιωματική ανακαλυπτική μάθηση: Σ3, Σ5, Σ9 Κάλυψη ιδιαίτερων αναγκών: Σ16 Ενσυναίσθηση: Σ11 Αναστοχασμός: Σ8

Πίνακας 9. Καθοριστικές εμπειρίες εκπαιδευτικών

Στην πρώτη κατηγορία αποτυπώνονται ισχυρές εμπειρίες που προέρχονται από δράσεις και δραστηριότητες που έχουν λάβει χώρα στη σχολική αυλή και άλλους χώρους στο ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον, όπως η γειτονιά και το δάσος. Στη δεύτερη θεματική κατηγορία οι ισχυρές εμπειρίες συνδέονται με την εξωστρέφεια του σχολείου, με την παρουσίαση και τη διάχυση των προγραμμάτων στην κοινότητα και με την επιβράβευση της σχολικής μονάδας. Στην τρίτη κατηγορία τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συνδέουν τις καθοριστικές εμπειρίες

τους με τα οφέλη από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Τα οφέλη αυτά αφορούν τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης, την ικανοποίηση ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη συναισθημάτων και αναστοχασμού.

3.3.1. Καθοριστικές εμπειρίες στη φύση

Εμπειρίες στη σχολική αυλή

Από τους συμμετέχοντες/ουσες, έντεκα εκπαιδευτικοί περιγράφουν ισχυρές εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί στη σχολική αυλή, η οποία θεωρείται ένα προσβάσιμο, πρόσφορο και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης για τον σχεδιασμό προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Για παράδειγμα, ο/η Σ2 αναφέρει εμπειρία, όπου η διαμόρφωση της σχολικής αυλής σε ζώνες μάθησης ήταν καθοριστική για την ταυτότητα της σχολικής μονάδας και της σχολικής κοινότητας:

«...διαμορφώσαμε την αυλή σε ζώνες μάθησης. Ήταν πολύ ωραία εμπειρία τότε και νομίζω ότι ήταν και πολύ καθοριστική για την υπόλοιπη πορεία και του σχολείου και τη δική μας» (Σ2).

Από τους/τις παραπάνω, δύο εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν επίσης τη σχολική αυλή ανάμεσα στις ισχυρές εμπειρίες τους, ως χώρο μελέτης πεδίου, και περιγράφουν εμπειρίες με διάρκεια που σχετίζονται με βιωματικές δραστηριότητες και παρατήρηση αλλαγών στη φύση της σχολικής αυλής (εποχές), αποτυπώνοντας τις πλούσιες μαθησιακές δυνατότητες που αυτή προσφέρει:

«Είμαστε έξω στην αυλή ναι, είναι πολύ σημαντικό όταν το φθινόπωρο που βγαίνουμε να μαζέψουμε έξω φύλλα από ροδιά, φύλλα από αχλαδιά, φύλλα από βερικοκιά, φύλλα από λωτό, φύλλα από μουριά -αυτά υπάρχουν στην αυλή-, φύλλα ελιάς, φύλλα από τα κλίματα που έχουμε στην αυλή για να τα συγκρίνουμε, για να τα παρατηρήσουμε είτε με μικροσκόπιο είτε με γυμνό μάτι έτσι να τα πιάσουμε στα χέρια να δούμε τί υφή έχει το καθένα, να αναγνωρίσουμε χρώματα μέσα από αυτά, να φτιάξουμε μια παλέτα φθινοπωρινή, να φτιάξουμε street art κάτω στο χώμα στον κήπο μας διάφορα σχέδια με τα φύλλα, ό,τι μπορούν να φανταστούν τα παιδιά και αυτά είναι κομμάτια νομίζω πολύ σημαντικά» (Σ15).

«Παρακολουθούσαμε με τα παιδιά έντομα θυμάμαι, έξω, άνοιξη. Είχαμε και κηπάκο και είμασταν εκεί και παρακολουθούσαμε έντομα. Και υπήρχαν διάφορα έντομα. Είχα ασχοληθεί τόσο πολύ με τα παιδιά τότε με τα έντομα» (Σ17).

Ο σχεδιασμός και η δημιουργία σχολικού κήπου θεωρείται μια βασική προσέγγιση αξιοποίησης του χώρου της σχολικής αυλής στον οποίο μπορούν να αναπτυχθούν βιωματικές και παιγνιώδεις μορφές μάθησης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αυτό αποτυπώνεται στις ισχυρές εμπειρίες δύο ακόμα εκπαιδευτικών:

«Όταν τα παιδιά καλλιεργήσανε λαχανικά, ντοματίνια φράουλες, μαρούλια. Φύτεψαν τα ίδια τα μαρουλάκια, μπήκαν σε όλη τη διαδικασία της παραγωγής» (Σ13).

«Πολύ ωραίο ήταν αυτό που κάναμε με το «φιδάκι», που έχει σχέση με τη διατροφή, αλλά το βάλαμε και στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα του σχολείου. Δηλαδή, ασχοληθήκαμε με τη διατροφική αγωγή και το περάσαμε σαν παιχνίδι στην αυλή» (Σ6).

Στις παραπάνω αναφορές για την αξιοποίηση της σχολικής αυλής, συμπεριλαμβάνεται μία ακόμη δυνατή εμπειρία που συνδέεται με την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών γύρω από τη διαχείριση των απορριμμάτων καθώς και την ανάδυση ενδιαφέροντος και συναισθημάτων από τα παιδιά, όπως περιγράφει ο/η Σ10:

«Όσο λειτουργούσε η κομποστοποίηση τα παιδιά είχαν ενθουσιαστεί και πέταγαν τις φλούδες, μας ρωτούσαν αυτό να το πετάξω; Να το βάλω μέσα στην κομποστοποίηση; Αυτό να μην το βάλω; Υπήρχε ενδιαφέρον» (Σ10).

Εμπειρίες στο γειτονικό φυσικό περιβάλλον έξω από το σχολείο

Παρακάτω, καταγράφονται ισχυρές εμπειρίες δύο εκπαιδευτικών που έχουν λάβει χώρα στο ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον και στη φύση γύρω από το σχολείο. Συγκεκριμένα, ο/η Σ11 περιγράφει ως πεδίο μελέτης τη γειτονιά και συμπεριλαμβάνει τα στοιχεία παρατήρησης και προβληματισμού που προέκυψαν:

«...κάποια φορά είχα κάνει μελέτη πεδίου και είχαμε βγει στη γειτονιά. Ήταν τοπικό και είχαμε χαρτογραφήσει σημεία που υπήρχαν κάδοι απορριμμάτων, σημεία που γίνονταν εναπόθεση σκουπιδιών, άναρχη. Θέματα όπως λακκούβες πινακίδες, γκράφιτι. Είχαμε κάνει χαρτογράφηση γενικά με οτιδήποτε. Θα περιμέναμε να είναι διαφορετικό το τοπικό περιβάλλον της γειτονιάς στον χώρο γύρω από το σχολείο» (Σ11).

Ο/η Σ18 περιγράφει επίσης, μια αντίστοιχη εμπειρία με πεδίο δράσης το εξωτερικό περιβάλλον γύρω από το σχολείο, διαπιστώνοντας ότι η δραστηριότητα στη φύση εμπλουτίζει τη διαδικασία της μάθησης και διευρύνει τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες των μαθητών/τριών:

«Θυμάμαι ότι είχαμε κάνει απίστευτα ωραίες συζητήσεις, γιατί όσο περπατούσαμε κάναμε διάφορες στάσεις, σημείωναν πράγματα, συζητούσαν, φέρνανε αντιρρήσεις, διαπιστώνονταν διάφορα πράγματα που έλειπαν (...) πάρα πολλά παιδιά είχαν ανοίξει όλα τους τα χαρτιά και συμπλήρωναν τις κλείδες παρατήρησης και την έρευνα πεδίου και συζητούσαν πάνω στα θέματα σαν μεγάλοι» (Σ18).

Στην ίδια κατηγορία συμπεριλαμβάνονται εμπειρίες τριών εκπαιδευτικών με ισχυρό αποτύπωμα που έλαβαν χώρα σε δάσος, το οποίο αναφέρεται ως ένα εξαιρετικά δυναμικό πεδίο μελέτης για δραστηριότητες υπαίθριας μάθησης όπως λέει ενδεικτικά, ο/η Σ14:

«Όλες οι δράσεις που έχουμε κάνει, όλες οι μελέτες πεδίου που έχουμε κάνει σε δάσος πάντα κρύβουν μια έκπληξη, γιατί τα παιδιά εκστασιάζονται και θέλουν να κάνουν τους ντετέκτιβ και τους ερευνητές και τους εξερευνητές. Αυτό πάντα με εντυπωσιάζει!» (Σ14).

Ο/η Σ5 περιγράφει μια ισχυρή εμπειρία από δραστηριότητα υπαίθριας μάθησης σε δάσος. Στον καταγεγραμμένο λόγο αποτυπώνονται τα συναισθήματα ενθουσιασμού που ανέπτυξαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια εμπλοκής τους και παρατηρήσεις για την ποιότητα επαφής των παιδιών με τη φύση που σχετίζονται με την έλλειψη οικειότητάς τους με τον υπαίθριο χώρο, παρά το γεγονός ότι το δάσος γειτνιάζει με το περιβάλλον διαβίωσής τους:

«...όλο αυτό που ζήσαμε στο δάσος! Ένιωθα τη χαρά των παιδιών. Ήταν τρομερά ενθουσιασμένα, αλλά δεν μπορούσαν μέσα στο περιβάλλον που βρίσκονταν να κινηθούν. Μετά πήγαμε και φτιάξαμε και κάτι σαν σπιτάκι με ζύλα κτλ. Είχαμε τρομερό ενθουσιασμό για όλο αυτό. Αλλά έβλεπες ότι δεν υπήρχε αυτή η οικειότητα που θα έπρεπε να έχουν με το δάσος που είναι ακριβώς από πάνω τους. Και άλλη μια φορά σε ένα δώρο περίπατο που κάναμε με αφορμή την ελιά που κάναμε τότε, τον Οκτώβρη, ανεβήκαμε εδώ πάνω που έχει πάρα πολλές ελιές και είχαν ενθουσιαστεί να αγγίζουν τα φύλλα από τον καρπό της ελιάς» (Σ5).

Τέλος, ο/η Σ3 περιγράφει ισχυρή εμπειρία με υπαίθριες δραστηριότητες στο δάσος, παρατηρώντας την ουσιαστική σχέση και την ευκολία επανασύνδεσής των παιδιών με τον χώρο, ως συνέπεια των σταθερών επισκέψεων που είχαν οργανωθεί στο πλαίσιο συστηματικής δράσης του σχολείου:

«Πηγαίναμε μια φορά την εβδομάδα και κάναμε κανονικά υπαίθρια τάξη. Ήταν η πρώτη φορά που είχα επαφή με κάτι τέτοιο. Ήταν μαγική (εμπειρία), γιατί έβλεπα ότι τα παιδιά από μόνα τους δημιουργούσαν και διαμορφώνανε γωνίες. Δηλαδή, μπορεί να ήταν ένας λόφος που από κάτω μπορεί να είχαν βγει κάποιες ρίζες δέντρων και τα παιδιά μπορεί να το είχαν μεταμορφώσει σε ορυχείο και κάθε φορά που πηγαίναμε εκεί βρίσκανε την αντίστοιχη γωνιά και συνέχιζαν το παιχνίδι από εκεί που το είχαν αφήσει. Ήταν πολύ μαγική εμπειρία. Οπότε (τα παιδιά) επανασυνδεόταν πολύ σύντομα (...) Δηλαδή, βρίσκανε ακριβώς αυτό που είχαν αφήσει» (Σ3).

3.3.2. Εμπειρίες διάχυσης και σύνδεσης των προγραμμάτων με την κοινότητα

Ακολουθούν ισχυρές εμπειρίες που, σύμφωνα με τον καταγεγραμμένο λόγο των εκπαιδευτικών, λειτούργησαν καθοριστικά στην υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Οι παραπάνω εμπειρίες σχετίζονται με την εξωστρέφεια του σχολείου και τη διάχυση των προγραμμάτων στην ευρύτερη κοινότητα. Περιγράφονται εμπειρίες από θεατρική παράσταση, γιορτή στη φύση, εκδήλωση bazaar, παρουσίαση προγράμματος σε γονείς, διανομή προϊόντων λαχανόκηπου και επιβράβευση σχολικής μονάδας.

Ο/η Σ6 περιγράφει εμπειρία από θεατρική παράσταση με θέμα την ανακύκλωση, εστιάζοντας στην ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων:

«Κάναμε θεατρικό στην αυλή που έχει σχέση με την ανακύκλωση. Φτιάξαμε τις φορεσιές τους, τα παιδιά, τις στολές τους, με ένα ντενεκεδάκια με μπουκάλια, με εφημερίδες, με οτιδήποτε έχει σχέση με χαρτί. Και παρουσιάσαμε αυτή τη δουλειά τους έξω. Τα ίδια τα παιδιά κάνανε έξω θεατρική παράσταση» (Σ6).

Ανάλογες εμπειρίες εξωστρέφειας από θεατρική παράσταση και γιορτή περιγράφουν αντίστοιχα δύο εκπαιδευτικοί, κάνοντας αναφορά στα δημιουργικά στοιχεία και στα πολλαπλά θετικά συναισθήματα που ανέπτυξαν οι μαθητές/τριες κατά την εμπλοκή τους:

«(Τα παιδιά) είχαν πάρει ρόλους ζώων του δάσους και είχαν κάνει μόνα τους κάποιο είδος θεατρικού διαλόγου και το παίζανε μετά και είχαμε κάνει και κάποιες κατασκευές. Τα είχαμε βάλει έξω στην αυλή αυτά στο τέλος και κάναμε έτσι μια μικρή παρουσίαση. Είχανε εμπλακεί πάρα πολύ τα παιδιά, παρόλο που ήταν μικρά, ήταν Β΄ Δημοτικού. Δηλαδή, τους άρεσε πάρα πολύ και ζητήσανε να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο» (Σ7).

Είχανε κινητοποιηθεί όλοι και έτσι γεμίζανε τον κομποστοποιητή. Είχαμε κάνει πρόγραμμα για το τι χρειάζεται να αποθέσουμε και τα λοιπά. Είχαμε μιλήσει για τα σκουληκάκια, τους γαιοσκώληκες και τα λοιπά. Τα παιδιά είχαν ξετρελαθεί. Είχαμε κάνει στο τέλος μια γιορτή για τη φύση. Είχαμε βρει τραγούδια που είχαν σχέση με τη φύση. Είχαμε παρουσιάσει στους γονείς. Ήταν πολύ ωραία αυτή η εκδήλωση» (Σ11).

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί περιγράφουν ισχυρές εμπειρίες εξωστρέφειας και διάχυσης, όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ρόλους να παρουσιάσουν τα προγράμματα και τα αποτελέσματα των δράσεων στην κοινότητα και στους γονείς σε συνθήκες πραγματικής ζωής:

«...στο τέλος αυτού του προγράμματος φωνάξαμε τους γονείς και κάναμε μάθημα, κάναμε ένα πρόγραμμα ποτίσματος, έτσι ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά και στη συνέχεια, αυτό με την Ε' Τάξη. Πήραμε τους μαθητές και τους δίδαξα εγώ, πώς με τη χρήση του micro beat, το οποίο είναι ένας επεξεργαστής, μπορούμε να μετράμε φως, υγρασία, κίνηση για τα ζουζούνια αυτά θυμάμαι. Και αφού τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν σε αυτό θεωρήσαμε ότι μπορούμε να το ανοίξουμε και ακόμα περισσότερο και καλέσαμε τους γονείς, έτσι ώστε τα παιδιά να το δείξουν στους γονείς. Δηλαδή, κάθισαν οι γονείς στα θρανία και παρουσίασαν τα παιδιά στους γονείς, πώς μπορούν να τα κάνουν αυτά. Οπότε οι γονείς είχαν κάτι διαφορετικό (να δουν), νομίζω ήταν ωραίο» (Σ12).

«...αποφασίσανε να πουλήσουν τα μαρούλια για να πάρουν παιχνίδια για το σχολείο. Μπήκαμε σε διαβούλευση να τα πουλήσουμε, κάποια παιδιά γράψανε ταμπέλες «εδώ τα καλά μαρούλια», το κόστος, όπως βλέπουμε και στη λαϊκή την τιμή του προϊόντος προς διάθεση, όπως και στο super market και παντού, και αρχίσανε να φωνάζουν για να προσελκύουν τους γονείς, για να πουλήσουν, όσο μπορούν καλύτερα τα προϊόντα τους. Κάποια παιδιά είχαν αναλάβει με χάρτινες σακούλες να βάζουν τα προϊόντα προς πώληση, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα μαρουλάκια, κάποιοι άλλοι είχαν το ταμείο και κάνανε τις εισπράξεις και κάποιοι άλλοι φωνάζανε για να προσελκύσουν τους πελάτες. Τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία, οι γονείς το χάρηκαν πάρα πολύ, περίμεναν στη σειρά, δίνανε περισσότερα χρήματα τις περισσότερες φορές» (Σ13).

Ολοκληρώνοντας τη θεματική κατηγορία, ο/η Σ8 προσθέτει μια ισχυρή εμπειρία που σχετίζεται με την επιβράβευση του σχολείου και των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή σε διεθνές δίκτυο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία ικανοποίησε τη σχολική κοινότητα και λειτούργησε ως κίνητρο για τη συνέχεια των προγραμμάτων:

«Δεν είναι στιγμή, είναι στιγμές. Αν το πάρουμε από την καθαρά επαγγελματική εξέλιξη, όταν πήραμε την πράσινη σημαία των Οικολογικών Σχολείων, ήταν μια σημαντική εμπειρία που μας παρακίνησε να συνεχίσουμε και επιβράβευσε τις προσπάθειές μας» (Σ8).

3.3.3. Εμπειρίες σχετικές με ωφέλειες συμμετοχής μαθητών/τριών

Συνολικά δέκα εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν ισχυρές και καθοριστικές εμπειρίες που συσχετίζονται με τα οφέλη συμμετοχής των μαθητών/τριών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Συγκεκριμένα, αναφέρουν οφέλη από τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, την ανάληψη ρόλων που σχετίζονται με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, μαθησιακά και κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη από τη βιωματική, ανακαλυπτική μάθηση που χαρακτηρίζει αυτά τα προγράμματα, οφέλη από την κάλυψη ιδιαίτερων αναγκών, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και τέλος αναστοχαστικά οφέλη.

