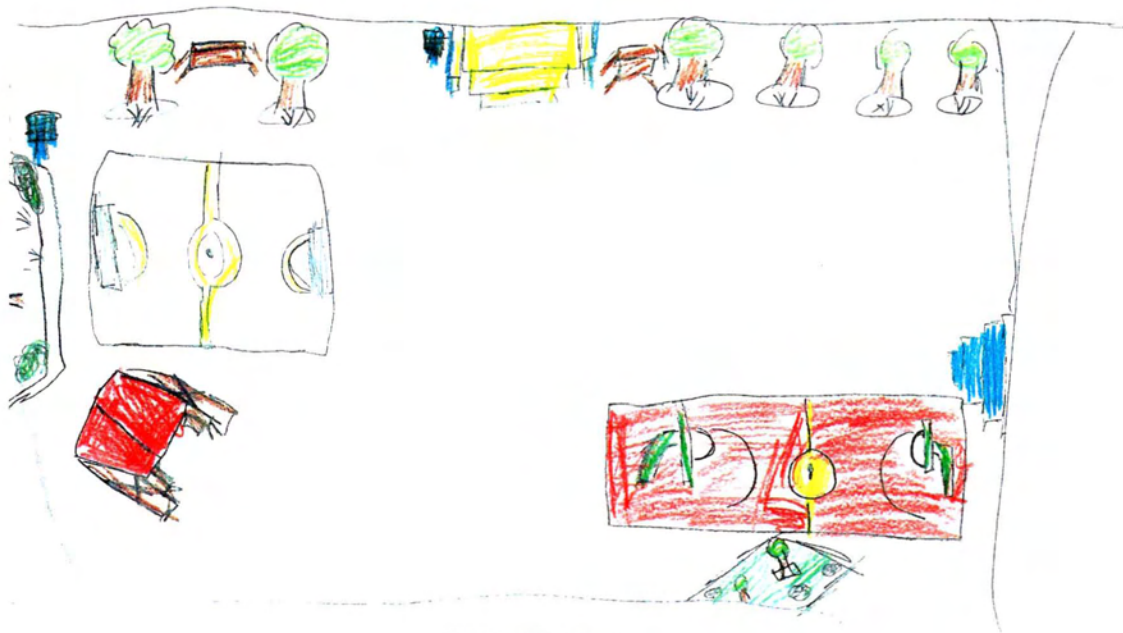


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΒΟΛΟΣ 2011-06-15

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ

Η σχολική αυλή: οι απόψεις, τα σχέδια και η χρήση της από παιδιά του  
δημοτικού σχολείου



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Γιαννακού Ελένη  
Α.Μ. 0207051

ΕΠΙΒΛΕΨΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Χρηστίδου Βασιλεία  
Κακανά Δόμνα



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9592/1  
Ημερ. Εισ.: 27-09-2011  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2011  
ΓΙΑ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος .....	σελ. 1
Ευχαριστίες .....	σελ. 3
<b>Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό πλαίσιο</b>	
1.1 Εισαγωγή .....	σελ. 4
1.2 Η αξία της μάθησης για τη φύση στο εξωτερικό περιβάλλον .....	σελ. 5
1.2.1. Τα πλεονεκτήματα των εξωτερικών εμπειριών μάθησης .....	σελ. 5
1.2.2 Τα οφέλη της υπαίθριας μάθησης για τα παιδιά .....	σελ. 6
1.3 Εμπόδια και περιορισμοί στην παιδαγωγική αξιοποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος (περιλαμβανόμενης και της σχολικής αυλής) .....	σελ. 12
1.4 Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης .....	σελ. 16
1.4.1. Η υπαίθρια μάθηση ως μέρος του καθημερινού προγράμματος .....	σελ. 16
1.4.2 Υπαίθρια σχολική μάθηση και σχολικές επιδόσεις .....	σελ. 19
1.4.3 Κατευθύνσεις για την αναμόρφωση των σχολικών αυλών .....	σελ. 21
1.5 Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της έρευνας .....	σελ. 23
<b>Κεφάλαιο 2: Μέθοδος</b>	
2.1 Στόχος και δείγμα της έρευνας .....	σελ. 25
2.2 Μέθοδος συλλογής των δεδομένων .....	σελ. 28
2.3 Τεκμηρίωση των μεθοδολογικών εργαλείων .....	σελ. 30
2.3.1 Συνέντευξη: Η ημι-δομημένη συνέντευξη .....	σελ. 30
2.3.2 Σχέδιο .....	σελ. 35
2.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων .....	σελ. 37
<b>Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα</b>	
3.1 Εισαγωγή .....	σελ. 39
3.2 Λεκτικό περιεχόμενο – Συνεντεύξεις .....	σελ. 39
3.2.1 Τα συναισθήματα και οι εμπειρίες των παιδιών στη σχολική αυλή .....	σελ. 40
3.2.2 Η χρήση της αυλής από τα παιδιά – Η αυλή ως χώρος μάθησης, δημιουργίας, ψυχαγωγίας, επαφής με τη φύση .....	σελ. 45

3.2.3 Οι προτάσεις και επιθυμίες των παιδιών για σχεδιασμό της σχολικής αυλής .....	σελ. 48
3.2.4 Διερεύνηση της εκτίμησης των παιδιών για τη σημασία των απόψεών τους .....	σελ. 51
3.3 Σχέδια – Ανάλυση σχεδίων .....	σελ. 53
3.4 Σύγκριση λεκτικού/σχεδιαστικού περιεχομένου .....	σελ. 61

#### **Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα- προτάσεις**

4.1 Εισαγωγή .....	σελ.64
4.2 Λεκτικό περιεχόμενο .....	σελ. 64
4.2.1 Τα συναισθήματα και οι εμπειρίες των παιδιών στη σχολική αυλή .....	σελ 65
4.2.2 Η χρήση της αυλής από τα παιδιά – Η αυλή ως χώρος μάθησης, δημιουργίας, ψυχαγωγίας, επαφής με τη φύση .....	σελ. 66
4.2.3 Οι προτάσεις και επιθυμίες των παιδιών για σχεδιασμό της σχολικής αυλής .....	σελ. 66
4.2.4 Διερεύνηση της εκτίμησης των παιδιών για τη σημασία των απόψεών τους .....	σελ. 67
4.3 Σχεδιαστικό περιεχόμενο .....	σελ. 67
4.4 Σύγκριση λεκτικού/σχεδιαστικού περιεχομένου .....	σελ. 68
4.5 Προτάσεις για τον ανασχεδιασμό της σχολικής αυλής .....	σελ. 69
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>σελ. 72</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>σελ. 88</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να ασχολούνται ενεργά με την εξερεύνηση της φύσης και να διευρύνουν τα όρια του ποιοι είναι και τι μπορούν να κάνουν χωρίς φόβο. Όμως τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία ολοένα και εντονότερη στροφή προς τη διδασκαλία μέσα στην τάξη αλλά και μία τάση εγκλεισμού των παιδιών σε εσωτερικούς χώρους και από τους γονείς. Το γεγονός αυτό δεν αφήνει στα παιδιά περιθώριο για επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Έτσι, μία καλή διέξοδος είναι ο υπαίθριος χώρος της σχολικής αυλής. Ο αύλειος χώρος όταν είναι κατάλληλα διαμορφωμένος μπορεί να προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα εξερεύνησης του φυσικού περιβάλλοντος σε ένα ασφαλές πλαίσιο και ταυτόχρονα να προάγει την υπαίθρια μάθηση.

Ακόμη, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και η ανάλογη κατάρτισή τους γύρω από θέματα υπαίθριας μάθησης και διεπιστημονικής προσέγγισης των διδακτικών αντικειμένων, μπορεί να οδηγήσει σε αξιοσημείωτα αποτελέσματα, τόσο αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, όσο και με την ολόπλευρη ανάπτυξή τους σε επίπεδο δεξιοτήτων, ικανοτήτων και αξιών σχετικών με το φυσικό περιβάλλον.

Στην παρούσα έρευνα, γίνεται αναφορά στη σημασία που έχουν οι υπαίθριες εμπειρίες μάθησης για τα παιδιά. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια εμπειρική μελέτη των απόψεων, προτιμήσεων και προτάσεων παιδιών ενός δημοτικού σχολείου για τη σχολική τους αυλή. Η έρευνα αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την αξία της υπαίθριας μάθησης και τα πλεονεκτήματά της, τους περιορισμούς που μπορεί να υπάρχουν στην αξιοποίηση του εξωτερικού χώρου στην παιδαγωγική διαδικασία και στην αξιοποίηση της σχολικής αυλής ως χώρου αγωγής και μάθησης. Ακόμη γίνεται αναφορά στην πρωτοτυπία και την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η μέθοδος με την οποία διεξήχθη η έρευνα. Σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται οι στόχοι και το δείγμα της έρευνας, η μέθοδος συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων. Επίσης, τεκμηριώνεται η

επιλογή των μεθοδολογικών εργαλείων έρευνας, ως κατάλληλων για την έγκυρη – κατά το δυνατό- καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την πραγματοποίηση της έρευνας με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών γύρω από το θέμα της σχολικής αυλής και κατ' επέκταση και των αναγκών των παιδιών, μέσω τόσο του λεκτικού και του σχεδιαστικού περιεχομένου, όσο και της σύγκρισης των δεδομένων που προέκυψαν από τα δύο ερευνητικά εργαλεία.

Τέλος στο τέταρτο κεφάλαιο, παραθέτονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, αλλά και με τη σύγκρισή τους με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών. Ακόμη, διατυπώνονται ενδεικτικές προτάσεις για την κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής αυλής, με στόχο να αποτελεί έναν χώρο αγωγής και υπαίθριας μάθησης, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών και να μπορεί να αξιοποιηθεί από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.

Η μελέτη και η έρευνα αυτή είναι λοιπόν μια προσπάθεια ανίχνευσης των απόψεων των παιδιών για την αυλή του σχολείου τους, με σκοπό να διερευνηθούν οι ανάγκες τους και να διατυπωθούν οι αντίστοιχες προτάσεις για την κατάλληλη διαμόρφωση της αυλής.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Καθώς η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία, πραγματοποιήθηκε στο 1<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Ν. Ιωνίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των τάξεων Δ' και Ε', κ. Ιωάννη Σαμαρά και κα Μαρίλένα Γιατρίνη, για την παραχώρηση των τμημάτων τους, προκειμένου αυτή η μελέτη να ολοκληρωθεί. Επίσης, τα παιδιά των τριών τάξεων που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα, καθώς με τα απρόβλεπτα και ενδιαφέροντα σχόλια τους, συνέβαλαν σημαντικά στο να ολοκληρωθεί αυτή η έρευνα.

Σημαντική όμως, υπήρξε και η βοήθεια και συνεργασία των δύο υπεύθυνων καθηγητριών για την επίβλεψη της παρούσας εργασίας. Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω ιδιαίτερα, την κα Χρηστίδου για την ουσιαστική συνεργασία και την αμέριστη συμπαράστασή της, καθώς και την κα Κακανά για την εξίσου σημαντική βοήθειά της. Η καθοδήγηση και οι παρατηρήσεις τους υπήρξαν πολύτιμες για την ολοκλήρωση της έρευνας αυτής.

Τέλος, την Γεωργία Μ. και την Ελένη Σ., φίλες και συμφοιτήτριες για την κατανόηση και υπομονή που έδειξαν, αλλά και για τη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση αυτής της έρευνας.

## **Κεφάλαιο 1.**

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

#### **1.1 Εισαγωγή**

Το εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο αγωγής και μάθησης, παρέχοντας στο παιδί ευκαιρίες να εμπλακεί σε βιωματικές καταστάσεις μάθησης, να αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες, να διερευνήσει, να εκφραστεί και να βιώσει ποικίλα συναισθήματα (Boulter, Reiss & Tunnicliffe 2002; Γερμανός, 1993; Γερμανός & Γεωργόπουλος, 2002; Pulmberg & Kuru, 2002; Παπαδημητίου, 2002; Reading & Tavern, 1996; Wynne & Elstgeest, 2005).

Η επαφή του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον συμβάλει στην ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξή του, καθώς καλλιεργείται η διεπιστημονικότητα μέσα από τις δραστηριότητες που μπορεί να κάνει σε αυτό και σχηματίζεται ο χαρακτήρας του. Μεταξύ άλλων, η επαφή αυτή μπορεί να συμβάλει στη γνωριμία του με το περιβάλλον και την ευαισθητοποίησή του σε περιβαλλοντικά ζητήματα αλλά και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντός του για τη μάθηση (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005; Pulmberg & Kuru, 2000; Παπαδημητρίου, 2002; Reading & Tavern, 1996; Σκαναβή- Τσαμπούκου, 2004).

Ωστόσο εγείρονται διάφορα ζητήματα που αφορούν τη χρήση του εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική πράξη με γνώμονα την υπαίθρια μάθηση. Τα ζητήματα αυτά μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα σπουδών και την κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου.

Τόσο η αξία και η αναγκαιότητα της υπαίθριας μάθησης για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των παιδιών, όσο και τα διάφορα ζητήματα και οι περιορισμοί που υπάρχουν αναλύονται εκτενώς στο κεφάλαιο αυτό. Ακόμη, εξετάζεται ο αύλειος σχολικός χώρος ως χώρος αγωγής και μάθησης με τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρεί προκειμένου να επιτελεστεί η υπαίθρια μάθηση, αλλά και τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει.



## **1.2 Η αξία της μάθησης για τη φύση στο εξωτερικό περιβάλλον**

### **1.2.1. Τα πλεονεκτήματα των εξωτερικών εμπειριών μάθησης**

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για το φυσικό περιβάλλον έθεσε τις προϋποθέσεις της χρήσης του εξωτερικού χώρου από τα παιδιά όσον αφορά τις δυνατότητες για την ανάπτυξη της θετικής τους στάσης και τη φροντίδα για το ευρύτερο περιβάλλον (Rivkin, 2000). Καθώς οι ανθρώπινες πιέσεις κατά του περιβάλλοντος αυξάνονται, έχει δοθεί στα σχολεία μία μεγαλύτερη ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με τη φροντίδα του περιβάλλοντος. Οι εμπειρίες σε φυσικά περιβάλλοντα φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική εκπαίδευση.

Η θέση αυτή ενισχύεται, καθώς σε μία γερμανική έρευνα βρέθηκε πως οι περισσότεροι επιστήμονες πιστεύουν ότι η υπαίθρια μάθηση θα πρέπει να είναι μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές παρατηρούν και ερευνούν φυτά και ζώα στο άμεσο περιβάλλον τους, με στόχο να εξοικειωθούν με τα είδη που υπάρχουν στο τοπικό περιβάλλον και τέλος να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τη βιοποικιλότητα (Mayer, 1992).

Σχεδόν παράλληλα ο Wilson (1994) τόνισε ότι ο μείζων στόχος της υπαίθριας μάθησης περιλαμβάνει την εδραίωση μιας αίσθησης σεβασμού όλων των έμψυχων και άψυχων στοιχείων του φυσικού κόσμου. Ο βασικός αυτός κανόνας για την εργασία με παιδιά στο περιβάλλον, θα βοηθήσει αρκετά στη θέσπιση βασικών σχέσεων των παιδιών με τον κόσμο. Η ανάπτυξη των περιβαλλοντικών αξιών αποτελεί βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης, και η καλλιέργεια του σεβασμού της φύσης είναι ένας τομέας που πρέπει να αντιμετωπιστεί σε διάρκεια χρόνου.

Επομένως, φαίνεται ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στο να "κάνουν" επιστήμη. Το κλίμα της τάξης πρέπει να δώσει έμφαση στις διαδικασίες που εμπλέκονται στη μάθηση, την εξερεύνηση και την ανακάλυψη. Τα παιδιά αξίζουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα είναι ανοικτό, δημοκρατικό, και γεμάτο από ερευνητικές δυνατότητες και θα περιλαμβάνει πλούσια ποικιλία τόσο στο πρόγραμμα σπουδών όσο και στη διδασκαλία. Τις προϋποθέσεις αυτές μπορούν να

πληρούν δραστηριότητες για το φυσικό περιβάλλον εκτός της σχολικής τάξης (Basile & White, 2000).

Επιπλέον, το πλαίσιο για την υπαίθρια μάθηση πρέπει να είναι το ίδιο το περιβάλλον. Τα μικρά παιδιά χρειάζονται συγκεκριμένες, συναφείς εμπειρίες που να έχουν νόημα και να είναι κατάλληλες. Η ενεργητική μάθηση προωθεί την έρευνα, την επίλυση προβλημάτων, και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και τις εφαρμογές σε πραγματικό κόσμο (Flanagan, 1999).

### **1.2.2 Τα οφέλη της υπαίθριας μάθησης για τα παιδιά**

Εκτός από τα πλεονεκτήματα που εμφανίζει ο εξωτερικός χώρος ως χώρος μάθησης, φαίνεται ότι και τα παιδιά έχουν την ανάγκη να ασχολούνται ενεργά με την εξερεύνηση της φύσης (Gayford, 1985; Leeming, Dwyer, Porter, Cobern, & Oliver., 1997; Milton, Cleveland, & Bennett-Gates, 1995). Τους αρέσουν οι πρακτικές εργασίες και η μελέτη των φυτών και των ζώων, ειδικά έξω από την τάξη (Bell, Russell, & Plotkin, 1998; Kenney, Price Militana, & Horrocks Donohue, 2003; Löwe, 1992; Malone & Tranter, 2003). Τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να επωφελούνται από την ύπαιθρο. Θέλουν να δουν τι συμβαίνει (την κίνηση, τις κατασκευές, το νερό που ρέει, τα σύννεφα που κινούνται, τα ζώα), να πάνε κάπου, να συναντήσουν και να χαιρετήσουν άλλους ανθρώπους και ζώα, να βιώσουν τις ποικίλες αισθητικές ιδιότητες του κόσμου (τις μυρωδιές, τις αισθήσεις, τους ήχους) και να πειραματιστούν με τις 'έντονες συμπεριφορές' όπως τις φωνές, το τρέξιμο, την αναρρίχηση, τα άλματα (τα οποία σπανίως μπορούν να εφαρμοστούν σωστά σε εσωτερικούς χώρους). Οι ερευνητές οι οποίοι εξέτασαν τις δυνατότητες του πράσινου χώρου του σχολείου ως εξωτερική τάξη γενικά συμφωνούν ότι, όταν το πλαίσιο της μάθησης αλλάζει από ένα εσωτερικό περιβάλλον με επίκεντρο το βιβλίο, σε ένα εξωτερικό περιβάλλον με επίκεντρο τη φύση, οι μαθητές θεωρούν ότι είναι ένα πιο ουσιαστικό περιβάλλον για εκπαίδευση. Η μάθηση παίρνει ζωή, καθώς οι μαθητές είναι σε θέση να χειριστούν, να αγγίξουν, να μυρίσουν ακόμα και να γευτούν τα υλικά από και με τα οποία μαθαίνουν.

Άλλωστε, σε αντίθεση με κάποιες χαρές της παιδικής ηλικίας, η ευχαρίστηση του να βρίσκονται σε εξωτερικούς χώρους φαίνεται να είναι διαρκείας -κάθε ανεπίσημη έρευνα στους ενήλικους θα βρει ένα υψηλό ποσοστό ευχάριστων αναμνήσεων σε εξωτερικούς χώρους, ορισμένες από τις οποίες υπήρξαν διαμορφωτικές (Cobb, 1977/1994; Chawla, 1994, Sebba, 1991, Wilson, 1996a).

Η Rivkin (1998) επισημαίνει ότι, στους εσωτερικούς χώρους τα παιδιά αναμένεται να κάθονται ήρεμα και να κάνουν ησυχία, ενώ στους εξωτερικούς χώρους αναμένεται να τρέχουν γύρω και να κάνουν θόρυβο. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να διευρύνουν τα όρια του ποιοι είναι και τι μπορούν να κάνουν χωρίς φόβο ότι θα αποβληθούν επειδή ήταν πολύ άτακτα, θορυβώδη και «ακατάστατα» (Bilton, 2002; Ounry, 2003). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα της χρήσης του εξωτερικού περιβάλλοντος είναι ότι παρέχει στα παιδιά το χώρο για να κυκλοφορούν ελεύθερα (Rivkin, 1995). Η κίνηση, μαζί με το παιχνίδι, έχει χαρακτηριστεί ως μία από τις πιο φυσικές και ισχυρές λειτουργίες της μάθησης για τα μικρά παιδιά (Bilton, 2002). Όπως πολλοί συγγραφείς έχουν σημειώσει (π.χ. Rivkin, 1995, Bilton, 2002, Ounry, 2003), όταν βρίσκονται στην ύπαιθρο, τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν σε μεγαλύτερη κλίμακα, να εξερευνήσουν τον κόσμο έμπρακτα και να βιώσουν τα φυσικά φαινόμενα, όπως ο καιρός, η εναλλαγή των εποχών και οι σκιές. Παράλληλα τα περιβάλλοντα για μικρά πλάσματα όπως τα πουλιά και τα έντομα προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να αποκτήσουν μία έμπρακτη, πολυ-αισθητηριακή γνώση του φυσικού κόσμου, η οποία πολύ συχνά απουσιάζει.

Επιπρόσθετα, ο Ounry (2003) υποστηρίζει ότι τα παιδιά στο εξωτερικό περιβάλλον έχουν το χώρο να αναλάβουν και να αναπτύξουν πιο δημιουργικά παιχνίδια φαντασίας. Παράλληλα, μία έρευνα του Fjortoft από τη Σκανδιναβία (2001, 2004) αποδεικνύει ότι τα παιδιά που παίζουν σε ευέλικτα, φυσικά περιβάλλοντα, φαίνεται να είναι υγιέστερα, να έχουν βελτιωμένη φυσική υγεία, ισορροπία και συντονισμό, και να επιδεικνύουν περισσότερη δημιουργικότητα στο παιχνίδι τους. Οι Fjortoft και Sageie (2000) επισημαίνουν ότι το φυσικό τοπίο έχει ιδιότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών για ποικίλα και διεγερτικά περιβάλλοντα παιχνιδιού.

Φαίνεται λοιπόν ότι ένας δάσκαλος μπορεί, για παράδειγμα, να οδηγήσει τα παιδιά να μελετήσουν το φυσικό περιβάλλον γύρω από το σχολείο, έτσι ώστε τα παιδιά να

μπορούν να αρχίσουν να αναπτύσσουν μια αρχική και πιο εξατομικευμένη κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος. Τέτοιες πρακτικές εμπειρίες παρέχουν τις «σκαλωσιές» για να οικοδομηθεί μια συγκεκριμένη εννοιολογική ιεραρχία. Αυτό επιτρέπει στα παιδιά να οικοδομήσουν από αυτό που γνωρίζουν και βιώνουν, διευκολύνοντας έτσι την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό που είναι απαραίτητα για τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων στην κοινότητά τους (Basile & White, 2000). Με γνώμονα λοιπόν ακριβώς αυτό, αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν επισκέψεις σε αγροτικές περιοχές και αγροτικές μονάδες για να φέρουν τους μαθητές τους σε επαφή με τα ζώα και τα φυτά.

Στην έρευνα των Fjortoft και Sageie (2000) λοιπόν που προαναφέρθηκε, τα παιδιά ερμήνευσαν διάφορα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά σε διαφορετικές εποχές του χρόνου και αυτά επηρέασαν τις λειτουργίες του παιχνιδιού τους. Για παράδειγμα, τα δάση και οι γκρεμοί χρησιμοποιήθηκαν για ορειβασία, οι θαμνότοποι χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή κρησφύγετων και καταφυγίων, οι πλαγιές χρησιμοποιήθηκαν για σύρσιμο, ενώ οι ανοιχτοί χώροι χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή και τη δημιουργία αυτοσχέδιων παιχνιδιών. Οι Fjortoft και Sageie (2000) τονίζουν ότι είναι το πραγματικό (φυσικό) περιβάλλον που είναι επωφελές. Η έρευνά τους έδειξε ότι τα παιδιά που έπαιζαν στο δάσος έτειναν να επιδεικνύουν καλύτερες κινητικές δεξιότητες από τα παιδιά που έπαιζαν σε μια παραδοσιακή παιδική χαρά. Το πλούσιο, αισθητικό, φυσικό περιβάλλον, όχι μόνο στηρίζει τις έρευνες των ίδιων των παιδιών (Fjortoft 2004; Waite et al, 2006), αλλά παρέχει και ένα ιδανικό πλαίσιο για τις δραστηριότητες της ομάδας, κατά τη διάρκεια των οποίων η ανάπτυξη των εννοιών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων των παιδιών που καλλιεργούνται από ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών βρίσκεται ενσωματωμένη σε αυθεντικές, προσανατολισμένες σε στόχους και συχνά καθημερινές δραστηριότητες- όπως στην κατασκευή κρησφύγετων, στη δημιουργία μιας λίμνης, στην εκκαθάριση ενός μονοπατιού από τη χαμηλή βλάστηση και στην καλλιέργεια τροφίμων.

