

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



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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Απόψεις και στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης για τον τρόπο που η εκπαίδευση έξω από την τάξη επηρεάζει τον
τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές»**

Μαρία Φραγκοπούλου

ΒΟΛΟΣ 2022

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



JOINT POSTGRADUATE PROGRAMME
“EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND THE ENVIRONMENT”

JOINT POSTGRADUATE MASTER’S THESIS

**“Attitudes of parents and teachers of pre-school and primary school teachers on
how education outside the classroom affects the way students learn”**

Maria Fragkopoulou

VOLOS 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, Έτος 2022. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

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

Ματσιώρη Στεριανή, Καθηγήτρια, Τμήμα Γεωπονίας, Ιχθυολογίας και Υδάτινου Περιβάλλοντος, Σχολή Γεωπονικών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μέλος.

Παρασκευόπουλος Στέφανος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μέλος.

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Μαρία Φραγκοπούλου γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Απόψεις και στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τρόπο που η εκπαίδευση έξω από την τάξη επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές»**, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα

Μαρία Φραγκοπούλου

Ευχαριστίες

Θέλω κατ' αρχάς να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου Δρ. Καφένια Μπότσογλου για την βοήθεια, την καθοδήγηση που μου παρείχε αλλά και την απεριόριστη υπομονή και κατανόηση που έδειξε στη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας καθώς και όλους τους καθηγητές, που είχα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας που με βοήθησαν να φτάσω ως εδώ.

Θέλω ακόμα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την ενθάρρυνση και τη συμπαράστασή τους να ολοκληρώσω αυτή την προσπάθεια, μέσα σε δύσκολες για όλους μας συνθήκες.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σημασία των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών για τα προγράμματα εκπαίδευσης έξω από την τάξη, παρά το μεγάλο ενδιαφέρον που υπάρχει για θέματα που αφορούν στο περιβάλλον εν γένει, δεν έχει συγκεντρώσει μέχρι τώρα την ανάλογη προσοχή στην Ελλάδα. Η έρευνα αυτή είναι μια προσπάθεια προσέγγισης των πλεονεκτημάτων και των δυσκολιών που έχει συναντήσει μέχρι τώρα αυτή η νέα αυτή μέθοδος στην Ελλάδα μέσα από τη βιωμένη εμπειρία εκπαιδευτικών και γονέων, ώστε να γίνει κατανοητή η δική τους οπτική όσον αφορά τους στόχους και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, τις προσδοκίες και τις ανησυχίες τους για το μέλλον, και τον τρόπο που η νέα αυτή μέθοδος αντανακλάται στην, συμπεριφορά, στην ψυχική και σωματική υγεία και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών. Η έρευνα στηρίχτηκε σε εννέα συνεντεύξεις γονέων και εκπαιδευτικών και στην παρατήρηση των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε δύο σχολεία της Αθήνας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ενώ τόσο οι γονείς είναι θετικοί απέναντι στην εκπαίδευση έξω από την τάξη και αναγνωρίζουν τις θετικές επιπτώσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, έχουν σοβαρές ανησυχίες για το πόσο εφαρμόσιμη είναι στην Ελλάδα, λόγω της υπάρχουσας νοοτροπίας που δίνει βαρύτητα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και με μιας υπερπροστατευτικής αντίληψης για τους κινδύνους που ενέχουν οι δραστηριότητες μέσα στη φύση.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση έξω από την τάξη, αποτελεσματικότητα, επαφή με τη φύση, ανάπτυξη παιδιών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	i
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	v
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. Πρώτες σκέψεις για την εκπαίδευση έξω από την τάξη	1
1.2. Η Πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης έξω από την τάξη	3
1.3. Επισκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της εκπαίδευσης έξω από την τάξη	5
1.3. Το Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο	10
1.3.1. Εκπαίδευση έξω από την τάξη σε Νηπιαγωγεία και Παιδικούς Σταθμούς ...	13
1.4. Οι δυσκολίες με την ορολογία και η ανάγκη ενός λειτουργικού ορισμού	15
1.5. Ερευνητικά ερωτήματα	19
2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ	21
2.1. Το Θεωρητικό πλαίσιο	21
2.2. Απόψεις και-στάσεις: μια προσπάθεια ορισμού	25
2.3. Πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη	26
2.3.1. Εκπαίδευση και ευχαρίστηση	28
2.3.2. Παιδιά με ειδικές ανάγκες	29
2.4. Προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση έξω από την τάξη	30
2.4.1. Το ζήτημα της αποτελεσματικότητας	36
2.4.2. Το ζήτημα της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών	39
2.4.3. Το ζήτημα διαχείρισης του ρίσκου από γονείς και εκπαιδευτικούς	42
2.5. Αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	46
2.6. Θέματα ποιότητας/συγκρισιμότητας της υφιστάμενης έρευνας	47
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	50
3.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	50
3.2. Τα πλεονεκτήματα μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνας	51
3.3. Ημι-δομημένες Συνεντεύξεις	52
3.4. Τριγωνισμός	53
3.5. Αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος	54
3.6. Διαδικασία επιλογής του δείγματος	55