Πιο αναλυτικά, τέσσερεις από τους/τις εκπαιδευτικούς αποτυπώνουν εμπειρίες σχετικές με τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, την ανάληψη ρόλων αλλά και την απόκτηση ικανοτήτων που συνδέονται με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Συγκεκριμένα, ο/η Σ11 αναφέρεται σε μία σχετική εμπειρία, εστιάζοντας στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης:

«Το είχαμε συνδέσει με τη μελέτη περιβάλλοντος στη Β΄ Δημοτικού για τις φωλιές των μελισσών και το που βρίσκουν τροφή. Είχαμε πάρει κουκουνάρια, είχαμε βάλει μέλι, ζάχαρη, κορνφλέιζ. Είχαμε κρεμάσει στα δέντρα κουκουνάρια για να τρέφονται οι μέλισσες» (Σ11).

Ανάλογη είναι και η αναφορά δύο εκπαιδευτικών σε ισχυρές εμπειρίες μέσα από τις οποίες τα παιδιά ανέπτυξαν ικανότητες, ανέλαβαν ρόλους και ανταποκρίθηκαν σε υπευθυνότητες, αποκομίζοντας κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη:

«Και στο τέλος καταλήξαμε σε μια παιδική χαρά, η οποία ήταν πρόσφατα ανακαινισμένη και ασφαλής να μπορούμε. Ζήτησαν άδεια να μπουν για να παίζουν. Και τους λέω εντάξει, θα μπειτε, αλλά θα έχουμε χρόνο τόσο. Και μου έκανε εντύπωση ότι ενώ κάποιοι ξεκίνησαν να τρέξουν μέσα και να αρχίζουν να παίζουν με τα παιχνίδια, πάρα πολλά παιδιά γύρισαν πίσω και είχαν ανοίξει όλα τους τα χαρτιά και συμπλήρωναν τις κλείδες παρατήρησης και την έρευνα πεδίου και συζητούσαν πάνω στα θέματα σαν μεγάλοι. Δηλαδή, είχαν στήσει ένα ολόκληρο εργαστήριο στην πραγματικότητα πώς θα βελτιώσουν κάποια πράγματα που είχαν δει» (Σ18).

«Με το φύτεμα έξω στην αυλή και την πρωτοβουλία που δώσαμε στα παιδιά να αναλάβουν να φροντίζουν τα φυτά, να μετρούν με τα μικρό μπιτ, την υπευθυνότητα που τους δώσαμε, είδα ότι, όταν αποφασίζαμε να ασχοληθούμε με αυτές τις υπεύθυνες δραστηριότητες, το τμήμα ήταν πιο ήρεμο, με μεγάλο ενθουσιασμό και ό,τι είπαμε έμεινε και εμπεδώθηκε ως γνώση από τα παιδιά.» (Σ9).

Τα οφέλη συμμετοχής των παιδιών που προέρχονται από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες και συμβάλλουν τόσο την ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων όσο και στην εμπέδωση της γνώσης επισημαίνονται στις καθοριστικές εμπειρίες δύο ακόμη εκπαιδευτικών παρακάτω:

«Ήταν πολύ μαγική εμπειρία. Δηλαδή πέρα από το συμβολικό παιχνίδι που κάναμε, γραφή κάτω στα χρώματα, εικαστικά εκεί, πέρα από τα ομαδικά παιχνίδια, πέρα από τις εξερευνήσεις, ήταν άπειρα πράγματα που γινόντουσαν» (Σ3).

Και άλλη μια φορά σε ένα δώρο περίπατο που κάναμε με αφορμή την ελιά που κάναμε τότε τον Οκτώβρη ανεβήκαμε εδώ πάνω που έχει πάρα πολλές ελιές και είχαν ενθουσιαστεί να αγγίζουν τα φύλλα από τον καρπό της ελιάς» (Σ5).

Παράλληλα, ο/η Σ16 περιγράφει ανάλογη εμπειρία, εστιάζοντας στο γεγονός ότι η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες σε υπαίθριο περιβάλλον καλύπτει πολλαπλές ανάγκες τους που, επιπλέον, σχετίζονται με την εγγενή ανάγκη επαφής με τα στοιχεία της φύσης ενώ παράλληλα, ενισχύουν την ενσυνείδητη μάθηση στη φύση:

«Είναι οι στιγμές που κάποια παιδιά έρχονται, ιδιαίτερα παιδιά που φέρουν ένταση και άγχος και έχουν έντονη ανάγκη αποδοχής, όταν έρχονται και μου λένε, αλλά το βλέπω κι εγώ ότι «αυτό θέλω να κάνω στη ζωή μου». Ή το σκάψιμο. Κάποια παιδιά σκάβουν. Σκάβουν για μήνες. Σταματάω εγώ το σκάψιμο, εξαφανίζω τα εργαλεία, αλλά καταλαβαίνω ότι αυτό έχουν ανάγκη, «διψάνε» (...) Νομίζω ότι με αυτές τις διαδικασίες διενεργούνται μέσα τους πάρα πολλά τα οποία δεν τα ξέρουμε. Είναι σαν ένα είδος, ας πούμε διαλογισμού» (Σ16).

Ολοκληρώνοντας τις καταγραφές των ισχυρών και καθοριστικών εμπειριών, μία εκπαιδευτικός αναφέρει εμπειρία στην οποία παιδιά που έχουν αποφοιτήσει από το σχολείο αναστοχάστηκαν προγράμματα ή δράσεις που παραμένουν στη μνήμη τους ως οικοδομημένη γνώση:

«Παιδιά, τα οποία έχουν υλοποιήσει ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα ή έχουν κάνει μια δράση, φεύγοντας από εδώ από το σχολείο ή και χωρίς να με έχουν δασκάλα έρχονται μετά από ένα-δυο χρόνια και λένε «κυρία, αυτό που κάναμε τότε μαζί, το συναντήσαμε εδώ ή το αξιοποιήσαμε έτσι» ή «μας είπαν στο γυμνάσιο, τί φοβερές γνώσεις έχετε!» (Σ8).

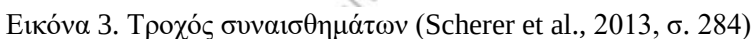
3.4. Τα συναισθήματα που έχουν καθορίσει την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και επιδρούν καταλυτικά στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ενότητας της έρευνας αφορούν τα συναισθήματα που επιδρούν καθοριστικά για τους/τις εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Τα συναισθήματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 10 και ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τον τροχό των συναισθημάτων (Scherer et al., 2013) (Εικ.3).

Θέματα	Κατηγορία χαράς	Κατηγορία έκπληξης	Κατηγορία αθυμίας	Κατηγορία φόβου
Υποθέματα:	Χαρά: Σ1, Σ2, Σ9, Σ13, Σ15, Σ16, Σ18 Ικανοποίηση: Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ11, Σ12, Σ15, Σ17 Υπερηφάνεια: Σ17 Πάθος: Σ7 Αγάπη: Σ17 Ζεστασιά: Σ17 Διέγερση-κινητοποίηση: Σ8 Ελευθερία: Σ1, Σ3, Σ5, Σ16 Απόλαυση: Σ18, Σ16 Ευχαρίστηση: Σ14, Σ5, Σ3 Πληρότητα: Σ3, Σ11, Σ14 Ηρεμία: Σ3, Σ10, Σ16	Ενθουσιασμός: Σ1, Σ2, Σ4, Σ8, Σ9 Σ10, Σ12, Σ17	Άγχος, αγωνία: Σ17 Κούραση: Σ4	Φόβος: Σ12 Προβληματισμός: Σ18

Πίνακας 10. Συναισθήματα εκπαιδευτικών

Στον παραπάνω πίνακα διακρίνεται ότι το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών βιώνει θετικά συναισθήματα που, σύμφωνα τον τροχό των συναισθημάτων, εντάσσονται στην κατηγορία της χαράς και της έκπληξης, ενώ σε ένα μικρό ποσοστό (4/18) συμπεριλαμβάνονται και συναισθήματα από την κατηγορία της αθυμίας και του φόβου.



Ο σύνολό τους οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί, περιγρ

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα περιγράφοντας τα συναισθήματά τους τα συνδέουν παράλληλα τόσο με τη δική τους συναισθηματική κατάσταση όσο με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τα συναισθήματα των παιδιών της σχολικής κοινότητας, τα οποία προκύπτουν από την εμπλοκή αμφοτέρων σε αντίστοιχα προγράμματα. Τα συναισθήματα αυτά συνδέονται επίσης με οφέλη στη προσωπική τους εξέλιξη, την ενδυνάμωση και την αυτοβελτίωση αλλά και με οφέλη στην ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις δυνατότητες εμπλουτισμένης μάθησης που προάγουν τα συγκεκριμένα προγράμματα.

Συγκεκριμένα, επτά εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο συναίσθημα της χαράς, αναφέροντας ότι το συναίσθημά τους προκύπτει από το βίωμα δράσεων έξω από την τάξη και συμπίπτει συχνά με

το συναίσθημα των μαθητών/τριών τους καθώς και από τα αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Ενδεικτικά στον λόγο τους για τη χαρά, τέσσερεις συμμετέχοντες/ουσες λένε:

«Χαρά να είμαι στην αυλή με τα παιδιά και να κάνουμε διάφορα πράγματα από αναγνώσεις βιβλίων, από παρατηρήσεις των δέντρων, από οτιδήποτε ας πούμε ή το να σκάβουμε και να φυτεύουμε, να ποτίζουμε» (Σ2).

«Το πρώτο και βασικό είναι ότι χαίρομαι με τη χαρά τους» (Σ18).

«Χαίρομαι πάρα πολύ να είμαι έξω.» (Σ16).

«Εμένα μ' αρέσει και γι' αυτό και το κάνω. Κερδισμένοι συναισθηματικά βγαίνουμε όλοι από τέτοιες δράσεις. Είναι κάτι που μου φέρνει μεγάλη χαρά» (Σ13).

Τέλος, ένας/μία εκπαιδευτικός συνδέει το συναίσθημα της χαράς με τις δεξιότητες που παρατηρεί να αναπτύσσονται στους μαθητές:

«Χαρά να βλέπεις τους μαθητές να λειτουργούν ομαδοκεντρικά και να ανακαλύπτουν πράγματα» (Σ1).

Ικανοποίηση, υπερηφάνεια, πάθος, αγάπη, ζεστασιά

Επίσης, οκτώ εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν το συναίσθημα της ικανοποίησης και το συνδέουν με τα οφέλη που οι ίδιοι λαμβάνουν στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Από αυτούς, πέντε εκπαιδευτικοί συνδέουν την ικανοποίηση υλοποίησης προγραμμάτων με στοιχεία υπαίθριας μάθησης με οφέλη στην προσωπική τους εξέλιξη και την αυτοβελτίωση, περιγράφοντας:

«... με ικανοποιεί να κάνω τα προγράμματα, γιατί θεωρώ ότι εξελίσσομαι ως άνθρωπος πρώτα απ' όλα» (Σ8).

Όταν είσαι μέσα στη φύση νιώθεις πιο ωραία και κάνεις πιο καλά τη δουλειά σου νομίζω.» (Σ5)

«Με γεμίζει αυτό που βλέπω από τα παιδιά, αυτό που παίρνω εγώ σε προσωπικό επίπεδο. Εγώ νιώθω καλύτερα, εξελίσσομαι σαν άνθρωπος, όχι το αποτέλεσμα που φαίνεται, δηλαδή μια αφίσα ή το αποτέλεσμα της εργασίας, όσο η διαδικασία» (Σ11).

«Εγώ η ίδια ανακαλύπτω επιτυχίες του εαυτού μου και νιώθω την προσωπική μου εξέλιξη. Εξελίχθηκα η ίδια και ανέπτυξα πάρα πολλά προσωπικά ενδιαφέροντα και πάρα πολλές δεξιότητες» (Σ14).

Επίσης ένας/μία εκπαιδευτικός επισημαίνει τη συνύπαρξη της ικανοποίησης με πολλαπλά συναισθήματα ανακούφισης, κινητοποίησης, πρόκλησης και διέγερσης που καθιστούν την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων σε καίριο εκπαιδευτικό στόχο:

«Δεν μπορώ να ζήσω χωρίς να κάνω τέτοια προγράμματα. Για μένα είναι τρόπος ζωής. Με ανακουφίζει, με κινητοποιεί, με εξιτάρει, με προκαλεί και με ικανοποιεί να κάνω τα προγράμματα, γιατί θεωρώ ότι εξελίσσομαι ως άνθρωπος πρώτα απ' όλα» (Σ8).

Επιπρόσθετα, ο/η Σ4 συνδέει την προσωπική ικανοποίηση με τα οφέλη που λαμβάνουν τα παιδιά από την επαφή τους με τη φύση, μέσα από μια διαφορετική μαθησιακή προσέγγιση, όπου υπάρχει αλληλεπίδραση και διάδραση, λέγοντας:

«Είναι ικανοποίηση νομίζω. Ικανοποίηση, γιατί βγαίνεις εκτός της τάξης, έρχονται τα παιδιά όντως σε επαφή με τη φύση, ικανοποιούνται και αυτά και μαθαίνουν με ένα διαφορετικό τρόπο και αυτό είναι και το ζητούμενο, να μάθουν τα παιδιά με διαφορετικό τρόπο, εκτός του βιβλίου, πέρα από το να είμαι μέσα σε μια τάξη, μπρος σε έναν πίνακα, να γράφω, εγώ να λέω, αυτά να ακούν. Αυτή η διάδραση νομίζω ότι ήταν πάρα πολύ εντυπωσιακή» (Σ4).

Ακόμη δύο εκπαιδευτικοί συνδέουν την ικανοποίηση με την υπερηφάνεια και την αγάπη που νοιώθουν, όταν οι τιθέμενοι στόχοι επιτυγχάνονται:

«Στην αρχή, υπάρχει πάντα το πάθος ότι θα καταφέρω να το φέρω εις πέρας. Στο τέλος με έναν μαγικό τρόπο όλα διευθετούνται, μπαίνουν σε μία ροή και είναι μια μεγάλη ικανοποίηση» (Σ7).

«Όταν μαζεύουμε μαρούλια και τα πάμε στο κοινωνικό παντοπωλείο του Δήμου για δωρεά, εντάζει, είναι συναισθήματα ικανοποίησης και υπερηφάνειας. Ξεκινάει με συναισθήματα ικανοποίησης υπερηφάνειας, και αγάπης, ζεστασιάς στο τέλος» (Σ17).

Ελευθερία και απόλαυση

Συνεχίζοντας με την ενότητα των συναισθημάτων, τέσσερεις εκπαιδευτικοί περιγράφουν την έννοια της ελευθερίας που βιώνουν, υλοποιώντας προγράμματα έξω από τη σχολική τάξη και τα συναισθήματα που λειτουργούν απελευθερωτικά, ενισχύουν τους δεσμούς με τη φύση και την επαγγελματική απόδοση. Ενδεικτικά αναφέρουν:

«Η αίσθηση της ελευθερίας του να μάθεις από το ίδιο το περιβάλλον ή σε εξωτερικούς χώρους» (Σ1).

«Νιώθω κι εγώ πιο ελεύθερη όταν βγαίνω εκτός τάξης, όταν είσαι μέσα στη φύση νιώθεις πιο ωραία και κάνεις πιο καλά τη δουλειά σου νομίζω» (Σ5).

«Το άλλο έξω ήταν πολύ πιο ελεύθερο και μαγικό. Εκεί ας πούμε, ήταν κάτι απελευθερωτικό, χαλαρωτικό. Έβγαινα λίγο από τον ρόλο της δασκάλας» (Σ3).

Ο/η Σ16 εστιάζει κυρίως στον μεγάλο βαθμό ελευθερίας που βιώνει έξω από την τάξη, γεγονός που ενισχύει τα συναισθήματα απόλαυσης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, λέγοντας:

«Έχει πολύ μεγάλο βαθμό για μένα ελευθερίας το έξω. Έχω πολύ μεγάλο βαθμό ελευθερίας και μου αρέσει αυτό πολύ. Απολαμβάνω το ότι είμαι έξω, ό,τι καιρό και να έχει. Κανείς δεν επεμβαίνει σε αυτό που συμβαίνει έξω, γιατί δεν το γνωρίζει» (Σ16).

Πληρότητα, ευχαρίστηση, ηρεμία

Έξι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ότι βιώνουν συναισθήματα πληρότητας και ηρεμίας μέσα από τα προγράμματα με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Συγκεκριμένα, ο/η Σ3 εστιάζει στην ανάπτυξη δημιουργικότητας και ευχαρίστησης που βιώνει από την υλοποίηση δραστηριοτήτων έξω από την τάξη:

«Αυτό με γέμιζε περισσότερο. Και εξασκούσα πάλι τη δημιουργικότητά μου. Μου δημιουργούσε μεγάλη ευχαρίστηση, γιατί μπορεί να καθόμασταν περισσότερη ώρα έξω» (Σ3).

Ενώ ο/η Σ14 αναφέρεται στο αίσθημα πληρότητας, συσχετίζοντάς το με τις δυνατότητες διεύρυνσης του ρόλου του εκπαιδευτικού που, όπως επισημαίνει, προσφέρουν οι δραστηριότητες στη φύση:

Βγαίνεις από τον ρόλο του συμβατικού εκπαιδευτικού και μπαίνεις στον ρόλο του διευκολυντή της ανακάλυψης, (νοιώθεις) αίσθημα πληρότητας, όταν αναλαμβάνεις τον ρόλο του καθοδηγητή» (Σ14).

Στην αναγνώριση των ωφελειών από την ηρεμία, τη χαλάρωση και την αποσυμπίεση, που παρέχει η επαφή με τη φύση γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία κάνουν λόγο δύο εκπαιδευτικοί:

«Πρώτα απ' όλα ηρεμεί εμένα το να ασχολούμαι με τη φύση, με το περιβάλλον. Πιστεύω ότι ο άνθρωπος είναι φύση και όταν του τη στερείς φέρνει νευρικότητα. Όταν τον βάζεις πάλι στη φύση αυτό τον χαλαρώνει, τον ηρεμεί» (Σ10).

«Δεν υπάρχει πολύ μεγάλη ένταση με τα παιδιά έξω. Και παιδιά με ένταση ή φωνές αποσυμπιέζονται» (Σ16).

3.4.2. Συναισθήματα από την κατηγορία της έκπληξης

Ενθουσιασμός

Συνεχίζοντας με τα συναισθήματα από την κατηγορία της έκπληξης, οκτώ εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν στις συνεντεύξεις τους το συναίσθημα του ενθουσιασμού κατά την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Ενδεικτικά, τρεις εκπαιδευτικοί εστιάζουν στον ενθουσιασμό που βιώνουν αμφότεροι/ες με τα παιδιά κατά την εμπλοκή τους σε αντίστοιχα προγράμματα, ο οποίος ενισχύει την ανταπόκριση, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα:

«Ενθουσιασμός και από τις δύο πλευρές, πρωτίτως δικός μου» (Σ1).