Όπως είναι φυσικό, η έννοια του «εξωτερικού χώρου μάθησης» είναι ευρεία και περίπλοκη, με ατελείωτες παραλλαγές στα αποτελέσματα και την τοποθεσία (Rickinson et al., 2004), όμως το αναδυόμενο κομμάτι της τεκμηριωμένης έρευνας στην υπαίθρια μάθηση επισημαίνει εκτενώς τα οφέλη της.

Μια πρόσφατη ανασκόπηση των Rickinson et al. (2004) επισημαίνει τις ιδιαίτερες γνωστικές, συναισθηματικές, διαπροσωπικές / κοινωνικές και φυσικές / συμπεριφορικές επιπτώσεις της υπαίθριας μάθησης που λαμβάνουν χώρα μέσα από τα τρία είδη των υπαίθριων δραστηριοτήτων μάθησης: (1) την πρακτική εκπαίδευση με τις επισκέψεις εξωτερικού χώρου, (2) την εκπαίδευση μέσω της υπαίθριας περιπέτειας και (3) το έργο στους σχολικούς χώρους και την κοινότητα. Τα οφέλη που αναφέρονται να προκύπτουν από την υπαίθρια μάθηση είναι η διεύρυνση της αντίληψης των μαθητών, των καθηγητών και της ευρύτερης κοινότητας: για παράδειγμα, οι μαθητές οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με την υπαίθρια μάθηση έχουν επιδείξει αυξημένη ικανότητα να σκέφτονται δημιουργικά και κριτικά και μία βελτίωση στις επιδόσεις τους στις τυποποιημένες εξετάσεις, ενώ οι καθηγητές έχουν αναφέρει έναν εκ νέου ενθουσιασμό για τη μάθηση, και η κοινότητα έχει το προνόμιο να έχει μαθητές που ασκούν κριτική και είναι ενεργοί πολίτες. (Ballantyne & Packer 2002; Lieberman & Hoody, 1998; Rickinson et al., 2004).

Μία άλλη, προηγούμενη έρευνα (Skelly & Zajicek, 1998) δείχνει επίσης ότι τα παιδιά που συμμετέχουν σε πολλές υπαίθριες δραστηριότητες έχουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον σε σχέση με τα παιδιά που έχουν λιγότερες εμπειρίες τέτοιου είδους. Μία υπαίθρια δραστηριότητα που διδάσκει στα παιδιά την καλλιέργεια και τη φροντίδα των φυτών, σίγουρα μπορεί να παίζει κάποιο ρόλο στη βελτίωση των περιβαλλοντικών στάσεων των παιδιών.

Πέρα όμως από τη λειτουργία των υπαίθριων δραστηριοτήτων ως μέσου διαμόρφωσης θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον, οι Kaplan και Kaplan (1989) υποστηρίζουν ότι η μαγεία του φυσικού περιβάλλοντος διαθέτει επίσης σημαντικές ψυχολογικές δυνατότητες και θεραπευτικές ικανότητες μέσω της γνωστικής σαφήνειας που επιτυγχάνει. Οι Kaplan και Kaplan βρήκαν ακόμα ότι οι άνθρωποι που ασχολούνται με υπαίθριες δραστηριότητες βιώνουν μια 'αίσθηση ελέγχου' στις προσπάθειες τους. Από ψυχολογικής άποψης, η 'αίσθηση ελέγχου' είναι ιδιαίτερα σημαντική, ιδιαιτέρως για άτομα τα οποία συστηματικά βιώνουν την απώλεια ελέγχου στη ζωή τους. Η McNally (1990) κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα στην έρευνα της για τους τόπους τους οποίους οι άνθρωποι θεωρούν σημαντικούς για τους ίδιους, καθώς οι συμμετέχοντες της ανέφεραν συνεχώς τον πράσινο υπαίθριο χώρο ως 'ένα μέρος στο οποίο μπορείς να στηριχθείς και να

συμμετέχεις'. Αλλά και ο Charles Lewis (1990) έχει γράψει και έχει τεκμηριώσει τις υπαίθριες δραστηριότητες ως θεραπευτική διαδικασία για πάνω από δύο δεκαετίες. Η θεραπευτική μεταμόρφωση μπορεί να προκύψει είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε στο ευρύτερο επίπεδο της κοινότητας. Ακόμη και ο Wendell Berry (1977) γράφει για μια ευρύτερη αντίληψη της υγείας, κατά την οποία κάθε υπαίθρια δραστηριότητα, όπως η κηπουρική, επανασυνδέει όχι μόνο το μυαλό μας με το σώμα, αλλά και τις κοινότητες μας μεταξύ τους.

Γενικά αποδεικνύεται ότι τα οφέλη του να είναι τα παιδιά στο φυσικό περιβάλλον και να βιώνουν εμπειρίες μέσα σε αυτό, είναι πολλά και ποικίλα. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να παίξουν στο φυσικό περιβάλλον. (Ηνωμένα Έθνη, 1989; Nabhan & Trimble, 1994). Η επαφή των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον φαίνεται να μειώνει τις διαταραχές συμπεριφοράς και την κατάθλιψη στα παιδιά. Η έκθεση τους σε αυτό - είτε άμεσα είτε έμμεσα, όπως μέσω ενός παραθύρου, είναι ευεργετική για την υγεία του ατόμου (Kaplan et al, 1998; Taylor et al, 2001; Wells, 2000; Wells et al, 2003). Έχοντας εύκολη πρόσβαση σε φυσικό περιβάλλον, μειώνονται και οι επιπτώσεις των στρεσογόνων γεγονότων της ζωής των παιδιών. (Wells & Evans, 2003). Διεγείρεται ο ενθουσιασμός τους καθώς ανακαλύπτουν συνεχώς καινούρια πράγματα, φαινόμενα και οργανισμούς και μαθαίνουν μέσα από αυτές τις ανακαλύψεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εντείνονται και καλλιεργείται το αίσθημα της κοινότητας και της προσφοράς, καθώς μπορεί να υπάρξει συνεργασία και αλληλοβοήθεια. Το φυσικό περιβάλλον διεγείρει το παιχνίδι και τη μάθηση με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων (Moore & Cosco, 2006; Rivkin, 1997; Wilson, 1995b; Hart, 1979) καθώς τα παιδιά παρατηρούν την εμφάνιση των αντικειμένων, την οσμή, τη γεύση, την υφή, τους ήχους και τους δίνεται η δυνατότητα να ηρεμήσουν και να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους. Ψυχολογικά, καλλιεργούνται το αίσθημα της ευθύνης, της αυτοεκτίμησης της χρησιμότητας αλλά και της υπομονής.

Το ύπαιθρο δεν είναι μόνο ευχάριστο, αλλά διαθέτει και πλούτο και καινοτομία, που ενθαρρύνει την ανάπτυξη και τη λειτουργία του εγκεφάλου. Η νόηση είναι ριζωμένη στην αντίληψη (π.χ., Gleitman & Liberman, 1995)- η ύπαιθρος αποτελεί πρωταρχική πηγή των αντιλήψεων. Τα μικρά παιδιά χρειάζονται ιδιαίτερα την ευρεία εμπειρική βάση που παρέχεται από την ύπαιθρο. Η γνώση που αποκτούν είναι θεμελιώδης για τη μάθηση της λογοτεχνίας και της επιστήμης (Dewey, 1938/1963). Η ανθρώπινη

ανάπτυξη σε συνδυασμό με την περιβαλλοντική ευαισθησία ή τη σύνδεση με τη φύση είναι μια θεωρία επανειλημμένα αναδυόμενη στη βιβλιογραφία ήδη από τον δέκατο όγδοο αιώνα. Τόσο ο Rousseau (1950) όσο και Pestalozzi (1977) υποστήριξαν ότι η άμεση αισθητηριακή επαφή με το φυσικό κόσμο κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας ήταν κρίσιμη για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών.

Ακόμη από τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ο αναπτυξιακός θεωρητικός, Jean Gebser (βρίσκεται στο Chowla (1994)) επεξεργάστηκε την ανθρώπινη ανάπτυξη βασισμένος σε αυτό που ονομάζεται αρχέγονη πίστη και εμπιστοσύνη στη σχέση των ανθρώπινων οργανισμών με τις διαδικασίες του φυσικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, το μοντέλο ανάπτυξης του Pearce (1977) υποστηρίζει ότι τα παιδιά εισέρχονται σε ένα στάδιο από την ηλικία των επτά μέχρι των δεκατεσσάρων ετών όπου ο 'ασφαλής τόπος' ή ο 'σημαντικός κόσμος' γι' αυτά, είναι ο φυσικός κόσμος. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, το οποίο ονομάζεται 'μητέρα γη', το άτομο βρίσκεται περισσότερο στο σπίτι, αλλά παίρνει 'δύναμη' από χώρους έξω από το σπίτι, στη φύση. Αυτός ο δεσμός, ο οποίος είναι απαραίτητος για την υγιή ωρίμανση στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης, δημιουργείται κατά τη διαδικασία της στενής προσωπικής εμπειρίας του ατόμου με τη γη.

Άλλο ένα μόνιμο όφελος της υπαίθριας μάθησης είναι ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν να φροντίζουν το περιβάλλον, εάν εφοδιαστούν με πολυάριθμες θετικές υπαίθριες εμπειρίες κάτω από την εποπτεία των κατάλληλων προτύπων (Carson, 1956/1998; Wilson, 1996b). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο για την ενασχόληση των παιδιών τους με ενεργητικές διερευνήσεις εκτός της σχολικής τάξης (Barker, Slingsby, & Tilling, 2002; Gayford, 2000; Simmons, 1996). Οι ενήλικες μέσω των δράσεών τους μπορούν να κά μεσαποτελέσουν κατάλληλα πρότυπα για τα παιδιά και να τα βοηθήσουν να σκέπτονται κριτικά στο αστικό περιβάλλον. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί, εκτός από το να τους μεταδίδουν γνώσεις, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά αποτελώντας πρότυπο για αυτά και διαμορφώνοντας έτσι τη συμπεριφορά τους.

### **1.3 Εμπόδια και περιορισμοί στην παιδαγωγική αξιοποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος (περιλαμβανόμενης και της σχολικής αυλής)**

Τα τελευταία χρόνια, μια εθνική έρευνα στην Αγγλία και την Ουαλία αποκάλυψε σημαντική μείωση στην επιτόπια έρευνα και μία συνεχόμενη υποχώρηση προς τη διδασκαλία μέσα στην τάξη και προς αυστηρά ελεγχόμενες εργαστηριακές έρευνες (Jenkins, 2000; Tilling, 2004), παρόλο που παρατηρήθηκε ότι όσο περισσότερο διδάσκονταν τα παιδιά έξω στο φυσικό περιβάλλον, τόσο περισσότερο τους άρεσε το μάθημα. Ακόμα και η διδασκαλία της βιολογίας κυριαρχείται συνεχώς τις τελευταίες δεκαετίες από τους τομείς της φυσιολογίας, της μοριακής βιολογίας και της γενετικής (Field Studies Council and British Ecological Society [FSC & BES], 2002; Mayer, 1993; Yore & Boyer, 1997), έχοντας ως αποτέλεσμα, για τους περισσότερους ανθρώπους, την αισθητή μείωση της άμεσης επαφής με ζωντανούς οργανισμούς στα πλαίσια του σχολείου (Lock, 1997).

Αλλά και σε μια αυστριακή έρευνα, η πλειονότητα των απόφοιτων των σχολείων δήλωσαν ότι δεν είχαν σχεδόν ποτέ μελετήσει άγρια φυτά και ζώα στη διάρκεια του σχολείου (Pfligersdorffer, 1991). Ακόμα πολλά δημοτικά σχολεία δεν επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνούν άμεσα το φυσικό περιβάλλον και διδάσκουν κυρίως μέσα από βιβλία και βίντεο (Barker, 2002). Μια πρόσφατη γερμανική μελέτη σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών με τα φυτά αποκάλυψε ότι λιγότερο από το 30% (ηλικίας 6-14 χρόνων) είχε επαφή με τη φύση έστω και μία φορά το μήνα κατά τη διάρκεια των συνηθισμένων σχολικών μαθημάτων και το 40% δεν είχε ποτέ επαφή (Lindemann-Matthies, Kirchhein, & Matthies, 2004).

Ακόμη, μια έκθεση που δημοσιεύθηκε από το Συμβούλιο Επιτόπιων Μελετών του Ηνωμένου Βασιλείου και τη Βρετανική Οικολογική Εταιρεία (Barker et al., 2003) διερευνά εάν τη διδασκαλία μέσω της επιτόπιας έρευνας «οδεύει προς εξαφάνιση» και ο Fisher (2001) καταγράφει τη «διάλυση της επιτόπιας έρευνας» στην επιστημονική εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Κατά συνέπεια, οι μαθητές συχνά γνωρίζουν μόνο τα είδη που εμφανίζονται στα βιβλία- τα οποία παρόλα αυτά μπορεί να μην εμφανίζονται στο τοπικό τους περιβάλλον (Trommer, 1980; Hesse, 1983; Paraskevopoulos, Padeliadu, &



Zafiroopoulos, 1998). Για παράδειγμα, οι μαθητές μεταξύ δώδεκα και δεκατεσσάρων ετών στη Μεγάλη Βρετανία περίμεναν να συναντήσουν στα δάση κοντά στα σχολεία τους, μαργαρίτες και λύκους (Lock, 1995). Αυτή η αποξένωση των παιδιών από το τοπικό τους περιβάλλον είναι ανησυχητική ενόψει των περιβαλλοντικών προβλημάτων που οφείλονται σε ανθρώπινες δραστηριότητες (Heywood, 1995). Χωρίς τη γνώση και τη σχέση τους με τους οργανισμούς στο τοπικό τους περιβάλλον, οι άνθρωποι μπορεί να μην παρατηρήσουν τι συμβαίνει σε αυτούς (Weilbacher, 1993).

Έτσι, παρά τα αναρίθμητα οφέλη της εμπειρίας σε εξωτερικούς χώρους, τα παιδιά περνούν πλέον τον περισσότερο χρόνο τους μέσα σε κτίρια ή οχήματα. Δεδομένου ότι οι περισσότερες δραστηριότητες των ενηλίκων γίνονται σε εσωτερικούς χώρους, έτσι γίνονται τώρα και των περισσότερων παιδιών, ίσως σε μεγάλο βαθμό λόγω της ανάγκης για εποπτεία. Τα παιδιά από πέντε χρονών και κάτω σπάνια βιώνουν το υπαίθριο παιχνίδι χωρίς επιτήρηση. Σήμερα ακόμη και τα παιδιά μεταξύ πέντε και δέκα ετών τείνουν να επιβλέπονται. Οι φόβοι των ενηλίκων σχετικά με κάθε είδους κινδύνους για την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών, τους έχουν οδηγήσει στο να κρατούν τα παιδιά τους κλεισμένα σε εσωτερικούς χώρους. Επιπλέον, ειδικά σε πολλές αστικές περιοχές, λίγοι χώροι απομένουν για να παίξουν τα παιδιά. Οι δημόσιες παιδικές χαρές, ακόμη και αν προορίζονται για τα παιδιά, είναι συχνά κακώς σχεδιασμένες, διατηρημένες ή επιτηρούμενες (National Program for Playground Safety, 2000). Οι σχολικές αυλές συνήθως περιορίζονται σε συνδυασμούς ασφάλτου, τύρφης και ορισμένων μεγάλων κατασκευών. Η ελκυστικότητα της παραμονής στο σπίτι όταν τα παιδιά δεν είναι στο σχολείο – η διασκέδαση, η άνεση και η εργασία- είναι ισχυρή. Για παράδειγμα, το 98% των νοικοκυριών διαθέτουν τηλεόραση, το 42% έχουν υπολογιστές (National Science Foundation, 2000), και πάνω από το 70% διαθέτουν κλιματισμό (Υπηρεσία Απογραφής των ΗΠΑ (U.S. Census Bureau), 1996).

Σε αντίθεση με τα όσα αναφέρονται παραπάνω, οι Puk και Behm (2003) δίνουν έμφαση στο «αδύναμο αναλυτικό πρόγραμμα» του Καναδά το οποίο έχει αφαιρέσει την περιβαλλοντική επιστήμη (η οποία είναι η πλέον κατάλληλη για υπαίθρια μάθηση) από τα αντικείμενα διδασκαλίας.

Παρόλα αυτά, η παραμονή των παιδιών σε εσωτερικούς χώρους μπορεί να τους παρέχει άνεση, αλλά και μόνο στείρα- βιβλιογραφική γνώση, ενώ μέσω της επαφής τους με φυσικά εξωτερικά περιβάλλοντα καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες και στάσεις, που είναι καθοριστικές και για τη μετέπειτα διαμόρφωση του χαρακτήρα τους. Ο Stephenson (2003), για παράδειγμα, συνδέει τη φυσική ανάληψη κινδύνων των μικρών παιδιών στο υπαίθριο περιβάλλον με τη δυνατότητα των παιδιών να αναπτύξουν και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους αλλά και τη διάθεση να διαχειρίζονται τους κινδύνους αποτελεσματικά.

Είναι αντιληπτό, ότι όσο αυξάνεται η κατανόηση των θετικών επιπτώσεων της υπαίθριας μάθησης επιτελείται παράλληλα και μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι οι ευκαιρίες για υπαίθρια μάθηση για τους μαθητές των σχολείων έχουν μειωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια (π.χ. Barker et al, 2003; Fisher, 2001; Puk & Behm, 2003).

Βέβαια, πολλοί ερευνητές έχουν καταγράψει πολλά θεσμικά, πολιτιστικά, και υλικοτεχνικά εμπόδια που έχουν περιορίσει την ποσότητα και τη φύση της υπαίθριας μάθησης (π.χ. Barker et al., 2003; Comishan et al., 2004; Fisher, 2001; Ham & Sewing, 1988; Hart & Nolan, 1999; McCutcheon & Swanson, 2001; Rickinson et al., 2004; Simmons, 1998).

Με μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά την υπαίθρια μάθηση, συνοψίζουμε τα πέντε βασικά εμπόδια που υφίστανται:

- (1) Ο φόβος και η ανησυχία για την υγεία των νέων και την ασφάλεια (π.χ. θέματα γύρω από την υπευθυνότητα).
- (2) Την αυτοπεποίθηση και την εμπειρία των καθηγητών στη διδασκαλία και τη μάθηση σε εξωτερικούς χώρους (π.χ. έλλειψη προ και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών).
- (3) Οι απαιτήσεις των σχολικών προγραμμάτων (π.χ. οι επιταγές του προγράμματος σπουδών αφήνουν μικρό περιθώριο για την υπαίθρια μάθηση, δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να αναλάβουν την υπαίθρια μάθηση, οι τυποποιημένες εξετάσεις είναι δύσκολο να αξιολογήσουν την υπαίθρια μάθηση, η υπαίθρια μάθηση είναι ενσωματωμένη μόνο σε μαθήματα όπως η βιολογία).

- (4) Οι ελλείψεις πόρων, χρόνου και υποστήριξης (π.χ. η πολλή επιπλέον εργασία για τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη χρηματοδότησης, οι επιπλοκές στη μεταφορά).
- (5) Οι ευρύτερες αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και πέρα από αυτή (π.χ. οι μεγαλύτερες τάξεις, ο περιορισμός των χρονοδιαγραμμάτων στην πρακτική εξάσκηση, η έμφαση στην επιστροφή στα βασικά).

Ακόμη, ένα μεγάλο πρόβλημα είναι ότι παρόλο που η υπαίθρια μάθηση αποτελεί ένα δημοφιλές θέμα για δεκαετίες, οι πηγές και το εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητικά. Αυτό έχει οδηγήσει στο να νιώθουν ανεπαρκείς οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση περιβαλλοντικών θεμάτων στην τάξη, καθώς θεωρούν ότι χρειάζονται πιο εξειδικευμένες γνώσεις (Brewer, 2002; Pfligersdorffer, 1991). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διατεθεί υποστηρικτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να κάνουν την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, μια θετική εμπειρία και για τους μαθητές αλλά και για τους ίδιους.

Μολονότι το εκπαιδευτικό υλικό και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν βοηθούν, το επίπεδο ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και οι δραστηριότητες στα πλαίσια της υπαίθριας μάθησης στο χώρο της αυλής μπορεί να είναι περιορισμένες για διάφορους λόγους. Μεγάλα εμπόδια που παρακωλύουν τις υπαίθριες δραστηριότητες είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη (Gayford, 1985; Keown, 1986; Simmons, 1998) και προβλήματα με το ωρολόγιο πρόγραμμα (Tilling, 2004). Επίσης κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, οι απαιτήσεις της ακαδημαϊκής μάθησης μειώνουν όλο και περισσότερο το χρόνο των παιδιών για παιχνίδι στην αυλή.

Επιπρόσθετα, ο αύλειος χώρος του σχολείου δεν θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς κατάλληλος για υπαίθριες δραστηριότητες που συντελούν στην αντίστοιχη μάθηση (Brewer, 2002; Simmons, 1994, 1996). 'Παρθένα' φυσικά περιβάλλοντα, όπως ποτάμια, λίμνες ή δάση αξιολογούνται πολύ θετικά από τους εκπαιδευτικούς για μελέτη στο φυσικό περιβάλλον, ενώ η αστική φύση και το περιβάλλον της σχολικής αυλής θεωρούνται ως τα πλέον ακατάλληλα μέρη για τέτοιες δραστηριότητες (Simmons, 1996). Όταν ερωτηθούν σχετικά με τα εμπόδια στη χρήση του υπαίθριου σχολικού χώρου ως πηγή μάθησης για το περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού

σχολείου στη δυτική Μοντάνα, όπως και οι μαθητές τους, εξέφρασαν την άποψη ότι ο σχολικός χώρος είναι συνώνυμος με τόπο παιχνιδιού, οπότε και χώρος αναψυχής και δημιουργίας (Brewer, 2002; Malone & Tranter, 2003). Ομοίως, ούτε οι εκτάσεις γης που βρίσκονται εντός ή κοντά στο σχολικό χώρο αναγνωρίζονται ως κατάλληλοι για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η γενική αντίληψη είναι ότι 'η οικολογία συμβαίνει με εκδρομές στη φύση' (Brewer, 2002).

#### **1.4 Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης**

##### **1.4.1. Η υπαίθρια μάθηση ως μέρος του καθημερινού προγράμματος**

Δεδομένου ότι αυτές οι αντικρουόμενες αντιλήψεις ως προς τα οφέλη και τους περιορισμούς της υπαίθριας μάθησης εμφανίζονται ταυτόχρονα, έχει γίνει όλο και περισσότερο ενδιαφέρον να κατανοήσουμε, αν και με ποιο τρόπο οι πράσινοι σχολικοί χώροι μπορεί να είναι κατάλληλες τοποθεσίες για να διευκολυνθεί η υπαίθρια μάθηση. Είναι σαφές ότι ορισμένα από τα εμπόδια τα οποία επικαλούνται οι Rickinson et. al (2004) υφίστανται μόνο σε ορισμένες, συγκεκριμένες τοποθεσίες, όπως για παράδειγμα τα αστικά κέντρα, όπου απαιτείται από τους μαθητές να ταξιδέψουν από το σχολείο στην ύπαιθρο, και μάλιστα συχνά με σημαντικές δαπάνες. Παρόλα αυτά λόγω των δεσμεύσεων του ωρολογίου προγράμματος και της έλλειψης χρημάτων, οι ευκαιρίες για εκδρομές στη φύση είναι πολύ περιορισμένες (Tilling, 2004). Οι ερευνητές όμως επισημαίνουν ότι οι άτυπες μορφές μάθησης μπορούν να εμφανιστούν και σε έναν υπαίθριο σχολικό χώρο (Adams, 1993; Moore & Wong, 1997; Titman, 1994). Η άτυπη εκπαίδευση είναι εσωτερικά κινητοποιημένη μάθηση που συμβαίνει χωρίς την παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει όταν οι μαθητές έχουν ελεύθερο χρόνο στον υπαίθριο χώρο του σχολείου και αναπτύσσουν κοινωνικές και συμπεριφορικές ικανότητες (Adams, 1993).

Θα μπορούσαν, λοιπόν, μερικά από τα εμπόδια της υπαίθριας μάθησης να μετριαστούν στον υπαίθριο χώρο του σχολείου. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν εμπόδια που αναφέρονται συχνά στην υπαίθρια μάθηση, όπως οι επιπλοκές στη μεταφορά, το κόστος και οι ανησυχίες για την υπευθυνότητα, να μην αποτελούν προβλήματα στους σχολικούς χώρους. Αν αυτό συμβαίνει, τότε ίσως οι αύλειοι χώροι των σχολείων να είναι ιδιαίτερα κατάλληλοι για να διευκολυνθεί η υπαίθρια μάθηση. Άλλωστε η επιθυμία ενός παιδιού να επικοινωνήσει με τη φύση επηρεάζεται πιο

έντονα από τη φιλοσοφία του σχολείου παρά από την έλλειψη φυσικών χώρων. (Malone & Tranter, 2003)

Ορισμένοι ερευνητές έχουν εντοπίσει επίσης τις μοναδικές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει ο υπαίθριος σχολικός χώρος, σε σύγκριση με άλλα σύγχρονα γεωγραφικά περιβάλλοντα (Dyment, 2004β; Martil-de Castro, 1999). Η Martil-de Castro (1999) επισημαίνει ότι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του αστικού περιβάλλοντος, τα οποία νόμιζε ότι θα αναστέλλουν τις ευκαιρίες για υπαίθρια μάθηση, στην πραγματικότητα «αποδείχθηκαν ότι είναι τα πιο ωφέλιμα και χρήσιμα». Ανακάλυψε ότι η έλλειψη ορατής βιολογικής ποικιλότητας, η παρουσία της αστικής υποδομής, και η ύπαρξη υποβαθμισμένων αστικών περιοχών της έδωσε την ευκαιρία να φέρει ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης στα μαθήματά της σε υπαίθρια μάθηση. Ήταν σε θέση να κάνει συνδέσεις με την τάξη, τη φυλή και το φύλο μέσα από υπαίθριες δραστηριότητες στο σχολικό αύλειο χώρο.