3.6.1. Επιλογή των σχολείων	55
3.6.2. Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	56
3.7. Σχεδιασμός και διεξαγωγή των συνεντεύξεων.....	58
3.7.1. Πιλοτική μελέτη	58
3.7.2. Διεξαγωγή των συνεντεύξεων	58
3.7.3. Περιορισμοί	59
3.7.4. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που αφορούν στις συνεντεύξεις.....	59
3.8. Διαδικασία Παρατήρησης	60
3.8.1 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που αφορούν στην παρατήρηση.....	62
3.9. Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων	63
3.9.1. Περιορισμοί του δείγματος και των δεδομένων.....	65
4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	67
4.1. Αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη	67
4.1.1. Ακαδημαϊκή πρόοδος και κοινωνικοποίηση	67
4.1.2. Ζητήματα στα οποία υπάρχει σύγκλιση γονέων και εκπαιδευτικών	71
4.2. Αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση	73
4.2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών και γονέων	73
4.3. Προσδοκίες (Αριστεία και Ευχαρίστηση)	78
4.3.1. Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών	78
4.3.2. Προσδοκίες των Γονέων	79
4.3.3. Η εκπαίδευση έξω από την τάξη από την πλευρά των παιδιών	80
4.4. Προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση έξω από την τάξη	82
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	85
5.1. Γενικές παρατηρήσεις σχετικά με τα συμπεράσματα.....	85
5.2. Περιορισμοί της μελέτης	92
5.3. Μελλοντικές προοπτικές και ανάγκη για περαιτέρω μελέτη	93
5.4. Τελική παρατήρηση	95
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	97
A. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ.....	97
B. BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	126
ABSTRACT.....	128

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	129
Επιστολή στον/ην διευθυντή/ντρια	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	130
Έντυπο συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	131
Ενημερωτικό Σημείωμα	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:	132
Δημογραφικά στοιχεία Εκπαιδευτικού	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.....	133
Δημογραφικά στοιχεία Γονέα.....	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ	134
Κατάλογος Εκπαιδευτικών	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ.....	135
Κατάλογος Γονέων	135
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η	136
Φύλλο παρατήρησης	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ	137
Ερωτήσεις σε γονείς	137
Ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς.....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	140
Συσχέτιση ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτηματολόγια.....	140
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ.....	141
Δείγμα Θεματικού Πίνακα.....	141

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις του παιχνιδιού στην ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών.....	13
Πίνακας 2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τον αν τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο εκτός τάξης	31
Πίνακας 3. Είδη χώρων εκτός τάξης	33

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Πρώτες σκέψεις για την εκπαίδευση έξω από την τάξη

«Πώς άραγε θα ήταν η εκπαίδευση αν η επιδίωξη της ευτυχίας ήταν ένας από τους αληθινούς της στόχους;» Έτσι ξεκινά την ομιλία του, στην τηλεοπτική εκπομπή TED Talk (2013, February 13) στο Πανεπιστήμιο της Νεβάδα, ο δεκατριάχρονος Logan LaPlante. «Όταν είσαι παιδί», λέει στη συνέχεια «οι ενήλικες πάντα σε ρωτούν τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις. Θέλουν να ακούσουν κάτι όπως αστροναύτης ή νευροχειρουργός». Η απάντηση του μικρού Logan στην ερώτηση των ενηλίκων είναι: «Όταν μεγαλώσω, θέλω να είμαι ευτυχισμένος». Και αμέσως μετά γίνεται πιο συγκεκριμένος:

Οι ενήλικες περιμένουν από εμάς να πάμε στο σχολείο, να πάμε στο κολέγιο, να βρούμε δουλειά, να παντρευτούμε και, μπουμ, τότε θα είστε ευτυχισμένοι. Αλλά δεν λειτουργεί έτσι. Στο σχολείο δεν δίνουμε προτεραιότητα στο πως να μαθαίνουμε να είμαστε ευτυχισμένοι και υγιείς. Αυτό είναι σαν κάτι ξέχωρο από το σχολείο. Τι θα γινόταν όμως αν δεν ήταν χωριστό; Τι θα γινόταν αν βασιζαμε την εκπαίδευση στη μελέτη και στην πρακτική του να είμαστε ευτυχισμένοι και υγιείς; Γιατί το να είσαι ευτυχισμένος και υγιής δεν είναι εκπαίδευση; Δεν το καταλαβαίνω. (TED Talk, 2013, February 13).

Το πιο πάνω απόσπασμα χρησιμοποιήθηκε για να δείξει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Ο Sobel (2020) ισχυρίζεται ότι στο αδιάκοπο κυνήγι να γίνουμε (σαν κοινωνίες και σαν άτομα) όλο και πιο ανταγωνιστικοί, η εκπαίδευση έχει γίνει μονοδιάστατη χάνοντας το στοιχείο της ισορροπίας ανάμεσα στο νου, στο χέρι και την καρδιά. Η αποκατάσταση αυτής της