«Ενθουσιάζομαι κι εγώ με τα παιδιά. Γίνομαι πιο δημιουργική κι αυτό μου αρέσει» (Σ9).

«Ενθουσιασμό, όταν το κάνω με τα παιδιά και βλέπω ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται σε όλο αυτό και είναι και η δική τους μεγάλη χαρά και ενθουσιασμός τους και η εμπλοκή τους σε αυτόν τον τρόπο μάθησης» (Σ2).

3.4.3. Συναισθήματα από την κατηγορία της αθυμίας

Συνεχίζοντας με τα συναισθήματα από την κατηγορία της αθυμίας, δύο από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων με στοιχεία υπαίθριας μάθησης βίωσαν συναισθήματα αγωνίας και άγχους αλλά και κούραση. Τα συναισθήματα αυτά σχετίζονται με την έναρξη των προγραμμάτων, την οργάνωση της διαδικασίας και την ύπαρξη πόρων.

Αγωνία, άγχος, κούραση

Ο/η Σ17 αναφέρει για την αγωνία και το άγχος που υπάρχει κατά τη διαδικασία οργάνωσης ενός προγράμματος:

«...στο ξεκίνημα. Είναι αγωνία, άγχος, λίγο, πώς και τί, που θα βρεθούν χρήματα. Πού και πώς. Στρες» (Σ17).

Και ο/η Σ4 αναφέρεται στην κούραση της οργάνωση ενός αντίστοιχου προγράμματος:

«(Είναι) κουραστικό, δηλαδή νιώθεις μια κούραση μέχρι να το οργανώσεις όλο αυτό» (Σ4).

3.4.4. Συναισθήματα από την κατηγορία του φόβου

Ολοκληρώνοντας την ενότητα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν συναισθήματα από την κατηγορία του φόβου. Συγκεκριμένα, ο/η Σ12 εκφράζει φόβο για ενδεχόμενες αρνητικές συνέπειες (όπως η καταγγελία) που ενδέχεται να προκύψουν κατά την επαφή των παιδιών με τη φύση, λόγω έλλειψης οικειότητας σε διαδικασίες υπαίθριας μάθησης:

«Όμως για κάποιον ο οποίος φοβάται αν το παιδί λερωθεί και (ο εκπαιδευτικός) φάει καταγγελία, δεν είναι (καλό)» (Σ12).

Και ο/η Σ18, ενώ εκφράζει προβληματισμό για τον βαθμό διεύρυνσης των προγραμμάτων υπαίθριας μάθησης, ωστόσο υποστηρίζει με «θάρρος και τόλμη» την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητά τους:

«Σε πάρα πολλές περιπτώσεις έχω προβληματιστεί και μου έχουν δώσει πληροφορίες στο πόσο να διευρύνω κάθε φορά και τις δράσεις και τις δραστηριότητες που σκέφτομαι να κάνω μαζί τους. Νιώθω ότι είναι ένα σπουδαίο πράγμα το οποίο θα πρέπει να το δρομολογούμε πολύ πιο συχνά με θάρρος και τόλμη» (Σ18).

3.5. Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην επιλογή των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

Ο Πίνακας 11 αναφέρεται στο πρώτο μέρος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος και στα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία αφορούν τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά και αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στην απόφασή τους να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί εντάχθηκαν σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες.

Θέματα	Θεσμικό Πλαίσιο	Ωρολόγιο πρόγραμμα	Πρωτόκολλα υγείας και ασφάλειας	Ζητήματα υλοποίησης/οργάνωσης
Υποθέματα	Διοικητικές-γραφειοκρατικές διαδικασίες: Σ1, Σ2, Σ5, Σ6, Σ8, Σ18	Χρόνος: Σ4 Σ7, Σ9, Σ10, Σ12 Υποχρέωση ολοκλήρωσης σχολικής ύλης: Σ7, Σ8, Σ11	Ασφάλεια εξόδου: Σ18, Σ16, Σ14, Σ3, Σ1 Καιρικές συνθήκες: Σ17, Σ14, Σ8 Θέματα υγείας μαθητών/τριών : Σ11, Σ5	Υποδομές-οργάνωση: Σ9, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18 Έλλειψη πόρων/στήριξη φορέων: Σ17, Σ12, Σ10 Συναισθηματική διάθεση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών: Σ8, Σ13, Σ17

Πίνακας 11. Ανασταλτικοί παράγοντες εκπόνησης υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, οι ανασταλτικοί παράγοντες σχετίζονται με το θεσμικό πλαίσιο, του οποίου αναγνωρίζονται αυξημένες διοικητικές και γραφειοκρατικές διαδικασίες. Σχετίζονται ακόμη με το ωρολόγιο πρόγραμμα, τον χρόνο και την υποχρεωτικότητα ολοκλήρωσης της ύλης των προγραμμάτων σπουδών. Στην τρίτη θεματική ενότητα ως ανασταλτικοί παράγοντες καταγράφονται τα πρωτόκολλα υγείας και ασφάλειας που πρέπει να ληφθούν υπόψη και αφορούν την ασφάλεια εξόδου από τη σχολική τάξη, τις καιρικές συνθήκες και θέματα υγείας των μαθητών/τριών. Τέλος, ακολουθούν ζητήματα υλοποίησης και οργάνωσης αυτών των προγραμμάτων, όπως οι υποδομές, η έλλειψη πόρων και η έλλειψη στήριξης φορέων αλλά και η συναισθηματική διάθεση των εκπαιδευτικών/μαθητών να συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα.

3.5.1. Θεσμικό Πλαίσιο

Διοικητικές διαδικασίες

Από την ανάλυση των δεδομένων έξι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν ανάμεσα στους ανασταλτικούς παράγοντες το ισχύον θεσμικό πλαίσιο με το οποίο εφαρμόζονται και υλοποιούνται εν γένει τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι ανασταλτικός παράγοντας οι προαπαιτούμενες τυπικές

διαδικασίες που χαρακτηρίζονται από αυξημένη γραφειοκρατία κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και αποτίμησης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο/η Σ1.

«Το πλαίσιο του (προγράμματος) είναι τέτοιο, έντονα, γραφειοκρατικό» (Σ1).

Στις υποχρεωτικές, διοικητικές και γραφειοκρατικές διαδικασίες που σχετίζονται με την ενημέρωση της σχολικής κοινότητας και την απαραίτητη συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις αναφέρονται τέσσερις εκπαιδευτικοί, επισημαίνοντας δυσκολίες και περιορισμούς στην ελευθερία, στην ευελιξία και στον χρόνο:

«Με δυσκολεύει, δεν με αποθαρρύνει, με δυσκολεύει πάρα πολύ το διοικητικό έργο. Με δυσκολεύει αυτό το πράγμα, μου παίρνει πάρα πολύ χρόνο και δεν έχω την ελευθερία που είχα παλιά να δράσω με τα παιδιά, να χαρώ αυτό που κάνω» (Σ2).

«Αυτό το διαδικαστικό, δηλαδή εγώ θα ήθελα να πάρω δύο ώρες τα παιδιά (της τάξης) μου και να πάω να κάνω μελέτη εδώ παραπάνω στην παιδική χαρά, αλλά δεν ξέρω αυτό πόσο μπορεί να υλοποιηθεί, γιατί χρειάζεται υπεύθυνες δηλώσεις σε όλους τους γονείς, (είναι) το διαδικαστικό κομμάτι για το γραφειοκρατικό» (Σ5).

«Είναι όμως οι υπεύθυνες δηλώσεις, να συναινέσεις, είναι το τυπικό, πάρε την άδεια. Οι τυπικές διαδικασίες (...). Δηλαδή, το καθαρά τυπικό γραφειοκρατικό κομμάτι που δεν μπορούμε να παραβλέψουμε πάντα. Δυστυχώς, πρέπει να το ακολουθήσουμε...» (Σ8).

«Αυτό το κομμάτι το τυπικό ότι χρειάζεται να έχεις πάντα προετοιμάσει άδειες από τους γονείς, ότι πρέπει να κυκλοφορήσεις και πού και τί ώρα και σε πόσο χρόνο. Να έχεις πάρει την άδεια από το σχολείο, να γνωρίζουν οι συνάδελφοι ακριβώς, πού, πόσο θα λείψεις και τα λοιπά» (Σ18).

3.5.2. Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Συνεχίζοντας με τα δεδομένα της έρευνας γύρω από τους παράγοντες που δρουν αποθαρρυντικά, οκτώ εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως ανασταλτικό παράγοντα το υφιστάμενο πλαίσιο εφαρμογής και λειτουργίας του ωρολογίου προγράμματος σπουδών που αφορά στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.

Ο χρόνος

Πέντε εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον παράγοντα χρόνο που πρέπει να διαθέσουν για την προετοιμασία, την οργάνωση και την υλοποίηση ενός αντίστοιχου προγράμματος και τον

αναγάγουν ως σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα. Ενδεικτικά, τρεις εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους περιορισμούς γύρω από την έλλειψη χρόνου:

«Ο χρόνος, η πίεση της ύλης και ο χρόνος που πρέπει να διαθέσω και το πρόγραμμα, το γενικό του σχολείου. Δηλαδή πιο πολύ θα έλεγα πρακτικά πράγματα» (Σ7).

«Ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας είναι το πρόγραμμα, ο χρόνος που πρέπει να διαθέσουμε για να υλοποιηθεί σωστά αυτό το πρόγραμμα ο οποίος δεν είναι πάντα αρκετός. Ο ελλιπής χρόνος» (Σ4).

«Ο χρόνος (είναι) πάρα πολύ μεγάλος ανασταλτικός παράγοντας. Θέλει λίγο χρόνο να τρέξεις, να τα βρεις (φυτά), να πάρεις το χώμα, να φέρεις τα φυτά, και κόστος έχουνε και χρόνο χρειάζονται» (Σ10).

Υποχρέωση ολοκλήρωσης σχολικής ύλης

Επιπλέον στην ίδια θεματική κατηγορία, δύο από τους/τις εκπαιδευτικούς επισημαίνουν ως ανασταλτικό στοιχείο την αυστηροποίηση του πλαισίου και την υποχρεωτικότητα ολοκλήρωσης της ύλης των επίσημων προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών μαθημάτων και αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Η αυστηροποίηση και η πίεση στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Θα μπορούσαμε να κάνουμε πολλά περισσότερα, αν δεν χρειαζόταν να ακολουθήσουμε τη συγκεκριμένη ύλη» (Σ8).

«Δηλαδή, τα τελευταία χρόνια κάνω κάποια πράγματα αποσπασματικά. Όταν ας πούμε με κυνηγάει η ύλη» (Σ11).

3.5.3. Πρωτόκολλα υγείας και ασφάλειας

Δέκα συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ανάμεσα στους ανασταλτικούς παράγοντες και άλλα πρακτικά ζητήματα, όπως είναι τα πρωτόκολλα ασφάλειας και υγείας. Χαρακτηριστικά, αποτυπώνονται ενδεικτικές απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα ασφάλειας εξόδου από τη σχολική τάξη και την παραμονή των μαθητών/τριών σε κοινές σχολικές αυλές με παράλληλες χρήσεις ή άλλους εξωτερικούς χώρους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συσχετίζουν το θέμα της ασφάλειας με τον μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών στις τάξεις/τμήματα και την έλλειψη αντίστοιχου αριθμού συνοδών εκπαιδευτικών, με τα θέματα υγείας (π.χ.

αλλεργίες) που συμβαίνει να έχουν οι μαθητές/τριες αλλά και με τα αυξημένα μαθησιακά προβλήματα που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια.

Ασφάλεια εξόδου

Σχετικά με το αναφερόμενο θέμα, πέντε εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως ανασταλτικό παράγοντα τη διασφάλιση εξόδου πολυπληθών ομάδων σε συνδυασμό με την έλλειψη βοηθών συνοδών που εγείρει ζητήματα ασφάλειας και επηρεάζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά, τρεις από τους εκπαιδευτικούς περιγράφουν:

«Αν έχει πολλά τμήματα ένα σχολείο, μπορεί να δυσκολεύει λίγο κάποια πράγματα, κάποιες δραστηριότητες στον κήπο. Σίγουρα οι πολυπληθείς ομάδες δεν βοηθάνε» (Σ3).

«Το μέγεθος της ομάδας, αν δεν υπάρχει δεύτερος επιτηρητής της ομάδας. Γιατί νομίζω ότι η ασφάλεια είναι πολύ σημαντικό (θέμα). Πρέπει να έχεις εξασφαλίσει την ασφάλεια, προκειμένου να περάσεις μετά στην ποιότητα της εκπαίδευσης» (Σ14).

«(Πρέπει) να γνωρίζουν οι συνάδελφοι ακριβώς πού, πόσο θα λείψεις και τα λοιπά. Πρέπει να αναζητήσεις βοήθεια και από κάποιον άλλον εκπαιδευτικό να συνοδεύσει μαζί σου για μεγαλύτερη ασφάλεια είτε λόγω των παιδιών, ή του πλήθους τους, ή κάποιων ιδιαίτερων αναγκών που έχουν τα παιδιά» (Σ18).

Στην ίδια κατηγορία ο/η Σ16 επισημαίνει ως ανασταλτικό παράγοντα πρακτικά ζητήματα ασφάλειας που προκύπτουν από την παράλληλη χρήση των σχολικών αυλών, σε συνδυασμό με την έλλειψη βοήθειας από συνοδούς εκπαιδευτικούς:

«Οι παράλληλες δράσεις μερικές φορές, οι παράλληλες χρήσεις των αυλών. Δυσκολία κάποιες φορές να υπάρχει συνοδός και χωρίς δεύτερο άνθρωπο εγώ ένα τμήμα δεν το βγάζω 25 παιδιών ή 20 παιδιών. Χρειάζεται συνοδός» (Σ16).

Ενώ ο/η Σ1 αναφέρει ως ένα ακόμη ανασταλτικό στοιχείο την αντίληψη των γενικότερων κινδύνων που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως αναφέρει παρακάτω:

«(Είναι) η περιρρέουσα ατμόσφαιρα σχετικά με κινδύνους όταν βγάζεις τα παιδιά έξω από την τάξη πάρα πολλές ώρες και δρουν κάποιες φορές ανασταλτικά» (Σ1).

Καιρικές συνθήκες

Οι καιρικές συνθήκες -με αναφορές στη βροχή και στη ζέστη- συμπεριλαμβάνονται επίσης από τρεις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς στους καταγεγραμμένους ανασταλτικούς

παράγοντες υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έξω από την τάξη και είναι δεδομένα που, όπως περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί παρακάτω, απαιτούν προετοιμασία και εναλλακτικά σενάρια:

«Ανασταλτικοί παράγοντες μπορεί να είναι και οι καιρικές συνθήκες» (Σ17).

«Οι καιρικές συνθήκες. Δεν είναι εύκολο να κάνεις τις δράσεις τότε που πραγματικά έχουν τα παιδιά την ανάγκη να βγουν έξω, είτε με την πολύ ζέστη, είτε με την πολύ βροχή» (Σ8).

«Λοιπόν αναγκαστικά οι καιρικές συνθήκες είναι κάτι που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά, οπότε αυτό σε αναγκάζει να έχεις πάντα ένα «Plan B» για να αντιμετωπίσεις τις συνθήκες αυτές, ή να έχεις ένα εναλλακτικό σενάριο. Πραγματικά, τώρα που το σκέφτομαι νομίζω ότι αυτό που με έχει κουράσει περισσότερο στα προγράμματα περιβαλλοντικής είναι η ερώτηση «και αν βρέχει, και αν βρέχει, τί κάνουμε.» (Σ14).

Θέματα υγείας μαθητών/τριών

Οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες και τα θέματα υγείας των μαθητών/τριών είναι δύο αποθαρρυντικοί παράγοντες που συνδέονται με τα πρωτόκολλα υγείας και ασφάλειας, σε συνδυασμό με τη διαχείριση μεγάλης ομάδας τους οποίους θέτουν δύο εκπαιδευτικοί:

«Αν είναι και πάρα πολλά παιδιά που έχουν (μαθησιακές) δυσκολίες, μπορεί να λειτουργήσει και διασπαστικά» (Σ3).

«Και βέβαια το κομμάτι των αλλεργιών, δηλαδή αυτά τα πρακτικά ζητήματα» (Σ5).

«Τα παιδιά χρόνο με τον χρόνο έρχονται με περισσότερες δυσκολίες. Εισχωρώ και σε ρόλους γονέα» (Σ11).

3.5.4. Ζητήματα υλοποίησης και οργάνωσης

Τέλος, στην τέταρτη θεματική κατηγορία έντεκα συνολικά εκπαιδευτικοί κάνουν αναφορά σε ποικίλα ζητήματα υλοποίησης και οργάνωσης τα οποία είναι ανάμεσα στους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην πρόθεσή τους να υλοποιήσουν περιβαλλοντικά προγράμματα με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Όπως επισημαίνουν, τα ζητήματα αυτά απαιτούν προετοιμασία, συνεργασίες και στήριξη από την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Ανάμεσα στους παραπάνω ανασταλτικούς παράγοντες καταγράφονται θέματα υποδομών και οργάνωσης, θέματα έλλειψης πόρων και υποστήριξης από φορείς. Συμπεριλαμβάνεται επίσης η συναισθηματική διάθεση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών.

Υποδομές/οργάνωση

Τις κτιριακές υποδομές των σχολικών μονάδων επισημαίνουν επτά εκπαιδευτικοί της έρευνας, ως έναν ακόμη ανασταλτικό παράγοντα στη διαδικασία υλοποίησης προγραμμάτων υπαίθριας μάθησης. Ενδεικτικά, τρεις εκπαιδευτικοί συνδέουν το επίπεδο των κτιριακών υποδομών και της σχολικής αυλής με την παροχή προσβασιμότητας και τη διευκόλυνση σχεδιασμού, οργάνωσης και μεταφοράς του απαιτούμενου εξοπλισμού για την υποστήριξη της διαδικασίας υλοποίησης προγραμμάτων έξω από τη σχολική τάξη:

«Οι υποδομές, του κτιρίου και του αύλειου σχολικού μας χώρου. Γιατί πρέπει, όταν θέλουμε να κάνουμε κάτι τέτοιο να μετακινούμαστε με δυσκολία στο μέσα έξω. Έτσι, δεν έχουμε μια “γωνιά” έξω, οργανωμένη, που να μπορώ να μαζέψω τα παιδιά κάπου για να μπορούμε να δουλέψουμε πιο καλά και να είναι η συγκέντρωσή τους επίσης καλά τοποθετημένη απέναντι σε εμάς» (Σ15).