Παράλληλα, και άλλα δεδομένα που σχετίζονται με την ποσότητα και το είδος της διδασκαλίας που εμφανίζεται στον υπαίθριο σχολικό χώρο επισημαίνουν την αναξιοποίητη δυνατότητα των χώρων αυτών να χρησιμοποιούνται ως σημεία για υπαίθρια μάθηση. Στην έρευνα της Dyment (2005) στην Αυστραλία, οι μαθητές που συμμετείχαν ανέφεραν ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των δασκάλων χρησιμοποιούν τον υπαίθριο σχολικό χώρο ως μία εξωτερική τάξη. Δήλωσαν ακόμη ότι πολλά αντικείμενα διδάσκονται σπάνια στον υπαίθριο σχολικό χώρο, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η γεωγραφία, ενώ το κύριο αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται τακτικά είναι η Φυσική Αγωγή. Σε αντίθεση με τη μάθηση σε εκτός σχολείου υπαίθριους χώρους, η σχολική αυλή δεν παρουσιάζει τα εμπόδια που συνδέονται με την ανησυχία για την υγεία και την ασφάλεια των νέων (εμπόδιο 1, όπως αναφέρθηκε παραπάνω) και την έλλειψη χρόνου, πόρων και στήριξης (εμπόδιο 4). Είναι σαφές ότι υπάρχουν ορισμένα πλεονεκτήματα και ευκαιρίες στην υπαίθρια μάθηση που λαμβάνει χώρα στον υπαίθριο χώρο του σχολείου σε σχέση με άλλες τοποθεσίες, όπως τα υπαίθρια κέντρα εκπαίδευσης.

Φαίνεται λοιπόν ότι είναι αναγκαίο να λαμβάνεται η υπαίθρια μάθηση ως μέρος του καθημερινού προγράμματος και να επιτελείται στον αύλειο χώρο. Μια μέθοδος ενσωμάτωσης της υπαίθριας μάθησης είναι ένα πρόγραμμα σπουδών βασισμένο σε

δραστηριότητες, που θα συμπεριλαμβάνει και πρακτικές εμπειρίες. Έχει ήδη αναφερθεί ότι οι μαθητές έχουν την τάση να μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργά και οι πρακτικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη βελτίωση του εφοδιασμού τους με νέες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Οι δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να εφαρμόζουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν, αντί να τις απομνημονεύσουν απλά. Η ενασχόληση των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον της σχολικής αυλής, επειδή τα εμπλέκει ενεργητικά σε πρακτικές δραστηριότητες και πρακτική πειθαρχία, μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωση της υπαίθριας μάθησης στα προγράμματα σπουδών.

Ο Peter Kahn (1999) έχει προτείνει μια διαρθρωτική-αναπτυξιακή ή εποικοδομητική προσέγγιση σε αυτό το θέμα. Ο Kahn θεωρεί ότι η σχέση του ανθρώπου με τη φύση είναι στην πραγματικότητα ένας συνδυασμός των δύο ενδογενών (έμφυτη σοφία και γενετική) και των εξωγενών (εμπειρικά ερεθίσματα) δυνάμεων. Προτείνει την ανάγκη για διαφοροποιημένες διαδικασίες μάθησης που επιτρέπουν στα παιδιά να κατασκευάσουν τις δικές τους αξίες και αλήθειες σχετικά με το φυσικό περιβάλλον. Κεντρικό ρόλο στη θεώρηση του Kahn έχει η κίνηση προς την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών στην διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών με βάση το ενδιαφέρον τους για το φυσικό περιβάλλον ή αυτά που τους γοητεύουν σε αυτό.

Αλλά και όσον αφορά το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, παραδείγματα από τη βιβλιογραφία προτείνουν ότι πολλά αντικείμενα / θέματα μπορούν να διδαχθούν στον υπαίθριο χώρο του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών, της βιολογίας, της τέχνης, της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και θεμάτων σχετικών με την υγεία, το δράμα και τις κοινωνικές μελέτες (Adams, 1990; Bell, 2001b; Centre for Ecoliteracy, 1999; Cronin- Jones, 2000; Engel, 1991; Gamson Danks, 2000; Grant & Littlejohn, 2001; Hansen- Moller & Taylor, 1991; Lieberman & Hoody, 1998; Malone & Tranter, 2003b; Olwig, 1991; Rhydden- Evans, 1993; Thomson & Arlidge, 2000).

Επίσης, η μάθηση ενισχύεται καθώς οι υπαίθριοι σχολικοί χώροι προσφέρουν αναρίθμητες ευκαιρίες μάθησης σχετικά με τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων, προάγοντας δηλαδή τη διεπιστημονικότητα. Για παράδειγμα, αντί να δούμε τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα ως διακριτικές

οντότητες, οι μαθητές βιώνουν έμπρακτα τις διασυνδέσεις μεταξύ των θεμάτων, όπως τα μαθηματικά, τη γλώσσα, και τη βιολογία, καθώς συχνά απαιτούνται δεξιότητες από πολλά μαθησιακά αντικείμενα για να ολοκληρωθεί ένα έργο στην υπαίθρια τάξη. Μέσα από τέτοιες διαθεματικές προσεγγίσεις, οι μαθητές επίσης έχουν την ευκαιρία να βρουν τις διασυνδέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση τους, τη ζωή στο σπίτι τους, το περιβάλλον τους, και το μέλλον τους.

Όσον αφορά την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και την εμπειρία (εμπόδιο 2), όπως έχει επισημανθεί και από άλλους, η εκπαίδευση στην υπαίθρια μάθηση στους πράσινους χώρους του σχολείου πρέπει να αποτελεί προϋπόθεση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Scott et al., 2003). Αυτό σημαίνει ότι στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρέπει να αναγνωριστεί η υπαίθρια μάθηση ως ένα σημαντικό μέρος των βασικών ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν. Η εκπαίδευση πρέπει να συνεχίζεται και κατά την υπηρεσία των εκπαιδευτικών. Ίσως ένα σύντομο σεμινάριο επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων διδασκαλίας στην υπαίθρια μάθηση να ενισχύσει την εργασία των εκπαιδευτικών και τις προοπτικές προώθησης της (Fisher, 2001). Φυσικά, οι σχετικές επιμορφωτικές δράσεις θα συμβάλουν ελάχιστα σε αυτούς, των οποίων οι εσωτερικές αξίες και οι αντιλήψεις δεν περιλαμβάνουν την υπαίθρια μάθηση (Hart & Nolan, 1999; Shuman & Ham, 1997).

Ακόμη, σχετικά με τις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών (εμπόδιο 3) και τις ευρύτερες αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα (εμπόδιο 5), προκειμένου να μεγιστοποιηθεί πλήρως η δυνατότητα της υπαίθριας μάθησης στους πράσινους σχολικούς χώρους, πρέπει να υπάρξει μια ριζική αλλαγή ώστε να αναγνωριστεί ότι η υπαίθρια μάθηση στους σχολικούς χώρους είναι μία νόμιμη μορφή μάθησης και διδασκαλίας. Όπως σημείωσε ο Fisher (2001), τα έργα αυτά δεν θα «ανοίξουν νέους δρόμους», εκτός εάν ο δυναμικός ρόλος της υπαίθριας μάθησης υποστηριχτεί πλήρως.

#### **1.4.2 Υπαίθρια σχολική μάθηση και σχολικές επιδόσεις**

Με βάση λοιπόν τις βιβλιογραφικές αναφορές, είναι σημαντικό να ενισχυθεί το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου με ένα καλό εξωτερικό περιβάλλον. Τα σχολεία

και οι σχολικές περιφέρειες μπορούν να εντάξουν στα προγράμματα σπουδών τους τα φυσικά περιβάλλοντα των σχολείων τους. Πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι όταν το εξωτερικό περιβάλλον χρησιμοποιείται ως χώρος μάθησης, το αποτέλεσμα είναι καλύτερο (Lieberman, 1999). Η υπαίθρια μάθηση στον αύλειο χώρο του σχολείου μπορεί ακόμη να κινητοποιήσει και να εμπνεύσει τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονταν καλά στο μάθημα στην τάξη.

Για παράδειγμα, μια παιδαγωγική χρήση της σχολικής αυλής μπορεί να σχετίζεται με την καλλιέργεια οπωροκηπευτικών. Μέσα από αυτή, τα παιδιά μπορούν να μάθουν πώς να καλλιεργούν τη δική τους τροφή. Ο κήπος μπορεί επίσης να χρησιμεύσει ως μια τοποθεσία για να διδαχθεί η ασφάλεια και η προετοιμασία των τροφίμων. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά είναι συχνά διστακτικά απέναντι στα τρόφιμα που δεν έχουν δοκιμάσει ξανά στη ζωή τους, ο ενθουσιασμός του να δοκιμάσουν κάτι που παράγεται σε μια εξωτερική τάξη, στον κήπο, μπορεί να βοηθήσει να ξεπεραστούν πολλά ερωτήματα και φόβοι. Η έκθεση των παιδιών σε φρούτα και λαχανικά μπορεί να τους ενθαρρύνει να τρώνε περισσότερα από αυτά τα ευεργετικά τρόφιμα. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν πώς να ομορφύνουν και να σέβονται το περιβάλλον τους, καθώς και τους ίδιους τους οργανισμούς του. Μπορούν ακόμη να χρησιμοποιήσουν τα μαθήματα σχετικά με τους υγιείς τρόπους ζωής και τις δεξιότητες της καλλιέργειας για το υπόλοιπο της ζωής τους.

Δεδομένου λοιπόν ότι δίνεται τόσο μεγάλη έμφαση από τους εκπαιδευτικούς κύκλους στην ακαδημαϊκή επίδοση, όπως μετράται μέσα από τυποποιημένες εξετάσεις, πολλοί αναρωτήθηκαν αν υπήρχε σχέση μεταξύ της μάθησης στους σχολικούς χώρους και την ακαδημαϊκή επίδοση.

Οι Sheffield (1992) και Brunotts (1998) υποστήριξαν τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων ως αποτέλεσμα των προγραμμάτων με δραστηριότητες υπαίθριας μάθησης στο σχολείο, όμως παρόλα αυτά δεν υπήρχε επαρκής και συστηματική έρευνα σχετικά με τα οφέλη της παιδαγωγικής χρήσης της σχολικής αυλής και της συνεισφοράς της στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Φαίνεται λοιπόν ότι μέχρι πρόσφατα, υπήρχε έλλειψη της βιβλιογραφίας που να εξερευνά ποσοτικά τη σχέση μεταξύ της υπαίθριας μάθησης σε σχολικούς χώρους και



των αποτελεσμάτων της μάθησης των μαθητών. Πρόσφατες μελέτες, ωστόσο, έχουν δημιουργήσει ποσοτικά στοιχεία που δίνουν κάποια υποστήριξη στα πιθανά εκπαιδευτικά οφέλη της επίσημης διδασκαλίας σε περιβάλλοντα όπως είναι οι σχολικές εγκαταστάσεις (Lieberman & Hoody, 1998; Simone, 2002).

Πέρα από τα ποσοτικά στοιχεία των ερευνών, είναι γνωστό ότι στη σημερινή εποχή τα παιδιά συνήθως δεν έχουν πολύ υπαίθριο χώρο για να εξερευνήσουν (ή τουλάχιστον ασφαλή χώρο). Συχνά οι σχολικές αυλές είναι τα μόνα μέρη που μπορούν τα παιδιά να έχουν μια ευκαιρία να είναι σε εξωτερικούς χώρους για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αναγνωρίζοντας λοιπόν τα οφέλη από την εμπειρία στην ύπαιθρο και αναγνωρίζοντας παράλληλα και ότι μπορούν να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή μάθηση, δημιουργήθηκαν πρόσφατα πρωτοβουλίες στην Ευρώπη και τον Καναδά, καθώς και ορισμένες τοπικές προσπάθειες των ΗΠΑ, οι οποίες επικεντρώθηκαν στη βελτίωση του χώρου του σχολείου (Rivkin, 1997).

#### **1.4.3 Κατευθύνσεις για την αναμόρφωση των σχολικών αυλών**

Η έρευνα του Titman (1994) συνέβαλε στην ενθάρρυνση αυτών των προσπαθειών, διότι δείχνει ότι οι κακώς σχεδιασμένες και συντηρημένες αυλές σχολείων στην πραγματικότητα μειώνουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Έτσι, καθώς τα παιδιά σπαταλούν όλο και περισσότερο χρόνο στα ιδρύματα -εσώκλειστα σε σχολεία και κέντρα φροντίδας του παιδιού- η επιτακτικότητα της διασφάλισης αξιοπρεπών χώρων παιχνιδιού πρέπει λογικά να ενταθεί. Οι άνθρωποι που υποστηρίζουν τη βελτίωση των σχολικών χώρων τονίζουν αρκετά πλεονεκτήματα.

Οι ασφαλέστερες αυλές σχολείων είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους και τα παιδιά. Καλοσχεδιασμένες δομές με ανθεκτική επιφάνεια από κάτω τους είναι απαραίτητες για την ασφάλεια (Επιτροπή Ασφάλειας Καταναλωτικών Προϊόντων (U.S. Consumer Product Safety Commission), 1997), ενώ κρίσιμες παράμετροι είναι η επίβλεψη και η συντήρηση. Ολοένα και περισσότερο, επίσης, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι πλούσια εφοδιασμένες σχολικές αυλές μειώνουν το επιθετικό παιχνίδι (Moore & Wong, 1997; Humphries & Rivkin, 1998).

Κομβικής σημασίας είναι το επίπεδο της βλάστησης στις περιοχές παιχνιδιού, το οποίο δημιουργεί σημαντική διαφορά στη συχνότητα εμφάνισης του παιχνιδιού, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι τα περισσότερα παιχνίδια εμφανίζονται σε χώρους με υψηλή βλάστηση (Taylor, Wiley, Kuo, & Sullivan, 1998). Άλλωστε, τα πλεονεκτήματα της χρήσης των πράσινων χώρων του σχολείου προκειμένου να διευκολυνθούν οι τυπικές, άτυπες και μη τυπικές μαθησιακές εμπειρίες σε εξωτερικούς χώρους είναι αρκετά τεκμηριωμένα (Dyment, 2005; Titman, 1994, 1999).

Όσον αφορά τη διατήρηση και την επίβλεψη του χώρου, είναι δεδομένο ότι η σχολική κοινότητα συνήθως δεν διαθέτει το απαραίτητο προσωπικό για τη διατήρηση των υπαίθριων χώρων της αυλής. Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό ο σχεδιασμός των υπαίθριων χώρων στη σχολική αυλή, να αντανακλά την ικανότητα της σχολικής κοινότητας να τους φροντίσει. Τα μέρη που αποτελούν το φυσικό περιβάλλον της αυλής πρέπει να είναι βιώσιμα και να ενσωματωθούν πλήρως στη στοιχειώδη εκπαιδευτική εμπειρία που πρέπει να διαθέτουν τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων καθώς και τα μέλη της κοινότητας εκφράζουν μία απογοήτευση, διότι θέλουν να αναλάβουν τη φροντίδα των χώρων τους, αλλά δεν ξέρουν τον τρόπο να το κάνουν. Είναι λοιπόν σημαντικό, όταν διαμορφώνεται η σχολική αυλή, να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των υπευθύνων για τη διαμόρφωση και του σχολείου και της κοινότητας και να δίνονται οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διατηρηθεί. Άλλωστε, ένας καλός σχολικός χώρος και η διαδικασία βελτίωσης και διατήρησής του μπορεί να αποτελέσει το κέντρο μιας κοινότητας, βοηθώντας στην ενδυνάμωση των δεσμών μεταξύ σχολείου και γονέων για τα παιδιά (Brink & Yost, 2004).

Άλλωστε, η μάθηση δε γίνεται μόνο μέσω της επίσημης διδασκαλίας στον πράσινο σχολικό χώρο. Ένα αυξανόμενο κομμάτι της έρευνας δείχνει τα οφέλη της συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία βελτίωσης του πράσινου της σχολικής αυλής (Dyment, 2004α; Hart, 1997; Hunter et al., 1998; Kenny, 1996; Moore & Wong, 1997; Titman, 1994). Η δημοκρατική διαδικασία είναι μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της συμμετοχής των παιδιών στα έργα αναμόρφωσης της σχολικής αυλής, πιο σημαντικό ίσως ακόμη και από το ίδιο το αποτέλεσμα των έργων τους.

Επιπρόσθετα, η συνεχής σωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών δημιουργεί απαιτήσεις για μια αυλή με πολλές δυνατότητες. Τα κοινωνικο-δραματικά και ατομικά φανταστικά παιχνίδια έχουν θεμελιώδη σημασία για την ανάπτυξη των παιδιών και τέτοιου είδους παιχνίδια υποστηρίζονται από χώρους παιχνιδιού διαμορφωμένους ευέλικτα ώστε να μπορούν να μεταμορφωθούν σε σπίτια, καταστήματα, οχυρά ή εστιατόρια, όπως απαιτούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Εκτός από τα οφέλη της υπαίθριας μάθησης, όταν ο χώρος του σχολείου είναι πράσινος, υπάρχουν και πολλά άλλα οφέλη για τους μαθητές, καθηγητές, την περιβάλλουσα κοινότητα και το περιβάλλον. Για παράδειγμα, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που φοιτούν σε 'πράσινα' σχολεία επωφελούνται από τις αυξημένες ευκαιρίες για παιχνίδι (Malone & Tranter, 2003β; Moore, 1996), τα ασφαλέστερα και λιγότερο εχθρικά υπαίθρια περιβάλλοντα (Cheskey, 1994; Evans, 1995), τις αυξημένες συνδέσεις με το φυσικό περιβάλλον (Bell, 2001α; Nabhan & Trimble, 1994) και τα περισσότερο περιεκτικά περιβάλλοντα (Mannion, 2003; Titman, 1994). Τα παιδιά τείνουν να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις όταν βρίσκονται σε κατάλληλα διαμορφωμένο εξωτερικό χώρο και έτσι είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν σημάδια απογοήτευσης και έλλειψης συνεργασίας (Ounty, 2003). Αλλά και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία που έχουν φυτευτεί και είναι πράσινα αναφέρουν μοναδικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών (Moore & Wong, 1997) και τη μείωση των προβλημάτων διαχείρισης της τάξης (Lieberman & Hoody, 1998).

### **1.5 Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της έρευνας**

Σήμερα που τα προβλήματα του περιβάλλοντος απασχολούν το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού και διάφορες οικολογικές κινήσεις λαμβάνουν δράση, τα παιδιά μεγαλώνουν σχεδόν αποκλειστικά μέσα σε εσωτερικούς χώρους. Ο τρόπος ζωής που επικρατεί αλλά και οι φόβοι γονέων και εκπαιδευτικών για τους κινδύνους που μπορεί να επιφυλάσσει η έκθεση των παιδιών στο φυσικό περιβάλλον, έχουν καλλιεργήσει την αποχή των παιδιών από αυτό και από τις δραστηριότητες που μπορεί να προσφέρει. Όμως η σχολική αυλή είναι μία πολύ καλή ευκαιρία για επαφή των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον και τη μάθηση μέσα από αυτή.

Η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει έναν λειτουργικό και ελκυστικό χώρο αγωγής, όπου οι μαθητές θα αναπτύσσουν δραστηριότητες και θα έχουν ευκαιρίες και δυνατότητες να εκφράζουν τον εσωτερικό τους κόσμο μέσα από ποικίλα εκπαιδευτικά ερεθίσματα. Στη χώρα μας που η σχολική αυλή μπορεί να προσφέρει κατάλληλες συνθήκες για υπαίθρια μάθηση, θα πρέπει να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο και ένα περιβάλλον που να μπορεί να τη φιλοξενήσει. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται διέξοδος στην έμφυτη ανάγκη των παιδιών για επαφή με το φυσικό περιβάλλον και παράλληλα διαμορφώνονται ομαλά και σωστά οι χαρακτήρες τους. Ακόμη, τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της υπαίθριας μάθησης ποικίλες δεξιότητες που θα φανούν χρήσιμες στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

Σε όλα αυτά που αναφέρθηκαν, ο ρόλος των παιδιών πρέπει να είναι ενεργητικός. Έτσι, γίνεται έκδηλη η αναγκαιότητα της διερεύνησης των απόψεων των ίδιων των παιδιών γύρω από τη σχολική αυλή και την αξιοποίησή της με σκοπό την υπαίθρια μάθηση. Τα παιδιά είναι οι κύριοι χρήστες του αύλειου χώρου, αλλά και αυτοί που απολαμβάνουν την υπαίθρια μάθηση. Επομένως, πέρα από τα θεωρητικά δεδομένα που υπάρχουν, η κατάθεση των απόψεων των παιδιών γύρω από το θέμα είναι αναγκαία. Καθώς δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα που να αξιολογούν και να αξιοποιούν ταυτόχρονα τις αντίστοιχες απόψεις αλλά και τις ανάγκες των παιδιών, η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό. Η άποψη αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα, αφού λήφθηκαν υπόψη οι διάφορες έρευνες που έχουν ήδη διεξαχθεί, συλλέχθηκαν δεδομένα από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή τα ίδια τα παιδιά, τα οποία στη συνέχεια αναλύθηκαν.

Έτσι, τα δεδομένα που εξάγει η παρούσα έρευνα αλλά κυρίως οι προτάσεις που κατατίθενται με σκοπό τη διαμόρφωση της σχολικής αυλής ώστε να αποτελεί έναν κατάλληλο χώρο αγωγής και υπαίθριας μάθησης στηρίζονται πέρα από θεωρητικά δεδομένα που ήδη υπήρχαν και σε απόψεις, προτιμήσεις και ανάγκες των παιδιών

## **Κεφάλαιο 2.**

### **Μέθοδος**

#### **2.1 Στόχος και δείγμα της έρευνας**

Νωρίτερα έγινε αναφορά στη σημασία της υπαίθριας μάθησης που γίνεται στα πλαίσια του εξωτερικού σχολικού χώρου, δηλαδή της σχολικής αυλής, αλλά και στη σημαντικότητα τόσο της μάθησης αυτής όσο και του χώρου στον οποίο πραγματοποιείται για την ανάπτυξη και την καλλιέργεια των παιδιών. Στην έρευνα αυτή επιχειρείται η καταγραφή των αντιλήψεων των παιδιών του δημοτικού σχολείου για την αυλή του σχολείου τους, η ανάλυση των σχεδίων τους και η χρήση της σχολικής αυλής από αυτά.

Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη, τη σπουδαιότητα των αντιλήψεων και των απόψεων των παιδιών, σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη διαμόρφωση του χώρου όπου λαμβάνει χώρα, όπως αποδεικνύεται από διεθνείς μελέτες και σχετικές έρευνες, επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα η καταγραφή των αντιλήψεων των παιδιών με στόχο:

- Τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών για την παρούσα σχολική αυλή, τη χρήση της και τις προτάσεις τους σχετικά με τις αλλαγές που θα επιθυμούσαν να γίνουν σε αυτή.
- Να αναδειχθούν οι κυριότερες απόψεις των παιδιών καθώς και οι βασικές προτάσεις τους για την αλλαγή της, οι οποίες υποδηλώνουν και τις ανάλογες ανάγκες τους.
- Να συγκριθεί το περιεχόμενο των συνεντεύξεων με αυτό των σχεδιαστικών αναπαραστάσεων, ώστε να οδηγηθούμε σε σαφείς προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής αυλής.