ισορροπίας, μπορεί να επιτευχθεί, όπως ο ίδιος πιστεύει, αν προσπαθήσουμε να κάνουμε την ευτυχία αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αν και τα παραπάνω ακούγονται λίγο πολύ ρομαντικά η προσπάθεια να συνδυαστεί η εκπαίδευση με την ευχαρίστηση είναι κάτι που έχει γίνει, τα τελευταία χρόνια, αντικείμενο μιας ευρύτατης συζήτησης, στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, γύρω από τον ρόλο της εκπαίδευσης. Οι Gilchrist, Passy, Waite και Cook (2015), θεωρούν ότι καθώς έχουν γίνει εμφανείς οι ελλείψεις ενός μοντέλου εκπαίδευσης που κυριαρχείται από εξετάσεις, ήταν αναμενόμενο να αυξηθεί το ενδιαφέρον για εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι η εκπαίδευση έξω απ την τάξη. Στην ίδια γραμμή πλευσης και ο Sahlberg (2016), διατυπώνει την άποψη ότι αυτό το στενά εστιασμένο μοντέλο εκπαίδευσης με προσανατολισμό στις εξετάσεις μειώνει το εύρος της μαθησιακής δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, πιστεύει ότι επειδή η εκπαιδευτική επίδοση καθορίζεται από τις βαθμολογίες των μαθητών, κατά κύριο λόγο μέσα από τεστ σε μαθήματα που θεωρούνται απαραίτητα για την επαγγελματική επιτυχία όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, ή η φυσική, περιορίζεται η σημασία που αποδίδεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού καθώς μειώνεται ο χρόνος για τέχνες, μουσική, θέατρο και αθλητισμό, που δεν αξιολογούνται ως απαραίτητα. Η αντίληψη αυτή είχε ως συνέπεια ότι κάθε προσπάθεια, για την εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης, όφειλε να αποδείξει ότι ήταν σε θέση να αποφέρει παράλληλα τα ίδια ή και καλύτερα αποτελέσματα στον τομέα των ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Η εκπαίδευση έξω από την τάξη αποτελεί τις μέρες μας μια συγκροτημένη, και καλά θεμελιωμένη επιστημονικά, προσπάθεια να πετύχει τον διττό αυτό στόχο. Δεν είναι συνεπώς τυχαίο ότι ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών επιχειρεί να καταδείξει ότι

οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από τη μάθηση εκτός τάξης, όχι μόνο όσον αφορά την κοινωνική, προσωπική και σωματική τους ανάπτυξη αλλά και όσον αφορά τις επιδόσεις τους στα πλαίσια του υφιστάμενου προγράμματος σπουδών (Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler & Mess, 2017· Yogman, Garner, Hutchinson, Hirsh-Pasek & Michnick-Golinkoff, 2018).

1.2. Η Πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης έξω από την τάξη

Είναι προφανές ότι η υιοθέτηση οιασδήποτε πρότασης που αφορά στην εισαγωγή νέων μορφών εκπαίδευσης εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τους στόχους που θέτει για την εκπαίδευση η ίδια η κοινωνία, και αυτοί με τη σειρά τους εκφράζουν, εν πολλοίς, το αξιακό σύστημα που είναι κάθε φορά κυρίαρχο. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η εκπαίδευση είναι καταδικασμένη να αποτελεί απλά μια αντανάκλαση της κοινωνίας. Ιστορικά μάλιστα υπάρχουν αρκετά παραδείγματα όπου αλλαγές στην εκπαίδευση αποτέλεσαν αφορμή για αλλαγές στη στάση της κοινωνίας, με πιο πρόσφατο το παράδειγμα την αλλαγή αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές ανάγκες που έφερε η συμπερίληψη παιδιών αυτών στην ενιαία εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία η επισήμανση της UNESCO (2015), ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού αλλά, πρέπει να αποτελεί σκοπό από μόνη της, ακριβώς γιατί ανοίγει νέους ορίζοντες για την ανθρωπότητα. Η θέση αυτή έρχεται, όπως, υποστηρίζουν οι Sellar και Lingard (2013), σαν απάντηση στην κυρίαρχη νεοφιλελεύθερη, προσέγγιση που υπολογίζει τα πάντα με βάση τη σχέση κόστους/ωφέλειας, αντιμετωπίζοντας και την ίδια την εκπαίδευση ως ένα ακόμα μέσο για την βελτίωση της ανταγωνιστικότητας στην παγκόσμια αγορά. Με τον τρόπο αυτό, όπως επισημαίνει η Grek (2015), η αξιολόγηση της εκπαίδευσης

ανάγεται σε ένα μετρήσιμο πρόβλημα που μπορεί να ποσοτικοποιηθεί και παραγνωρίζει την σύνθετη πολιτική, ηθική και κοινωνική της διάσταση που είναι ποιοτικά στοιχεία και ως εκ τούτου δύσκολα μετρήσιμα.

Στο σημερινό ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπως τονίζει η έκθεση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (United Nations, 2019), οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με τις συνέπειες της ταχείας παγκοσμιοποίησης και της αυξημένης χρήσης της τεχνολογίας και της αστικοποίησης που συνδυάζεται με την πίεση για καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στα σχολεία (OECD, 2017). Η πίεση όμως αυτή καταλήγει συχνά να φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο τη μαθησιακή ικανότητα (πρόσληψη γνώσης) όσο και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών (UNESCO, 2012), δημιουργώντας έτσι ένα φαύλο κύκλο που οδηγεί σε ακόμη μεγαλύτερο άγχος τους μαθητές (Pascoe, Hetrick & Parker, 2020). Η εκπαίδευση έξω από την τάξη αποτελεί μια απόπειρα να βελτιωθεί αυτή η κατάσταση εισάγοντας το στοιχείο της φύσης στη εκπαιδευτική και στην ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία.