«Το γεγονός ότι πρέπει να κουβαλήσεις αρκετό εξοπλισμό ενδεχομένως. Δηλαδή, θέλει μια πάρα πολύ καλή οργάνωση» (Σ14).

«(Πρέπει) να το έχεις προετοιμάσει ήδη και όταν πρόκειται για υπαίθρια μάθηση σε άλλους (χώρους) έξω από τον χώρο της αυλής και του σχολείου, που θα πρέπει να έχεις πάει πρώτα εσύ να έχεις τακτοποιήσει, να έχεις οργανώσει πού και πώς θα γίνει ό,τι θέλεις να κάνεις και να έχεις πάρει άδειες» (Σ18).

Έλλειψη πόρων και στήριξη φορέων

Επίσης, γίνεται αναφορά από τρεις εκπαιδευτικούς στη έλλειψη ή διακοπή οικονομικών πόρων τόσο για την οργάνωση των προγραμμάτων αυτών όσο και για τη συνέχειά τους αλλά και στην ελλιπή υποστήριξη που μπορεί να τυγχάνουν από επίσημους φορείς, τον εκάστοτε σύλλογο διδασκόντων/ουσών, ή μεμονωμένους συναδέλφους/συνεργάτες καθώς και από τους γονείς, τον σύλλογο γονέων και λοιπούς εμπλεκόμενους φορείς. Ενδεικτικά, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχετικά:

«Είναι το οικονομικό, γιατί χρειαζόμασταν, χαλάσαμε αρκετά χρήματα για να αγοράσουμε χώμα, βολβούς κ.τ.λ.» (Σ12).

«Το χρησιμοποιούν (το πρόγραμμα) χωρίς να το πιστεύουν, οπότε αργά ή γρήγορα σταματάνε να το υποστηρίζουν και με πόρους» (Σ16).

Επιπρόσθετα, ο/η Σ17 συμπεριλαμβάνει στους αποθαρρυντικούς παράγοντες επιπλέον της έλλειψης πόρων, την έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς και την ποιότητα συνεργασίας μεταξύ του συλλόγου εκπαιδευτικών εντός της σχολικής κοινότητας:

«Ανασταλτικά δρουν σίγουρα η έλλειψη πόρων. Η έλλειψη πόρων, επειδή το κάνουμε κάθε χρόνο το περιβαλλοντικό και έξω (από την τάξη). (...) Έλλειψη βοήθειας και συμπαράστασης από γονείς. (...) Η κακή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς με μερικούς συναδέλφους. Μια κακή συνεργασία λοιπόν με συνάδελφο» (Σ17).

Συναισθηματική διάθεση εκπαιδευτικών/μαθητών/τριών

Ακόμη, επισημαίνεται από τέσσερις εκπαιδευτικούς ως σημαντικός παράγοντας που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά, η συναισθηματική κατάσταση και η διάθεση εκπαιδευτικών μαθητών/τριών της σχολικής κοινότητας που θα εμπλακούν στην υλοποίηση ενός προγράμματος έξω από την τάξη. Ενδεικτικά, δύο εκπαιδευτικοί λένε σχετικά:

«Η διάθεση και των παιδιών και η δική μου» (Σ8).

«Είναι μόνο να υπάρχει διάθεση και απ' όλο το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό» (Σ13).

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί παραθέτουν το θέμα της κατάλληλης προετοιμασίας των μαθητών/τριών του σχολείου που πρέπει να προηγηθεί της συμμετοχής τους, ώστε να ανταποκριθούν κατάλληλα σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα και η έλλειψή της μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην επίτευξη των στόχων και στην εφαρμογή του προγράμματος έξω από την τάξη:

«Τα παιδιά να τα έχεις προετοιμάσει ήδη» (Σ18).

«Ίσως ένα τμήμα, που για παράδειγμα, αν δεν γίνει πολύ καλή προετοιμασία των παιδιών για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, τότε τα παιδιά δεν είναι και τόσο ικανά να προσφέρουν και να αντιληφθούν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, κατά την έξοδο τους από την τάξη» (Σ17).

3.6. Παράγοντες που κινητοποιούν, παρακινούν και εμπνέουν τους/τις εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

Στον αντίποδα, στο δεύτερο μέρος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν τους παράγοντες εκείνους που τους κινητοποιούν, τους παρακινούν και τους εμπνέουν να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας

μάθησης και αποτυπώνονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 12. Στα παρακάτω ευρήματα, οι υποστηρικτικοί παράγοντες συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά και τις δυνατότητες των προγραμμάτων υπαίθριας μάθησης.

Θέματα	Παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό	Παράγοντες που σχετίζονται με τα παιδιά	Παράγοντες που σχετίζονται με τα προγράμματα
Υποθέματα:	Συναισθήματα: Σ2, Σ3, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10, Σ17 Ενδιαφέρον/διάθεση: Σ11, Σ12 Συνεργασία: Σ12, Σ1 Ενημέρωση: Σ1	Συναισθήματα: Σ4, Σ6, Σ8, Σ11, Σ12, Σ14, Σ16, Σ17 Ενδιαφέρον: Σ3, Σ4, Σ7, Σ11, Σ13, Σ17 Οφέλη: Σ1, Σ2, Σ5, Σ6, Σ8, Σ16, Σ18	Δυνατότητες μάθησης: Σ18, Σ15, Σ14, Σ2, Σ1 Εκπαιδευτικοί στόχοι: Σ10, Σ16

Πίνακας 12. Παράγοντες που κινητοποιούν, παρακινούν και εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη θεματική κατηγορία αποτυπώνονται οι παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και αφορούν τα συναισθήματά τους, το προσωπικό ενδιαφέρον και τη διάθεση, την παρουσία συνεργατικών παραγόντων και τη σχετική ενημέρωση. Στη δεύτερη θεματική κατηγορία αναφέρονται παράγοντες που συνδέονται με τα παιδιά, τα συναισθήματά τους, το ενδιαφέρον που δείχνουν για τα συγκεκριμένα προγράμματα καθώς και τα οφέλη που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από την επαφή τους με τη φύση. Τέλος, συνδέονται με παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις διευρυμένες δυνατότητες μάθησης που προσφέρουν αυτά τα προγράμματα και την ικανοποίηση εκπαιδευτικών στόχων.

3.6.1. Παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό

Συναισθήματα εκπαιδευτικών

Επτά εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ανάμεσα στους παράγοντες που τους εμπνέουν και τους κινητοποιούν είναι τα θετικά συναισθήματά τους για τη φύση, οι δεσμοί που έχουν αναπτύξει καθώς και η στάση ζωής που έχουν απέναντι στο φυσικό περιβάλλον:

«Νομίζω (είναι) η αγάπη μου για τη φύση αρχικά» (Σ3).

«Είναι αυτό που έλεγα και παραπάνω ότι μου αρέσει πάρα πολύ αυτός ο τρόπος έξω, χαίρομαι πάρα πολύ έξω στη φύση. Είναι τρόπος ζωής για μένα η φύση και το περιβάλλον και το να κάνω πράγματα έξω» (Σ2).

«Είναι η επαφή με τη φύση. Νομίζω αυτό ηρεμεί και τον άνθρωπο και τα παιδιά, το να είναι κοντά στη φύση, να μπορούν να αντιλαμβάνονται, να κινητοποιούνται όλες οι αισθήσεις, αυτό που δεν μπορείς να κάνεις μέσα στην τάξη» (Σ5).

Επιπλέον, ο/η Σ8 συνδέει και σε αυτή την ενότητα τα θετικά συναισθήματα με τα πρώιμα παιδικά βιώματα στη φύση και προτάσσει την αναγκαιότητα επαφής με τη φύση με στόχο τη διατήρηση της παιδικότητάς του:

«Πρώτα απ' όλα η χαρά που παίρνω και εγώ και βλέπω τα παιδιά με διαφορετική μάτια όταν υλοποιούμε τέτοια προγράμματα. Η χαρά η δική μου και των παιδιών και ίσως τα παιδικά μου βιώματα. Πέρα δηλαδή από την οποίας εξέλιξη της γνώσης στα σεμινάρια. Μάλλον τα παιδικά μου βιώματα που βγαίνουν πάρα πολύ έτσι. Το πώς ήθελα ως παιδί να μπορώ να κάνω πράγματα χωρίς να ακούω τα «μη» και τα «δεν πρέπει» και «τα όχι» και να αντιλαμβάνομαι τις επιπτώσεις των πράξεων. Η προσπάθειά μου να παραμείνω παιδί ίσως» (Σ8).

Ο/η Σ9 επιπλέον, αναγνωρίζει ως κίνητρο ότι οι δραστηριότητες που εμπεριέχει η υπαίθρια μάθηση συντελούν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας, αυξάνοντας τη δημιουργία και την ευχαρίστηση:

«Είναι πολύ σημαντικό για μένα το να διασκεδάσω τη μέρα μου στο σχολείο, το να εμπλουτίσω τη μέρα μου με ευχάριστες δραστηριότητες δημιουργικές και κεφάτες. Αυτά είναι τα κίνητρα μου» (Σ9).

Ενώ ο Σ10 εστιάζει στον στόχο να μεταδώσει τα συναισθήματά του για τη φύση στους μαθητές/τριες του:

«Πρώτον, όπως είπα και πριν, η δική μου αγάπη για τη φύση και το περιβάλλον και το ότι μου αρέσει και εμένα να ασχολούμαι με το χώμα και δεύτερον, γιατί θέλω και τα παιδιά, αυτά τα παιδιά που θα με γνωρίσουν σαν δάσκαλο να το μεταλαμπαδεύσουν να τους περάσω αυτή την αγάπη για τη φύση και τη διάθεση να δημιουργήσουν μέσα στη φύση» (Σ10).

Ενδιαφέρον/διάθεση

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους επικεντρώνονται στο προσωπικό τους ενδιαφέρον και στη διάθεση να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία, ως κίνητρο για την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων:

«Το προσωπικό μου ενδιαφέρον είναι πρώτα. Το να δω ας πούμε ότι τα παιδιά ενδιαφέρονται (...) και θεωρώ ότι το ένα κομμάτι είναι το προσωπικό σου ενδιαφέρον» (Σ11).

«Και επίσης είναι ότι θέλω το πρωί να έρχομαι με όρεξη στο σχολείο. Αυτό τους το εξηγώ. Ό,τι κάνω, το κάνω γιατί θέλω να έρχομαι με όρεξη. Δεν μου αρέσει να κάνω τα ίδια συνέχεια, είμαι ανήσυχο πνεύμα» (Σ12).

Συνεργασίες

Ακόμα ένας/μία εκπαιδευτικός επισημαίνει τη σπουδαιότητα ύπαρξης κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων στον σχολικό χώρο, ως σημαντικό παράγοντα έμπνευσης και κινητοποίησης:

«Με εμπνέει γενικά που είμαι σε μια κοινότητα μάθησης με συναδέλφους που είναι δραστήριοι, χαρακτηρίζεται και ο δικός μας χώρος από τέτοια φιλοσοφία, και αυτό εντάζει, είναι σπουδαίο» (Σ13).

Ενημέρωση

Τέλος, ο/η Σ1 εστιάζει στη σημασία της ενημέρωσης γύρω από τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθόδους που ισχύουν σε άλλες χώρες γύρω από την υπαίθρια μάθηση, για την έμπνευση:

«Με εμπνέει πολύ το τι έχει γίνει σε άλλες χώρες και έχει έτσι δείξει δείγματα, τί μπορούν να κάνουν τα παιδιά σε μια υπαίθρια τάξη στο πλαίσιο της υπαίθριας μάθησης» (Σ1).

3.6.2. Παράγοντες που σχετίζονται με τα παιδιά

Συναισθήματα παιδιών

Συνεχίζοντας στην κατηγορία των παραγόντων που εμπνέουν και κινητοποιούν, οι οποίοι σχετίζονται με τους/τις μαθητές/ριες, οκτώ εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα θετικά συναισθήματα των παιδιών και στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τη συμμετοχή σε αντίστοιχες εμπειρίες, τα οποία είναι ισχυρά δεδομένα για την υλοποίηση προγραμμάτων έξω από την τάξη.

Ενδεικτικά, δύο εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν συναισθήματα ενθουσιασμού και αγάπης των παιδιών για δραστηριότητες έξω από την τάξη σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον που παρατηρούν και σε αλληλεπίδραση με τα δικά τους συναισθήματα αγάπης και ικανοποίησης:

«Μπορεί να σας ακουστεί ρομαντικό, αλλά είναι ο ενθουσιασμός στα μάτια των παιδιών. Μπορεί να σας ακούγεται ρομαντικό, αλλά αυτό είναι» (Σ12).

«(Είναι) η μόνιμη αγάπη των παιδιών να βγαίνουν έξω από την τάξη. Αλήθεια. Και η μόνιμη αγάπη η δικιά μου να βγαίνω έξω από την τάξη. Μ' αρέσει να τα έχω έξω, να γυρνάμε, να με φωνάζουν και να ρωτάνε «Ω, κύριε...αυτό, τι είναι αυτό, τι είναι εκείνο», να πιάσω μια ακρίδα και να τους την πάω να τη δούνε, να πάμε να την απελευθερώσουμε μετά, να την χαϊδέψουν, να την πιάσουν, να δουν ότι δεν έχει «όπλα» πάνω της» (Σ17).

Ενδιαφέρον/διάθεση

Συνεχίζοντας στην κατηγορία των παραγόντων που εμπνέουν και κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς στην απόφασή τους να υλοποιήσουν προγράμματα έξω από την τάξη, στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, έξι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο ενδιαφέρον των παιδιών να συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα και στην αξία της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί λένε:

«Είναι το ενδιαφέρον που σου δείχνουν εκείνα για να σε οδηγήσει» (Σ11).

«Στα παιδιά πάντα φαίνεται πολύ ενδιαφέρον αυτό το θέμα» (Σ3).

«Μ' αρέσει να βλέπω το ενδιαφέρον τους και μ' αρέσει να καλύπτω τα κενά των γνώσεών τους. Να καλύπτω τις απορίες τους. Το απολαμβάνω. Με γεμίζει και εμένα» (Σ17).

Επίσης, τρεις από τους/τις εκπαιδευτικούς επικεντρώνονται στη μεγάλη ανταπόκριση των παιδιών και στα θετικά συναισθήματα που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες, γεγονός που τους δημιουργεί κίνητρα να συνεχίσουν, καθώς ικανοποιεί αμφίπλευρες ανάγκες των εμπλεκομένων:

«Τα παιδιά που είναι σαν “σφουγγάρι” και ρουφάνε όλο αυτό το πράγμα. Είναι σαν να γνωρίζουν έναν άλλο κόσμο. Σαν να ανοίγεται ένα παράθυρο καινούριο μπροστά τους. Και πάντα αυτό είναι πολύ ικανοποιητικό και ενθαρρυντικό για να συνεχίσουμε και εμείς τέτοιες δράσεις» (Σ7).

«Νομίζω ότι είναι αυτό το feedback που παίρνω από τους μαθητές μου Ουσιαστικά αυτό είναι. Αυτός ο ενθουσιασμός τους, η χαρά τους. Αυτό! Το κίνητρό μου είναι αυτό. Οι μαθητές μου!» (Σ4).

«Πρώτα η δική μου αγάπη σε αυτό και δεύτερον, θεωρώ ότι και τα παιδιά με το που θα τους αναφέρεις ότι έχουμε να κάνουμε αυτό πετάνε από τη χαρά τους. Δηλαδή, είναι κάτι το οποίο

τους αρέσει. Οπότε ο ένας παίρνει ο άλλος δίνει, ο ένας δίνει ο άλλος παίρνει. Κάπως έτσι παίρνουμε και δυο πλευρές».

Διαπιστωμένα οφέλη σχολικής κοινότητας

Ολοκληρώνοντας τους ενθαρρυντικούς παράγοντες που σχετίζονται με τα παιδιά, έξι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις ωφέλειες που απορρέουν από τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας σε προγράμματα με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Συγκεκριμένα, ο/η Σ18 εστιάζει στα οφέλη της βιωματικής εμπειρίας, στην ανανέωση και απελευθέρωση από την επαφή με τη φύση:

«Θεωρώ ότι μας ανανεώνει όλους. Δηλαδή ένα από τα πιο βασικά είναι ότι μας δίνει μία διάθεση διαφορετική από να είμαστε κλεισμένοι μέσα στην τάξη και να συζητάμε για παράδειγμα για τα δέντρα της αυλής μας, για την αλλαγή των εποχών, για το πόσο χρόνο παίρνουν τα δέντρα να μεγαλώσουν ή την καρποφορία τους ή οτιδήποτε. Θεωρώ ότι το να βγούμε έξω μας ανανεώνει. Μας ανανεώνει διαφορετικά. Και τα παιδιά τα απελευθερώνουν σε μεγάλο βαθμό» (Σ18).

Δύο ακόμη εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στα οφέλη επαφής των παιδιών με υπαίθρια περιβάλλοντα την ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και σεβασμού προς τη φύση καθώς και τις ωφέλειες από τον εμπλουτισμό της διαδικασίας της μάθησης στην ύπαιθρο:

«Είναι η βασική ανάγκη και ίσως και η ανάγκη τα παιδιά τουλάχιστον να αποκτήσουν έναν σεβασμό για τη φύση (...) δηλαδή για μένα αυτό είναι σημαντικό, κάπως να έχουν σύνδεση τα παιδιά με τη φύση να έχουν επαφή για να μπορούν να το αξιολογήσουν μελλοντικά και να συνειδητοποιήσουν ότι όλο αυτό δεν θα είναι για πάντα» (Σ16).

«Αυτό είναι η επαφή των παιδιών με τη φύση. Αυτό είναι που λείπει. Δεν χρειάζεται άλλο αποστειρωμένη τάξη» (Σ5).

Άλλοι δύο εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα γνωστικά οφέλη από τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών. Τα οφέλη αυτά προκύπτουν από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε προγράμματα και δραστηριότητες υπαίθριας μάθησης που λειτουργούν ως πηγή έμπνευσης και τους παρακινούν, όπως αναφέρουν:

«Με εμπνέει πάρα πολύ στο να το συνεχίσω, όταν βλέπω αποτελέσματα ακόμα και σε μαθητές οι οποίοι ίσως μέσα στο ακαδημαϊκό πλαίσιο δεν αποδίδουν, δεν μπορούν μάλλον με τον ίδιο ρυθμό, ή με τον ίδιο τρόπο να κατακτήσουν γνώσεις, ενώ βλέπεις ότι στην υπαίθρια μάθηση τα αποτελέσματα είναι πολύ πιο ενθαρρυντικά» (Σ1).