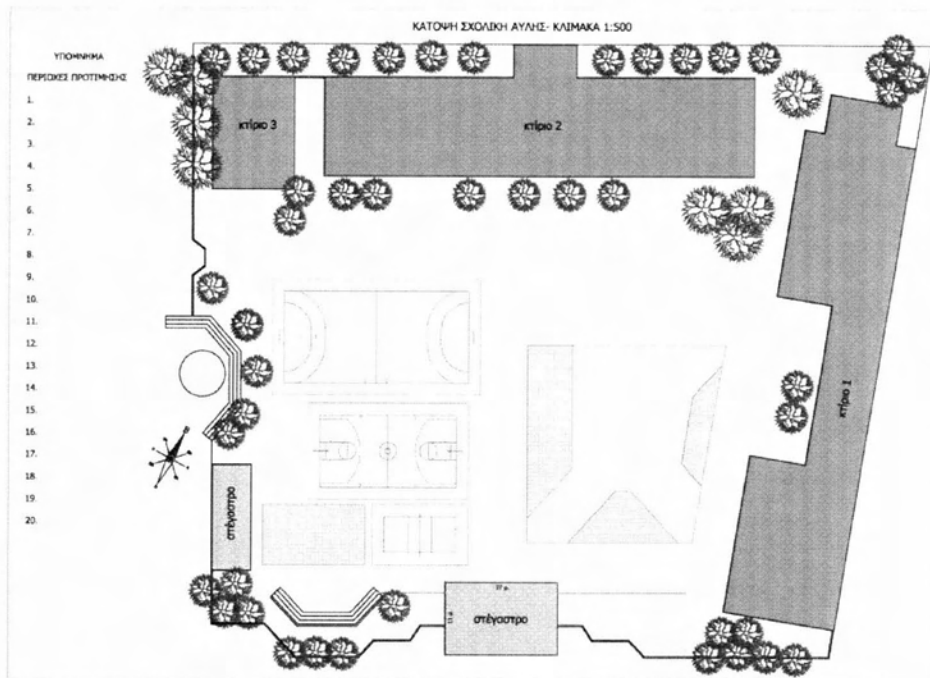
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το μήνα Νοέμβριο του 2010 στο 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας στα πλαίσια του προγράμματος Συνεισφορά του Ορθολογικού Φυτοτεχνικού Σχεδιασμού στη Βελτίωση των Βιοκλιματικών Παραμέτρων των Σχολικών Αυλών και στην Αξιοποίησή τους ως Χώρων Μάθησης [ΟΦΥΣ] που υλοποιήθηκε από το Τμήμα Γεωπονίας Φυτικής Παραγωγής και Αγροτικού

Περιβάλλοντος σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και με χρηματοδότηση της Επιτροπής Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η σχολική αυλή αποτελείται από τρία κτήρια όπου στεγάζονται στο κτήριο 1: το 2<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Ν. Ιωνίας και ένα νηπιαγωγείο, στο κτήριο 2: το 1<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Ν. Ιωνίας και στο κτήριο 3: άλλο ένα νηπιαγωγείο (όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1). Δέντρα υπάρχουν μπροστά και πίσω από το κτήριο 2, αλλά και δεξιά και αριστερά από το κτήριο 1, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1. Κάτω αριστερά στην εικόνα φαίνεται το θεατράκι, το υπόστεγο και τα γήπεδο βόλεϊ, μπάσκετ και ποδοσφαίρου αντίστοιχα. Αριστερά του γηπέδου ποδοσφαίρου υπάρχει ένα κιόσκι, ενώ παγκάκια υπάρχουν και κάτω από τα υπόστεγα. Δεξιά των γηπέδων υπάρχει ένας πλακόστρωτος χώρος με λίγα δέντράκια, ενώ ανάμεσα στα κτήρια 1 και 2 που σχηματίζεται γωνία βρίσκονται οι βρύσες και το κυλικείο. Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας, ο χώρος από το θεατράκι μέχρι το γήπεδο βόλεϊ και από τα κάγκελα μέχρι το υπόστεγο που φαίνονται στην Εικόνα 1 είχε περιφραχθεί λόγω εργασιών για την κατασκευή ενός νέου νηπιαγωγείου. Έτσι το γήπεδο ποδοσφαίρου έμεινε ως έχει, το γήπεδο του μπάσκετ μεταφέρθηκε ακριβώς δεξιά του γηπέδου ποδοσφαίρου, ανάμεσα στα δέντρα και το πλακόστρωτο και το γήπεδο του βόλεϊ κάτω από το πλακόστρωτο όπως φαίνεται παρακάτω. Το θεατράκι και τα φυτά που υπήρχαν πίσω από αυτό καταστράφηκαν. Ακριβέστερη αντίληψη για την εικόνα της αυλής δίνεται από τις φωτογραφίες της αυλής που ακολουθούν (Εικόνα 2, 3, 4).

Στην έρευνα συμμετείχαν 36 παιδιά από τις τάξεις Δ' και Ε' του δημοτικού, εκ των οποίων 15 είναι αγόρια και 21 κορίτσια. Τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά στο σχολείο τους, στην τάξη της ειδικής αγωγής που διαθέτει το σχολείο, ώστε να μην υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αλλά και για να υπάρχει αρκετός χρόνος να σχεδιάσει και να μιλήσει κάθε παιδί, αλλά και να δοθεί η δυνατότητα για οποιεσδήποτε διευκρινήσεις.

Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4





## 2.2 Μέθοδος συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ειδών τεχνικές: i) δομημένες συνεντεύξεις και ii) σχεδιαστικά έργα. Επειδή τα σχεδιαστικά έργα εντρυφούν βαθύτερα στην ψυχολογία των παιδιών και είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, αλλά δεν δίνουν σαφείς απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα που μας ενδιέφεραν θεωρήθηκε ότι ο συνδυασμός των δύο αυτών ερευνητικών εργαλείων θα βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση των απόψεων, των συνηθειών και των αναγκών των παιδιών όσον αφορά τη σχολική αυλή και ακόμη στη σύγκριση του περιεχομένου των δύο τύπων αναπαράστασης, λεκτικής και σχεδιαστικής.

Από κάθε παιδί ζητήθηκε να σχεδιάσει την αυλή του σχολείου του και χρησιμοποιήθηκαν μία κόλλα A4 για κάθε σχέδιο, ένα μολύβι ή στυλό και 11 ξυλομπογιές στα χρώματα μαύρο, κίτρινο, πορτοκαλί, ροζ, κόκκινο, καφέ, μωβ, πράσινο σκούρο, πράσινο ανοιχτό, μπλε σκούρο και γαλάζιο. Η επιλογή των χρωμάτων έγινε έτσι ώστε η ποικιλία να είναι μεγάλη και να καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών, αλλά και να υπάρχει κάποιος περιορισμός για να μπορεί να γίνει μετά η μέτρηση τους και σύγκριση μεταξύ των σχεδίων. Μετά το τέλος του κάθε σχεδίου, κάθε παιδί ερωτήθηκε εάν θα θέλει να βάλει κάτι ακόμα στη ζωγραφιά του που δεν μπόρεσε ή ίσως να ξέχασε. Αυτή η συμπληρωματική ερώτηση στόχευε στο να καταγραφούν τυχόν αντικείμενα που δεν μπόρεσαν να απεικονιστούν στο σχέδιο, ώστε να ξεπεραστούν οι περιορισμοί που επιβάλλει η σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών.

Μόλις το κάθε παιδί ολοκλήρωνε το έργο της σχεδίασης, ακολουθούσε η ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, ενώ παράλληλα κρατούνταν και σημειώσεις για περισσότερες διευκρινήσεις. Η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που επικεντρώνονταν στο θέμα του αύλειου χώρου. Υπό τη μορφή συζήτησης λοιπόν, κάθε παιδί αφού εξηγούσε το περιεχόμενο του σχεδίου του, έπειτα απαντούσε σε ερωτήσεις σχετικές με τις συνήθειες και τις προτιμήσεις του. Συγκεκριμένα, σε πρώτο μέρος, ζητήθηκε από τα παιδιά να πουν τη γνώμη τους για το αν τους αρέσει η αυλή του σχολείου, τι τους αρέσει και τι δεν τους αρέσει σε αυτή και ποιο είναι το αγαπημένο τους μέρος. Στο δεύτερο μέρος, τα παιδιά

ερωτήθηκαν για το πώς χρησιμοποιούν την αυλή γενικά αλλά και στο διάλειμμα, δηλαδή τι δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε αυτή, όπου έτσι σχηματίστηκε μια ιδέα για τα μέρη στα οποία συχνάζουν τα παιδιά στην αυλή. Έπειτα στο τρίτο μέρος συζητήθηκε το πώς θα ήθελαν τα παιδιά να είναι η αυλή και τι θα ήθελαν να κάνουν σε αυτή, ώστε να διαμορφωθούν οι αντίστοιχες προτάσεις για τη βελτίωση της αυλής και το τέταρτο και τελευταίο μέρος της συζήτησης επικεντρώθηκε στο αν πιστεύουν τα παιδιά ότι η άποψη τους είναι σημαντική και αν θεωρούν ότι θα την άκουγε κάποιος μεγαλύτερος, ώστε να διερευνηθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών σχετικά με τις απόψεις τους.

Επιχειρήθηκε με αυτό τον τρόπο να διερευνηθούν οι προτάσεις και οι ανάγκες των παιδιών. Το σχέδιο της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων φαίνεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

## 2.3 Τεκμηρίωση των μεθοδολογικών εργαλείων

### 2.3.1 Συνέντευξη: Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των παιδιών, οπότε σ' αυτό το σημείο η ποιοτική προσέγγιση των ερευνητικών δεδομένων κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη. Η συνέντευξη είναι μία από τις μεθόδους που χρησιμοποιείται συχνά, με διάφορους τρόπους (δομημένη, ημι-δομημένη, ελεύθερη), ανάλογα με τους στόχους της έρευνας και τις προσδοκίες του κάθε ερευνητή. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η τεχνική των προσωπικών και ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Όπως έχει οριστεί, η ερευνητική συνέντευξη γενικά συνίσταται σε μία συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων που αρχίζει από εκείνον που την ορίζει, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία (Cohen & Manion, 1997). Πρόκειται για μία επικοινωνιακή σχέση που διαθέτει πολλά από τα χαρακτηριστικά της φυσικής συζήτησης, γι' αυτό και χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση και εμβάθυνση στις απόψεις των ερωτηθέντων. Παρόλα αυτά, το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι στις συνεντεύξεις του είδους αυτού είναι δύσκολο να μιλάμε για αξιοπιστία και εγκυρότητα, μια και η ίδια η διαδικασία της συνέντευξης δείχνει να προκαλεί κάποια τροποποίηση της υπάρχουσας γνώσης. Όπως έχει αναφερθεί, η άμεση αλληλεπίδραση στη συνέντευξη είναι η πηγή τόσο των πλεονεκτημάτων όσο και των μειονεκτημάτων της, ως τεχνικής έρευνας (Cohen & Manion, 1997).

Ωστόσο, οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν εν γένει σημαντικά και αρκετά πλεονεκτήματα έναντι άλλων μεθόδων (π.χ. ερωματολογία). Επιτρέπουν τη διερεύνηση και τη συλλογή δεδομένων σε μεγάλο βάθος, καθώς εξασφαλίζεται η προσωπική επαφή ανάμεσα στον ερωτώμενο και τον ερευνητή. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα παροχής διευκρινήσεων στον ερευνητή, μέσω περισσότερων ερωτήσεων, στις περιπτώσεις που κάτι που ειπώθηκε δεν είχε ιδιαίτερη σαφήνεια. Με τον τρόπο αυτό ένα θέμα μπορεί να ερευνηθεί από διαφορετικές πλευρές δίνοντας μια πιο σαφή εικόνα της σκέψης του παιδιού και μειώνοντας ταυτόχρονα την πιθανότητα των τυχαίων απαντήσεων. Ιδιαίτερα τη στιγμή που μας αφορούν οι απόψεις παιδιών

μικρής ηλικίας, των οποίων οι απαντήσεις είναι κυρίως περιγραφικές και περιλαμβάνουν πολλές πληροφορίες ή ορισμένες φορές μπορεί να είναι αντιφατικές ή ακόμη και ανολοκλήρωτες, η χρήση της συνέντευξης κρίνεται αναγκαία για τη συλλογή, όσο το δυνατόν, πιο αξιόπιστων δεδομένων (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Ακόμη, όπως αναφέρθηκε εξασφαλίζεται μέσω της τεχνικής της συνέντευξης η προσωπική επαφή μεταξύ ερωτώμενου και ερευνητή, και δημιουργείται μία μορφή συζήτησης, η οποία διεξάγεται σε ένα χαλαρό και φιλικό κλίμα. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι η ανταπόκριση των ερωτώμενων θα είναι πολύ μεγαλύτερη, από ότι σε ένα ερωτηματολόγιο. Ακόμη οι συνεντεύξεις δεδομένου καθοδηγούνται από τον ερευνητή και διεξάγονται ανάλογα με το ρυθμό που επιθυμεί ο ίδιος, σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται συνήθως βιαστικά.

Τα ερωτηματολόγια μπορεί να προσφέρουν κάποια πλεονεκτήματα, γιατί είναι μία μέθοδος που εξασφαλίζει γρήγορους ρυθμούς συλλογής δεδομένων και μεγάλο αριθμό δεδομένων, όμως εκλείπει η δυνατότητα διευκρίνησης των απαντήσεων λόγω απουσίας της προσωπικής επαφής και αυτό άμεσα σημαίνει ότι το ποσοστό των τυχαίων απαντήσεων στα ερωτηματολόγια είναι πολύ μεγάλο. Ακόμη ένας περιορισμός που υπάρχει στη μέθοδο των ερωτηματολογίων είναι ότι δεν μπορούν να συμπληρωθούν εύκολα από παιδιά μικρής ηλικίας, σε αντίθεση με τις συνεντεύξεις που η εγκυρότητά τους δεν εξαρτάται από τις δεξιότητες του εξεταζόμενου στο γραπτό λόγο (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Όπως όλες οι ερευνητικές τεχνικές όμως, η συνέντευξη εμπεριέχει και κάποιους περιορισμούς ή αδυναμίες σε σύγκριση με τα ερωτηματολόγια, οι οποίες όμως συχνά μπορούν να μετατραπούν σε πλεονεκτήματα στα χέρια του ερευνητή εάν γνωρίζει να τα χειριστεί. Αρχικά, ακριβώς επειδή πρόκειται για μία επικοινωνιακή σχέση, η συζήτηση μπορεί να επηρεαστεί από την υποκειμενικότητα του ερευνητή, τόσο κατά τη διάρκεια όπου πραγματοποιείται η συνέντευξη, όσο και αργότερα κατά την διαδικασία της ανάλυσης. Επιπροσθέτως, το υλικό που συλλέγεται από τις συνεντεύξεις των ατόμων που συμμετέχουν είναι μεγάλο από άποψη όγκου. Επομένως είναι απαραίτητη η συστηματοποίηση και η συμπύκνωση των δεδομένων, τα οποία δεν έχουν κάποια αυστηρά καθορισμένη οργάνωση όπως τα

ερωτηματολόγια όπου οι ερωτήσεις είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε είναι εύκολο να κατηγοριοποιηθούν εκ των υστέρων τα δεδομένα. Η έλλειψη οργάνωσης των δεδομένων, αφαιρεί ακόμη από τον ερευνητή τη δυνατότητα άμεσης συγκρισιμότητας των δεδομένων. Είναι κατανοητό λοιπόν ότι η παρέμβαση του ερευνητή και η υποκειμενική του κρίση, σε ορισμένα σημεία, ενέχουν περισσότερες πηγές πιθανού σφάλματος (ερευνητής, εργαλείο, κωδικοποίηση, δείγμα) σε σχέση με τα ερωτηματολόγια (εργαλείο, δείγμα). Τέλος, απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης και η διαδικασία είναι τόσο χρονοβόρα που καθιστά αδύνατη την εξέταση μεγάλο αριθμού ατόμων με συνεντεύξεις στα πλαίσια μιας έρευνας και το δείγμα είναι περιορισμένο, γεγονός που συναντάται στο ερωτηματολόγιο, στο οποίο μπορεί να εξετασθεί μεγάλος αριθμός ατόμων σε μικρό χρονικό διάστημα (Cohen & Manion, 1997).

Παρά τις δυσκολίες όμως, σημαντικό μέρος από τα μεθοδολογικά προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω αίρεται με την υιοθέτηση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ένα είδος συνεντεύξεων που παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, ιδιαιτέρως όταν μιλάμε για διερεύνηση και εμβάθυνση σε απόψεις και ανάγκες μαθητών.

Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις που γίνονται και αφορούν το θέμα που ερευνάται. Πρόκειται για ανοιχτές ερωτήσεις, για τις οποίες υπάρχει ελευθερία όσον αφορά τη σειρά με την οποία τίθενται. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να υποβάλλει νέες ερωτήσεις ή να αναδιατυπώσει τις ήδη υπάρχουσες όταν οι απόψεις του εκάστοτε ερωτώμενου δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρες και σαφείς.

Το είδος αυτής της συνέντευξης επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα, για τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών γύρω από το θέμα της αυλής του σχολείου τους και την ανάδειξη των ανάλογων αναγκών τους, καθώς κρίθηκε η πιο αποτελεσματική. Η δομημένη συνέντευξη δημιουργεί μία αναγκαιότητα για σχετικά σύντομες και ακριβείς απαντήσεις και η ελεύθερη συνέντευξη προϋποθέτει απαντήσεις σε γενικές ερωτήσεις όπου ο ερωτώμενος καλείται να καταθέσει προσωπικές του εμπειρίες. Σε παιδιά μικρής ηλικίας όμως, όπως αυτά που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα όπου οι εμπειρίες είναι περιορισμένες, η ημι-δομημένη συνέντευξη φαίνεται να

διευκολύνει τη διερεύνηση των απόψεών τους με τις εναλλακτικές, διευκρινιστικές που μπορεί να διατυπωθούν ανάλογα με την πορεία της συζήτησης.

Στην ημι-δομημένη συνέντευξη υπάρχουν όπως προαναφέρθηκε κάποια στοιχεία της φυσικής συζήτησης, το οποία βοηθούν στην καλύτερη και ευκολότερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου, εφόσον καλλιεργηθεί ένα κλίμα φιλικό που να εμπνέει εμπιστοσύνη, ειδικά όταν εξετάζονται παιδιά μικρής ηλικίας. Επομένως, υπάρχει ευελιξία από την πλευρά του ερευνητή, δεδομένου ότι μπορεί να εξετάσει τις απόψεις των παιδιών από όποια πλευρά επιθυμεί και να διευκρινίσει λεπτομέρειες ή πλευρές που δεν έγιναν σαφώς αντιληπτές. Επιπλέον, αφού είναι ένα είδος συζήτησης, υπάρχει πιθανότητα να προκύψουν απαντήσεις μη αναμενόμενες, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε συμπληρωματικές ερωτήσεις ή ακόμη και σε αναδιατύπωση των υποθέσεων της έρευνας ή/και επαναπροσδιορισμό των στόχων της, καθώς μπορεί να αλλάξουν την πορεία της συζήτησης προσθέτοντας κάποιες ιδέες που δεν είχαν ληφθεί υπόψη αναφορικά με το θέμα (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Η ανάλυση των δεδομένων και στην περίπτωση της ημι-δομημένης συνέντευξης παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες στο θέμα της κατηγοριοποίησης του μεγάλου όγκου των δεδομένων. Παρόλα αυτά όμως, η ευελιξία των ερωτήσεων που παρέχει καταστεί δυνατή την άμεση πρόσβαση στις νοητικές δομές του ερωτώμενου, μέσα από την πορεία της συζήτησης και γι' αυτό το λόγο οι ερευνητές της διδακτικής κρίνουν την ημι-δομημένη συνέντευξη ως την καταλληλότερη τεχνική για τη μελέτη απόψεων και αντιλήψεων των παιδιών (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

### 2.3.2 Σχέδιο

Το σχέδιο αποτελεί άλλο ένα εργαλείο που επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών και χρησιμοποιείται συχνά γι' αυτό το λόγο και ως συμπληρωματικό μεθοδολογικό εργαλείο στην έρευνα.

Το παιδικό σχέδιο αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όμως για αρκετές δεκαετίες, οι θεωρητικές προσεγγίσεις επικεντρώνονταν κυρίως στην επιφανειακή δομή των παιδικών σχεδίων (Thomas & Silk, 2000). Αργότερα ο Luquet (1913, στο Μπονώτη, 1988) και έπειτα και ο Piaget (Piaget & Inhelder, 1969) υποστήριξαν ότι τα παιδικά σχέδια βασίζονται σε ένα εσωτερικό νοητικό μοντέλο και έχουν ρεαλιστικές προθέσεις. Έτσι στα τέλη της δεκαετίας του 1970, το παιδικό σχέδιο αρχίζει να θεωρείται μια πολύπλευρη και πολυδιάστατη δραστηριότητα που επηρεάζεται άμεσα από το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Freeman, 1980; Goodnow, 1977; Thomas & Silk, 1990).

Παρόλο που η ποσότητα δημοσιευμένων ερευνών σχετικά με τη χρήση των σχεδίων ως εναλλακτικό εργαλείο αξιολόγησης είναι περιορισμένη, οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι και οι ερευνητές αναγνωρίζουν την δυναμική αξία των σχεδίων τόσο ως διαγνωστικό εργαλείο όσο και ως αξιολογικό εργαλείο σε ακαδημαϊκά θέματα. Δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν την τάση να απολαμβάνουν τη σχεδίαση περισσότερο από το να απαντούν σε ερωτήσεις, οι εκτιμήσεις των σχεδίων μπορούν να μειώσουν το άγχος της δοκιμής (Lewis & Greene, 1983). Τα σχέδια έχουν επίσης αποδειχθεί ότι είναι χρήσιμες μορφές έκφρασης για παιδιά που έχουν δυσκολίες στην έκφραση των σκέψεων τους προφορικά, είτε αυτό το γεγονός οφείλεται σε μια μαθησιακή δυσκολία ή στο εμπόδιο της γλώσσας (Rennie & Jarvis, 1995).

Εκτός από την αξία των σχεδίων ως αντανάκλαση της συναισθηματικής αντίληψης των μαθητών, οι έρευνες δείχνουν ότι τα σχέδια μπορεί να αντικατοπτρίζουν τη γνώση των μαθητών σχετικά με τα θέματα που απεικονίζονται σε ένα σχέδιο (Wilson, Hurwitz, & Wilson, 1987). Δηλαδή τα παιδιά τείνουν να απεικονίζουν στα σχέδιά τους τα αντικείμενα και τα περιβάλλοντα για τα οποία γνωρίζουν συγκριτικά περισσότερα. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα θέματα που είναι τα μεγαλύτερα στο σχέδιο ενός παιδιού είναι αυτά που έχουν μεγαλύτερη αξία και συναισθηματική σημασία για

το ίδιο (Clare, 1988; Edwards, 1979; Klepsch & Logie, 1982), ενώ ακόμη σε μια μελέτη που διερεύνησε τη σχέση μεταξύ συναισθημάτων και αντικειμένων σε σχέδια, οι Seibert και Ansooshian (1993) διαπίστωσαν ότι τα περισσότερα παιδιά παραλείπουν αντικείμενα που απεχθάνονται στα σχέδιά τους. Αυτά τα ευρήματα είναι συνεπή με άλλη έρευνα που δείχνει ότι τα συναισθήματα και η στάση των παιδιών απέναντι σε συγκεκριμένα αντικείμενα επηρεάζουν το πώς τα άτομα επεξεργάζονται γενικά τις πληροφορίες και προφορικά αλλά και γραφικά (Isen, 1984).

Αν και η χρησιμοποίηση του σχεδίου ως εργαλείο για την έκφραση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει λάβει ισχυρή υποστήριξη (Hoot & Foster, 1993; Wilson, 1993), περιορισμένη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί για να επικυρώσει τη χρήση των σχεδίων ως εργαλείων για την αξιολόγηση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ένας τομέας που προσφέρεται για τη χρήση των σχεδίων ως ένα εργαλείο αξιολόγησης συνδέεται με τις αντιλήψεις των μαθητών και των γνώσεων τους σχετικά με το περιβάλλον του σχολείου. Σχέδια του περιβάλλοντος του σχολείου το οποίο έχουν δει και βιώσει από πρώτο χέρι οι μαθητές, μπορούν να χρησιμεύσουν ως δείκτες της στάσης τους σχετικά με τις περιοχές αυτές. Όπως αναφέρθηκε από τους Barraza (1999) και Van-Summers (1984), οι ζωγραφιές των παιδιών μπορούν να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την εκτίμηση των περιβαλλοντικών αντιλήψεων τους, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τη σημασία του σχεδίου σε παιδιά μικρής ηλικίας, αλλά και την βαθύτερη έκφραση των συναισθημάτων και των αναγκών τους μέσα από τη σχεδιαστική διαδικασία, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση του παιδικού σχεδίου στην παρούσα έρευνα, ως συμπληρωματικού με τη συνέντευξη ερευνητικού εργαλείου. Επιπρόσθετα, με την παραδοχή ότι η εγκυρότητα των συνεντεύξεων μπορεί να παρεμποδίζεται από την περιορισμένη ικανότητα των παιδιών να εκφραστούν λεκτικά και από την έλλειψη γνώσης (Denham, 1993), η διπλή αυτή προσέγγιση των αντιλήψεων των παιδιών θεωρήθηκε ότι θα βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση των σκέψεων και των επιθυμιών τους.



## 2.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και έπειτα κατηγοριοποίηση τόσο των συνεντεύξεων όσο και των σχεδίων.

Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε αρχικά καταγραφή όλων των στοιχείων στα οποία αναφέρθηκε το κάθε παιδί ξεχωριστά ανά ερώτηση. Αφού καταγράφηκαν οι απαντήσεις κάθε παιδιού, έπειτα ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις και υπολογίστηκε η συχνότητα αναφοράς του κάθε στοιχείου. Για παράδειγμα, πόσα παιδιά ανέφεραν ότι τους αρέσει το κίосκι, πόσα ανέφεραν ότι θα ήθελαν περισσότερο γρασίδι στην αυλή τους κ.ο.κ.