Ωστόσο κάποιοι αναλυτές, όπως ο Boyes (2000), αμφισβητούν το αξίωμα ότι η εκπαίδευση έξω από την τάξη από μόνη της μπορεί να αλλάξει τον υφιστάμενο προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος αφού η μέθοδος αυτή μπορεί να οδηγήσει απλά σε καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων που απαιτούνται από το σύστημα για την πλήρωση των αναγκών του σε συγκεκριμένους ρόλους και θέσεις εργασίας.

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε να καταγράψουμε και να κατανοήσουμε μέσα από ένα κύκλο προσωπικών συνεντεύξεων το πώς βλέπουν και το κυριότερο το πώς βιώνουν μέσα από τις δικές τους εμπειρίες αυτή την συγκεκριμένη προσπάθεια στο

χώρο της εκπαίδευσης εκείνοι που έρχονται σε πιο άμεση επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των παιδιών.

1.3. Επισκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της εκπαίδευσης έξω από την τάξη

Όπως επισημαίνουν οι Jackson-Barrett και Lee-Hammond (2002), ο υπαίθριος χώρος με την ευρύτερη έννοια του όρου, χρησιμοποιούταν από πολύ παλιά ως «αίθουσα» διδασκαλίας από πολλούς πολιτισμούς, όπως για παράδειγμα από τους Αβορίγινες στην Αυστραλία, τους Ινδιάνους στην Αμερική, ακόμα και από τους αρχαίους Έλληνες (Juneau, 2001· Stonehouse, Allison & Carr, 2011). Στην Ευρωπαϊκή λογοτεχνική και φιλοσοφική παράδοση, η πρώτη αναφορά στην ύπαιθρο ως εκπαιδευτική τοποθεσία μπορεί να ανιχνευθεί το 1762, στο *Emile*, το πρωτοποριακό για την εποχή του βιβλίο του Rousseau (1979).

Η χρήση του υπαίθριου χώρου στην εκπαίδευση δεν ήταν ένα μεμονωμένο κίνημα. Ήταν εξ αρχής συνδεδεμένο με το κίνημα για την προοδευτική εκπαίδευση του οποίου εμπνευστής ήταν ο διάσημος Αμερικάνος φιλόσοφος John Dewey (1915). Το κίνημα αυτό ήταν απότοκο της διαπίστωσης ότι το μέσο παιδί στην Αμερική σπάνια ερχόταν σε άμεση επαφή με τη φύση, στη διάρκεια των μαθητικών του χρόνων. Ο John Dewey, διατύπωσε, μια σειρά από πρωτοπόρες ιδέες γύρω από τη σημασία της μάθησης που βασίζεται σε εξωτερικούς χώρους, όπως τη σημασία των κοινωνικά οργανωμένων υπαίθριων δραστηριοτήτων, τη σημασία της πρακτικής μάθησης στη θεμελίωση της θεωρητικής γνώσης που θεωρείται πια, το πλέον κρίσιμο στοιχείο των σύγχρονων προγραμμάτων μάθησης σε εξωτερικούς χώρους. Η αναγνώριση της σημασίας της χρήσης του εξωτερικού χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίστηκε ωστόσο στην Αμερική. Η Maria Montessori, η οποία ξεκίνησε το πρώτο σχολείο Montessori

στο Λορέντζο της Ρώμης, το 1906, διατύπωσε την άποψη ότι το παιδί, ο δάσκαλος και το περιβάλλον αποτελούσαν ένα οργανικό σύνολο που θα έπρεπε να επιτρέπουν στα παιδιά να εξοικειωθούν με τα ζώα, τα φυτά και να ασχοληθούν με τη φύση (Montessori 1912/1964). Σύμφωνα με την Montessori, η εκπαίδευση και ο εκπαιδευτικός πρέπει να ισορροπήσει ανάμεσα στη δέσμευση του να υπηρετεί τις απαιτήσεις που θέτει η πολιτεία και τη δέσμευση που προκύπτει από την ευθύνη που έχει απέναντι στα παιδιά. Για τη Montessori αυτή η ευθύνη συνεπάγεται ότι δεν πρέπει απλώς να κάνουμε το παιδί να κατανοήσει, και πολύ λιγότερο να το αναγκάσουμε να απομνημονεύσει, αλλά να αγγίξουμε τη φαντασία του ώστε να το ενθουσιάσουμε μέχρι τα βάθη της ψυχής του (Montessori, 1947/1989, σ. 11). Η Μοντεσσοριανή εκπαίδευση δεν ήταν η μόνη αναδυόμενη μορφή εκπαίδευσης που αναγνώρισε τη σημασία του εξωτερικού χώρου. Στη Γερμανία, για παράδειγμα, ο Friedrich Fröbel (1826/1887), χρησιμοποιεί για πρώτη φορά τον όρο «Kindergärten», που κυριολεκτικά σημαίνει παιδικός κήπος. Η δε φιλοσοφία του όπως επισημαίνουν οι Bryant και Clifford (1992), επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση του σώματος, του νου και της ψυχής μέσα από το παιχνίδι, τις υπαίθριες εμπειρίες, τη μουσική, την κίνηση, τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα και την ανεξαρτησία του παιδιού.