«Είναι σαν να γνωρίζουν έναν άλλο κόσμο. Σαν να ανοίγεται ένα παράθυρο καινούριο μπροστά τους. Και πάντα αυτό είναι πολύ ικανοποιητικό και ενθαρρυντικό για να συνεχίσουμε και εμείς τέτοιες δράσεις» (Σ7).

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός εστιάζει στα κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη και στις δεξιότητες που παρατηρεί να αναπτύσσονται κατά τη συμμετοχή των παιδιών σε ανάλογες δραστηριότητες και προγράμματα με στοιχεία υπαίθριας μάθησης:

«Όταν βρίσκονται έξω βλέπεις ότι αρχίζουν, δηλαδή απελευθερώνουν την προσωπικότητά τους, πιάνουν συζητήσεις, μπορεί να έχουν έναν πολύ ωραίο χιούμορ που δεν το έχουν αναπτύξει ποτέ στην τάξη. Και νιώθεις ότι έχεις μια πολύ ωραία μεγάλη παρέα που μπορείς να κάνεις και να πεις πάρα πολλά πράγματα». Νομίζω ότι αυτό είναι από τα πιο μεγάλα οφέλη που με κινητοποιεί επί της ουσίας να θέλω και να ενισχύω το κομμάτι αυτό» (Σ18).

3.6.3. Παράγοντες που σχετίζονται με τα προγράμματα

Δυνατότητες μάθησης

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, γύρω από τους παράγοντες που παρακινούν και εμπνέουν τους/τις εκπαιδευτικούς, επτά από αυτούς αναφέρουν ως ενθαρρυντικούς παράγοντες τις δυνατότητες μάθησης που ενισχύονται μέσω αυτών των προγραμμάτων, τα πολλαπλά ερεθίσματα, τη διαφορετικότητα που τα διακρίνει και την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που επιτυγχάνεται κατά την ολοκλήρωσή τους.

Συγκεκριμένα, ο/η Σ1 αναφέρει πως η παρακίνηση προκύπτει από τη διαπίστωση ότι μέσω αυτών των προγραμμάτων ενισχύεται η ομαδοκεντρική μάθηση με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στα παιδιά:

«Τα παιδιά μπορούν να δουλέψουν ομαδοκεντρικά πολύ περισσότερο, μπορεί να ενισχυθεί η παρατηρητικότητά τους, αυτό με εμπνέει πάρα πολύ και πολλές από τις δεξιότητές τους γενικά (αναπτύσσονται) πολύ περισσότερο από ό,τι μέσα στο αυστηρό ακαδημαϊκό πλαίσιο. Αυτά κυρίως με εμπνέουν και με παρακινούν. Τα αποτελέσματα που έχει, που τα βλέπεις καθημερινά και βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα νομίζω ότι αυτό από μόνο του είναι στοιχείο που παρακινεί» (Σ1).

Ενώ ο/η Σ14 κάνει αναφορά στα πολλαπλά ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά και σχετίζονται με την απόλαυση που βιώνουν τα παιδιά, τις βιωματικές εμπειρίες, τη διαφορετικότητα μάθησης, τις όψεις πολλαπλής νοημοσύνης και τα στοιχεία πραγματικής ζωής που θεωρεί ότι εμπεριέχουν αυτά τα προγράμματα όπως περιγράφει:

«Με παρακινεί το γεγονός ότι τα παιδιά θα το απολαύσουν. Ότι βγαίνει από τα όρια της συμβατικότητας. Ότι είναι κάτι διαφορετικό. Ότι μπορεί να είναι μια φοβερή εμπειρία για τα παιδιά. Νομίζω ότι, οτιδήποτε κάνουν εκτός τάξης τους μένει και το θυμούνται. Ότι μπορεί να προσφέρει στοιχεία σύνδεσης με τη φύση. Στοιχεία με την πραγματική ζωή. Να τους δοθούν ερεθίσματα, να αναπτύξουν όψεις της πολλαπλής νοημοσύνης. Πράγματα δηλαδή που δεν γίνονται μέσα στην τάξη και που ουσιαστικά η συμβατική τάξη αναιρεί νομίζω την προσπάθεια του εκπαιδευτικού. Οπότε εκ του αποτελέσματος, οτιδήποτε μεταφέρεις εκτός έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα» (Σ14).

Στις δυνατότητες βιωματικής μάθησης εστιάζει και ο/η Σ15 αναφέροντας:

«(Είναι) η πιο αποτελεσματική επαφή με τα παιδιά εννοιών που τους βοηθάει να ολοκληρώσουν ως πούμε τη μάθηση βιωματικά και να κατακτήσουν μια γνώση πολύ πιο άμεσα και εμπειριστατωμένα» (Σ15).

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη δυνατότητα που προσφέρουν αυτά τα προγράμματα για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και στην ανάπτυξη ευαισθητοποίησης γύρω από τα σημερινά περιβαλλοντικά ζητήματα, παραθέτοντας τον προβληματισμό τους για τη βιωσιμότητα του πλανήτη:

«Δυστυχώς η φύση μας καταστρέφεται μέρα με τη μέρα. Να μάθουν τα παιδιά την αξία της φύσης, να μάθουν την αξία του βουνού, την αξία της αυλής μας, την αξία του κήπου την αξία που έχει ένα δέντρο και να το αγαπήσουν και να προσπαθούν με κάθε τρόπο να το προστατέψουν» (Σ10).

«Είναι η βασική ανάγκη τα παιδιά τουλάχιστον να αποκτήσουν έναν σεβασμό για τη φύση και σταδιακά και μια συνείδηση ότι η κοινωνία κάνει κύκλους (...) Δημιουργεί, καταστρέφει. Αλλά αυτό που συμβαίνει τώρα και με τον ρυθμό που γίνεται τώρα, η καταστροφή του περιβάλλοντος δεν ξαναφτιάχνεται (...) δηλαδή, για μένα αυτό είναι σημαντικό, κάπως να έχουν σύνδεση τα

παιδιά με τη φύση, να έχουν επαφή για να μπορούν να το αξιολογήσουν μελλοντικά και να συνειδητοποιήσουν ότι όλο αυτό δεν θα είναι για πάντα» (Σ16).

3.7. Παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

Σύμφωνα με τον Πίνακα 13 στο σύνολό τους οι υποστηρικτικοί παράγοντες που αναφέρουν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί σχετίζονται άμεσα με τις απαντήσεις τους στο 1ο ερευνητικό ερώτημα, και την αποτύπωση των λόγων για τους οποίους υλοποιούν τα συγκεκριμένα προγράμματα. Ανάμεσα στους παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά στη συγκεκριμένη επιλογή τους να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης είναι η συνεργασία και η υποστήριξη που λαμβάνουν κατά τη διαδικασία υλοποίησης, όπως αναφέρουν δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί.

Θέματα	Συνεργασίες υποστήριξη	Υποστήριξη από το θεσμικό πλαίσιο	Υλικοτεχνική υποδομή-χώρος	Ευελιξία
Υποθέματα:	Με συναδέλφους: Σ3, Σ6, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18 Με διεύθυνση σχολείου: Σ4, Σ6, Σ9, Σ11 Με γονείς: Σ1, Σ10, Σ13, Σ17, Σ18	Επιμόρφωση-ενημέρωση-οργάνωση: Σ1, Σ2, Σ7, Σ16 Διάχυση δράσεων: Σ14 Υποστήριξη φορέων/οικονομική βοήθεια: Σ1, Σ5, Σ17, Σ10, Υποστήριξη Υπευθύνων Π.Ε./ΣΕΕ: Σ1, Σ2	Χώρος: Σ3, Σ14, Σ15	Ελευθερία-ευελιξία δράσεων από τυπικές γραφειοκρατικές διαδικασίες Σ11

Πίνακας 13. Παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

3.7.1. Συνεργασίες/υποστήριξη

Με συναδέλφους

Από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, έντεκα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως υποστηρικτικό παράγοντα την ύπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών καθώς και την υποστήριξη του συλλόγου διδασκόντων/ουσών. Ενδεικτικά, τρεις εκπαιδευτικοί παραθέτουν παρακάτω, πώς η καλή συνεργασία μεταξύ συναδέλφων λειτουργεί υποστηρικτικά στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, στην ανταλλαγή ιδεών και στον σχεδιασμό των προγραμμάτων και των δράσεων:

«Σίγουρα η καλή συνεργασία βοηθάει πάντα, γιατί πιο πολλοί άνθρωποι είναι καλύτερα στο να πραγματοποιηθούν διάφοροι στόχοι και δραστηριότητες» (Σ3).

«Συνεργασία από τον συνάδελφο που θα ανταλλάξουμε ιδέες, θα σκεφτούμε το σχέδιο, θα σκεφτούμε τις δράσεις, η συνεργασία» (Σ10).

«Υποστηρικτικά στο σχολείο έχει να κάνει με το γεγονός ότι συνεργάζονται και οι συνάδελφοι που είναι μαζί είτε ως παράλληλη στήριξη είτε ως τμήμα ένταξης κτλ., που βοηθάνε σε αυτή τη συνθήκη» (Σ15).

Συνεχίζοντας, δύο εκπαιδευτικοί περιγράφουν τη σημασία υποστήριξης των προγραμμάτων αυτών από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, διαδικασία που συμβάλλει στον εμπλουτισμό ιδεών, ενισχύει τους δεσμούς μέσα από κοινές εμπειρίες και συμβάλει στη διασφάλιση της διαδικασίας:

«Σημαντικό πάρα, πάρα πολύ είναι η υποστήριξη που λαμβάνω από τους συναδέλφους. Είναι πάρα πολύ σημαντικό το γεγονός ότι με μία ιδέα, με μία σκέψη που θα ρίξεις υπάρχει αντίστοιχη υποστήριξη και έρχεται ο ένας με τον άλλο να προσθέσει τα δικά του στοιχεία και τελικά όλο αυτό να υλοποιείται από όλους» (Σ8).

«Πάρα πολλές φορές υπάρχουν πρόθυμοι συνάδελφοι και διαφόρων ειδικοτήτων να συνοδεύσουν, να μοιραστούν την εμπειρία, να έρθουν απλά και μόνο για να βγάλουν φωτογραφίες και να περνάνε καλά με τα παιδιά. Ναι, θεωρώ τέτοια κομμάτια σημαντικά» (Σ17).

Δύο ακόμη εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη σημασία ύπαρξης θετικού κλίματος μεταξύ συναδέλφων:

«Είναι το δίκτυο των συναδέλφων ξεκάθαρα που έχουμε εδώ. Υπάρχει ένα εξαιρετικό, σημαντικό κλίμα, που ο ένας υποστηρίζει τον άλλο. Ξεκάθαρα αυτό» (Σ12).

«Νομίζω οι συνάδελφοι σε όλα τα επίπεδα έχουν λειτουργήσει, δεν έχω συναντήσει κάποιον συνάδελφο που να μην έχει υποστηρίξει και να μην έχει εμπυνώσει πάρα πολύ, αυτό το κομμάτι με βοηθάει» (Σ16).

Με τη διεύθυνση του σχολείου

Στην ουσιαστική συνεργασία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, στη θετική στάση και στην υποστήριξη των ανθρώπων που έχουν τη θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα αναφέρονται τέσσερεις εκπαιδευτικοί, καταγράφοντάς αυτά τα στοιχεία ως υποστηρικτικούς παράγοντες. Ενδεικτικά, οι τρεις από αυτούς περιγράφουν:

«...και η υποστήριξη που μπορεί να έχεις από τη διεύθυνση του σχολείου σε πράγματα, τα οποία προγραμματίζεις να κάνεις για να υλοποιήσεις αυτό το πρόγραμμα» (Σ4).

«Εννοείται η στάση του διευθυντή ή της διευθύντριας του σχολείου. Αυτό» (Σ9).

«Θα ήθελα έναν διευθυντή υποστηρικτικό σ' αυτό (...), στο να κάνουμε κάποια πράγματα» (Σ11).

Με τους γονείς

Τέλος, πέντε εκπαιδευτικοί, αναφερόμενοι στους υποστηρικτικούς παράγοντες εστιάζουν στην ύπαρξη συνεργασίας και στην υποστήριξη των γονέων κατά τη διαδικασία υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Συγκεκριμένα, ο/η Σ1 περιγράφει σχετικά με την υποστήριξη αντίστοιχου προγράμματος από γονείς:

«Υποστηρικτικοί ήταν και οι γονείς και βέβαια τους είχαμε ενημερώσει σχετικά με την υλοποίηση, οπότε λειτούργησε υποστηρικτικά η συνεργασία μαζί τους και λειτουργεί υποστηρικτικά» (Σ1).

Ο/η Σ13 κάνει επιπλέον αναφορά στην ανταπόκριση των γονέων και των παιδιών σε ανάλογα προγράμματα, στοιχείο που συνδέεται με την κουλτούρα εξωστρέφειας του σχολείου:

«Λειτουργεί υποστηρικτικά η ανταπόκριση των γονέων και των παιδιών πάντα. Είμαστε το σχολείο της “αγκαλιάς”. Είναι ένα σχολείο που είναι πολύ ανοιχτό προς το έξω και πάντα υπάρχει ανταπόκριση σε οποιαδήποτε δράση εκφράζουμε ή επιθυμία, ό,τι θέλουμε να υλοποιήσουμε είναι πάντα εκεί οι γονείς» (Σ13).

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη συμπαράσταση, στη βοήθεια και στην εμπιστοσύνη των γονέων αλλά και στην καλή επικοινωνία ανάμεσα στη σχολική κοινότητα, ως σημαντικούς υποστηρικτικούς παράγοντες:

«Σίγουρα οι γονείς, (...) η συμπαράσταση των γονιών, η βοήθειά τους που υπάρχει. Υπάρχει, δεν έχω παράπονα. Υποστηρικτικά λειτουργεί όλο αυτό» (Σ17)

«Θεωρώ το κομμάτι της πολύ καλής επικοινωνίας με τα παιδιά, με τους συναδέλφους, με τους γονείς, το ότι σε εμπιστεύονται να πάρεις τα παιδιά τους και να βγεις έξω από τον χώρο του σχολείου» (Σ18).

3.7.2. Υποστήριξη από το θεσμικό πλαίσιο

Η υποστήριξη από το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο είναι ανάμεσα στους αναφερόμενους υποστηρικτικούς παράγοντες, όπως καταγράφουν στον λόγο τους επτά συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Σε αυτή συμπεριλαμβάνονται η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οργάνωση και η διάχυση των δράσεων, η υποστήριξη φορέων, η οικονομική βοήθεια αλλά και η συνεργασία και υποστήριξη από τους/τις υπεύθυνους/ες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Δραστηριοτήτων των Διευθύνσεων Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Επιμόρφωση/ενημέρωση Οργάνωση

Πιο αναλυτικά, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι λειτουργεί υποστηρικτικά η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων και η ενημέρωση γύρω από τα θέματα και τη διαδικασία υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων ενώ συμπεριλαμβάνουν επίσης, την καλή οργάνωση και τον σχεδιασμό:

«Σεμινάρια να γίνονται, κάποιες επιμορφώσεις για εμάς τους ίδιους. Για να μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα, περισσότερους τρόπους που μπορούμε να κάνουμε κάποια πράγματα.» (Σ7).

«Επίσης όλα αυτά τα σεμινάρια που γίνονται, οι επιμορφώσεις, όλα αυτά είναι υποστηρικτικά για έναν άνθρωπο που κάνει πράγματα και που θέλει να κάνει και κάτι καινούριο, έτσι. Να κάνουν τα τετριμμένα και τα ίδια. Να αλλάζεις, να εμπλουτίζεις» (Σ2).

«Όταν είμαι καλά ενημερωμένη, καλά οργανωμένη. Χρειάζομαι μια πολύ καλή οργάνωση» (Σ1).

Ο/η Σ16 αναφέρει επίσης την επικοινωνία και την επαφή με ανθρώπους, κοινότητες και ομάδες που σχετίζονται στενά με τη φύση, ως προσωπικό κριτήριο που βοηθάει υποστηρικτικά στον επαναπροσδιορισμό του δεσμού με τη φύση:

«Με υποστηρίζει η επαφή με ανθρώπους που έχουν πολύ στενή σχέση με τη φύση για να επαναπροσδιοριστώ, γιατί λίγο το χάνω, ακόμα και εδώ το χάνω στην καθημερινότητα, ενώ αν πάω εκεί, περπατήσουμε ξυπόλητες στη γη, πιάσουμε τη λάσπη, χτίσουμε, γίνουμε, ενσωματώνομαι ξανά. Οπότε αυτό το προτείνω γενικά, δηλαδή, όποιος θέλει να ασχολείται με τη φύση να πηγαίνει σε τέτοιες ομάδες, σε τέτοιες κοινότητες που είναι πλέον αρκετές» (Σ16).

Διάχυση των δράσεων

Ο/η Σ14, καθώς υποστηρίζει ότι η διάχυση καλών πρακτικών άλλων σχολείων, φορέων, οργανισμών και η κοινοποίηση εμπειριών άλλων εκπαιδευτικών είναι ένας υποστηρικτικός παράγοντας. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι πρακτικές και οι μέθοδοι εφαρμογής δράσεων υπαίθριας μάθησης είναι περισσότερο προσβάσιμες μέσω των ηλεκτρονικών μέσων, παρά από επιστημονικές και πανεπιστημιακές έρευνες:

«Κοιτάζτε, νομίζω ότι οι καλές πρακτικές που μπορεί να έχουμε δει, σου ανοίγουν ορίζοντες. Δηλαδή βλέπεις εμπειρίες άλλων και εμπνέεσαι για να προσαρμόσεις στη δική σου περίπτωση. Σου ανοίγουν ορίζοντες. Νομίζω ότι γενικά, όσο πιο πολλές εικόνες έχεις από την εφαρμογή, γιατί είναι κάτι που δεν το έχουμε διδαχτεί, δεν το έχουμε διδαχτεί στο Πανεπιστήμιο, δεν υπάρχουν πάρα πολλά γραπτά, δεν υπάρχουν πάρα πολλά γραπτά πάνω σε αυτό. Πιο πολύ βλέπεις τις πρακτικές των άλλων. Από sites είτε είναι άλλων σχολείων, είτε είναι οργανισμών» (Σ14).