Έπειτα έγινε επιπλέον κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση ανάλογα με το φύλο του παιδιού ώστε να αναλυθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των παιδιών που καθορίζονται από αυτή τη μεταβλητή. Έτσι, αποτυπώθηκε, για παράδειγμα, αν το γήπεδο ποδοσφαίρου αποτελεί προσφιλές μέρος της αυλής περισσότερο για τα αγόρια, απ' ότι για τα κορίτσια.

Κατά την ανάλυση των σχεδίων, αρχικά ομαδοποιήθηκαν τα στοιχεία που εμφανίζονταν στο καθένα και υπολογίστηκε η συχνότητα εμφάνισης καθενός από αυτά, ενώ διαχωρίστηκαν πάλι ανάλογα με το φύλο του κάθε παιδιού. Έπειτα καταμετρήθηκε ο αριθμός των στοιχείων που εμφανιζόταν ανά σχέδιο και βγήκε ο μέσος όρος απεικόνισης στοιχείων. Ενδεικτικά, στοιχεία που εμφανίστηκαν στα σχέδια ήταν τα δέντρα, το σχολείο, το γήπεδο ποδοσφαίρου, το γήπεδο μπάσκετ καθώς και πολλά άλλα. Στη συνέχεια, καταμετρήθηκε ο αριθμός των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν από τα διαθέσιμα χρώματα στα παιδιά αλλά και το σχετικό μέγεθος των στοιχείων, αν δηλαδή η απεικόνιση ήταν ρεαλιστική ή υπήρχε υπερτονισμός ορισμένων στοιχείων και αν το τελευταίο συνέβαινε, εξετάστηκε το γεγονός έλλειψης άλλων βασικών στοιχείων της αυλής. Και αυτά τα στοιχεία ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το φύλο των παιδιών.

Το κάθε σχέδιο αναλύθηκε ξεχωριστά και αντιπαραβλήθηκε με τα στοιχεία από τη συνέντευξη του ίδιου παιδιού, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν αντιφάσεις μεταξύ των δύο αναπαραστάσεων. Δηλαδή αυτό συνέβη για να διαπιστωθεί αν οι απόψεις

των παιδιών, όπως της εκθέτουν λεκτικά, με αναφορά σε συγκεκριμένα στοιχεία, συμπίπτουν ή όχι και κατά πόσο με τα στοιχεία που απεικονίζουν στα σχέδιά τους ή αυτά είναι ελλιπή σε σύγκριση με αυτά που ανέφεραν και αν αυτό το γεγονός μπορεί να σχετίζεται με την ικανότητα απόδοσης αυτών των στοιχείων. Τέλος, διαχωρίστηκαν τα σχέδια που είχαν ρεαλιστική απεικόνιση ή είχαν υπερτονισμένα στοιχεία και καταμετρήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα στοιχεία που υπερτονίστηκαν, τα οποία ενδεικτικά είναι το γήπεδο μπάσκετ, το γήπεδο ποδοσφαίρου και το σχολείο.

## **Κεφάλαιο 3.**

### **Αποτελέσματα**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, όπως παραθέτονται παρακάτω, παρουσιάζουν στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, αλλά και από τα σχέδια των παιδιών για την αυλή, σχετικά με το τι αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των παιδιών για την ήδη υπάρχουσα αυλή και για το πώς θα ήθελαν αυτή να μεταμορφωθεί.

Στο κεφάλαιο αυτό λοιπόν, εξετάζονται οι αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την προσφιλή τους σχολική αυλή και την αυτοπεποίθηση σχετικά με τις αλλαγές που είναι δυνατό να γίνουν. Ακόμη, λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα που εξήχθηκαν από τις σχεδιαστικές αναπαραστάσεις των παιδιών όπως αυτές ερμηνεύτηκαν με βάση τις αρχές της ψυχολογίας του παιδικού σχεδίου. Τέλος, συγκρίνονται τα αποτελέσματα των δύο ερευνητικών εργαλείων και εξάγονται συνολικά τα αποτελέσματα.

#### **3.2 Λεκτικό περιεχόμενο - Συνεντεύξεις**

Στην ανάλυση και κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των παιδιών στις συνεντεύξεις λήφθηκε υπόψη και το φύλο τους, προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις.

Από την καταγραφή και ανάλυση των απαντήσεων του κάθε παιδιού, προκύπτουν οι παρακάτω πίνακες που απεικονίζουν τις απαντήσεις των παιδιών σε κάθε μία ερώτηση ξεχωριστά. Οι δέκα πίνακες που παρουσιάζονται και σχολιάζονται στη συνέχεια λοιπόν απεικονίζουν τις απαντήσεις των παιδιών συνολικά αλλά και χωριστά για κάθε φύλο στις αντίστοιχες δέκα απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

### 3.2.1 Τα συναισθήματα και οι εμπειρίες των παιδιών στη σχολική αυλή

Στο πρώτο κομμάτι της συνέντευξης τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούν τα συναισθήματα που τρέφουν για την αυλή του σχολείου τους αλλά και τα μέρη που προτιμούν ή θα ήθελαν να αλλάξουν.

Αρχικά στην ερώτηση ‘αν τους αρέσει η αυλή του σχολείου’, 22 παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσει η υπάρχουσα αυλή, γιατί όπως ανέφεραν, γενικά αντικατοπτρίζει την εικόνα μιας μέσης σχολικής αυλής. Ακόμη, άλλα 11 παιδιά εκφράστηκαν μάλλον ουδέτερα και μόνο 3 είπαν ότι δεν τους αρέσει. Γενικά τα αγόρια εμφανίζονται πιο θετικά απέναντι στη σχολική τους αυλή, ενώ τα κορίτσια εκφράζουν και αρκετές ουδέτερες απόψεις, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Η άποψη των παιδιών για την υπάρχουσα αυλή

Απαντήσεις	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Θετική	10	12	22
Ουδέτερη	9	2	11
Αρνητική	2	1	3

#### Παράδειγμα 1

E: Σου αρέσει η αυλή του σχολείου;

Παιδί 6: Καλά, όχι και πολύ. Με αυτά που έχουμε παίζουμε.

#### Παράδειγμα 2

E: σου αρέσει η αυλή του σχολείου;

Παιδί 15: Έτσι και έτσι. Εντάξει, έχει ότι έχει η αυλή κάθε σχολείου.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση ‘τι σου αρέσει στην αυλή;’ αναλύοντας τις απαντήσεις των παιδιών, διακρίνουμε μια ιδιαίτερη προτίμηση για το γήπεδο ποδοσφαίρου, κυρίως από τα αγόρια, όπως φαίνεται φυσικό, αφού αυτά είναι που παίζουν εκεί συνήθως ποδόσφαιρο, αλλά και μία γενική προτίμηση και από τα δύο φύλα στα

σημεία τα οποία καλύπτονται από πράσινο. Το γήπεδο μπάσκετ επίσης φαίνεται να έχει ισάξια απήχηση και στα δύο φύλα. Εκεί παίζουν όλοι μαζί ένα δικό τους παιχνίδι που ονομάζεται 'αμπάριζα'. Λιγότερο αναφέρθηκαν τα παιδιά στους χώρους του κυλικείου, στα παγκάκια τα οποία βρίσκονται ακριβώς μπροστά από το σχολείο και στο υπόστεγο που υπάρχει στην κάτω πλευρά του σχολείου που είναι προς το δρόμο (να σημειωθεί ότι περιορίστηκε κάποιο μέρος για την κατασκευή του καινούριου σχολείου). Ακόμη, παρατηρείται το γεγονός ότι τα 5 παιδιά που δήλωσαν αρέσκεια στο κιόσκι της αυλής όπου κάθονται και συζητούν τα παιδιά είναι μόνο θηλυκού γένους, όπως και τα 4 παιδιά που ανέφεραν στις συνεντεύξεις το θεατράκι που υπήρχε στην αυλή πριν την κατασκευή του καινούριου νηπιαγωγείου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 στον οποίο εμφανίζονται γενικά οι προτιμήσεις των παιδιών.

Πίνακας 2: Σημεία της αυλής που αρέσουν στα παιδιά

<b>Απαντήσεις</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Σύνολο</b>
Σημεία με γρασίδι	8	7	15
Γήπεδο μπάσκετ	5	5	10
Γήπεδο ποδοσφαίρου	2	7	9
Κιόσκι	5	0	5
Θεατράκι	4	0	4
Όλα	2	2	4
Πλακόστρωτο	2	1	3
Παγκάκια	1	2	3
Υπόστεγο	2	1	3
Γήπεδο βόλεϊ	1	0	1
Κυλικείο	1	0	1
Μέγεθος αυλής	1	0	1

### **Παράδειγμα 3**

E: Τι σου αρέσει στην αυλή του σχολείου;

Παιδί 7: Μου αρέσει το παρτέρι με τα λουλούδια και τα δέντρα που έχει εκεί που φτιάξανε με τις πέτρες και είναι ωραία και έχει πράσινο. Και μου αρέσει και το κιόσκι που πηγαίνουμε και καθόμαστε όταν έχει βροχή και συζητάμε και το υπόστεγο.

### **Παράδειγμα 4**

E: Τι σου αρέσει στην αυλή του σχολείου;

Παιδί 23: Μου άρεσαν τα σκαλιά που είχε, γιατί όλοι πηγαίναμε εκεί.

E: Κάτι που να σου αρέσει εκτός από τα σκαλιά που τα γκρέμισαν;

Παιδί 23: Μου αρέσουν τα γήπεδα του ποδοσφαίρου, του μπάσκετ και του βόλεϊ γιατί μπορούμε να παίζουμε ότι θέλουμε.

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών σχετικά με τα πράγματα που δεν τους αρέσουν στην αυλή, παρατηρήθηκε η έντονη δυσαρέσκεια των παιδιών απέναντι στο καινούριο σχολείο που ήταν υπό κατασκευή καταλαμβάνοντας ένα σημαντικό μέρος της αυλής και ιδιαιτέρως καταστρέφοντας ένα αγαπημένο μέρος των παιδιών (όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2), το θεατράκι. Από τα παιδιά, 8 δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένα από τα φυτά της αυλής όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, καθώς θα ήθελαν περισσότερο πράσινο, δέντρα και φυτά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι 7 παιδιά, κυρίως κορίτσια, δήλωσαν έντονη δυσαρέσκεια απέναντι στα σκουπίδια που υπάρχουν στην αυλή μετά το πρώτο διάλειμμα που γευματίζουν τα παιδιά. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στην έντονη έλλειψη κάδων που υπάρχει στο χώρο της αυλής, καθώς υπάρχουν μόνο 2 κάδοι οι οποίοι εξυπηρετούν τα 3 σχολεία, αλλά και στην εναντίωση των γονέων στην κίνηση των εκπαιδευτικών να οργανώσουν μια επιχείρηση καθαρισμού της αυλής από τα παιδιά, λόγω της επιφύλαξης της επαφής των παιδιών με βρωμιές. Επίσης, φαίνεται ότι λίγα είναι τα παιδιά που δήλωσαν δυσαρέσκεια έναντι του γηπέδου μπάσκετ είτε λόγω της περιθωριοποίησης τους από το ομαδικό παιχνίδι είτε λόγω της μετακίνησης του γηπέδου από την αρχική του θέση λόγω των κατασκευαστικών εργασιών. Υπάρχουν ακόμη 3 παιδιά τα οποία δήλωσαν ότι δεν υπάρχει κάτι που να μην τους αρέσει στην αυλή.

Πίνακας 3: Σημεία της αυλής που δεν αρέσουν στα παιδιά

Απαντήσεις	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Καινούριο σχολείο	10	5	15
Βλάστηση	5	3	8
Σκουπίδια	5	2	7
Γήπεδο ποδοσφαίρου	3	1	4
Βρύσες	1	2	3
Κανένα	0	3	3
Άσφαλτος	0	2	2
Γήπεδο μπάσκετ	1	0	1
Γήπεδο βόλεϊ	1	0	1

### Παράδειγμα 5

E: Τι δεν σου αρέσει στην αυλή του σχολείου;

Παιδί 32: Δεν μου αρέσει το γήπεδο ποδοσφαίρου γιατί δεν έχει δίχτυα στα τέρματα.

E: Υπάρχει κάτι άλλο που δεν σου αρέσει στην αυλή;

Παιδί 32: Δεν μου αρέσει που δεν έχει πολλούς κάδους έχει μόνο δύο και δεν μου αρέσει που δεν είναι καθαρή η αυλή μας. Και τα δέντρα είναι λίγα. Γενικά υπάρχει έλλειψη πρασίνου σε σχέση με την έκταση της αυλής.

### Παράδειγμα 6

E: Τι δεν σου αρέσει στην αυλή του σχολείου;

Παιδί 35: Δεν μου αρέσει που κάνουν το καινούριο νηπιαγωγείο

E: Γιατί σας ενοχλεί το νηπιαγωγείο;

Παιδί 35: Γιατί μας γκρέμισαν το θεατράκι που εκεί πηγαίναμε και μαγειρεύαμε. Και είχε και 'ντοματάκια' και φτιάχναμε 'τούρτες'<sup>1</sup>. Και μας γκρέμισαν και το μισό υπόστεγο που πηγαίναμε και καθόμασταν.

<sup>1</sup> Το παιδί εδώ εννοεί ότι χρησιμοποιούσαν τους πυράκανθους που ονομάζουν 'ντοματάκια' μαζί με χώμα και φύλλα για να υποκριθούν ότι μαγειρεύουν.

Όσον αφορά το αγαπημένο μέρος των παιδιών στην αυλή, οι απαντήσεις δείχνουν ότι το κιόσκι και το γήπεδο του ποδοσφαίρου είναι τα αγαπημένα μέρη της πλειοψηφίας των παιδιών. Εντυπωσιακό είναι ότι οι προτιμήσεις των αγοριών περιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά (11 από τα 15 αγόρια) στο γήπεδο του ποδοσφαίρου και λίγοι μόνο ανέφεραν ως αγαπημένα τους μέρη το γήπεδο του μπάσκετ, το κιόσκι και τα παγκάκια. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν ιδιαιτέρως μέρη στα οποία μπορούν να κάθονται και να συζητούν ή να τρώνε, όπως είναι το υπόστεγο που διαθέτει και παγκάκια (3 κορίτσια), το κιόσκι (7 κορίτσια) αλλά και το κυλικείο όπου τα παιδιά κάθονται στα πεζούλια και τα κάγκελα (3 κορίτσια). Κάποια κορίτσια αναφέρθηκαν και πάλι, στο θεατράκι, όπως είδαμε και προηγουμένως στον Πίνακα 2, το οποίο κατεδαφίστηκε. Τέλος παρατηρούμε ότι η μικρότερη συχνότητα εντοπίζεται στο γήπεδο του βόλεϊ.

Πίνακας 4: Το αγαπημένο μέρος των παιδιών στην αυλή

Απαντήσεις	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Γήπεδο ποδοσφαίρου	4	11	15
Κιόσκι	7	3	10
Γήπεδο μπάσκετ	5	1	6
Παγκάκια	2	1	3
Υπόστεγο	3	0	3
Κυλικείο	3	0	3
Θεατράκι	2	0	2
Γήπεδο βόλεϊ	1	0	1



### Παράδειγμα 7

Ε: Ποιο είναι το αγαπημένο σου μέρος στην αυλή του σχολείου;

Παιδί 16: Το αγαπημένο μου μέρος είναι το γήπεδο ποδοσφαίρου γιατί είναι μεγάλο και μπορούμε να παίζουμε.



### **Παράδειγμα 8**

E: Ποιο είναι το αγαπημένο σου μέρος στην αυλή του σχολείου;

Παιδί 8: Το αγαπημένο μου μέρος είναι οι μπασκέτες.

E: Γιατί σου αρέσουν οι μπασκέτες;

Παιδί 8: Γιατί πάμε και παίζουμε αμπάριζα.

### **Παράδειγμα 9**

E: Ποιο είναι το αγαπημένο σου μέρος στην αυλή του σχολείου;

Παιδί 28: Το αγαπημένο μου μέρος είναι το κιόσκι.

E: Γιατί το κιόσκι;

Παιδί 28: Γιατί πάμε με τις φίλες μου και μιλάμε. Αλλά και το μπάσκετ που παίζουμε αμπάριζα.

### **3.2.2 Η χρήση της αυλής από τα παιδιά – Η αυλή ως χώρος μάθησης, δημιουργίας, ψυχαγωγίας, επαφής με τη φύση**

Στο δεύτερο κομμάτι της συνέντευξης, τα παιδιά αναφέρθηκαν στο πως χρησιμοποιούν την αυλή κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, αλλά και αν και με ποιο τρόπο έχει αυτή χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια κάποιου μαθήματος στη διάρκεια της μαθητικής τους θητείας.

Οι συχνότερες δραστηριότητες των παιδιών στα διαλείμματα του σχολικού προγράμματος είναι όπως είναι φυσικό τα παιχνίδια. Οι προτιμήσεις των παιδιών αναγράφονται στον Πίνακα 5 που ακολουθεί. Βλέπουμε λοιπόν ότι τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι παίζουν διάφορα παιχνίδια, όπως κυνηγητό (19 παιδιά) ή κρυφτό (11 παιδιά). Άλλα 16 παιδιά δήλωσαν ότι συνήθως κάνουν βόλτα σε ολόκληρη την αυλή ή κάθονται στα παγκάκια ή το κιόσκι και συζητούν, ενώ προτιμούνται και τα παιχνίδια με κανόνες, όπως είναι το μπάσκετ (5 παιδιά), το ποδόσφαιρο (16 παιδιά) και το βόλεϊ (2 παιδιά). Ακόμη παρατηρούμε ότι 11 παιδιά προτιμούν να παίζουν δικά τους αυτοσχέδια παιχνίδια όπως το αμπάριζα ή η πυραμίδα, ενώ μόλις ένα απασχολείται στο διάλειμμα με την εξερεύνηση του χώματος μαζί με τους φίλους του.

Πίνακας 5: Δραστηριότητες των παιδιών στο διάλειμμα

Απαντήσεις	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Κυνηγητό	11	8	19
Συζήτηση/Βόλτα	12	4	16
Ποδόσφαιρο	6	10	16
Κρυφτό	7	4	11
Αυτοσχέδια παιχνίδια	7	4	11
Μπάσκετ	2	3	5
Βόλεϊ	2	0	2
Εξερεύνηση στο χρώμα	0	1	1

#### Παράδειγμα 10

E: Τι σου αρέσει να κάνεις όταν είσαι στην αυλή;

Παιδί 24: Περπατάω με τη φίλη μου και μιλάμε.

E: Και τι άλλο κάνεις;

Παιδί 24: Παίζουμε όλη η τάξη μαζί διάφορα παιχνίδια.

E: Τι παιχνίδια δηλαδή;

Παιδί 24: E, κρυφτό, κυνηγητό και το χρώμα της μάγισσας.

#### Παράδειγμα 11

E: Τι σου αρέσει να κάνεις όταν είσαι στην αυλή;

Παιδί 4: Πάμε με τους φίλους μου στις βρύσες και παίζουμε.

E: Και τι παίζετε;

Παιδί 4: Κυνηγητό και ποδόσφαιρό και μπάσκετ.

Αφού τα παιδιά ρωτήθηκαν σχετικά με τις δραστηριότητες που κάνουν τα ίδια στην αυλή τα διαλείμματα, καταγράφηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την αυλή. Όπως παρατηρείται και παρακάτω στον Πίνακα 6, τα περισσότερα παιδιά (31 παιδιά) χρησιμοποιούν την αυλή ως μέρος ψυχαγωγίας και άλλα 17 παιδιά, η πλειοψηφία των οποίων είναι κορίτσια, αντιμετωπίζουν την αυλή ως ένα μέρος που τους προσφέρει τη δυνατότητα της επικοινωνίας με τους φίλους. Μόνο 4 παιδιά δήλωσαν ότι είχαν κάποια εμπειρία επαφής με τη φύση στα πλαίσια κάποιου μαθήματος, όπως η μελέτη περιβάλλοντος και μόνο ένα δηλώνει πως χρησιμοποιεί την αυλή ως ευκαιρία για να έρχεται σε επαφή με τη φύση. Είναι πολύ σημαντικό το συμπέρασμα που βγαίνει από τις ενδείξεις αυτού του πίνακα, γιατί αποδεικνύεται η παραμέληση της σχολικής αυλής ως παιδαγωγικού χώρου όπου εκπαιδευτικοί και παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες. Λόγω αυτών των ελλείψεων, τα παιδιά δεν έχουν ‘μάθει’ να έρχονται σε επαφή με τη φύση και να ανακαλύπτουν μέσα από αυτή. Έτσι λοιπόν είναι απόλυτα δικαιολογημένο το γεγονός ότι δεν αναφέρθηκε σχεδόν καθόλου η επαφή με τη φύση μέσα στο χώρο της αυλής.

Πίνακας 6: Χρήση της σχολικής αυλής από τα παιδιά

<b>Απαντήσεις</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Σύνολο</b>
Ως μέρος ψυχαγωγίας	18	13	31
Ως μέρος χαλάρωσης και επικοινωνίας	13	4	17
Στα πλαίσια ενός μαθήματος (εκτός του μαθήματος της φυσικής άσκησης)	2	2	4
Ως μέρος επαφής με τη φύση	0	1	1
Ως μέρος δημιουργίας	0	0	0

### **Παράδειγμα 12**

E: Πως χρησιμοποιείτε την αυλή γενικά;

Παιδί 18: Βγαίνουμε στη γυμναστική και παίζουμε ποδόσφαιρο και βόλεϊ.

E: Έχετε βγει ποτέ στην αυλή σε άλλο μάθημα;

Παιδί 18: Όχι, μόνο στη γυμναστική.

### **Παράδειγμα 13**

Ε: Πως χρησιμοποιείτε την αυλή γενικά;

Παιδί 10: Στη γυμναστική βγαίνουμε και παίζουμε και μία φορά στην τετάρτη τάξη είχαμε πάει πίσω από το θεατράκι με τον κύριο και ψάχναμε τα φυτά και τα ερευνούσαμε στη μελέτη περιβάλλοντος και μετά κοιτάγαμε και πόσα μηχανάκια και αυτοκίνητα περνάνε.

### **3.2.3 Οι προτάσεις και επιθυμίες των παιδιών για σχεδιασμό της σχολικής αυλής**

Οι προτάσεις που είχαν τα παιδιά για το πώς θα ήθελαν να είναι η αυλή τους είναι πολλές και ποικίλες. Η επιθυμία των παιδιών για περισσότερο πράσινο στην αυλή, εμφανίζεται έντονα στον Πίνακα 7, όπου βλέπουμε ότι 29 παιδιά θέλουν περισσότερα δέντρα και φυτά στην αυλή, ενώ άλλα 5 θα ήθελαν να είναι ολόκληρη η αυλή καλυμμένη με χορτάρι και όχι με άσφαλο. Παρατηρείται βέβαια το γεγονός ότι στον Πίνακα 3 μόνο τα 2 αγόρια από τα 5 αυτά παιδιά είχαν δηλώσει τη δυσαρέσκειά τους για την άσφαλο της αυλής. Από τα παιδιά, 15 δήλωσαν ότι θα ήθελαν καλύτερα ή ακόμη και μεγαλύτερα γήπεδα (ποδοσφαίρου, μπάσκετ ή βόλεϊ) για να παίζουν και 7 παιδιά δήλωσαν ότι θα ήθελαν να υπάρχουν περισσότερα παγκάκια και κιόσκι για να κάθονται εκεί τις ημέρες που βρέχει αντί να παραμένουν μέσα στο σχολείο. Ακόμη 3 από τα παιδιά, όλα τους κορίτσια, ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους ότι θα ήθελαν να υπάρχουν περισσότερα παιχνίδια, και 2 ακόμη κορίτσια ότι θα ήθελαν να είχαν πάλι το θεατράκι. Τα κορίτσια που δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με τα αθλήματα, φαίνεται να νιώθουν μια μονοτονία στο περιβάλλον της αυλής και να έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους. Παρατηρείται τέλος το γεγονός ότι 4 παιδιά θα ήθελαν να είναι καθαρή η αυλή τους, ή όπως είπαν να έχει έστω περισσότερους κάδους ώστε να έχουν τα παιδιά ευκολότερη πρόσβαση σε αυτούς και να υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να τους χρησιμοποιούν.

Πίνακας 7: Πως θα ήθελαν τα παιδιά την αυλή

Απαντήσεις	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Περισσότερο πράσινο	17	12	29
Καλύτερα/ μεγαλύτερα γήπεδα	6	9	15
Παγκάκια/ κιόσκι	6	1	7
Παιδική χαρά	4	2	6
Όλο χορτάρι	3	2	5
Καθαρή αυλή	4	0	4
Περισσότερα παιχνίδια	3	0	3
Περισσότερο χώρο	1	1	2
Θεατράκι	2	0	2
Όπως είναι	0	1	1

#### Παράδειγμα 14

Ε: Πως θα ήθελες να είναι η αυλή;

Παιδί 2: Θα ήθελα να είχε μπασκέτες και πιο πολλά κιόσκι για να καθόμαστε και να έχει σκιά. Θα ήθελα και να έχει και δίχτυα στα τέρματα για να παίζουμε μπάλα και κήπο με πολλά λουλούδια και χορτάρι όπου γίνεται. Και να ήτανε και γενικά καθαρή η αυλή.