Η επισήμανση ωστόσο της αξίας της εκπαίδευσης έξω από την τάξη δεν συνεπάγεται αυτόματα την συμφωνία για το τι ακριβώς περιλαμβάνει αυτός ο όρος. Όπως επισημαίνουν οι Quay και Seaman (2013) ο τρόπος που ορίζεται η εκπαίδευση έξω από τη τάξη έχει υποστεί πολλές αλλαγές από την εποχή του John Dewey και αυτό αντανακλάται στις περισσότερες από 78 ονομασίες που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των διαφόρων ειδών προγραμμάτων εκπαίδευσης σε εξωτερικούς χώρους.

Οι ρίζες των απόψεων που κατέληξαν σήμερα να εκφράζονται μέσα από την νέα αυτή μέθοδο, θα πρέπει να αναζητηθούν στις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού (Piaget, 1964) και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Vygotsky, 1978), που προσφέρουν προτάσεις για το πώς η υπαίθρια εκπαίδευση μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού του Piaget εκφράζει τη θέση ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσω της ανεξάρτητης ανακάλυψης (Inhelder & Piaget, 1969), δηλαδή, ότι εξερευνώντας το περιβάλλον τους και κάνοντας τις δικές τους ανακαλύψεις, τα παιδιά κατασκευάζουν νέα γνώση (Wood, 1998). Ενώ η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Vygotsky (1978), εκφράζει την άποψη ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω διαπροσωπικών συνδέσεων σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου τόσο οι ενήλικες όσο και οι συνομήλικοι υποστηρίζουν και προωθούν τη μάθηση των παιδιών. Η θεωρία της σκαλωσιάς (scaffolding), του Vygotsky (1978), είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση έξω από τη τάξη για να περιγράψει μια μέθοδο διδασκαλίας που περιλαμβάνει την παροχή πόρων και υποστήριξης, από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν νέες έννοιες. Καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες σε αυτούς τους τομείς, η βοήθεια αφαιρείται σταδιακά, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να ολοκληρώσει μια εργασία χωρίς βοήθεια και να οδηγηθεί προς την αυτονομία, μέσα από μια διαδικασία δοκιμής και λάθους (trial and error), διαδικασία στην οποία καταλήγει και ο Dewey (1986). Μεταφράζοντας τα παραπάνω σε πρακτικό επίπεδο θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί, ότι η εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να αξιοποιήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δοκιμάζουν ιδέες και να βιώνουν την επιτυχία και την αποτυχία (Harris & Bilton, 2019).

Γεγονός είναι πάντως ότι ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου}, το έργο των ερευνητών και των φιλοσόφων επικεντρώθηκε σε τρόπους που θα βοήθαιαν στη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, και αυτό είναι που άνοιξε το δρόμο που οδήγησε στη φιλοσοφία των σχολείων του δάσους (Dean, 2020), που έχουν τις ρίζες στην παιδαγωγική του Friedrich Froebel (1826/1887).

Ένα μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση έξω από την τάξη προέρχεται ιστορικά από τις Βόρειες χώρες της Ευρώπης. Εκεί ο χρόνος που αφιερώνεται σε εξωτερικούς χώρους είτε πρόκειται για χώρους ανάπαυσης, άθλησης, αναψυχής και περισυλλογής, είτε στη φύση γενικότερα, όπως το λεγόμενο friluftsliv, στη Δανία, ήταν και συνεχίζει να αποτελεί βασική αξία του τρόπου ζωής και κουλτούρας γενικότερα (Dean, 2020). Δεν είναι συνεπώς τυχαίο ότι τη δεκαετία του 1990, ξεκίνησε στα σχολεία της Δανίας ένα κίνημα βάσης το udeskole (υπαίθριο σχολείο) στο οποίο οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν χώρους εκτός σχολικών κτιρίων, μέσα στην ευρύτερη κοινότητα, σε τακτική βάση (Bentsen, Mygind & Randrup, 2009). Το κίνημα αυτό προέκυψε μέσω της προσωπικής πρωτοβουλίας δασκάλων και σχολείων, και ανέδειξε τη σημασία και τις συνέργειες που μπορούν να προκύψουν με την ένταξη της εκπαίδευσης μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και γεωγραφικό περιβάλλον (Bentsen et al. 2009). Το Udeskole έχει μετατραπεί σταδιακά από ένα κίνημα αντικουλτούρας σε κάτι ευρύτερο που ενθαρρύνεται πλέον από το ίδιο το κράτος. Το 2014 μάλιστα η κυβέρνηση της χώρας, ενέκρινε ένα γενικό πρόγραμμα σπουδών (The Danish Ministry of Education, 2014), ως πλαίσιο για όλα τα νηπιαγωγεία, δίνοντας παράλληλα σε κάθε δάσκαλο την αυτονομία να δημιουργήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα στο βαθμό βέβαια που κινείται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο που έχει ορίσει η κυβέρνηση (Williams-Sieghfredsen, 2012).

Αυτό που αναδεικνύει η εμπειρία της Δανίας είναι ότι η επιτυχία της εκπαίδευσης έξω από την τάξη δεν εξαρτάται μόνο από τις νομοθετικές πρωτοβουλίες που παίρνει η εκάστοτε κυβέρνηση αλλά από τους ανθρώπους που την υλοποιούν, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, και για αυτό έχει μεγάλη σημασία η στάση και οι απόψεις τους απέναντί της και αυτό ακριβώς θα επιχειρήσουμε να ερευνήσουμε σε αυτή την μελέτη.