Υποστήριξη φορέων/οικονομική βοήθεια

Το ζήτημα υποστήριξης, οικονομικής ενίσχυσης και παροχής υλικού για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών επισημαίνουν ως υποστηρικτικό παράγοντα τρεις εκπαιδευτικοί, κάνοντας αναφορά σε φορείς που βρίσκονται κοντά στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, ο/η Σ5 κάνει αναφορά στην ανάγκη στήριξης της δημοτικής αρχής:

«Όταν δηλαδή πρέπει λίγο και ο Δήμος να μπαίνει μέσα σε αυτά τα ζητήματα (...). Απλά χρειάζεται λίγο η στήριξη του δήμου για να το καταφέρουμε» (Σ5).

Ενώ ο/η Σ10 συμπεριλαμβάνει ως υποστηρικτικό παράγοντα την ευρύτερη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με τον δήμο, τον σύλλογο γονέων και λοιπούς φορείς που μπορούν να συνδράμουν:

«Συνεργασία με τους μαθητές με το διευθυντή και τον σύλλογο των συναδέλφων, τον σύλλογο γονέων, τον δήμο και όποιον άλλο φορέα μπορεί να μας βοηθήσει. Γιατί μπορεί κάποια στιγμή

να βρεθεί κάποιος άλλος φορέας και να πει ότι παρέχω στο σχολείο φυτά, μπορείτε εσείς να τα κάνετε να τα τοποθετήσετε στον χώρο και να φτιάξετε ένα καινούριο χώρο. Αυτό μέχρι στιγμής, δεν έχει γίνει, αλλά λέμε ότι αυτό θα ήταν μια πολύ ωραία πρόταση» (Σ10).

Τέλος, δύο ακόμη εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ανάγκη οικονομικής βοήθειας και πρόσθετων κονδυλίων που λειτουργούν υποστηρικτικά στην υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών:

«Υποστηρικτικά σε ένα τέτοιο πρόγραμμα απαιτείται πάντα η οικονομική βοήθεια» (Σ17).

«Όταν υπάρχει η δυνατότητα και των κονδυλίων για να γίνουν κάποιες μετατροπές που είναι απαραίτητες, να αγοραστούν υλικά κ.λπ.» (Σ1).

Υποστήριξη Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στην υποστήριξη και τη συνεργασία εκπαιδευτικών των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των Συμβούλων Εκπαίδευσης μέσα από την παροχή ενημέρωσης, ιδεών, γνώσεων, σεμιναρίων και σχετικού υλικού, δεδομένα τα οποία μπορούν να πλαισιώσουν θεωρητικά την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«Όταν υπάρχουν συνεργάτες, ας πούμε η υπεύθυνη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι γνώστρια και μπορεί να παρέχει γνώσεις και υποστήριξη, ή η σχολική σύμβουλος όταν μας παρέχει κάποιο υλικό και οι δύο μας παρέχουν κάποιο υλικό και θεωρητικό και υποστηρικτικό, η συζήτηση μαζί τους για το πλαίσιο και το πώς μπορεί να γίνει αυτό δηλαδή πώς μπορεί να υλοποιηθεί, αυτό λειτουργεί για μένα υποστηρικτικά» (Σ1).

«Οι ιδέες που πήρα όλα αυτά τα χρόνια από τις υπεύθυνες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για μένα ήταν πάρα πολύ μεγάλο και κίνητρο και έμπνευση και υποστήριξη» (Σ2).

3.7.3. Υλικοτεχνική υποδομή

Χώρος

Αναφορά στον χώρο και στην υλικοτεχνική υποδομή κάνουν τρεις εκπαιδευτικοί, ως υποστηρικτικούς παράγοντες. Ενδεικτικά, ο/η Σ15 αναφέρει ότι η διαμόρφωση των αύλιων χώρων μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για την κατάλληλη αξιοποίηση δράσεων έξω από την τάξη:

«Υποστηρικτικά τώρα άλλο κομμάτι είναι η διαμόρφωση των χώρων. Δηλαδή προσπαθούμε να διαμορφώσουμε τον αύλιο χώρο και για αυτή τη συνθήκη. Για να μπορούμε να την αξιοποιήσουμε. Δηλαδή, δεν φτιάχνουμε κάτι στην αυλή τυχαία, να κάνουμε έτσι κάτι επειδή μας ήρθε στο μυαλό, βλέποντας σαν απώτερο στόχο πώς θα είναι καλύτερο να γίνει η αξιοποίηση αυτή με τα παιδιά» (Σ15).

Ενώ ο/η Σ14 εστιάζει στις παροχές που χρειάζεται να έχει ένας χώρος, ώστε να υποστηρίξει τα προαπαιτούμενα ενός αντίστοιχου προγράμματος και τα πρωτόκολλα υγείας και ασφάλειας:

«Τι άλλο μπορεί να δράσει υποστηρικτικά; Εντάξει, τα facilities σε ένα χώρο σίγουρα. Δηλαδή, αν υπάρχει σκίαση, αν υπάρχει νερό, αν υπάρχει τουαλέτα, αν είναι ένας χώρος για μικρότερα παιδιά, ο χώρος πρέπει να είναι οπωσδήποτε ελεγχόμενος» (Σ14).

3.7.4. Ελευθερία/ευελιξία δράσεων από τυπικές/γραφειοκρατικές διαδικασίες

Τέλος, ως υποστηρικτικός παράγοντας αναφέρεται από μία εκπαιδευτικό η δυνατότητα ευελιξίας σε σχέση με τυπικές/γραφειοκρατικές διαδικασίες υλοποίησης του προγράμματος:

«Θέλω να είμαι πιο ελεύθερη, να μην πιέζομαι από τον χρόνο. Θέλω να ξέρω ότι σε βάθος ενός έτους θα κάνω κάποιες δράσεις, θα οργανώσω ένα σχέδιο (...) Θα ήθελα να είμαι πιο ελεύθερη σε όλα αυτά. Στο να καλέσουμε κάποιον στο σχολείο, στο να πάμε εμείς κάπου, στο να βγούμε από τη γειτονιά» (Σ11).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η συζήτηση των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας, τα οποία απαντούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα. Ο βασικός σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση των ισχυρών εμπειριών, των συναισθημάτων και των παραγόντων που συνιστούν καθοριστικά κριτήρια στην απόφαση των εκπαιδευτικών της έρευνας να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται οι παράγοντες που κινητοποιούν και εμπνέουν τους/τις εκπαιδευτικούς, δρώντας υποστηρικτικά καθώς και εκείνοι που λειτουργούν ανασταλτικά, αποθαρρύνοντας τους/τις εκπαιδευτικούς στην απόφαση υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων. Η ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει τη σημασία των ισχυρών δεσμών με τη φύση, των συναισθηματικών εμπειριών και της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αναδύονται παράγοντες που προάγουν την επιτυχή εφαρμογή και τη βιωσιμότητα αυτών των προγραμμάτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.1.1. Οι πρότερες εμπειρίες που καθορίζουν τους λόγους και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα αυτής της ενότητας απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναδεικνύοντας τα στοιχεία και τους λόγους που ωθούν τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Το προσωπικό ενδιαφέρον και η διάθεση των εκπαιδευτικών για δραστηριότητες έξω από την τάξη φαίνεται να αποτελούν ισχυρά κίνητρα στην απόφαση υλοποίησης ανάλογων προγραμμάτων και συγκλίνουν με ευρήματα ερευνών που αναφέρουν το ενδιαφέρον και την προθυμία του/της εκπαιδευτικού ως στοιχεία που υποστηρίζουν την υπαίθρια μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kiviranta, et al., 2023). Τα παραπάνω κίνητρα των εκπαιδευτικών της έρευνας πηγάζουν από τους δεσμούς και τα βιώματα στη φύση και από τα συναισθήματα αγάπης και φροντίδας για το περιβάλλον και επιβεβαιώνουν σχετικά ευρήματα για τον καθοριστικό ρόλο των δεσμών με τη φύση (Kellert & Wilson, 1995).

Τα κίνητρα αυτά συνδέονται κυρίως με βιώματα και διαμορφωτικές εμπειρίες στη φύση κατά την πρώιμη παιδική ηλικία και την επιρροή της οικογένειας και είναι ευρήματα που δεν αναδεικνύονται στη βιβλιογραφία.

Τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα για τη φύση, αποτελούν παράγοντες που τους/τις παρακινούν και τους/τις εμπνέουν να εμπλακούν σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνουν στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Τα συναισθήματά τους φαίνεται να συμβάλουν παράλληλα στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής τους συνείδησης, επιβεβαιώνοντας ανάλογα στοιχεία μελετών (Chan, 2024; Mirrahipi et al., 2011) για τον ρόλο των συναισθημάτων τόσο στην οικολογική συνείδηση όσο και στην ενθάρρυνση ανάπτυξης συναισθηματικών δεσμών. Το αυξημένο, έμφυτο και διαρκές ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για δραστηριότητες σε υπαίθρια περιβάλλοντα καθώς και τα συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού και απόλαυσης που βιώνουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε υπαίθριες δραστηριότητες δείχνει να είναι ένα ακόμη ισχυρό κίνητρο των εκπαιδευτικών της έρευνας, το οποίο επιβεβαιώνουν έρευνες για τον ρόλο που διαδραματίζει το φυσικό περιβάλλον στον εμπλουτισμό της διαδικασίας μάθησης και στην καλλιέργεια γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων (Kiviranta et al., 2023). Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ακόμη την εγγενή ανάγκη σύνδεσης των παιδιών με τη φύση και το πάθος τους για το φυσικό περιβάλλον, καθώς οι δραστηριότητες στη φύση φαίνεται να είναι μια ευχάριστη ενασχόληση για αυτά. Τα παραπάνω δεδομένα συνάδουν με σχετικές μελέτες, οι οποίες επισημαίνουν ότι αυτά είναι στοιχεία που προσδίδουν νόημα στη σχολική ζωή (Harvey et al, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εστιάζουν ιδιαίτερα στα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από την επαφή των παιδιών με τη φύση, δεδομένο που φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην απόφασή τους να υλοποιήσουν ανάλογα προγράμματα. Τα οφέλη αυτά τεκμηριώνονται σε σχετικές μελέτες (Priest, 1986; Dillon et al., 2005; Rickinson et al., 2004) και αφορούν τόσο στον γνωστικό και μαθησιακό τομέα, καθώς συμβάλλουν στην ενίσχυση της κατανόησης και της εμπέδωσης εννοιών όσο και στη διεύρυνση των δυνατοτήτων βιωματικής μάθησης που προσφέρουν τα προγράμματα εκτός της σχολικής τάξης (Green & Rayner, 2022; Eaton, 2000). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας συγκλίνουν επίσης με μελέτες που αναφέρουν ότι η μάθηση στη φύση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, επισημαίνοντας ότι με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Rickinson et al., 2004). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισημαίνουν ότι ο συνδυασμός μεθόδων όπως το παιχνίδι, η παρατήρηση, η ανακαλυπτική και η ομαδοκεντρική μάθηση προσφέρουν μια αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία (Eaton, 2000). Η διαδικασία αυτή ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών/τριών για μάθηση καθώς, σύμφωνα με σχετική μελέτη (Garden, 2023) οι δραστηριότητες σε υπαίθρια περιβάλλοντα φαίνεται να αυξάνουν τις ευκαιρίες μάθησης και να ενισχύουν την ενεργή

εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ένα εμπλουτισμένο περιβάλλον που ενδυναμώνει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί, από τις καταγεγραμμένες εμπειρίες τους, επιβεβαιώνουν στοιχεία μελετών που αναφέρουν ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης προάγουν σημαντικούς εκπαιδευτικούς στόχους, ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών (Dillon et al., 2005; Rickinson et al., 2004; Knight et al., 2024) αλλά και την ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη και η ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

Επιπρόσθετα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ενισχύουν τις μελέτες που αποτυπώνουν τη θεώρηση ότι η μάθηση στην ύπαιθρο ενδυναμώνει την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον (O'Brien & Murray, 2007; Jose et al., 2017; Garden, 2023) και συμβάλει στη διαμόρφωση στάσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών/τριών ως μελλοντικών πολιτών. Παράλληλα, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν με τον λόγο τους ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες και η επαφή με τη φύση ενθαρρύνουν τα παιδιά να δημιουργήσουν ουσιαστικούς δεσμούς με το τοπικό περιβάλλον, στοιχείο που στις μελέτες φαίνεται να προάγει την υπόθεση της βιοφιλίας (Sella et al., 2023).

4.1.2. Ο βαθμός και ο τρόπος σύνδεσης των εκπαιδευτικών με τη φύση

Τα αποτελέσματα αυτής της ενότητας δίνουν απαντήσεις στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τον βαθμό και τον τρόπο σύνδεσης των εκπαιδευτικών με τη φύση και το θετικό αντίκτυπό τους στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα αναδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί είχαν βαθιά και ουσιαστική σχέση με τη φύση και διαθέτουν ισχυρά παιδικά βιώματα που σχετίζονται με τον τόπο καταγωγής, την επιρροή και την καθοριστική επίδραση της οικογένειας. Φαίνεται ότι τα παραπάνω στοιχεία, συνδυαστικά, ενίσχυσαν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών της έρευνας με το φυσικό περιβάλλον και μακροπρόθεσμα οικοδόμησαν την περιβαλλοντική τους συνείδηση. Οι εμπειρίες αυτές φαίνεται επίσης να αποτέλεσαν θεμέλιο για την ανάπτυξη ουσιαστικών δεσμών με τη φύση στα πρώιμα χρόνια και είναι στοιχεία που δεν ερευνώνται στη βιβλιογραφία.

Στον παρόντα χρόνο, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας συνεχίζουν να διατηρούν ενεργητική επαφή με τη φύση, μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, συναισθηματικής σύνδεσης και συνειδητής διαβίωσης κοντά σε φυσικά περιβάλλοντα. Αυτή η ενεργητική σύνδεση φαίνεται να ενισχύει τους συναισθηματικούς δεσμούς τους με τη φύση, προσφέροντας ψυχική

ηρεμία, ισορροπία, αίσθηση ασφάλειας και βίωση θετικών συναισθημάτων ενώ παράλληλα καλύπτει την ανάγκη συνεχούς επαφής με τη φύση. Επιπλέον, η επιλογή διαβίωσης των εκπαιδευτικών σε περιβάλλοντα κοντά στη φύση φαίνεται να ενδυναμώνει περισσότερο τους δεσμούς με το φυσικό περιβάλλον και να καθιστά τη φύση αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους.

Η ουσιαστική σχέση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών της έρευνας με τη φύση λειτουργεί ως κριτήριο για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί της έρευνας επιδιώκουν να ενισχύσουν την επαφή των μαθητών/τριών με τη φύση, βοηθώντας τους να εξοικειωθούν με το περιβάλλον και να αναπτύξουν δεσμούς και θετικά συναισθήματα. Επιδιώκουν επίσης, να καλλιεργήσουν στους μαθητές/τριες στάση ευθύνης και σεβασμού αλλά και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, όπου η φύση δεν αποτελεί μόνο μέσο μάθησης (Gray 2018· Dillon et al., 2016) αλλά και πεδίο καλλιέργειας αξιών και ικανοτήτων.

4.1.3. Οι ισχυρές εμπειρίες των εκπαιδευτικών που έχουν καθορίσει την ευαισθητοποίησή τους για το περιβάλλον

Η παρούσα ενότητα αποτυπώνει δεδομένα για τις ισχυρές εμπειρίες που έχουν καθορίσει την απόφαση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν προγράμματα υπαίθριας μάθησης, απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αναφέρονται κυρίως σε δράσεις και δραστηριότητες σε σχολικές αυλές, χώροι που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θεωρούνται πρόσφορα και ευέλικτα περιβάλλοντα για την υποστήριξη της υπαίθριας μάθησης (Τσακίρης, 2013) αλλά και στο ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον, τη γειτονιά και το δάσος. Οι εμπειρίες αυτές, σύμφωνα με σχετικές μελέτες, εμπλουτίζουν τη μάθηση και ενισχύουν τη σύνδεση των μαθητών/τριών με τη φύση (Jose et al., 2017) ενώ φαίνεται να συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως είναι η διαχείριση απορριμμάτων και η υιοθέτηση συνηθειών διατροφής. Οι ισχυρές εμπειρίες εξωστρέφειας που έχουν βιώσει οι εκπαιδευτικοί της έρευνας σχετίζονται επίσης με δράσεις διάχυσης και παρουσίασης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και με την επιβράβευση της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας την ανάπτυξη των θετικών τους συναισθημάτων και φαίνεται να είναι στοιχεία που δρουν καθοριστικά στην απόφαση υλοποίησης αντίστοιχων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα παραπάνω δεδομένα ενισχύουν την ανάπτυξη συνεργασιών και τους

δεσμούς στη σχολική κοινότητα, καθιστώντας τους παρακινημένους εκπαιδευτικούς ουσιαστικό παράγοντα για την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων (Harris & Bilton, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αποτυπώνουν καθοριστικές εμπειρίες μέσα από τις οποίες αναγνωρίζουν τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Τα οφέλη εστιάζουν στη διαμόρφωση στάσεων και ικανοτήτων περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών, στην ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών και στην ενίσχυση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Τα ευρήματα από τον καταγεγραμμένο λόγο των παραπάνω εκπαιδευτικών συγκλίνουν με σχετικές έρευνες που αναφέρουν ότι τα παιδιά ωφελούνται, καθώς αναπτύσσουν δημιουργικές ικανότητες (Campbell & Speldewinde, 2019), αναλαμβάνουν ρόλους και ανταποκρίνονται σε υπευθυνότητες (Chan, 2024), αποκομίζοντας κοινωνικοσυναισθηματικά οφέλη τα οποία συνδέονται και με την κάλυψη ιδιαίτερων αναγκών και την εμβάθυνση της γνώσης (Kiviranta et al., 2023) μέσω της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Η υπαίθρια τάξη αποδεικνύεται έτσι, ένα εξαιρετικά δυναμικό πεδίο μελέτης με δημιουργικά χαρακτηριστικά (Mann et al., 2021) που παρέχει πολλαπλές μαθησιακές δυνατότητες.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας καταγράφουν επίσης τόσο την έλλειψη οικειότητας των παιδιών με τη φύση όσο και την ικανότητα να αναπτύξουν ουσιαστική σχέση και να επανασυνδεθούν με το φυσικό περιβάλλον (Dillon et al., 2006·Knight et al., 2024), στο πλαίσιο συστηματικής επαφής του σχολείου με την ύπαιθρο.