#### Παράδειγμα 15

Ε: Πως θα ήθελες να είναι η αυλή;

Παιδί 17: Θα ήθελα να έχει χορτάρι στο γήπεδο του ποδοσφαίρου και πλαστικό κάτω στο γήπεδο του μπάσκετ για να μην πέφτουμε και χτυπάμε.

Ε: Για την υπόλοιπη αυλή τι θα ήθελες;

Παιδί 17: Θα ήθελα να είχε πιο πολλά δέντρα, πλατάνους πιο πολύ, για να έχει πιο πολύ σκιά.

Στη συνέχεια τα παιδιά ρωτήθηκαν σχετικά με το τι θα ήθελαν να μπορούσαν να κάνουν στην αυλή τους. Δεν δόθηκαν κάποιες ιδιαίτερες προτάσεις για δραστηριότητες που θα ήθελαν να κάνουν, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8. Κάποια από τα παιδιά, τα περισσότερα κορίτσια (6 από τα 7 παιδιά), θα ήθελαν να υπάρχουν διάφορα παιχνίδια ώστε να μπορούν να απασχολούνται δημιουργικά στο διάλειμμα και άλλα 6 παιδιά θα ήθελαν να υπάρχουν κούνιες, τραμπάλες και μονόζυγα στην αυλή. Οι δραστηριότητες με μπάλα που θα ήθελαν να κάνουν τα παιδιά, όπως δήλωσαν 5 από αυτά, είναι λόγω της απαγόρευσης χρήσης της μπάλας στα πλαίσια του σχολείου. Ενδιαφέρουσες είναι οι ιδέες για πρόγραμμα φροντίδας της αυλής και για εξερεύνηση των φυτών, οι οποίες φωτόσο διατυπώθηκαν από δύο μόνο κορίτσια. Δυστυχώς και από αυτόν τον πίνακα, γίνεται εμφανές ότι τα παιδιά δεν έχουν περιβαλλοντικές εμπειρίες γι' αυτό και οι ιδέες κυμαίνονται γύρω από αθλήματα και άλλα παρεμφερή, ενώ εκλείπουν ιδέες όπως η δημιουργία και η φροντίδα ενός κήπου στην αυλή.

Πίνακας 8: Ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να κάνουν τα παιδιά στην αυλή

<b>Απαντήσεις</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Σύνολο</b>
Τίποτα	6	7	13
Διάφορα παιχνίδια	6	1	7
Παιδική χαρά	3	3	6
Μπάλα	3	2	5
Ποδήλατα	1	1	2
Χάντμπολ	0	2	2
Πινγκ πονγκ	0	1	1
Πατίνια	1	0	1
Πρόγραμμα φροντίδας αυλής	1	0	1
Εξερεύνηση φυτών	1	0	1
Θεατράκι	1	0	1

### Παράδειγμα 16

Ε: Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να κάνεις στην αυλή αλλά τώρα δεν μπορείς;

Παιδί 9: Ναι, θα έβαζα μονόζυγο και κούνιες για να παίζουμε πιο ωραία και ευχάριστα.

### Παράδειγμα 17

Ε: Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να κάνεις στην αυλή αλλά τώρα δεν μπορείς;

Παιδί 1: Όχι, είναι εντάξει.

### 3.2.4 Διερεύνηση της εκτίμησης των παιδιών για τη σημασία των απόψεών τους

Σε αυτό το τελευταίο και καίριο κομμάτι της συνέντευξης γίνεται μία προσπάθεια διερεύνησης της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα περισσότερα παιδιά (19 παιδιά) πιστεύουν ότι η άποψή τους για την αυλή είναι σημαντική, ενώ άλλα 10 παιδιά φαίνονται αναποφάσιστα. Μόνο ένα κορίτσι θεωρεί την άποψη του ασήμαντη, ενώ άλλα 6 παιδιά, επίσης κορίτσια, είναι μάλλον αρνητικά.

Πίνακας 9: Πόσο σημαντική θεωρούν τα παιδιά την άποψή τους

Απαντήσεις	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Ναι	9	10	19
Δεν ξέρω	5	5	10
Όχι και τόσο	6	0	6
Όχι	1	0	1

### Παράδειγμα 18

Ε: Η άποψή σου για την αυλή πιστεύεις ότι είναι σημαντική;

Παιδί 5: Έτσι και έτσι. Και μ' αυτά που έχουμε κανένας δεν έχει παράπονο.

### Παράδειγμα 19

Ε: Η άποψή σου για την αυλή πιστεύεις ότι είναι σημαντική;

Παιδί 20: Και ναι και όχι.

Ε: Γιατί και ναι και όχι;

Παιδί 20: Γιατί κάποια από αυτά είναι σημαντικά και κάποια όχι.

Τέλος, τα παιδιά ερωτήθηκαν σχετικά με τις αντιδράσεις των άλλων, και κυρίως των μεγάλων, στις απόψεις τους. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 10, τα περισσότερα παιδιά (18 παιδιά) θεωρούν ότι δεν θα άκουγε κάποιος την άποψη τους για την αυλή, ενώ άλλα 7 φαίνονται αναποφάσιστα. Από τα υπόλοιπα παιδιά, τα 5 θεωρούν ότι θα υπήρχε ανταπόκριση αν έλεγαν την άποψη τους σε κάποιο και τα άλλα 6 είναι μάλλον ουδέτερα. Τα παιδιά γενικά έδειξαν να θεωρούν ότι οι μεγάλοι δεν θα άκουγαν την άποψή τους ή δεν θα άλλαζαν κάτι είτε λόγω της δυσκολίας του να γίνουν αλλαγές ειδικά αν αυτές είναι το να φυτευτεί με γρασίδι όλη η αυλή, είτε λόγω του κόστους που πιθανότατα θα είχε η αλλαγή αυτή.

Πίνακας 10: Εκτίμηση των παιδιών για το πόσο σημαντική θεωρούν οι άλλοι την άποψή τους

Απαντήσεις	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Όχι	9	9	18
Δεν ξέρω	6	1	7
Μπορεί	4	2	6
Ναι	2	3	5



### **Παράδειγμα 20**

E: Πιστεύεις ότι την άποψη σου θα την άκουγε κανείς;

Παιδί 27: Ναι, οι φίλοι μου θα με άκουγαν σίγουρα.

E: Από τους μεγάλους; Οι δάσκαλοι;

Παιδί 27: Οι δάσκαλοι όχι.

E: Γιατί;

Παιδί 27: Γιατί δε θα ασχολιόταν οι δάσκαλοι με πράγματα για την αυλή.

### **Παράδειγμα 21**

E: Πιστεύεις ότι την άποψη σου θα την άκουγε κανείς;

Παιδί 6: Όχι, ποιος να μπαίνει σε κόπο τώρα να φτιάχνει την αυλή;

## **3.3 Σχέδια – Ανάλυση σχεδίων**

Από τη συλλογή και ανάλυση των σχεδίων των παιδιών, φαίνεται ότι τα παιδιά απεικονίζουν επαρκώς την αυλή του σχολείου. Μετά από μελέτη και καταμέτρηση των στοιχείων που περιέλαβαν στα σχέδιά τους τα παιδιά, παρατηρήθηκε ότι μπορεί να απεικονίζονται από 1 μέχρι και 8 από τα στοιχεία που περιλαμβάνονται και στον παρακάτω πίνακα με μέσο όρο 4,3 στοιχείων. Γενικά τα κορίτσια επικεντρώθηκαν κυρίως στην απεικόνιση 3-4 στοιχείων στα σχέδιά τους (βλ. Σχέδιο 1) και έφτασαν ως την οριακή απεικόνιση του ενός μόνο στοιχείου, ενώ τα αγόρια κυμάνθηκαν περισσότερο μεταξύ των 4 και των 6 στοιχείων, φτάνοντας ακόμα και τα 8, όπως φαίνονται και στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11: Καταμέτρηση αριθμού στοιχείων ανά σχέδιο

Αριθμός στοιχείων ανά σχέδιο	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
1 στοιχείο	1	0	1
2 στοιχεία	1	2	3
3 στοιχεία	6	0	6
4 στοιχεία	7	4	11
5 στοιχεία	3	2	5
6 στοιχεία	2	5	7
7 στοιχεία	1	1	2
8 στοιχεία	0	1	1

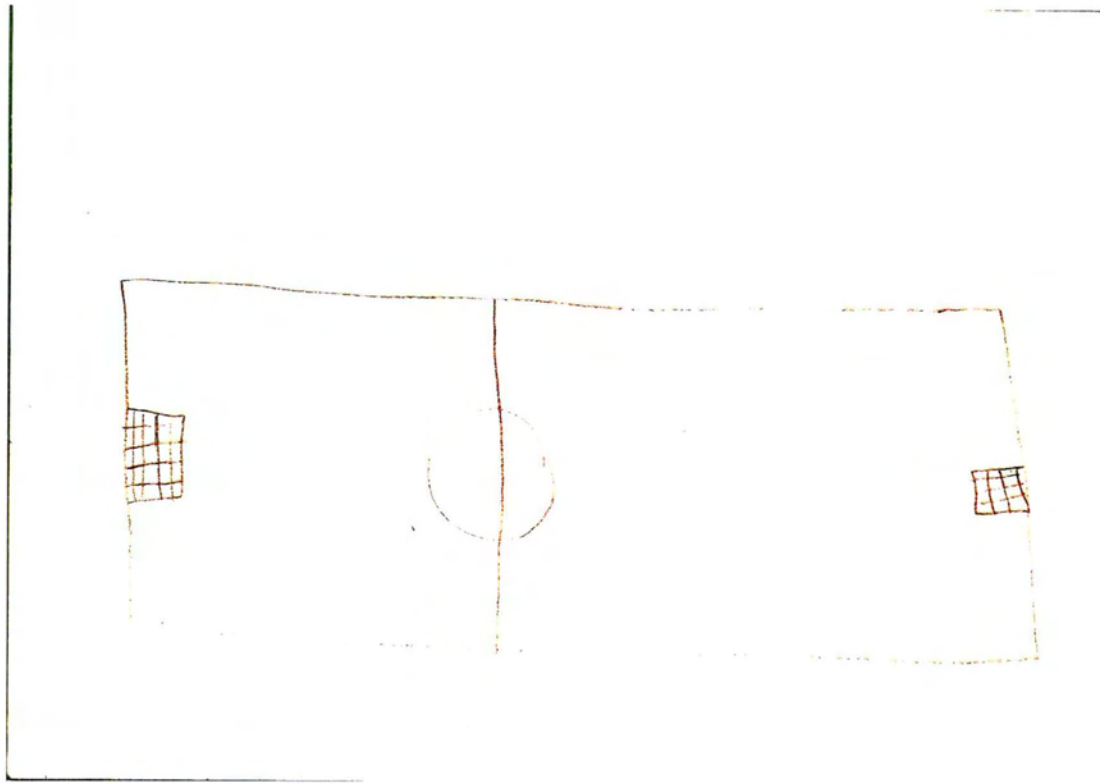


Σχήμα 1. Σχέδιο κοριτσιού που απεικονίζει τα κάγκελα του σχολείου, τις μπασκέτες, τα τέρματα του γηπέδου, το κίосκι και τους χώρους πρασίνου.

Ακόμη μια σημαντική πληροφορία είναι ότι ενώ τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποίησαν ποικιλία χρωμάτων στα σχέδια τους, κάποια παιδιά (3 κορίτσια και 1 αγόρι) έκαναν σχέδια χωρίς χρώμα, μόνο με μολύβι ή στυλό, παρόλο που σε όλα τα παιδιά δόθηκαν τα ίδια ακριβώς υλικά (βλ. Σχέδιο 2). Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν γενικά περισσότερα χρώματα από ότι τα αγόρια. Τα πρώτα κυμαίνονται μεταξύ των 6-7 χρωμάτων ανά σχέδιο, ενώ κάποιο χρησιμοποίησε και τα περισσότερα χρώματα σε σχέδιο (10 χρώματα). Τα αγόρια χρησιμοποίησαν 3-5 χρώματα, ενώ άνω των 5 χρωμάτων έφτασαν μόνο 2. Να σημειωθεί ότι στα χρώματα περιελήφθη και το μολύβι ή στυλό.

Πίνακας 12: Καταμέτρηση χρωμάτων ανά σχέδιο

<b>Χρώματα</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Σύνολο</b>
1 χρώμα	3	1	4
2 χρώματα	1	1	2
3 χρώματα	0	3	3
4 χρώματα	2	3	5
5 χρώματα	3	5	8
6 χρώματα	5	1	6
7 χρώματα	4	0	4
8 χρώματα	2	1	3
9 χρώματα	0	0	0
10 χρώματα	1	0	1



Σχήμα 2. Σχέδιο κοριτσιού που απεικονίζει το γήπεδο ποδοσφαίρου

Στον πίνακα ανάλυσης των σχεδίων των παιδιών (Πίνακας 11) αξιοσημείωτο είναι ότι παρατηρείται μια σχετική έκλειψη του σχεδιασμού του σχολείου, καθώς μόνο 17 από τα 36 παιδιά το σχεδίασαν και από αυτά τα παιδιά μόνο τα 8 σχεδίασαν παράθυρα στο κτήριο του σχολείου. Αντιθέτως το γήπεδο του ποδοσφαίρου και τα δέντρα σχεδιάστηκαν κατά κόρον καθώς εμφανίζονται σε 25 από τα 36 σχέδια, ενώ το γήπεδο του μπάσκετ σε 26 σχέδια, αποδεικνύοντας ότι είναι από τα πιο αγαπημένα μέρη των παιδιών στην αυλή. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι στα σχέδια που απεικονίζουν δέντρα παρατηρείται μία μεγάλη διαφορά μεταξύ των φύλων καθώς εμπεριέχονται 16 σχέδια από κορίτσια δηλαδή πολύ πάνω από τα μισά και μόνο 9 σχέδια από αγόρια. Από την άλλη το γήπεδο του βόλεϊ εμφανίζεται μόνο 7 φορές και το κιάσκι 11, ενώ τα σχέδια στα οποία εμφανίζονται προέρχονται κυρίως από αγόρια.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι 13 παιδιά ζωγράρισαν ουρανό με τα σχέδια από κορίτσια να αποτελούν συντριπτική πλειοψηφία (10 σχέδια έναντι 3 σχεδίων από αγόρια), ενώ μόνο 8 σχέδια περιλάμβαναν παιδιά στο σχέδιο τους. Ορισμένα σχέδια ήταν ιδιαίτερα λεπτομερειακά: 2 από τα παιδιά σχεδίασαν ακόμη και τη σημαία που

υπάρχει στο προαύλιο (βλ. Σχέδιο 3), ενώ άλλα 2 σχεδίασαν και τις γραμμές στοίχισης, όπου μαζεύονται το πρωί στην προσευχή αλλά και στη γυμναστική.

Ακόμη, 7 από τα παιδιά σχεδίασαν τα κάγκελα του σχολείου, 5 παιδιά σχεδίασαν την άσφαλτο της αυλής και ένα ακόμη και το δρόμο με τα αυτοκίνητα έξω από το σχολείο. Μόνο 1 σχέδιο απεικονίζει τους κάδους στην αυλή, παρόλο που αναφέρθηκαν αρκετά στις συνεντεύξεις που ακολούθησαν και άλλο ένα απεικονίζει το χώρο εργασιών που υπάρχει στην αυλή για να τοποθετηθεί το καινούριο νηπιαγωγείο.

Πίνακας 11: Τα στοιχεία της αυλής που περιλαμβάνονται στα σχέδια των παιδιών

<b>Απεικονιζόμενα στοιχεία</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Σύνολο</b>
Γήπεδο μπάσκετ	15	11	26
Γήπεδο ποδοσφαίρου	12	13	25
Δέντρα	16	9	25
Σχολείο	8	9	17
Ουρανός	10	3	13
Κιόσκι	4	7	11
Παιδιά	5	3	8
Παράθυρα	3	5	8
Γήπεδο βόλεϊ	1	6	7
Κάγκελα	4	3	7
Τσιμέντο	2	3	5
Παγκάκια	2	2	4
Πλακόστρωτο	1	2	3
Σημαία	0	2	2
Νηπιαγωγείο	1	1	2
Γραμμή στοίχισης	0	2	2
Γυμναστήριο	1	0	1
Κάδοι	1	0	1
Δρόμος	0	1	1

Χώρος εργασιών	0	1	1
Βρύσες	0	1	1



Σχήμα 3. Σχέδιο αγοριού που απεικονίζει το κτίριο του σχολείου, δέντρα, τα παγκάκια, αλλά και τα κάγκελα, τη σημαία και τις γραμμές στοίχισης.

Αφού κατηγοριοποιήθηκαν τα απεικονιζόμενα στοιχεία, κρίθηκε χρήσιμο να εξετασθεί το σχετικό μέγεθος των στοιχείων που εμφανίζονταν, ώστε να ελεγχθεί αν τα παιδιά υπερτονίζουν τα μέρη που τους αρέσουν ή απλώς αποδίδουν ρεαλιστικά την αυλή και αν υπάρχει σε οποιαδήποτε από τις δύο περιπτώσεις έλλειψη απεικόνισης βασικών στοιχείων της αυλής, τα οποία είναι το γήπεδο ποδοσφαίρου, το γήπεδο

μπάσκετ και τα δέντρα της αυλής (τα στοιχεία δηλαδή που εμφάνισαν τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχέδια των παιδιών, με βάση τον Πίνακα 11).

Όπως φαίνεται λοιπόν και παρακάτω στον Πίνακα 12 μόνο 10 από τα παιδιά απέδωσαν ρεαλιστικά ως προς τα σχετικά τους μεγέθη τα στοιχεία της αυλής και μάλιστα 2 από αυτά παρέλειψαν να σχεδιάσουν κάποια βασικά στοιχεία. Τα υπόλοιπα 26 παιδιά λοιπόν υπερτόνισαν κάποια στοιχεία στο σχέδιό τους και φαίνεται ότι το γεγονός αυτό μάλλον παρεμπόδισε σε αρκετές περιπτώσεις το σχεδιασμό άλλων βασικών στοιχείων ανεβάζοντας τον αριθμό των σχεδίων με έλλειψη βασικών στοιχείων στα 20 από τα 26 σχέδια με υπερτονισμένα στοιχεία.

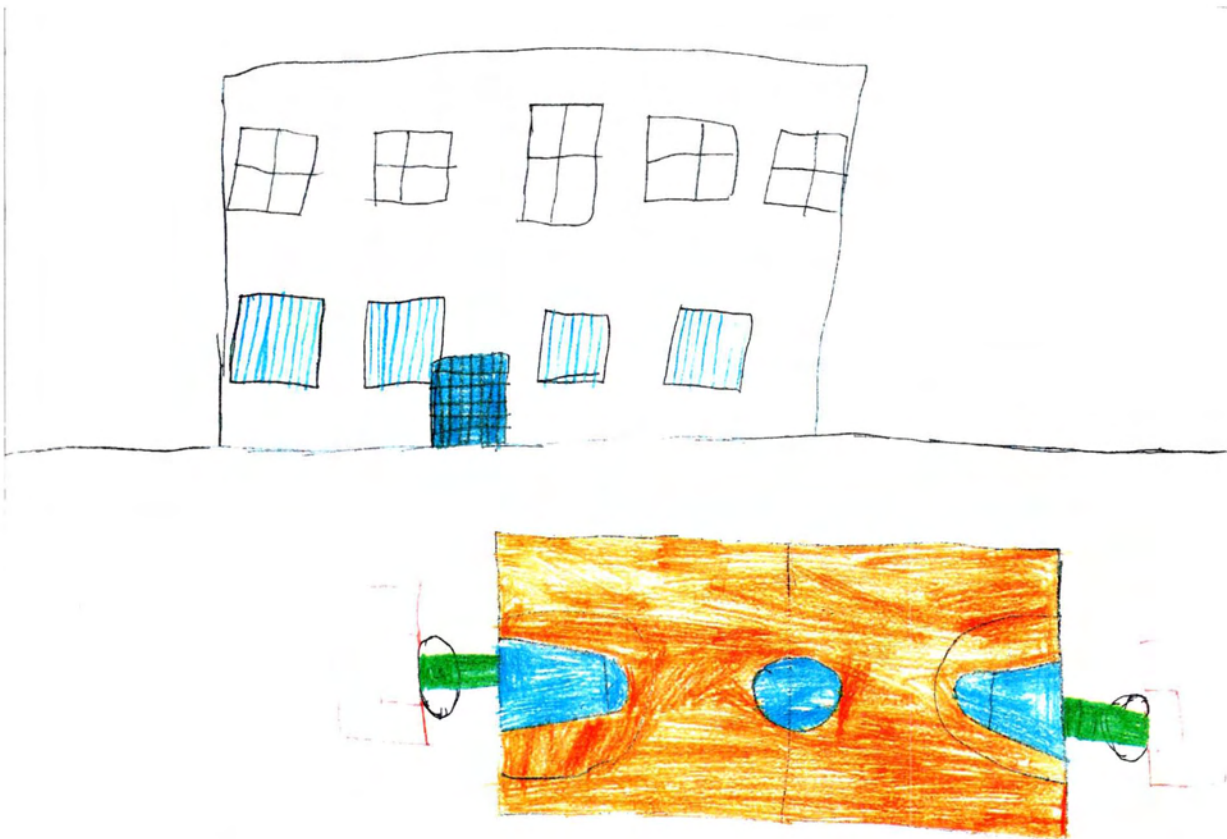
Πίνακας 12: Σχετικό μέγεθος απεικονιζόμενων στοιχείων και παράλειψη βασικών στοιχείων

<b>Μέγεθος απεικονιζόμενων στοιχείων</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>Αγόρια</b>	<b>Σύνολο</b>
Ρεαλιστική απεικόνιση με όλα τα βασικά στοιχεία	4	4	8
Ρεαλιστική απεικόνιση και έλλειψη βασικών στοιχείων	1	1	2
Υπερτονισμός στοιχείων με όλα τα βασικά στοιχεία	4	2	6
Υπερτονισμός στοιχείων και έλλειψη βασικών στοιχείων	12	8	20

Αφού εντοπίσαμε τα υπερτονισμένα στοιχεία, τα καταμετρήσαμε και τα ομαδοποιήσαμε. Ο Πίνακας 13 εμφανίζει τα στοιχεία που υπερτονίστηκαν όπως κατηγοριοποιήθηκαν. Παρατηρείται λοιπόν ότι σχεδιάστηκε και υπερτονίστηκε κυρίως το γήπεδο του γήπεδο ποδοσφαίρου (8 παιδιά) τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια. Ακολούθως υπερτονίστηκαν στη σχεδιαστική διαδικασία και το μπάσκετ (10 παιδιά) αλλά και το σχολείο (6 παιδιά) (βλ. Σχέδιο 4). Λίγα μόνο κορίτσια (3 κορίτσια) υπερτόνισαν μέρη όπως το κίосκι και τα δέντρα της αυλής.

Πίνακας 13. Τα στοιχεία που υπερτόνισαν τα παιδιά στα σχέδιά τους

Υπερτονισμένα στοιχεία	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Γήπεδο μπάσκετ	6	4	10
Γήπεδο ποδοσφαίρου	5	3	8
Σχολείο	3	3	6
Κιόσκι	2	0	2
Δέντρα	1	0	1



Σχήμα 4. Σχέδιο αγοριού που απεικονίζει το κτίριο του σχολείου και το γήπεδο μπάσκετ.



### 3.4 Σύγκριση λεκτικού/σχεδιαστικού περιεχομένου

Από την καταμέτρηση και κατηγοριοποίηση των στοιχείων που εμφανίζονται σε κάθε σχέδιο, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά παρέλειπαν κάποια στοιχεία της αυλής κατά το σχεδιασμό ή υπερτόνιζαν κάποια άλλα. Το γεγονός αυτό δημιούργησε έναν προβληματισμό γύρω από το θέμα της συμφωνίας ή αντίφασης μεταξύ του περιεχομένου των συνεντεύξεων και των σχεδίων. Για να διαπιστωθεί λοιπόν αυτό, συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα που έδωσαν τα δύο ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για κάθε παιδί. Αξιολογήσαμε σαν συμφωνία την κατάσταση στην οποία, τα παιδιά απεικόνιζαν στα σχέδια τους τα μέρη τα οποία είχαν αναφέρει ότι τους αρέσουν, αλλά και το αγαπημένο τους μέρος και σαν αντίφαση όταν στα σχέδια δεν απεικονιζόταν ούτε το ένα ούτε το άλλο. Έτσι σχηματίστηκαν άλλες δύο κατηγορίες ανάλογα με το ποια από τις δύο κατηγορίες (αγαπημένο μέρος ή μέρη που μου αρέσουν) απεικονιζόταν στο κάθε σχέδιο. Δεν αξιολογήθηκε το γεγονός της σχεδίασης των σημείων της αυλής που δεν τους αρέσουν, καθώς όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2 (Μέθοδος), τα παιδιά φαίνεται να μην σχεδιάζουν πράγματα που δεν τους αρέσουν.