Η εκπαίδευση έξω από τη τάξη έχει μακρόχρονη ιστορία και στην Αγγλία, αλλά, όπως λέει ο Ogilvie (2012), δεν υπήρξε ποτέ κίνημα όπως στη Δανία. Παρόλα αυτά η σημασία της αναγνωρίστηκε επίσημα από το κράτος το 2006 με την δημοσίευση του μανιφέστου της κυβέρνησης Learning Outside the Classroom (DfES, 2006), το οποίο προέβλεπε τη διάθεση 4,7 εκατομμυρίων λιρών για την ενίσχυσή του θεσμού (Taylor, Power, & Rees, 2010). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας ήταν ανάμεικτα. Οι περιορισμοί από τους κανονισμούς και οι φόβοι για την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών σε συνδυασμό με ένα ολοένα και πιο δεσμευτικό εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, συνέτειναν στο να προτιμήσουν οι δάσκαλοι να παραμείνουν σε κλειστούς χώρους. Ωστόσο η προσπάθεια για την επέκταση του θεσμού συνεχίστηκε και πήρε νέα ώθηση με τη δημοσίευση έρευνας της The Natural Choice (HM Government, 2011), η οποία κατέγραψε για μια ακόμα φορά ότι οι άνθρωποι χάνουν τη σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον και ενθάρρυνε τους δασκάλους να βγάλουν τη σχολική μάθηση έξω από τη σχολική αίθουσα. Το τρέχον θεσμικό πλαίσιο για το Early Years Foundation Stage, δηλαδή από τη γέννηση έως τα πέντε έτη Department for Education (DfE 2019) που περιλαμβάνει τους κύριους άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που περιλαμβάνουν τους τομείς μάθησης και ανάπτυξης της επικοινωνίας και της γλώσσας, της σωματικής, προσωπικής, κοινωνικής και

συναισθηματικής ανάπτυξης, τονίζει ότι όλοι αυτοί οι τομείς ωφελούνται από την υιοθέτηση της εκπαίδευσης σε εξωτερικό χώρο. Για το λόγο αυτό καθιστά υποχρεωτική την πρόσβαση των παιδιών σε υπαίθριο χώρο παιχνιδιού. Ωστόσο, η υποχρέωση για το παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο δεν προωθείται πέραν των πέντε ετών στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών (DfE 2019).

1.3. Το Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμοθετημένη εκπαίδευση έξω από τη τάξη ως συστηματική διαδικασία μάθησης είτε ενταγμένη στο πρόγραμμα σπουδών είτε όχι.

Μια συστηματική προσπάθεια για την υποστήριξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) έγινε στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οπότε το Υπουργείο Παιδείας θέσπισε νομοθεσία που παρείχε διοικητικά και υλικοτεχνικά μέσα για την υποστήριξη της Π.Ε στο σχολικό σύστημα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1990) ιδρύοντας τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε). Τα Κ.Π.Ε χρησιμοποιούν το οικοσύστημα ως ανοιχτό εργαστήριο και ανέπτυξαν διεπιστημονικά προγράμματα για μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δασκάλους και ενήλικες μαθητές, ενώ στη συνέχεια η Περιβαλλοντική εκπαίδευση εντάχθηκε σταδιακά στο πρόγραμμα σπουδών όλων των βαθμίδων, μέσω διάφορων Ευρωπαϊκών προγραμμάτων ή κύκλους μαθημάτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014· Ελληνική Δημοκρατία, 2020α). Δεν πρέπει, ωστόσο, τα πιο πάνω να συγχέονται με την εκπαίδευση έξω από την τάξη καθώς η μορφή αυτή εκπαίδευσης έχει πολύ ευρύτερο χαρακτήρα και δεν εξυπηρετεί μόνο το σκοπό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Γκέσιου & Σακελλαρίου 2017). Η σύγχυση αυτή μεταξύ τους παρατηρήθηκε από μέρους μου και κατά την

ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπου πολλές έρευνες εξακολουθούν να συγχέουν την εκπαίδευση έξω από την τάξη με την περιβαλλοντική ή με τη βιωματική εκπαίδευση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχτεί κριτική γιατί προσεγγίζει την μαθησιακή διαδικασία, κατά κύριο λόγο, μέσα από παραδοσιακές μεθόδους και εκπαιδευτικές πρακτικές. Ωστόσο η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών που ξεκίνησε την περίοδο 2001–2003, με την υπουργική απόφαση 21072β/Γ2, 2003, αποτελεί μια προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσλειτουργικών συμπτωμάτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003). Αυτή η προσπάθεια να γίνει το σχολείο και τα προγράμματα σπουδών πιο ελκυστικά, πιο προοδευτικά, πιο οικολογικά ευαίσθητα και συνολικά περισσότερο προσαρμοσμένα στις τρέχουσες ανάγκες των μαθητών, συνάντησε δυσκολίες κυρίως λόγω της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης και της Πανδημίας. Το 2020, ωστόσο, εισήχθη πιλοτικά, στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δράση με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές (Ελληνική Δημοκρατία, 2020α). Το 2021 τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εντάχθηκαν στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου και περιλάμβαναν τέσσερις θεματικούς κύκλους, ένας από τους οποίους ήταν το «Φροντίζω το περιβάλλον», με ενότητες όπως οικολογία, παγκόσμια και τοπική φυσική κληρονομιά, κλιματική αλλαγή, φυσικές καταστροφές, πολιτική προστασία και παγκόσμια και τοπική πολιτιστική κληρονομιά (Ελληνική Δημοκρατία, 2020β). Το 2022 το υπουργείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2022), εξήγγειλε νέες θεματικές ενότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μια εκ των οποίων ήταν και η θεματική «κλιματική αλλαγή», με στόχο την ενίσχυση των εγκάρσιων δεξιοτήτων και βασικών ικανοτήτων των