4.1.4. Τα συναισθήματα που έχουν καθορίσει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον

Η παρούσα ενότητα δίνει απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αποκαλύπτοντας τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν τις αποφάσεις τους και την επιτυχία αυτών των πρωτοβουλιών. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών της έρευνας κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τον τροχό των συναισθημάτων (Scherer et al., 2013) και συνδέονται με την προσωπική εξέλιξη, την αυτοβελτίωση, την ενδυνάμωση και την προσωπική ανάπτυξη, που αποτυπώνουν ότι επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, συσχετίζονται με τα μαθησιακά οφέλη, τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στόχων και την ενίσχυση της ανακαλυπτικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Η υλοποίηση προγραμμάτων με στοιχεία υπαίθριας μάθησης χαρακτηρίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας ως μια απελευθερωτική εμπειρία που ενισχύει τους

δεσμούς με τη φύση και συμβάλλει στην επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Σε σχετικές μελέτες επιβεβαιώνεται ότι η επαφή με το φυσικό περιβάλλον προσφέρει ηρεμία, χαλάρωση (Kellert & Wilson, 1995; Gordon et al., 2018) και αποσυμπίεση από την ένταση των εσωτερικών χώρων (Kiviranta et al., 2023). Στη βιβλιογραφία (Kellert & Wilson, 1995; Gordon et al., 2018) επιβεβαιώνεται επίσης, ότι η επαφή με τη φύση δημιουργεί θετικά συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης, ελευθερίας, ηρεμίας που συγκλίνουν με τα ευρήματα αυτής της ενότητας, καθώς προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα τα παραπάνω συναισθήματα που συμπληρώνονται από πληρότητα, ευχαρίστηση, απόλαυση, δημιουργικότητα, επιτυχία, υπερηφάνεια, πάθος, αγάπη και ζεστασιά.

Τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών της έρευνας πηγάζουν τόσο από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα όσο και από την αλληλεπίδραση και θετική ανατροφοδότηση με τα παιδιά, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από τα μαθησιακά οφέλη και τη διαφοροποιημένη μάθηση κατά την επαφή με τη φύση. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί, υλοποιώντας δραστηριότητες έξω από την τάξη βιώνουν αυξημένη ευχαρίστηση, καθώς αναγνωρίζουν τα οφέλη που πηγάζουν από τη διεύρυνση των δυνατοτήτων τους και συμβάλουν στη συνολική ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών της έρευνας σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης προκαλεί ενθουσιασμό, προάγει τη δημιουργικότητά τους και ενισχύει τη συμμετοχικότητα, επιβεβαιώνοντας έρευνες που καθιστούν το ενθουσιώδες και παρακινημένο εκπαιδευτικό προσωπικό, σημαντικό παράγοντα στη μαθησιακή εμπειρία (Harris & Bilton, 2018). Επιπλέον, οι παραπάνω εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η υλοποίηση υπαίθριων δραστηριοτήτων προκαλεί ευχαρίστηση, ενισχύει τη δημιουργικότητα και διευρύνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε «διευκολυντή της ανακάλυψης της γνώσης», επιβεβαιώνοντας σχετικές ερευνητικές απόψεις (Beames and Brown, 2016; Harwood, et al., 2020).

Μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας βιώνει άγχος, αγωνία και κούραση, συναισθήματα που συνδέονται με την ανάγκη εύρεσης πόρων και υποστήριξης κατά τη διαδικασία οργάνωσης και υλοποίησης των προγραμμάτων. Ενα μικρότερο ποσοστό βιώνει φόβο και ανησυχία για πιθανές αρνητικές συνέπειες ή καταγγελίες, κυρίως λόγω της περιορισμένης εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τη φύση. Παρά τις προκλήσεις το ποσοστό αυτών των εκπαιδευτικών υποστηρίζει με θάρρος και τόλμη την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους (Gray, 2018) τόσο στη βιωματική μάθηση όσο και στην ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης (Chan, 2024).

4.1.5. Οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά και αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς

Τα ευρήματα της ενότητας δίνουν απαντήσεις στο πρώτο μέρος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος και αναδεικνύουν τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

Κύριο εμπόδιο για τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας αποτελεί το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο που περιλαμβάνει αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία οργάνωσης και περιορίζουν την ευελιξία των εκπαιδευτικών. Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και τα προαπαιτούμενα που συνοδεύουν την υλοποίηση των προγραμμάτων απαιτούν χρόνο, δημιουργώντας επιπλέον πίεση, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Οι απαιτήσεις του ωρολογίου προγράμματος και η πίεση της ύλης αποτελούν επίσης ανασταλτικούς παράγοντες για αυτούς/ές κατά τη διαδικασία υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων. Οι παραπάνω περιορισμοί σε συνδυασμό με την εφαρμογή πρωτοκόλλων υγείας και ασφάλειας, τις καιρικές συνθήκες και τη διαχείριση απρόβλεπτων αλλαγών είναι στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τα επισημαίνουν ως ανασταλτικά και αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως παράγοντες που καθιστούν απαιτητική την εφαρμογή προγραμμάτων στην ύπαιθρο (Rickinson et al., 2004; Dillon et al., 2006).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν επίσης, ότι η ανάγκη διασφάλισης εξόδου πολυπληθών ομάδων μαθητών/τριών (Κουμαρά, 2017) και της παραμονής τους σε εξωτερικούς χώρους (Mirrahimi et al., 2011) απαιτεί πρόσθετη μέριμνα, παράλληλα με την αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων προσβασιμότητας σε υπαίθριους χώρους (Τσακίρης, 2013) και μεταφοράς απαιτούμενου εξοπλισμού. Η παράλληλη χρήση των σχολικών αυλών και η έλλειψη υποστήριξης βοηθών συνοδών επισημαίνονται ως ανασταλτικά στοιχεία, που ωστόσο δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Επίσης οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν θέματα οργάνωσης, έλλειψης χρηματοδότησης ή διακοπής διαθέσιμων πόρων που συγκλίνουν με ανάλογα στοιχεία στη βιβλιογραφία (Rickinson et al., 2004; Κουμαρά, 2017) στα οποία οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν επιπλέον ζητήματα ανεπάρκειας στήριξης και συνεργασίας από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς που δυσχεραίνουν την υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων.

4.1.6. Οι παράγοντες που κινητοποιούν, παρακινούν και εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς

Η ενότητα αυτή παραθέτει ευρήματα που απαντούν στο δεύτερο μέρος του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος και σχετίζονται με τους παράγοντες που κινητοποιούν και ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι βασικοί παράγοντες παρακίνησης και έμπνευσης είναι τα συναισθήματά τους, οι δεσμοί τους με τη φύση και η ενεργητική τους σχέση με το φυσικό περιβάλλον, στοιχεία που αντανakλούν μια βαθύτερη, ζωτική ανάγκη επαφής τους με τη φύση. Οι παράγοντες αυτοί, όχι μόνο ενισχύουν την επιθυμία των αναφερόμενων εκπαιδευτικών της έρευνας να εφαρμόσουν αντίστοιχα προγράμματα, αλλά διαμορφώνουν επίσης τη στάση ζωής τους και την περιβαλλοντική τους συνείδηση.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παρακινούνται από το αυξημένο ενδιαφέρον και τη μεγάλη ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις υπαίθριες δραστηριότητες αλλά και τη θετική ανατροφοδότηση που βιώνουν από την αλληλεπίδραση, η οποία καλύπτει αμφίπλευρες ανάγκες. Μελέτες υποδηλώνουν σχετικά, ότι οι αλληλεπιδραστικές σχέσεις είναι που συμβάλλουν περισσότερο στη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, συγκριτικά με την υπαίθρια μάθηση από μόνη της (Harris & Bilton, 2018). Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται επιπλέον από τα πολλαπλά οφέλη που διαπιστώνουν κατά τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες υπαίθριας μάθησης. Στον καταγεγραμμένο λόγο τους επισημαίνουν ότι οι δραστηριότητες στην ύπαιθρο ενισχύουν ικανότητες που σχετίζονται με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης, διευρύνοντας τις μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών. Παράλληλα, η υπαίθρια μάθηση εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει στοιχεία πραγματικής ζωής (Τσεβρένη, 2023) που καθιστούν τη μάθηση πιο βιωματική και ουσιαστική.

Ένας ακόμη ισχυρός παράγοντας που κινητοποιεί και ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας είναι ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφορίας. Η ευαισθητοποίηση των παιδιών για το περιβάλλον και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης γύρω από επίκαιρα περιβαλλοντικά ζητήματα επισημαίνονται σε ανάλογες μελέτες (O'Brien & Murray, 2007; Gray, 2018) ως στοιχεία που κινητοποιούν ευρέως τους εκπαιδευτικούς, αποφέροντας μακροπρόθεσμα οφέλη (Garden, 2023).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εκφράζουν τον προβληματισμό τους για την ανάγκη ευαισθητοποίησης των παιδιών σε ζητήματα βιωσιμότητας του πλανήτη, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη υλοποίησης ανάλογων προγραμμάτων.

4.1.7. Οι παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επισημαίνουν ότι η επιτυχής υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων που λειτουργούν υποστηρικτικά και ενισχύουν την προσπάθειά τους. Μεταξύ αυτών των υποστηρικτικών παραγόντων αναδεικνύονται η ύπαρξη θετικού κλίματος, η αλληλοϋποστήριξη και η συνεργασία τόσο ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας όσο και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τονίζουν τη σημασία της ενεργού συνεργασίας με τους γονείς και άλλους φορείς σε όλα τα στάδια υλοποίησης ενός προγράμματος, υπογραμμίζοντας το θετικό αντίκτυπο αυτής της σύμπραξης στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν καθοριστικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ενισχύουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και τη δημιουργία δεσμών μέσω κοινών εμπειριών και είναι στοιχεία που συγκλίνουν με ευρήματα σχετικής μελέτης (Rickinson et al., 2004).

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν επίσης, ότι σε θεσμικό πλαίσιο λειτουργεί υποστηρικτικά η παροχή ενημέρωσης, επιμόρφωσης και σχετικών σεμιναρίων. Ακόμη, κάνουν αναφορά στη θετική επίδραση της διάχυσης καλών πρακτικών σχολείων, φορέων και οργανισμών και στη συνεργασία με ομάδες που δραστηριοποιούνται στον τομέα της φύσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημασία παροχής οικονομικών και υλικών πόρων καθώς και τη θεσμική υποστήριξη αρμόδιων φορέων, στοιχεία που συνδέονται με τα ευρήματα των Rickinson et al. (2004). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμπεριλαμβάνουν ανάμεσα στους υποστηρικτικούς παράγοντες τον κατευθυντικό ρόλο των υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των Συμβούλων Εκπαίδευσης, τονίζοντας ότι οι συνεργασίες αυτές λειτουργούν ως κίνητρο και έμπνευση υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων.

4.2. Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική εργασία συμμετείχε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, το οποίο δεν επιτρέπει γενίκευση των συμπερασμάτων. Η έρευνα υλοποιήθηκε το διάστημα, λίγο πριν και έως τη λήξη της σχολικής χρονιάς (Μάιος-Ιούλιος), περίοδος που τα σχολικά προγράμματα είχαν ολοκληρωθεί στις σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί είχαν το πλεονέκτημα να προβούν σε ανατροφοδότηση εμπειριών, συναισθημάτων και παραγόντων που υποστήριζαν ή αποθάρρυναν την πορεία των αντίστοιχων δράσεων, γεγονός που αποτυπώθηκε γλαφυρά στον καταγεγραμμένο λόγο τους. Σε κάθε περίπτωση διαφορετικής χρονικής λήψης των συνεντεύξεων τα αποτελέσματα ενδέχεται να είχαν κάποιες αποκλίσεις στο ζήτημα κυρίως των ανασταλτικών και υποστηρικτικών παραγόντων. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι υποστηρικτικοί παράγοντες σχετίζονται με το ανθρώπινο δυναμικό που είναι ευμετάβλητο κάθε χρόνο, λόγω αλλαγών στη σύνθεση των συλλόγων διδασκόντων/ουσών, αλλά ωστόσο καθορίζει την ταυτότητα, την κουλτούρα, την ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα στη σχολική κοινότητα καθώς και το επίπεδο διασύνδεσης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Συνεπώς η οποιαδήποτε αλλαγή στο εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας ενδέχεται να σχετίζεται με υποστηρικτικούς αλλά και ανασταλτικούς παράγοντες.

4.3. Ερωτήματα για μελλοντικές έρευνες

Η υπαίθρια μάθηση είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση η εφαρμογή της οποίας εμπεριέχει πληθώρα μεθόδων και βιωματικών πρακτικών ολιστικής μάθησης που ενδυναμώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, επιτυγχάνοντας σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μελέτες έχουν αναγνωρίσει τα πολλαπλά οφέλη της υπαίθριας μάθησης στη σωματική, κοινωνικοσυναισθηματική και στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην ευημερία της σχολικής κοινότητας. Οι έρευνες στη χώρα μας προσανατολίζονται κυρίως γύρω από τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση έξω από την τάξη, την παιδαγωγική του δάσους και τη χρήση σχολικών υπαίθριων χώρων. Συνεπώς θα είχε ενδιαφέρον η διεύρυνση της υπάρχουσας γνώσης με τις παρακάτω προτάσεις:

- Βαθύτερη διερεύνηση της επίδρασης που έχει η υπαίθρια μάθηση και οι βιωματικές εμπειρίες στη φύση στην ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η αυτονομία, η ενσυναίσθηση και οι δεξιοτήτων ενεργού πολιτειότητας.

- Βαθύτερη διερεύνηση της συμβολής της υπαίθριας μάθησης στη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης και πως επηρεάζει η συμμετοχή των μαθητών/ριών σε υπαίθριες δραστηριότητες την αντίληψή τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και καθημερινές επιλογές τους.
- Στοχευμένη διερεύνηση της επίδρασης των σχολικών υπαίθριων χώρων στην υπαίθρια μάθηση και τις βασικές προϋποθέσεις αξιοποίησης των χώρων αυτών στη μαθησιακή διαδικασία.
- Στοχευμένη διερεύνηση της επίδρασης της υπαίθριας μάθησης στην κοινωνική συνοχή της σχολικής κοινότητας και πώς επηρεάζονται οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων μέσα από την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων.
- Διερεύνηση των απόψεων των γονέων για την υπαίθρια μάθηση και την εφαρμογή της στη σχολική διαδικασία και τρόποι συμμετοχής των γονέων σε αυτήν.
- Διερεύνηση του ρόλου της επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην υπαίθρια μάθηση και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην επέκταση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.
- Αξιολόγηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της υπαίθριας μάθησης στην μαθησιακή πορεία και ευημερία των μαθητών. Ποια είναι τα μακροπρόθεσμα οφέλη που διατηρούνται στον χρόνο μετά την ολοκλήρωση ενός προγράμματος υπαίθριας μάθησης;

4.4. Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει εμπειρίες υπαίθριας μάθησης στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μέσα από τις απαντήσεις των 18 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ευρήματά της αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εμπειρίες, τα συναισθήματα και η περιβαλλοντική συνείδηση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων που ενσωματώνουν στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

Η προσωπική σύνδεση των εκπαιδευτικών με το περιβάλλον, διαμορφωμένη από πρώιμες παιδικές εμπειρίες στη φύση, φαίνεται να επηρεάζει βαθιά και ουσιαστικά τις εκπαιδευτικές επιλογές τους. Τα συναισθήματα αγάπης και φροντίδας για το περιβάλλον ενισχύουν τους δεσμούς με τη φύση και αποτελούν συνδυασμό έμπνευσης και αποφασιστικού κινήτρου. Παράλληλα, καλλιεργούν τη μετάδοση παρόμοιων εμπειριών και συναισθημάτων στους/στις μαθητές/ριες, οι οποίοι/ες επιδεικνύουν έμφυτο και διαρκές ενδιαφέρον για δραστηριότητες στη φύση, συμβάλλοντας στην αλληλεπίδραση της σχολικής κοινότητας, η οποία με τη σειρά της εμπλουτίζει ουσιαστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αλληλεπίδραση αυτή ενισχύει επιπλέον τη δέσμευση και τη συναισθηματική σύνδεση, καθιστώντας τη μάθηση μια αυθεντική εμπειρία.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνωρίζουν τις δυνατότητες βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης και τα πολλαπλά οφέλη που προσφέρουν τα προγράμματα υπαίθριας μάθησης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την ενίσχυση των ικανοτήτων των παιδιών, προάγοντας τη βιοφιλία και δημιουργώντας συναισθήματα ενθουσιασμού, χαράς και σεβασμού προς το περιβάλλον.

Παρά τα αναγνωρισμένα και πολλαπλά οφέλη της υπαίθριας μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις στην υλοποίηση προγραμμάτων έξω από την τάξη. Οι αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις, το θεσμικό πλαίσιο, το ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα, η πίεση χρόνου αλλά και θέματα οργάνωσης, υγείας και ασφάλειας, όπως η έλλειψη συνοδών και ο μεγάλος αριθμός παιδιών, δρουν ανασταλτικά για τους/τις εκπαιδευτικούς. Πρακτικά ζητήματα επίσης, όπως η προσβασιμότητα στην ύπαιθρο, οι καιρικές συνθήκες, η έλλειψη κατάλληλα διαμορφωμένων κτιριακών υποδομών, η απουσία στήριξης από φορείς και η έλλειψη πόρων αποτελούν πρόσθετα εμπόδια.