Τα αποτελέσματα που προήλθαν από τη σύγκριση είναι αξιοσημείωτα. Ήδη έχουμε παραθέσει παραπάνω έναν πίνακα που απεικονίζει τα δεδομένα σχετικά με τα υπερτονισμένα στοιχεία που εμφανίζονται στα σχέδια των παιδιών (Πίνακας 13), όπου η καταμέτρηση και η κατηγοριοποίηση των υπερτονισμένων στοιχείων τους επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των αρχικών πινάκων (Πίνακας 2 και Πίνακας 4) για τα σημεία που αρέσουν περισσότερο στα παιδιά. Παρόλα αυτά, στον Πίνακα 11 που εμφανίστηκε παραπάνω, παρατηρείται ότι το γήπεδο του βόλεϊ αλλά και το κίосκι απεικονίστηκαν κυρίως από αγόρια, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με το ότι σαν μέρη προσελκύουν περισσότερο τα κορίτσια όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις.

Συμφωνία λοιπόν μεταξύ σχεδίου – συνέντευξης είχαν μόνο 10 από τα 36 παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, ενώ από αυτά κορίτσια ήταν μόνο τα 2. Έπειτα κάποια από τα παιδιά (7 παιδιά) ζωγράφισαν τα μέρη που στη συνέντευξη ανέφεραν ως αγαπημένα τους μέρη, ενώ από αυτά μόνο τα 2 ήταν αγόρια. Επίσης, 6 παιδιά απεικόνισαν μόνο αυτά τα στοιχεία που είχαν δηλώσει στη συνέντευξη ότι τους αρέσουν, χωρίς όμως να απεικονίσουν γραφικά το αγαπημένο τους μέρος. Αυτά τα

παιδιά ήταν μόλις 6 και το εντυπωσιακό είναι ότι όλα τους είναι κορίτσια. Τέλος σε απόλυτη αντίφαση ήρθαν τα σχέδια 13 παιδιών σε σύγκριση με το περιεχόμενο της συνέντευξής τους και τα περισσότερα ήταν κορίτσια (8 κορίτσια), όπως φαίνεται και παρακάτω στον Πίνακα 14. Για παράδειγμα, αντίφαση παρατηρείται όταν ένα κορίτσι, έχει δηλώσει στη συνέντευξή του ότι το αγαπημένο της μέρος είναι το κιάσκι και ότι αυτό μόνο της αρέσει στην αυλή, αλλά έχει σχεδιάσει μόνο το γήπεδο του μπάσκετ και το γήπεδο του ποδοσφαίρου (να σημειωθεί ότι τα μέρη που σχεδιάστηκαν δεν έχουν αναφερθεί στη συνέντευξη ούτε σαν μέρη που δεν αρέσουν στο παιδί). Ακόμη, αντίφαση παρατηρείται μεταξύ σχεδίου και συνέντευξης ενός αγοριού. Το παιδί ανέφερε ως αγαπημένα του μέρη το γήπεδο του ποδοσφαίρου και το κιάσκι και ότι του αρέσουν πάλι το γήπεδο ποδοσφαίρου αλλά και τα χόρτα της αυλής. Παρόλα αυτά, στο σχέδιό του απεικονίζονται μόνο το γήπεδο του μπάσκετ και το σχολικό κτήριο, τα οποία δεν έχουν αναφερθεί καθόλου στη συνέντευξη (βλ. Σχέδιο 4). Άλλο ένα παράδειγμα αντίφασης παρατηρείται μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο ερευνητικών εργαλείων στην περίπτωση ενός κοριτσιού. Το κορίτσι δήλωσε ότι το αγαπημένο της μέρος είναι το πράσινο υπόστεγο και ότι της αρέσουν τα παγκάκια και τα δέντρα της αυλής. Στο σχέδιο του κοριτσιού αναπαρίσταται μόνο το γήπεδο του ποδοσφαίρου (και πάλι το γήπεδο δεν έχει αναφερθεί ούτε σαν μέρος που δεν αρέσει στο παιδί).

Πίνακας 14: Σύγκριση σχεδίων – συνεντεύξεων

Συνέντευξη- Σχέδιο	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο
Αντίφαση	8	5	13
Συμφωνία	2	8	10
Σχεδίαση που περιλαμβάνει μόνο το αγαπημένο μέρος	5	2	7
Σχεδίαση που περιλαμβάνει μέρη που αρέσουν αλλά όχι το αγαπημένο	6	0	6

Τέλος, από τον παραπάνω πίνακα, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα αγόρια έχουν συμφωνία μεταξύ του σχεδιαστικού και του λεκτικού περιεχομένου, καθώς βλέπουμε ότι 8 από τα 15 αγόρια ανέφεραν ως μέρη που τους αρέσουν και ανέλυσαν στη συνέντευξη τους, αυτά που και πρωτύτερα είχαν σχεδιάσει. Αντίθετα, τα κορίτσια έχουν κυρίως αντίφαση μεταξύ των περιεχομένων τους στα δύο ερευνητικά εργαλεία, ενώ παράλληλα πολλά από αυτά απεικόνισαν στα σχέδιά τους μόνο το αγαπημένο τους μέρος, ή μόνο αυτά που ανέφεραν ότι τους αρέσουν στην αυλή και όχι και τα δύο ώστε να έχουν απόλυτη συμφωνία.

## **Κεφάλαιο 4.**

### **Συμπεράσματα- προτάσεις**

#### **4.1 Εισαγωγή**

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο διαπιστώνεται ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου είναι σε θέση να εκφράσουν την άποψή τους για την αυλή του σχολείου τους, να εκφράσουν τις επιθυμίες τους και να κάνουν διάφορες προτάσεις. Ωστόσο, τα παιδιά φαίνεται να επικεντρώνονται κυρίως στα σημεία όπου παίζουν περισσότερο και να τα αναφέρουν ως μέρη που τους αρέσουν, ενώ η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνητικών εργαλείων αποκάλυψε ότι πολλές φορές αυτά τα μέρη δεν τα σχεδιάζουν καν. Αν και το σχέδιο σε αυτή την ηλικία είναι ένα από τα κύρια μέσα έκφρασης των παιδιών, παρόλα αυτά στη διάρκεια των συνεντεύξεων λήφθηκαν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις και περισσότερα σχόλια συγκριτικά με τη σχεδιάσή τους, η οποία τις περισσότερες φορές ήταν και ελλιπής. Αυτό το γεγονός βέβαια, είναι πιθανό να οφείλεται στις δυσκολίες που προκύπτουν από το στάδιο της σχεδιαστικής τους ανάπτυξης και στον ελλιπή προγραμματισμό του σχεδιαστικού χώρου, παρόλο που το θέμα είναι πολύ οικείο και γνωστό στα παιδιά.

Είναι γνωστό (όπως έχει αναφερθεί και στο κεφάλαιο 3) ότι τα παιδιά τείνουν να ζωγραφίζουν αυτά που τους αρέσουν σε μεγάλη κλίμακα, ενώ αυτά που δεν τους αρέσουν συνήθως δεν απεικονίζονται καθόλου, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα.

Στις παραγράφους που ακολουθούν, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, όπως προέκυψαν από την ανάλυση του λεκτικού και του σχεδιαστικού περιεχομένου γύρω από το θέμα της σχολικής αυλής.

#### **4.2 Λεκτικό περιεχόμενο**

Γενικά, οι απαντήσεις των παιδιών σε κάθε ερώτηση ποικίλλουν, ανάλογα με το χαρακτήρα, τις συνήθειες και το φύλο του παιδιού. Παρόλα αυτά, γίνεται φανερό ότι τα παιδιά μπορούν να αναλύσουν τις απόψεις τους για την αυλή αλλά και να τις

αιτιολογήσουν, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η οποιαδήποτε κριτική γύρω από το θέμα της αυλής ήταν υποκειμενική. Πιο συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των παιδιών στα 4 μέρη της συνέντευξης είναι τα εξής:

#### **4.2.1 Τα συναισθήματα και οι εμπειρίες των παιδιών στη σχολική αυλή**

Στο πρώτο κομμάτι της συνέντευξης τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα σαφή και αποφασιστικά. Η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι τους αρέσει η σχολική τους αυλή, γιατί έχει ότι θα μπορούσε να έχει μια αυλή όπως δήλωσαν, ενώ γύρω στο ένα τρίτο των παιδιών απάντησε ουδέτερα στη συγκεκριμένη ερώτηση, τα περισσότερα από τα οποία ήταν κορίτσια.

*Αναφορικά με το τι τους αρέσει στην αυλή, παρόλο που διακρίνεται μία σαφής προτίμηση των αγοριών στο γήπεδο ποδοσφαίρου, και τα δύο φύλα προσελκύονται ιδιαίτερα από το γήπεδο του μπάσκετ, όπου παίζουν ένα αγαπημένο τους παιχνίδι που ονομάζεται ‘αμπάριζα’ και τα σημεία της αυλής που περιλαμβάνουν πράσινο.*

*Όμοια, στα αγαπημένα μέρη αναφέρθηκε και πάλι από την πλειοψηφία των αγοριών το γήπεδο του ποδοσφαίρου όπου περνούν τις περισσότερες ώρες τους, ενώ το γήπεδο του μπάσκετ φαίνεται να είναι πολύ αγαπητό μέρος αυτή τη φορά κυρίως από τα κορίτσια, καθώς επίσης και το κιόσκι που δεν είχε ιδιαίτερη απήχηση στην παραπάνω ερώτηση.*

Κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους της συνέντευξης τα παιδιά απάντησαν ακόμη για τα πράγματα που δεν τους αρέσουν στην αυλή. Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι τα παιδιά αποχωρίστηκαν ένα μέρος από την αυλή τους το οποίο περιελάμβανε το αγαπημένο τους θεατράκι στο οποίο έπαιζαν πολύ, φαίνεται να είναι δικαιολογημένη η μεγάλη δυσαρέσκειά τους όσον αφορά το καινούριο νηπιαγωγείο που θα κτιζόταν στη θέση του. Εκτός από αυτό, μεγάλη δυσαρέσκεια παρατηρήθηκε για τη μειωμένη βλάστηση της αυλής αλλά και για τον μεγάλο όγκο των σκουπιδιών που εμφανίζεται στην αυλή μετά το πρώτο διάλλειμα των παιδιών –στη διάρκεια του οποίου συνηθίζουν να παίρνουν το δεκατιανό τους-, καθώς οι δύο κάδοι που υπάρχουν, δεν επαρκούν και για τα τρία σχολεία.

#### **4.2.2 Η χρήση της αυλής από τα παιδιά – Η αυλή ως χώρος μάθησης, δημιουργίας, ψυχαγωγίας, επαφής με τη φύση**

Σε αυτό το κομμάτι της συνέντευξης τα παιδιά ανέλυσαν τις συνήθειες τους όσον αφορά τις δραστηριότητές τους στο διάλειμμα. Τα περισσότερα κορίτσια φαίνεται να κάνουν βόλτες ή να κάθονται σε διάφορα μέρη της αυλής, συζητώντας με τις φίλες τους και τα περισσότερα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο (παρά την απαγόρευση της χρήσης μπάλας στην αυλή, τα παιδιά χρησιμοποιούν τα πλαστικά μπουκάλια του νερού για να παίζουν). Ακόμη παίζουν κυνηγητό, κρυφτό και πολλά αυτοσχέδια παιχνίδια.

Μέσα από τις δραστηριότητες των παιδιών και από άλλες ερωτήσεις, διαπιστώθηκε στη συνέχεια με ποιο τρόπο χρησιμοποιείται η αυλή από τα παιδιά. Μέγιστη σημασία πρέπει να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα παιδιά τη θεωρούν περισσότερο ως μέρος ψυχαγωγίας και έπειτα ως μέρος χαλάρωσης και επικοινωνίας. Αντιθέτως μόνο ένα παιδί θεωρεί την αυλή ως ένα μέρος που του προσφέρει επαφή με τη φύση και κανένα δεν βλέπει την αυλή ως μέρος για δημιουργία, επειδή πιθανότατα κανένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε στα παιδιά αυτά την ευκαιρία να δουν την αυλή διαφορετικά, ως ένα μέρος με πολλές δυνατότητες.

#### **4.2.3 Οι προτάσεις και επιθυμίες των παιδιών για σχεδιασμό της σχολικής αυλής**

Όταν αναφερόμαστε σε επιθυμίες των παιδιών είναι προφανές ότι θα είναι πολυάριθμες. Όταν οι επιθυμίες και οι προτάσεις τους αφορούν την αυλή του σχολείου τους, την οποία θεωρούν πολύ σημαντικό χώρο και στην οποία περνούν αρκετό χρόνο, οι σχετικές προσδοκίες είναι σίγουρα πολλές και σημαντικές για τα ίδια. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι θα ήθελαν περισσότερο πράσινο στην αυλή τους, ενώ κάποια είπαν ότι θα ήθελαν να είναι όλη η αυλή καλυμμένη με γρασίδι. Ακόμα στις επιθυμίες τους συμπεριλαμβάνονται καλύτερα γήπεδα, περισσότερα παγκάκια και κιόσκι, αλλά και μία παιδική χαρά.

Επειδή όμως τα παιδιά δεν έχουν παρά μόνο λίγες εμπειρίες από διδασκαλία σε εξωτερικό χώρο, οι απαντήσεις των παιδιών όταν ερωτήθηκαν τι δραστηριότητες θα

ήθελαν να κάνουν στον αύλειο χώρο, ήταν περισσότερο προσανατολισμένες σε παιχνίδια, ή ασαφείς. Έτσι τα περισσότερα παιδιά δεν έδωσαν καμία απάντηση στο ερώτημα, ενώ άλλα δήλωσαν ότι θα ήθελαν να υπάρχουν διάφορα παιχνίδια για να απασχολούνται δημιουργικά, ενώ μόνο ένα δήλωσε ότι θα ήθελε να ασχολιόταν με την εξερεύνηση των φυτών.

#### **4.2.4 Διερεύνηση της εκτίμησης των παιδιών για τη σημασία των απόψεών τους**

Σε αυτό το τελευταίο κομμάτι της συνέντευξης γίνεται η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών γύρω από το τι πιστεύουν για τις απόψεις τους τα ίδια αλλά και πως πιστεύουν ότι θα αντιδρούσαν οι άλλοι σε αυτές.

Έτσι, όταν ρωτήθηκαν τα παιδιά αν θεωρούν την άποψή τους σημαντική, τα περισσότερα απάντησαν θετικά, τουλάχιστον όσον αφορά τα ίδια, αλλά υπήρχαν και αρκετά τα οποία ήταν αναποφάσιστα. Όσον αφορά το αν θα άκουγαν οι άλλοι τις απόψεις τους, τα μισά τουλάχιστον παιδιά θεωρούν ότι δεν θα τους άκουγε κανείς ή ίσως και να μην τους έδιναν ούτε την ελάχιστη σημασία, ενώ αρκετά ακόμη δήλωσαν ότι είναι αναποφάσιστα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

#### **4.3 Σχεδιαστικό περιεχόμενο**

Από τη συλλογή των δεδομένων των σχεδίων, φαίνεται ότι τα αγόρια απεικονίζουν περισσότερα στοιχεία συγκριτικά με τα κορίτσια, αλλά χρησιμοποιούν λιγότερα χρώματα κατά τη σχεδίαση από αυτά.

Στα σχέδια υπάρχει ποικιλομορφία καθώς κάθε παιδί σχεδίαζε την αυλή όπως τη θυμόταν, ή αυτά που του αρέσουν σε αυτή ή ακόμη και πράγματα που του έχουν τραβήξει την προσοχή, όπως οι γραμμές στοίχισης που εμφανίστηκαν σε ορισμένα σχέδια. Τα στοιχεία που φαίνεται να εμφανίζονται κατά κόρον και από τα δύο φύλα στα σχέδια είναι το γήπεδο του μπάσκετ, το γήπεδο του ποδοσφαίρου, αλλά και τα δέντρα της αυλής. Ακόμη αρκετά παιδιά αναπαρέστησαν το σχολείο και το κιόσκι, ενώ πολλά κορίτσια ζωγράφισαν και τον ουρανό.

Σε πολλά σχέδια όμως παρατηρήσαμε κάποια υπερτονισμένα στοιχεία, και καθώς τα παιδιά συνήθως υπερτονίζουν αυτά που τους αρέσουν περισσότερο (Clare, 1988; Edwards, 1979; Klepsch & Logie, 1982), κρίθηκε σκόπιμο να εξετασθεί το γεγονός με την αντιπαράβολή των λεκτικών σχολίων και του σχεδίου του κάθε παιδιού. Έτσι τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών διέθετε υπερτονισμένα στοιχεία στα σχέδιά της και μάλιστα στα περισσότερα σχέδια από αυτά δεν αναπαραστάθηκαν και κάποια βασικά στοιχεία της αυλής. Τα υπερτονισμένα στοιχεία που παρατηρήθηκαν στα σχέδια των παιδιών δεν είχαν ιδιαίτερο εύρος και ενδεικτικά περιλαμβάνουν το γήπεδο μπάσκετ, το οποίο ακολουθεί το γήπεδο ποδοσφαίρου και το σχολικό κτήριο, ενώ ελάχιστα παιδιά υπερτόνισαν το κιόσκι και τα δέντρα της αυλής. Γεγονός είναι ότι πολλά παιδιά είχαν υπερτονίσει στα σχέδιά τους αυτό που είχαν αναφέρει αργότερα στη συνέντευξη τους ως αγαπημένο τους μέρος, αλλά από την παρούσα έρευνα δεν μπορεί να υποστηριχθεί η καθολική αποδοχή του φαινομένου αφού υπήρξαν εξαιρέσεις.

Παρόλα αυτά, πρέπει να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι οι δυσκολίες προγραμματισμού και οργάνωσης του χώρου, αλλά και η περιορισμένη μνημονική ικανότητα των παιδιών σε αυτή την ηλικία μπορεί να είναι ο λόγος που κάποια στοιχεία υπερτονίστηκαν και άλλα αποκρύφτηκαν. Ακόμη, σύμφωνα με έρευνες, ένα άλλο αίτιο μπορεί να αποτελεί η επιθυμία των παιδιών να καταστήσουν το σχέδιο απλά αναγνωρίσιμο (Thomas & Silk, 2000). Προκειμένου δηλαδή να καταστεί σαφές το θέμα του σχεδίου τους, τα παιδιά είναι πιθανό να αναπαραστήσουν μόνο τα στοιχεία εκείνα που είναι ευδιάκριτα.

#### **4.4 Σύγκριση λεκτικού/σχεδιαστικού περιεχομένου**

Παρόλα αυτά μετά από σύγκριση του λεκτικού και σχεδιαστικού περιεχομένου για το κάθε παιδί φάνηκε ότι τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν στη συνέντευξη αντιφατικά πράγματα από αυτά που είχαν σχεδιάσει. Μόνο λίγα παιδιά είχαν απόλυτη συμφωνία μεταξύ των σχεδίων και των συνεντεύξεών τους, ενώ αρκετά κορίτσια αποφάσισαν να σχεδιάσουν την αυλή, στην οποία δεν συμπεριέλαβαν το αγαπημένο τους μέρος, αλλά μόνο όλα τα υπόλοιπα που δήλωσαν ότι τους άρεσαν.



Η διπλή προσέγγιση του θέματος (συνέντευξη και σχέδιο) βοήθησε στη συλλογή περισσότερων στοιχείων και πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων, λειτουργώντας συμπληρωματικά, καθώς άλλα στοιχεία αναδείχθηκαν περισσότερο μέσω των σχεδίων και άλλα περισσότερο μέσα από τις συνεντεύξεις. Επομένως ο συνδυασμός των δύο μεθοδολογικών εργαλείων μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ολιστική προσέγγιση των απόψεων των παιδιών.

#### **4.5 Προτάσεις για τον ανασχεδιασμό της σχολικής αυλής**

Από τις απαντήσεις και τις σχεδιαστικές αναπαραστάσεις των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη να υπάρξουν κάποιες αλλαγές στον αύλειο χώρο, προκειμένου να ενισχυθεί ο χαρακτήρας της αυλής ως χώρου μάθησης και δημιουργίας. Αυτή η ανάγκη προκύπτει μέσα από τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών όπως αναδείχθηκαν από τις προσωπικές τους συνεντεύξεις και οι προτάσεις που θα ακολουθήσουν ξεκινούν από εκεί. Επιπλέον όμως, οι προτάσεις που παρατίθενται πηγάζουν και από την αναγκαιότητα της διαμόρφωσης του χώρου κατάλληλα ώστε να διευκολυνθεί η υπαίθρια μάθηση των παιδιών μέσω της δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η αυλή του συγκεκριμένου σχολείου σπάνια –έως καθόλου– χρησιμοποιείται ως χώρος δημιουργίας και μάθησης και δεν αξιοποιείται παιδαγωγικά, κάτι που είναι συνηθισμένο στα περισσότερα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Ωστόσο, οι κλιματικές συνθήκες της χώρας μας θα επέτρεπαν τη χρήση της σχολικής αυλής ως υπαίθριας ‘τάξης’ στη μεγαλύτερη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Παρόλο λοιπόν που τα περισσότερα τουλάχιστον παιδιά δεν αποζητούν ρητά λεκτικά την υπαίθρια μάθηση, γιατί πιθανώς δεν την αναγνωρίζουν καν, όλα τους έχουν την ανάγκη να βρίσκονται σε επαφή με τη φύση, όπως αποδεικνύεται και από ποικίλες διεθνείς έρευνες (Gayford, 1985; Leeming, Dwyer, Porter, Cobern & Oliver, 1997; Milton, Cleveland & Bennett-Gates, 1995) αλλά και να μελετούν μέσα σε αυτή τα φυτά και τα ζώα του άμεσου περιβάλλοντός τους και ειδικά έξω από την τάξη (Bell, Russell, & Plotkin, 1998; Kenney, Price Militana & Horrocks Donohue, 2003; Löwe, 1992; Malone & Tranter, 2003).

Καθώς οι μαθητές έχουν μια πιο προσωπική και άμεση επαφή με τα αντικείμενα της μελέτης τους, η μάθηση παίρνει μία άλλη μορφή και αποκτά τη ροή που είναι κατάλληλη για τον καθένα ξεχωριστά (στυλ και χρόνος μάθησης του καθενός). Ο κατάλληλα διαμορφωμένος, αύλειος χώρος του σχολείου μπορεί να καταστήσει δυνατή μια τέτοια εφαρμογή, προσφέροντας μοναδικές ευκαιρίες μάθησης και συνδυάζοντας και όλες τις θετικές επιδράσεις της υπαίθριας μάθησης στην υγιή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών αλλά και τους μειωμένους κινδύνους που ενέχει συγκριτικά με τα φυσικά περιβάλλοντα (Dyment, 2004β; Martil-de Castro, 1999).

Με βάση τις απόψεις των παιδιών όπως καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα, αλλά και τα όσα προτείνονται από προηγούμενες σχετικές μελέτες, διατυπώνονται κάποιες προτάσεις για μία πιο κατάλληλη διαμόρφωση της αυλής, η οποία να εξυπηρετεί και να δίνει δυνατότητες τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται:

- Να φυτευθούν θάμνοι (πυράκανθοι) στην αυλή, ώστε να αντικαταστήσουν αυτούς που καταστράφηκαν, οι οποίοι αποτελούσαν το κύριο μέσο για επαφή των παιδιών με τη φύση στις δραστηριότητές τους στο διάλειμμα.
- Να δημιουργηθεί ένας μικρός κήπος όπου να μπορούν τα παιδιά να φυτεύουν και να παρατηρούν από κοντά την αναπτυξιακή διαδικασία των φυτών, γεγονός που αποτελεί μία πολύ καλή ευκαιρία για υπαίθριες δραστηριότητες και βελτίωση της σχέσης των παιδιών με τη φύση.
- Να δημιουργηθεί ένας αμφιθεατρικός χώρος ώστε να μπορούν τα παιδιά να μαζεύονται για στη μελέτη περιβάλλοντος και να συζητούν τι έχουν παρατηρήσει, τι έμαθαν και ποια συμπεράσματα έχουν βγάλει.
- Επίσης να τοποθετηθούν περισσότερα παγκάκια, υπόστεγα και κιόσκι, για τον παραπάνω λόγο αλλά και για να μπορούν να ξεκουράζονται τα παιδιά, να κάθονται και να συζητούν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

- Να δημιουργηθούν περισσότεροι χώροι πρασίνου που θα καλυτερεύουν το κλίμα που υπάρχει στον αύλειο χώρο καθιστώντας το καταλληλότερο για την παραμονή των παιδιών σε αυτό καθώς θα μπορούν να κάθονται σε μέρη με σκιά, αλλά και διευκολύνοντας την πρόσβαση των παιδιών σε φυσικά περιβάλλοντα όσο αυτό είναι δυνατό.
- Τέλος, προτείνεται να τοποθετηθούν περισσότεροι κάδοι ακρήστων, ώστε να είναι πιο εύκολα προσβάσιμοι στα παιδιά αλλά και να μπορούν να εξυπηρετούν τον όγκο των προϊόντων που καταναλώνονται από τα τρία σχολεία και να διαφυλαχθεί η καθαριότητα της σχολικής αυλής.