μαθητών, αφήνοντας παράλληλα και κάποια περιθώρια πρωτοβουλίας σε εκπαιδευτικούς για την επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα πραγματοποιήσουν το μάθημα.

Η εισαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα των ελληνικών σχολείων, που υιοθετήθηκε στα πλαίσια ευθυγράμμισης με τους στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης που είχε θέσει η UNESCO (Hajer et. al., 2015) δεν συνιστά κάποια συνολική μετατόπιση του κέντρου βάρους της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανοίγει, ωστόσο, το δρόμο σε νέες μορφές εκπαίδευσης προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον επείγοντα χαρακτήρα της κλιματικής αλλαγής και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Ταυτόχρονα ωστόσο η σύνδεση της φύσης και της προστασίας της με τους στόχους της αειφορίας περιορίζει το εύρος του ενδιαφέροντος σε έναν και μόνο τομέα που απορροφά και το μεγαλύτερο μέρος της κρατικής/κοινοτικής χρηματοδότησης για προγράμματα εκπαίδευσης εκτός τάξης αποκλείοντας έτσι άλλους ευρύτερους σκοπούς (Institute of Outdoor Learning, 2021). Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη να επισημανθεί αυτή η διαφορά προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία της εκπαίδευσης έξω από την τάξη συνολικότερα και η ανάγκη ένταξής της στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων. Για να γίνει βέβαια αυτό το βήμα, θα πρέπει όπως επισημαίνουν οι Wigglesworth και Quinn (2020) να ακουστούν πρώτα οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μερών (δασκάλων, παιδιών, γονέων).

Επομένως, ένα σημαντικό βήμα πριν την εισαγωγή μιας νέας μεθόδου στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων ατόμων επ' αυτού. Κάτι στο οποίο ελπίζω να συμβάλλει και η παρούσα εργασία.

1.3.1. Εκπαίδευση έξω από την τάξη σε Νηπιαγωγεία και Παιδικούς

Σταθμούς

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Νηπιαγωγείου, τα υπαίθρια περιβάλλοντα των νηπιαγωγείων θεωρούνται χώροι εκπαίδευσης και παιχνιδιού και οι οργανωμένες ή ελεύθερες δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να μάθουν, να αναπτυχθούν και να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους αλληλοεπιδρώντας τόσο με συνομηλίκους και ενήλικες όσο και με το περιβάλλον (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Σε αντίθεση με τα νηπιαγωγεία που ακολουθούν εθνικό πρόγραμμα σπουδών, οι παιδικοί σταθμοί δεν έχουν ρητό πρόγραμμα σπουδών, παρά μόνο συνοπτικές ρυθμίσεις που αναφέρονται κυρίως σε λειτουργικά θέματα (Gregoriadis, Tsigilis, Grammatikopoulos, & Kouli, 2016). Οι κανονισμοί για τη λειτουργία βρεφικών και παιδικών σταθμών (Ελληνική Δημοκρατία, 2017α), ορίζουν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι παιδοκεντρικό, με σεβασμό στις προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές των παιδιών. Το έγγραφο συνεχίζει, αναγνωρίζοντας το παιχνίδι ως ανάγκη για τα παιδιά, κάτι που όπως σημειώνει και η Prisk (2019) αναγνωρίζεται διεθνώς (βλ. Πίνακα1, που ακολουθεί). Δεν παρέχει, ωστόσο, προτάσεις σε σχέση με τη χρήση του υπαίθριου χώρου ή της φυσικής δραστηριότητας.

Πίνακας 1

Απόψεις εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις του παιχνιδιού στην ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών

Χώρα	Κάπως σημαντικό	Ούτε σημαντικό ούτε ασήμαντο	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Ηνωμ. Βασίλειο	0%	0%	5%	84%
Νότιος Αφρική	0%	0%	18%	68%
Αυστραλία	3%	0%	21%	67%
ΗΠΑ	0%	0%	20%	58%
Τουρκία	6%	0%	33%	45%