Στον αντίποδα, η ανάδειξη κουλτούρας συνεργασίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό υποστηρικτικό παράγοντα και βελτιώνει την ποιότητα της εκπαιδευτικής

διαδικασίας. Ακόμα, η εμπιστοσύνη και η υποστήριξη γονέων και φορέων ενισχύουν σημαντικά το πλαίσιο υλοποίησης ανάλογων προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας τέλος, τονίζουν τη σημασία της διάχυσης καλών πρακτικών, την ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσης, καθώς και την ύπαρξη συνεργατικών πρακτικών, υποστηρίζοντας με τόλμη την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία των εμπειριών, των δεσμών και των συναισθημάτων γύρω από τη φύση στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους καθοριστικούς και ουσιαστικούς παράγοντες στην υλοποίηση προγραμμάτων που ενσωματώνουν στοιχεία υπαίθριας μάθησης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Abdurakhman, R. N., Lawej, A. I., & Herlina, N. (2022). The influence of project-based outdoor learning activities on children's independence development. *International Journal of Educational Qualitative Quantitative Research*, 1(2), 1-5.
- Ahyar, D. B., Prihastari, E. B., Setyaningsih, R., Rispatiningsih, D. M., Zanthi, L. S., Fauzi, M., ... & Kurniasari, E. (2021). *Model-Model Pembelajaran*. Pradina Pustaka.
- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 100353.
- Association for Experiential Education. (2002). What is the definition of experiential education? Boulder, CO: Author. View Scholar.
- Barfod, K. S., & Daugbjerg, P. (2018, May). Potentials in Udeskole: Inquiry-based teaching outside the classroom. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 34). Frontiers Media SA.
- Beames, S., Higgins, R., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. First published 2012.
- Brown, M. (2009). Reconceptualising outdoor adventure education: Activity in search of an appropriate theory. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 13(2), 3-13. View Scholar.
- Bryant, D. M., & Clifford, R. M. (1992). 150 years of kindergarten: How far have we come? *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 147-154. View Scholar.
- Campbell, C., & Speldewinde, C. (2019). Bush kinder in Australia: A new learning 'place' and its effect on local policy. *Policy Futures in Education*, 17(4), 541-559.
- Cerino, A. (2021). The importance of recognising and promoting independence in young children: the role of the environment and the Danish forest school approach. *Education* 3-13, 51(4), 685-694. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.2000468>.
- Chan, M. (2024). What can we learn from nature: Values-based education for the development of holistic education among modern and Forest School learning (Doctoral dissertation, Trinity Western University). Ανάκτηση από: <https://www.twu.ca/sites/default/files/2024-06/Mina%20Chan%20-%20Final%20%2B%20Corrected%20KT%20Project.pdf>.
- Constable, K. (2012). *The outdoor classroom ages 3-7: Using ideas from forest schools to enrich learning*. Routledge. View Scholar.

- Correia, M., Ribeirinha, T., Beirante, D., Santos, R., Ramos, L., Dias, I. S., ... & Martins, M. C. (2024). Outdoor STEAM Education: Opportunities and Challenges. *Education Sciences*, 14(7), 688.
- Dean, S. N. (2019). Seeing the forest and the trees: A historical and conceptual look at Danish forest schools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*.
- Dewey, J. (1938, 1997 edition). *Experience and Education*. New York: Touchstone. Google Scholar.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning. *School Science Review*, 87, 107–111.
- Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education: A definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 29(5), 17–63.
- Doyle, J., & Milchem, K. (2012). Developing a Forest School in early years provision. London: Practical Pre-School Books.
- Eaton, D. (2000). Cognitive and affective learning in outdoor education (Doctoral dissertation, University of Toronto).
- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45–53.
- Fiskum, T., & Jacobsen, K. (2012). Relation between the School Environment and the Children's Behaviour. *The Open Education Journal*, 5(1).
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. Google Scholar.
- Forest School Association. (2018). History of forest school. <https://forestschoollassociation.org/history-of-forest-school/>
- Forest School Association. <https://forestschoollassociation.org/history-of-forest-school/>
- Gray, T. (2018). Outdoor learning: Not new, just newly important. *Curriculum Perspectives*, 38, 145-149.
- Gray, T., & Pigott, F. (2018). Lasting lessons in outdoor learning: A facilitation model emerging from 30 years of reflective practice. *Ecopsychology*, 10(4), 195-204.
- Green, M., & Rayner, M. (2022). School ground pedagogies for enriching children's outdoor learning. *Education 3-13*, 50(2), 238-251.
- Gustafsson, C. (2018). Montessori education. In *International Handbook of Early Childhood Education* (pp. 1439-1456). Springer, Dordrecht. View Scholar.

- Harris, R., & Bilton, H. (2019). Learning about the past: Exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 69-91.
- Harris, F. (2017). Outdoor learning spaces: The case of forest school.
- Harvey, D. J., Montgomery, L. N., Harvey, H., Hall, F., Gange, A. C., & Watling, D. (2020). Psychological benefits of a biodiversity-focussed outdoor learning program for primary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101381.
- Harwood, D., Boileau, E., Dabaja, Z., & Julien, K. (2020). Exploring the national scope of outdoor nature-based early learning programs in Canada: Findings from a large-scale survey study.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & 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. View Scholar.
- Higgins, P., Loynes, C., & Crowther, N. (1997). *A Guide for Outdoor Educators in Scotland*. Penrith.
- Higgins, P., & Nicol, R. (2002). Outdoor Education: authentic learning in the context of landscapes volume 2. An international collaboration project supported by the European Union Comenius Action 2.
- Jackson-Barrett, P., & Lee-Hammond, L. (2018). View Scholar.
- Jensen, C. R., & Guthrie, S. (2006). *Outdoor recreation in America*. Human Kinetics. View Scholar.
- Jordan, C., & Chawla, L. (2022). A coordinated research agenda for nature-based learning. *High-Quality Outdoor Learning: Evidence-Based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society*, 29-46.
- Jose, S., Patrick, P. G., & Moseley, C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education, Part B*, 7(3), 269-284.
- Joyce, R. (2012). *EBOOK: Outdoor Learning: Past and Present*. McGraw-Hill Education (UK). View Scholar.
- Juneau, S. (2001). *A History and Foundation of American Indian Education Policy*. View Scholar.
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, 117-151.

- Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (1995). *The Biophilia Hypothesis*. Washington: Island Press.
- Kindling Play and Training. *History of Forest Schools*.
<https://kindlingplayandtraining.co.uk/forest-school-2/history-of-forest-schools/>
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., & Luukka, E. (2023). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102–119.
- Knight, S. (2024). Forest School Forward. *Horizon Magazine*, May 2024, pp. 14-16.
- Knight, S., Coates, J. K., Lathlean, J., & Perez-del-Aguila, R. (2024). The development of an interdisciplinary theoretical framework for Forest School in the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 50, 905–922.
- Kohlstedt, S. G. (2005). Nature, not books: Scientists and the origins of the nature-study movement in the 1890s. *Isis*, 96(3), 324-352. View Scholar.
- Leat, D. (2017). Enquiry and project-based learning: Students, school, and society through a socio-cultural lens. In *Enquiry and Project-Based Learning* (pp. 85-107). Routledge.
- Lestari, D. P., Fatchan, A., & Ruja, I. N. (2016). Pengaruh model pembelajaran project based learning berbasis outdoor study terhadap hasil belajar Geografi siswa SMA. (Doctoral dissertation, State University of Malang).
- Lloyd, A., Truong, S., & Gray, T. (2018). Place-based outdoor learning: More than a drag and drop approach. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 45-60.
- Lund, M. (2002). Adventure education: Some semantics. *Onethousand Oaks: Sage Publications*.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Sahlberg, P., Bentsen, P., Passy, R., Ho, S., Ward, K., & Cowper, R. (2021). A systematic review protocol to identify the key benefits and efficacy of nature-based learning in outdoor educational settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1199.
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., et al. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9–11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLoS ONE*, 14(5), e0212242.
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320–331.
- McCarty, J., Ford, V., & Ludes, J. (2018). Growing experiential learning for the future: REAL school gardens. *Childhood Education*, 94(2), 47-55.

- Minton, T. G. (1980). The history of the nature-study movement and its role in the development of environmental education. *University of Massachusetts Amherst*. View Scholar.
- Mirrahimi, S., Tawil, N. M., Abdullah, N. A. G., Surat, M., & Usman, I. M. S. (2011). Developing conducive sustainable outdoor learning: The impact of natural environment on learning, social and emotional intelligence. *Procedia Engineering*, 20, 389-396.
- Mitten, D., & Brymer, E. (2022). Outdoor and environmental education: Nature and wellbeing. In *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1169-1175). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Nazir, J., & Pedretti, E. (2016). Educators' perceptions of bringing students to environmental consciousness through engaging outdoor experiences. *Environmental Education Research*, 22(2), 288-304.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.
- Parker, L. (2020). Outdoor learning in the Australian curriculum. *Interaction*, 48(4).
- Parker, L. (2022). Outdoor Learning, A Pathway to Transformational Learning? Or Another Educational Gimmick? *University of Kansas, USA*.
- Paulsen, C. A., & Andrews, J. R. (2019). Using Screen Time to Promote Green Time: Outdoor STEM Education in OST Settings. *Afterschool Matters*, 30, 24-32.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Putri, M. A., & Wulandari, M. D. (2023). The Effectiveness of Outdoor-Based Project-Based Learning (PJBL) to Improve School Well-Being in Elementary Schools. *Proceeding ISETH (International Summit on Science, Technology, and Humanity)*, 817-826.
- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors: Making Sense of the 'Educational Situation' through More Than a Century of Progressive Reforms*. Springer Science & Business Media.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.-Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A Review of Research on Outdoor Learning. Ανάκτηση στις 3/10/24
- Rousseau, J. J. (1762). *Emilius and Sophia*.
- Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., et al. (2023). Psychological Benefits of Attending Forest School for Preschool Children: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 35, 29.

- Scherer, K., Shuman, V., Fontaine, J., & Soriano, C. (2013). The GRID meets the Wheel: Assessing emotional feeling via self-report. In *Components of emotional meaning: A sourcebook* (pp. 281-298). Oxford University Press.
- Speldewinde, C., & Campbell, C. (2024). Bush Kinders: Building Young Children's Relationships with the Environment. *Australian Journal of Environmental Education*, 40(1), 7–21.
- Speldewinde, C., Kilderry, A., & Campbell, C. (2023). Beyond the preschool gate: Teacher pedagogy in the Australian 'bush kinder'. *International Journal of Early Years Education*, 31(1), 236–250.
- Spring, H. (2021). Why choose to learn outside. *JES21 Practitioner Perspective*, 23-29.
- Tal, T., Levin-Peled, R., & Levy, K. S. (2019). Teacher views on inquiry-based learning: The contribution of diverse experiences in the outdoor environment. *Innovation and Education*, 1(1), 1–17.
- Trina, N. A., Monsur, M., Cosco, N., Shine, S., Loon, L., & Mastergeorge, A. (2024). The Impact of Nature-Based Outdoor Learning Landscape on STEAM Concept Formation of Preschoolers: A Scoping Review.
- Unsworth, R. (2024). Place, space and time: A topological perspective of a forest school-based educational mode of existence. *European Educational Research Journal*, 0(0).
- Verbeek, P., & de Waal, F. B. (2002). The primate relationship with nature: Biophilia as a general pattern. *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, 1-28.
- Victoria Government. Bush Kinders. <https://www.vic.gov.au/bush-kinders> (Access Date: 29/9/2024).
- Wilson, E. O. (1992). *The Diversity of Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yasim, M. (2016). Effects of Outdoor Education on Group Cohesion among Second Year Undergraduate Teacher Trainees from Selected Teacher Education Institutes in Malaysia (Doctoral dissertation, School of Graduate Studies, University Putra). View Scholar.
- Yasim¹, M. M., Aziz, A., Taff¹, M. A. M., & Zakaria¹, J. (2014). Outdoor education: its relationships to outdoor recreation.
- Zhang, W., Goodale, E., & Chen, J. (2014). How contact with nature affects children's biophilia, biophobia and conservation attitude in China. *Biological Conservation*, 177, 109–116.

Zink, R., & Burrows, L. (2008). 'Is what you see what you get?' The production of knowledge in-between the indoors and the outdoors in outdoor education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(3), 251–265.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Θεοδοσίου, Σ. *Προσωκρατικοί Έλληνες Φιλόσοφοι και Περιβάλλον*
https://www.researchgate.net/profile/Efstratios-Theodosiou/publication/279536465_Prosokratikoi_Ellenes_philosophoi_kai_periballon_Theodosiou_Stratos_in_Greek/links/5596619f08ae5d8f393137d2/Prosokratikoi-Ellenes-philosophoi-kai-periballon-Theodosiou-Stratos-in-Greek.pdf

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αντλήθηκε από:
https://kastoria.teiwm.gr/edetclass/modules/document/file.php/DMC157/%CE%9806-%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A3%CF%85%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/15327_Isari-KOY.pdf

Κουμαρά, Α. Ι. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την «εκπαίδευση έξω από το σχολείο» και τα «σχολεία του δάσους». Ανάκτηση από: Google Scholar.

Μάνδουλα, Α., Φανουράκη, Ι., Μουρατίδης, Κ., & Τσεβρένη, Ί. (2012). Η φιλοσοφία της φύσης στην Αρχαία Ελλάδα _ για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *e-magazine: για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 2(47). <http://www.peekremagazine.gr/article/η-φιλοσοφία-της-φύσης-στην-αρχαία-ελλάδα>

Παπαδημητρίου, Γ., & Κανταρτζή, Ε. (2023). Υπαίθρια Εκπαίδευση: Μια επιλογή με πολλαπλά οφέλη. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 3(1).

Σκούμα, Α., & Μαστροθανάσης, Κ. (2024). Η συνέντευξη ως εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1(1), 140-153.

Στασινοπούλου, Σ. (2022). Περιβαλλοντική και Υπαίθρια Εκπαίδευση: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε Σχολεία του Δάσους. Ανάκτηση: <https://estia.hua.gr/browse/26071>

Τσακίρης, Ι. (2013). Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ρόδου (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Τσεβρένη, Ί. (2023). Η απομάγευση του φυσικού κόσμου και η υπόσχεση της ενσυνειδητότητας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), 124-134.

Τσιώλης, Γ. (2018). *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές–Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Abstract

Outdoor learning is an educational approach with significant benefits in the educational process, as it involves experiential and student-centered activities outside the classroom that create diverse learning opportunities, offer powerful experiences and strengthen ties with nature. Studies show that interaction with the natural environment is of great importance for the cognitive and socio-emotional development of the child and strengthens environmental awareness. By going beyond the walls of a traditional learning environment, teachers can create meaningful and immersive experiences for their students, in nature, in the context of environmental education. This thesis examines the outdoor learning experiences of primary school teachers in the context of environmental education. The aim of the study is to investigate the relationship of teachers with nature, the bonds and emotions they experience, as well as the factors that encourage or discourage the implementation of environmental education programs with elements of outdoor learning. The research was carried out with the participation of 18 primary education teachers of different specialties, through qualitative interviews and data analysis with the method of thematic analysis. The results highlight positive emotions and meaningful experiences concerning the teachers themselves, the students and the entire school community. At the same time, limitations affecting the application of outdoor learning are identified, which are in agreement with the findings of the existing literature. The conclusions of the research offer stimuli for further study of the challenges and possibilities of integrating outdoor learning into the educational process.

Keywords: outdoor learning, environmental education, experiences, emotions, limiting factors

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εισαγωγή συνέντευξης

Ημερομηνία: _____

1. Φύλο: άνδρας ☐ γυναίκα ☐ άλλο ☐
2. Ηλικία: _____
3. Κλάδος/ειδικότητα:
 Νηπιαγωγός ☐, Δασκάλα/δάσκαλος ☐, Εκπ/κός Φυσικής Αγωγής ☐
 Εκπ/κός πληροφορικής ☐, Εκπ/κός ξένων γλωσσών ☐, Εκπ/κος ΤΕ, ΕΕΠ, ΕΒΠ_ ☐
4. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε; _____
5. Κατηγορία σχ. μονάδας: Ν/Τ ☐, Δ.Σ.☐, ΕΙΔΙΚΟ Ν/Τ ☐, ΕΙΔΙΚΟ Δ.Σ. ☐
6. Επίπεδο Εκπαίδευσης (το ανώτερο πτυχίο):
 ΑΕΙ ☐, Μαράσλειο Διδασκαλείο ☐, Μεταπτυχιακό ☐, Διδακτορικό ☐
7. Επιμόρφωση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση:
☐ Σεμινάρια/ημερίδες δημόσιων φορέων ΚΕΠΕΑ, ΣΥΜΒ.ΕΚΠ/ΣΗΣ, ΥΠΕΥΘ.ΣΧΟΛ.ΔΡΑΣΤ
☐ Σεμινάρια άλλων φορέων (ΕΕΠΦ, WWF, ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
☐ μεταπτυχιακό με συνάφεια,
☐ άλλο-περιγράψτε: _____

8. Υλοποίηση προγραμμάτων (ΠΣΔ, Σχέδιο Δράσης, Όμιλοι, Εργαστήρια Δεξιοτήτων) Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέχρι σήμερα (αριθμός): _____
9. Υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης μέχρι σήμερα (αριθμός και τίτλοι): Αριθμός: _____
 Τίτλοι/Θεματικές: _____

10. Συμμετοχή σε Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Ερωτήσεις συνέντευξης:

A' Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι πρότερες εμπειρίες και ο βαθμός σύνδεσης (των εκπαιδευτικών) με το φυσικό περιβάλλον. Πώς αυτά καθορίζουν τα κριτήρια επιλογής για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

1. Γιατί υλοποιείτε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;
2. Ποιος είναι ο βαθμός/τρόπος σύνδεσή σας με το φυσικό περιβάλλον (εμπειρίες+ενδιαφέροντα)
3. Ποια είναι τα **απαιτούμενα εφόδια ενός εκπαιδευτικού** για την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;
4. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας **τα προαπαιτούμενα στοιχεία** για έναν εκπαιδευτικό, προκειμένου να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;

B' Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι ισχυρές εμπειρίες των εκπαιδευτικών που έχουν καθορίσει την ευαισθητοποίησή τους για το περιβάλλον και επιδρούν καταλυτικά στην υλοποίηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.

5. Περιγράψτε μία τουλάχιστον **σημαντική, για εσάς, εμπειρία** από την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης. Περιγράψτε τα συναισθήματά σας από αυτήν την εμπειρία (θετικά ή όχι).
6. Περιγράψτε **τα συναισθήματά σας** από την εμπειρία σας από την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης.
7. Πώς πιστεύετε ότι **ωφελούνται τα παιδιά** της τάξης/σχολικής μονάδας από την εμπλοκή τους σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης; (αν ταιριάζει...)

Γ' Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά και ποιοι παράγοντες κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή σχεδιασμού προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης

8. Ποιοι **παράγοντες/ στοιχεία δρουν ανασταλτικά** για εσάς ή σας αποθαρρύνουν στο να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;
9. Τί είναι αυτό που σας **παρακινεί και σας εμπνέει** στο να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;
10. Τί λειτουργεί για εσάς **υποστηρικτικά**, προκειμένου να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;
11. Τι θα θέλατε **να τροποποιήσετε/αλλάξετε**, προκειμένου να αποκτήσουν τα παιδιά της τάξης/σχολικής μονάδας πιο ελκυστικές εμπειρίες κατά την εμπλοκή τους σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με στοιχεία υπαίθριας μάθησης;