Στην περίπτωση που οι προτάσεις τεθούν υπό συζήτηση προκειμένου να υλοποιηθούν, θεωρείται ότι είναι κρίσιμο και ουσιώδες τα παιδιά να έχουν ενεργητική εμπλοκή στη διαδικασία της αναδιαμόρφωσης του αύλειου χώρου. Καθώς τα παιδιά έχουν εκφράσει τις απόψεις τους, αποκαλύπτοντας μέσα από αυτές και τις ανάγκες τους, είναι ωφέλιμο να λάβουν γνώση ότι τα λεγόμενά τους λήφθηκαν υπόψη από τους ενήλικες και μάλιστα τους αρμόδιους που έχουν τα μέσα και την ευθύνη για τις παρεμβάσεις στην αυλή τους. Συγκεκριμένα, επειδή παρατηρήθηκε ευρέως στην παρούσα έρευνα η απαισιοδοξία των παιδιών σχετικά με τις πιθανότητες αναδιαμόρφωσης της αυλής, κρίνεται απαραίτητο να καταλάβουν τα παιδιά ότι οι απόψεις τους διαμόρφωσαν τις αντίστοιχες προτάσεις (οι οποίες παρατίθενται παραπάνω) και το έναυσμα για τις όποιες αλλαγές πραγματοποιηθούν και να νιώσουν σημαντικά και χρήσιμα.

Πέρα όμως από αυτά, λόγω των παραπόνων των παιδιών για κακή μεταχείριση της σχολικής αυλής από τα ίδια, η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία θεωρείται σημαντική και επειδή τα παιδιά λαμβάνοντας μέρος στην αναδιαμόρφωση της αυλής τους θα οικειοποιηθούν περισσότερο την αυλή. Μέσα από τη συμμετοχή στην διαδικασία, τα παιδιά θα κατανοήσουν τον κόπο που καταβάλλεται για τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου και επιπλέον θα το θεωρήσουν προσωπικό τους δημιούργημα, οπότε θα φροντίσουν να μάθουν πώς να τη διατηρούν και θα τη φροντίζουν και στο μέλλον.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, E. (1993). School's out!: New initiatives for British school grounds. *Children's Environments*, 10 (2), 180–91.

Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. *International Journal of Geographical and Environmental Education*, 11 (3), 218–36.

Barker, S. (2002). More than a nature table and mobiles: Living ecology in the primary classroom. *Environmental Education*, 71, 13–15.

Barker, S., Slingsby, D., & Tilling, S. (2002). Ecological fieldwork: Is there a problem? *Environmental Education*, 71, 9–10.

Barker, S., Slingsby, D. and Tilling, S. (2003). *Teaching Biology Outside the Classroom: Is it Heading for Extinction? FSC Occasional Publication 72*. Shrewsbury: Field Studies Council/British Ecological Society.

Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 49-66.

Basile, C., & White, C. (2000). Respecting living things: Environmental literacy for young children. *Early Childhood Education Journal*, 28, 57-61.

Bell, A. C., Russell, C. L., & Plotkin, R. (1998). Environmental learning and the study of extinction. *The Journal of Environmental Education*, 29, 4–10.

Bell, A.C. (2001a). Engaging spaces: On school-based habitat restoration. *Canadian Journal of Environmental Education* 6, 209–24.

Bell, A.C. (2001b). *The pedagogical potential of school grounds*. In T. Grant and G. Littlejohn (eds) *Greening School Grounds: Creating Habitats for Learning* (pp. 9–11).

Gabriola Island, BC: New Society.

Berry, W. (1977). *The unsettling of America: Culture & agriculture*. San Francisco: Sierra Club Books.

Bilton, H. (2002). *Outdoor play in the early years*. London: David Fulton.

Boulter C, Reiss M and Tunnicliffe D. (2002). Children's understandings of the natural world: the significance of methodology and context. The British Educational Research Association (BERA) Conference, University of Exeter, 12<sup>th</sup>- 14<sup>th</sup> September, Διαθέσιμο στον δικτυακό ιστότοπο:  
[www.ioe.ac.uk/schools/mst/ResPro/CUNW/Documents/BERA.doc](http://www.ioe.ac.uk/schools/mst/ResPro/CUNW/Documents/BERA.doc)

Brewer, C. (2002). Conservation education partnerships in schoolyard laboratories: A call back to action. *Conservation Biology*, 16, 577-579.

Brink L., & Yost B. (2004). Transforming Inner City School Grounds: Lessons from Learning Landscapes. *Children, Youth and Environments* 14(1), 2004: 208-232.

Brunotts, C. (1998). School gardening: a multifaceted learning tool. An evaluation of the Pittsburgh civic garden center's neighbors and schools gardening together. Unpublished master's thesis. Pittsburgh, PA: Duquesne University.

Γερμανός, Δ. (2003). Χώρος και διαδικασίες αγωγής: η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ., & Γεωργόπουλος, Α. (2002). Η λειτουργία του χώρου ως υλικού πεδίου αγωγής: εφαρμογή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33, 95-114.

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Β. (2005). Περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Αρχές-φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Carson, R. (1998). *The sense of wonder*. New York: Harper & Row, Harper/Collins. (Original work published 1956).

Centre for Ecoliteracy (1999). *The edible schoolyard*. Berkeley, CA: Learning in the Real World.

Chawla, L. (1994). In the first country of places: Nature, poetry, and childhood memory. Albany: SUNY Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396 317).

Cheskey, E. (1994). Habitat restoration: Changing the schoolyard changes behaviour. *FWTAO Newsletter*, 2–7.

Clare, S.M. (1988). The drawings of preschool children: A longitudinal case study and four experiments. *Studies in Art Education*, 29(4), 211-221.

Cobb, E. (1977/1994). *The ecology of imagination in childhood*, 2nd ed. Dallas, TX: Spring Publications, 2nd edition.

Cohen, L. & Manion, L., (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Comishan, K., Dymont, J.E., Potter, T. & Russell, C.L. (2004). The development and implementation of outdoor-based secondary school integrated programs. *Environmental Education and Communication* 3 (1), 47–54.

Cronin-Jones, L. (2000). The effectiveness of schoolyards as sites for elementary science instruction. *School Science and Mathematics* 100 (4), 203–11.

Denham, P. (1993). Nine- to fourteen- year- old children's conception of computers using drawings. *Behaviour and Information Technology*, 12, 346-358.

Dewey, J. (1938/1963). *Experience and education*. New York: Collier.

Dyment, J.E. (2004α). 'At that age, you just accept what you have . . . You never question things': A case study of student participation in school ground greening projects. *Children, Youth and Environments* 14 (1), 130–52. Διαθέσιμο στο δικτυακό ιστότοπο <http://cye.colorado.edu>.

Dyment, J.E. (2004β). Green(ing) school grounds in the Toronto District School Board: An investigation of potential. Unpublished PhD Thesis, Joint PhD Program μέσω Brock University, Lakehead University, University of Windsor και University of Western Ontario, Ontario, Canada.

Dyment, J.E. (2005). Gaining ground: The power and potential of green school grounds in the Toronto District School Board. Toronto, Ontario: Evergreen. Διαθέσιμο στο δικτυακό ιστότοπο <http://www.evergreen.ca/en/lg/lg-resources.html>.

Dyment J.E. (2008). Student Participation in School Ground Greening Initiatives in Canada: Reflections on Research Design Decisions and Key Findings. *Participation and Learning*, 241-255.

Field Studies Council and British Ecological Society (2002). Teaching biology outside the classroom. Is it heading for extinction? A report on biology fieldwork in the 14–19 curriculum compiled by S. Barker, D. Slingsby and S. Tilling (FSC Occasional Publication 72). Montford Bridge, Shrewsbury, England: Field Studies Council.

Edwards, B. (1979). Drawing on the right side of the brain. Los Angeles: J.P. Tarcher.

Engel, S. (1991). The world is a white blanket: Children write about nature. *Children's Environments Quarterly* 8 (2), 42–5.

Evans, J. (1995). Conflict and control in the school playground. *Changing Education: A Journal for Teachers and Administrators* 2 (1/2), 17–22.

Fisher, J.A. (2001). The demise of fieldwork as an integral part of science education in schools: A victim of cultural change and political pressure. *Pedagogy, Culture and Society* 9 (1), 75–96.

Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 111-117.

Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44.

Fjortoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children, *Landscape and Urban Planning*, (48), 83–97.

Flanagan, R. (1999). Education and the environment: Partners for change. *EEducator*, 1(1), 4–13.

Freeman, N. H. (1980). Strategies of representation in young children. London: Academic press.

Gamson Danks, S. (2000). Ecological schoolyards. *Landscape Architecture* 90 (11), 42–7.

Gayford, C. (1985). Biodiversity education: a teacher's perspective. *Environmental Education Research*, 6, 347–361.

Gayford, C. (2000). Biological fieldwork—A study of the attitudes of sixth-form pupils in a sample of schools in England and Wales. *Journal of Biological Education*, 19, 207–212.

Gleitman, L. & Liberman, M. (1995). An invitation to cognitive science: Language (vol. 1, 2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.



Grant, T. and Littlejohn, G. (eds) (2001). *Greening School Grounds: Creating Habitats for Learning*. Gabriola Island, BC: New Society.

Goodnow, J.J. (1977). *Children's drawings*. London: Fontana press.

Ham, S.H. & Sewing, D.R. (1988). Barriers to environmental education. *Journal of Environmental Education* 19 (2), 17–24.

Hansen-Moller, J. & Taylor, G. (1991). Creative nature interpretation for children. *Children's Environments Quarterly* 8 (2), 30–37.

Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York: Irvington Publishers, Inc.

Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan.

Hart, P. & Nolan, K. (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education* 34, 1–69.

Hesse, M. (1983). Artenkenntnis bei Studienanfängern [Taxonomic knowledge of first-year students]. *Der Biologieunterricht*, 19, 94–100.

Heywood, V. H. (Ed.). (1995). *Global biodiversity assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoot, J.L. & Foster, M.L. (1993). Promoting ecological responsibility through the arts. *Childhood Education*, 69(3), 150-155.

Humphries, S. & Rivkin, M. (1998). Creating a great place to learn-and play. *Principal*. 77(3), 28-30.

Hunter, J., Layzell, J. and Rogers, N. (1998). *School Landscapes: A Participative Approach to Design*. Winchester: Hampshire County Council.

Isen, A.M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. Στο R.S. Wyer & T.K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition vol. 3* (pp. 179-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jenkins, E. W. (2000). The impact of the national curriculum on secondary school science teaching in England and Wales. *International Journal of Science Education*, 22, 325–336.

Kahn, P. (1999). *The human relationship with nature*. Cambridge: The MIT Press.

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

Kaplan, R., Kaplan, S., & Ryan, R.L. (1998). *With people in mind: Design and management for everyday nature*. Washington, D.C.: Island Press.

Kenny, K. (1996). *Grounds for Learning: A Celebration of School Site Development in Scotland*. Winchester: Learning through Landscapes.

Kenney, J. L., Price Militana, H. & Horrocks Donohue, M. (2003). Helping teachers to use their school's backyard as an outdoor classroom: A report on the Watershed Learning Center Program. *The Journal of Environmental Education*, 35, 15–21.

Keown, D. (1986). Teaching science in U.S. secondary schools: A survey. *The Journal of Environmental Education*, 18, 23–29.

Klepsch, M. & Logie, L. (1982). *Children draw and tell*. New York: Brunner/Mazel.

Leeming, F. C., Dwyer, W. O., Porter, B. E., Cobern, M. K., & Oliver, D. P. (1997). Effects of participation in class activities on children's environmental attitudes and knowledge. *The Journal of Environmental Education*, 28, 33–42.

Lewis, D. & Greene, J. (1983). *Your child's drawings ... Their hidden meaning*. London: Hutchinson.

Lewis, C. (1990). Gardening as a healing process. Στο M. Francis and R. Hester (Eds.) *The meaning of gardens*, 244-251, Cambridge: MIT Press

Lieberman, G.A. and Hoody, L.L. (1998). *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrated Context for Learning*. Ponway, CA: Science Wizards.

Lieberman, G. (1999). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning*. San Diego, CA: State Education and the Environment Roundtable. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 943).

Lindemann-Matthies, P., Kirchhein, J., & Matthies, D. (2004). Perception of plant diversity by children and their parents. *Verhandlungen der Gesellschaft für Ökologie*, 34, 416.

Lock, R. (1995). Biology and the environment—A changing perspective? Or “there’s wolves in them there woods!”. *Journal of Biological Education*, 29, 3–4.

Lock, R. (1997). Is there life in Science 2000?. *Journal of Biological Education*, 31, 83–85.

Löwe, B. (1992). *Biologieunterricht und Schülerinteresse an Biologie [Biology education and students' interest in biology]*. Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.

Μπονότη, Φ. (1998). Σχεδιαστική απόδοση κατηγορικών, αιτιωδών και χωρικόν σχέσεων σε συνάρτηση με την εξελικτική κατάσταση των σχετικών εξειδικευμένων δομικών συστημάτων και του συστήματος επεξεργασίας. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.

Malone, K., & Tranter, P. J. (2003). School grounds as sites for learning: making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9, 283–303.

Mannion, G. (2003). Children's participation in school grounds developments: Creating a place for education that promotes social inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 7 (2), 175–92.

Martil-de Castro, W. (1999). Grounding environmental education in the lives of urban students. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education* 11 (2), 15–17.

Mayer, J. (1992). Formenvielfalt im Biologieunterricht [Biological diversity in biology education]. Kiel, Germany: IPN.

Mayer, J. (1993). Bedeutung der Formenkunde für die Umweltbildung [Importance of species knowledge for environmental education]. *Verhandlungen der Gesellschaft für Ökologie*, 22, 379–384.

McCutcheon, N. & Swanson, A. (2001). Tips and tricks for taking kids outside. In T. Grant and G. Littlejohn (eds) *Greening School Grounds: Creating Habitats for Learning* (σελ. 127–9). Gabriola Island, BC: New Society.

McNally, M. (1990). Valued places. In M. Francis and R. Hester (Eds.) *The meaning of gardens*, 172-180, Cambridge: MIT Press.

Milton, B., Cleveland, E., & Bennett-Gates, D. (1995). Changing perceptions of nature, self, and others: A report on a park/school program. *The Journal of Environmental Education*, 26, 32–39.

Moore, R.C. (1996). Outdoor settings for playing and learning: Designing school grounds to meet the needs of the whole child and whole curriculum. *North American Montessori Teacher's Association Journal* 21 (3), 97–120.

Moore, R.C. & Wong, H.H. (1997). *Natural Learning: The Life History of an Environmental Schoolyard*. Berkeley, CA: MIG Communications.

Moore, R.C. & Cosco, N.G. (2006). Developing an Earth-bound culture through design of childhood habitats. Διαθέσιμο στο δικτυακό ιστότοπο [www.naturalearning.org/earthboundpaper.html](http://www.naturalearning.org/earthboundpaper.html)

Nabhan, G.P., & Trimble, S. (1994). *The geography of childhood: Why children need wild places*. Boston: Beacon Press.

National Program for Playground Safety. (2000). *How safe are America's playgrounds? A national profile of childcare, school, and park playgrounds*. Cedar Falls, IA: University of Northern Iowa.

National Science Foundation. (2000). *Science and engineering indicators 2000*. Washington, DC: Author, Ch. 9. Διαθέσιμο στο δικτυακό ιστότοπο <http://www.nsf.gov/sbe/srs/seind00/access/toc.html>

Olwig, K.R. (1991). Childhood, artistic creation, and the educated sense of place. *Children's Environments Quarterly* 8 (2), 4–18.

Ouvry, M. (2003). *Exercising muscles and minds: outdoor play and the early years curriculum*. London: National Early Years Network.

Παπαδημητρίου, Β. (2002). Η χρήση του περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι «πρακτικές θεωρίες» των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτής ως ερευνητής* (σελ. 349-356). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Paraskevopoulos, S., Padeliaou, S., & Zafiropoulos, K. (1998). Environmental knowledge of elementary school students in Greece. *The Journal of Environmental Education*, 29, 55–60.

Pearce, J. (1977). *Magical child: Rediscovering nature's plan for our children*. New York: Dutton

Pestalozzi, J. (1977). *How Gertrude teaches her children*. Washington: University Publications of America.

Pfligersdorffer, G. (1991). Die biologisch-ökologische Bildungssituation von Schulabgängern [Biological and ecological knowledge of school-leavers]. Salzburg, Austria: Abakus Verlag.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). The psychology of the child. London: Routledge & Kegan Paul.

Puk, T. & Behm, D. (2003). The diluted curriculum: The role of government in developing ecological literacy as the first imperative in Ontario secondary schools. *Canadian Journal of Environmental Education* 8, 217–32.

Pulmberg, I., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of environmental education*, 31 (4), 32-36.

Reading, J., & Tavern, G. (1996). Outdoor Classrooms: the learning links. *Green teacher*, 47, 29-31.

Rennie, L.J. & Jarvis, T. (1995). Children's choice of drawings to communicate their ideas about technology. *Research in Science Education*, 25, 239-252.

Rhydden-Evans, Z. (1993). Math in the School Grounds. Winchester: Learning through Landscapes Trust.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. London: National Foundation for Educational Research and King's College London.

Rivkin, M. (1995) The great outdoors: restoring children's right to play outside. Washington, DC: NAEYC.

Rivkin, M. (1997). The schoolyard habitat movement: What it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal*, 23, 61-66.

Rivkin, M. (1998) Happy play in grassy places: the importance of the outdoor environment in Dewey's educational ideal. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 199–202.

Rivkin, M.S. (2000, December). Outdoor experiences for young children. ERIC Digest. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Rousseau, J. J. (1950). *Emile*, translation by Rosalie Feltenstein, Great Neck, NY: Barron's Educational Series.

Σκαναβή-Τσαμπούκου, Κ. (2004). Περιβάλλον και κοινωνία. Μία σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood. *Environment and Behavior*, 23(4), 395-422.

Seibert, P.S. & Anooshian, L.J. (1993). Indirect expression of preference in sketch maps. *Environment and Behavior*, 25(5), 607-624.

Scott, W., Reid, A. and Jones, N. (2003). *Growing Schools: The Innovation Fund Projects (2002– 2003): An External Evaluation*. Bath: Council for Environmental Education and University of Bath.

Sheffield, B. (1992). The affective and cognitive effects of an interdisciplinary gardenbased curriculum on underachieving elementary students. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia, SC.

Shuman, D. & Ham, S.H. (1997). Model of environmental commitment. *Journal of Environmental Education* 28, 25–32.

Simmons, D. (1994). A comparison of urban children's and adults' preferences and comfort levels for natural areas. *International Journal of Environmental Education and Information*, 13, 399–414.

Simmons, D. (1996). Teaching in natural areas: What urban teachers feel is most appropriate. *Environmental Education Research*, 2, 149–157.

Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: Perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education* 29 (3), 23–31.

Simone, M.F. (2002). Back to the basics: Student achievement and schoolyard naturalization. Avέκδοτο Peterborough, Ontario: MA thesis, Faculty of Arts and Science, Trent University,

Skelly, S. & Zajicek, J.M. (1998). The effect of an interdisciplinary garden program on the environmental attitudes of elementary school students. *HortTechnology* 8, 579–583.

Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered?, *Early Years*, 23(1), 35–43.

Taylor, A.F., Wiley, A., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (1998). Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behavior*, 30, 3-27.

Taylor, A.F., Wiley, A., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33, 54-77.

Thomson, G. & Arlidge, S. (2000). Five-minute Field Trips: Teaching about Nature in your Schoolyard. Calgary, Alberta: Global Environmental and Outdoor Education Council of the Alberta Teacher's Association and the Calgary Zoo.

Tilling, S. (2004). Fieldwork in UK secondary schools: Influences and provision. *Journal of Biological Education*, 38, 54–58.

Titman, W. (1994). Special Places, Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds. Surrey, UK: World Wildlife Fund.



Titman, W. (1999). *Grounds for Concern: A Report on Secondary School Grounds*. Winchester: Learning Through Landscapes.

Thomas, G. & Silk, A. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. London: Harvester Wheatsheaf.

Thomas, G. & Silk, A. (2000). *Η ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Trommer, G. (1980). Naturschutz im Biologieunterricht—Begriffsbilder bei Schülern der Primarstufe und Sekundarstufe I [Conservation in biology education—Ideas of primary and secondary school students]. *Verhandlungen der Gesellschaft für Ökologie*, 8, 503–508.

United Nations. (1989). *The convention on the right of the child*. New York: UNICEF.

U.S. Census Bureau. (1996). *The American housing survey for the U.S. in 1995*. Washington, DC: Author.

U.S. Consumer Product Safety Commission. (1997). *Handbook for public playground safety*. Washington, DC: Author. Διαθέσιμο στο δικτυακό ιστότοπο <http://www.cpsc.gov>

Van-Summers, P. (1984). *Drawing and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Χατζηνικήτα, Β. & Χρηστίδου, Β., (2001). Μέθοδοι καταγραφής της πρακτικο-βιωματικής γνώσης, στο *Διδακτική των φυσικών επιστημών, τόμος Β*, Π.Α.Φ.Α.: Ε.Α.Π.

Waite, S., Davies, B. & Brown, K. (2006). *Five stories of outdoor learning from settings for 2–11 year olds in Devon*. Plymouth: University of Plymouth.

Weilbacher, M. (1993). The renaissance of the naturalist. *The Journal of Environmental Education*, 25, 4–7.

Wells, N.M. (2000). At home with nature: Effects of “greenness” on children’s cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32, 775-795.

Wells, N.M., & Evans, G.W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35, 311-330.

Wilson, B., Hurwitz, A., & Wilson, M. (1987). Teaching drawing from art. Worcester, MA: Davis.

Wilson, R.A. (1993). Educators for earth: A guide for early childhood instruction. *Journal of Environmental Education*, 24(2), 15-21.

Wilson, R. A. (1994). Pairing early childhood education and environmental education. Στο R.A. Wilson (Ed.), *Environmental Education at the Early Childhood Level* (σελ. 5-9). Washington, DC: North American Association for Environmental Education

Wilson, R.A. (1995). Nature and young children: A natural connection. *Young Children*, 4-11.

Wilson, R. (1996 α). The Earth—a “vale of soul making.”. *Early Childhood Education Journal*, 22(3), 169-171.

Wilson, R. (1996 β). Starting early: Environmental education during the early childhood years (ERIC Digest). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 402 147).

Wynne, H., & Elstgeest, J. (2005). Διαδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια συνεργατική- βιοματική προσέγγιση στην εκπαίδευση των δασκάλων (Εισαγωγή και επιμέλεια. Π. Κόκοτας, Sourcebook for science in primary school). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδάνος.

Yore, L.B., & Boyer, S. (1997). College students' attitudes towards living organisms: The influence of experience & knowledge. *The American Biology Teacher*, 59, 558–563.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## Σχάρα ερωτήσεων των συνεντεύξεων με τα παιδιά

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

Όνομα παιδιού \_\_\_\_\_

Τάξη \_\_\_\_\_

### Εισαγωγή

Το παιδί περιγράφει τη ζωγραφιά του και καταγράφουμε τα στοιχεία και τις δραστηριότητες που απεικονίζονται.

---

---

---

---

### **Ενότητα 1<sup>η</sup>: Διερεύνηση συναισθημάτων και εμπειριών από το χώρο της αυλής**

Σου αρέσει η αυλή του σχολείου; Πως νιώθεις για την αυλή; (π.χ. ικανοποίηση, ευχαρίστηση, υπερηφάνεια, αδιαφορία, έλλειψη ικανοποίησης κ.λπ.)

---

---

---

Ποιο είναι το αγαπημένο σου μέρος στην αυλή;

---

---

---

Τι σου αρέσει στην αυλή του σχολείου;

---

---

---

Τι δεν σου αρέσει στην αυλή του σχολείου;

---

---

---

**Ενότητα 2η: Η αυλή ως χώρος μάθησης, δημιουργίας, ψυχαγωγίας, επαφής με τη φύση**

Ποια είναι η αγαπημένη σου δραστηριότητα στην αυλή; Σε ποιο μέρος της αυλής κάνεις αυτή τη δραστηριότητα; Ποιες άλλες δραστηριότητες κάνεις στην αυλή;

---

---

---

Το παιδί χρησιμοποιεί τη σχολική αυλή:

ως μέρος κάποιου μαθήματος (αν ναι σε ποιο μάθημα και πόσο συχνά;)

---

ως μέρος δημιουργίας

---

ως μέρος ψυχαγωγίας

---

ως μέρος επαφής με τη φύση

---

ως μέρος χαλάρωσης και επικοινωνίας

---

**Ενότητα 3η: Διάθεση για συμμετοχή στο σχεδιασμό της αυλής και διερεύνηση της αυτοπεποίθησης**

Πώς θα ήθελες να είναι αυλή;

---

---

---

Ποιες δραστηριότητες θα ήθελες να κάνεις στην αυλή του σχολείου;

---

---

---

Οι απόψεις σου για την αυλή πιστεύεις ότι είναι σημαντικές;

---

---

---

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ**

Τηλ.: 24210 ~~74760-61~~ 06300



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000107058