Ινδονησία	1%	3%	34%	45%
Μέσος Όρος	1%	1%	23%	61%

Πηγή: Πηγή: Playtime matters, by Prisk, C., 2019. *Outdoor Classroom Day: Playtime matters report, May 2019*. London: Semble (p.16).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές για τη χρήση του εξωτερικού περιβάλλοντος στους κανονισμούς για τους παιδικούς σταθμούς στην Ελλάδα. Στους κανονισμούς που ίσχυαν μεταξύ 2002 και 2017 (Ελληνική Δημοκρατία, 2002, 2017α, 2017β), ο υπαίθριος χώρος αναφερόταν μόνο σε σχέση με ένα μισάωρο ημερήσιο διάλειμμα. Υιοθετείται δηλαδή η άποψη ότι το να είσαι σε εξωτερικό χώρο αποτελεί «διάλειμμα» από τη φροντίδα του εκπαιδευτικού, την εκπαίδευση και τις δραστηριότητες, αντί να αντιμετωπίζεται ως μια σημαντική διαδικασία από μόνη της. Μια τέτοια αντιμετώπιση του εξωτερικού χώρου, που αγνοεί τη δυνατότητα χρήσης και συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν και συνεχίζει ακόμα να είναι χαρακτηριστικό των αντιλήψεων που επικρατούν όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά, όπως σημειώνουν οι Bilton και Waters (2017), σε αρκετές ακόμα χώρες.

Η έλλειψη έμφασης όσον αφορά την ύπαρξη εξωτερικών χώρων φαίνεται να αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο τα κέντρα ημερήσιας φροντίδας είναι δομημένα. Οι κανονιστικές προδιαγραφές για την αδειοδότηση των παιδικών σταθμών ορίζουν ότι θα πρέπει να υπάρχει υπαίθριος ή ημιυπαίθριος χώρος 3,5 τετραγωνικών μέτρων ανά βρέφος και 4,5 τετραγωνικών μέτρων ανά παιδί προσχολικής ηλικίας (Ελληνική Δημοκρατία, 2017β). Ωστόσο, έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (2013), για τους παιδικούς σταθμούς του Δήμου Αθηναίων, διαπίστωσε ότι η κατάσταση είναι ακόμα χειρότερη και ότι το 9% των σταθμών δεν διαθέτει καθόλου υπαίθριο χώρο και ότι στο 22,8% ο υπαίθριος χώρος ήταν μικρότερος από 100 τετραγωνικά μέτρα.

Όλα τα πιο πάνω δείχνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η υιοθέτηση μιας νέας μεθόδου, όπως η εκπαίδευση έξω από την τάξη, τόσο λόγω των περιοριστικών αντιλήψεων που αναφέραμε όσο και λόγω υποδομών. Έτσι μέχρι σήμερα η εκπαίδευση έξω από την τάξη εφαρμόζεται μόνο από ένα περιορισμένο αριθμό ιδιωτικών σχολείων στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη.

1.4. Οι δυσκολίες με την ορολογία και η ανάγκη ενός λειτουργικού ορισμού

Οι όροι εκπαίδευση έξω από τη τάξη (outdoor education) και μάθηση έξω από τη τάξη (outdoor learning) χρησιμοποιούνται από πολλούς ερευνητές εναλλάξ, χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ τους ακόμα και μέσα στην ίδια δημοσίευση. Η διαπίστωση αυτή την οποία κάνουν οι Bolling, Pfister, Mygind, και Nielsen (2019), διευκολύνει και εμάς στο να αποφύγουμε να αναλωθούμε στις διαφορές μεταξύ μάθησης και εκπαίδευσης και να επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στα στοιχεία που είναι κοινά μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας εφεξής αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας τον όρο «εκπαίδευση έξω από την τάξη».

Ίσως ο πιο ολοκληρωμένος και συνεκτικός ορισμός της εκπαίδευσης έξω από τη τάξη είναι αυτός που δόθηκε από τους Donaldson και Donaldson (1958), που την ορίζουν ως «εκπαίδευση μέσα, σχετικά με και για την ύπαιθρο» («education in, about and for the out of doors», σελ. 63). Όπως διευκρινίζει η Ford (1986), το «μέσα» αντιπροσωπεύει το μέρος όπου συμβαίνει η εκπαιδευτική διαδικασία, το «σχετικά με» αντιπροσωπεύει το σκοπό της εκπαίδευσης σε εξωτερικούς χώρους και το «για» αντιπροσωπεύει το θέμα.

Η εκπαίδευση έξω από τη τάξη βασίζεται στην ιδέα ότι η τοποθεσία είναι μια σημαντική πτυχή της διδασκαλίας και της μάθησης (Braund & Reiss, 2006). Το «πού» μπορεί να είναι μια ποικιλία τοποθεσιών έξω από το σχολείο, όπως αυλές, πάρκα εντός

πόλεων, μουσεία, επιστημονικά κέντρα, βοτανικοί κήποι, αγροκτήματα, φυσικά πάρκα και ούτω καθ' εξής.

Σύμφωνα με τον Howden (2012), η υπαίθρια εκπαίδευση είναι μια βιωματική μέθοδος μάθησης που επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν μέσα από όλες τις αισθήσεις τους εκθέτοντάς τους στον φυσικό κόσμο. Επίσης σύμφωνα με τους Anderson, Harvey και Crosbie (2021), η εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους, ως ευρεία έννοια, περιλαμβάνει αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες και μάθηση μέσω της πράξης ενώ χρησιμοποιεί την ύπαιθρο ως τάξη. Με την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην ύπαιθρο, τα παιδιά ενθαρρύνονται περισσότερο να συμμετέχουν σε ελεύθερο παιχνίδι που τους επιτρέπει να αποκτήσουν τις απαραίτητες εμπειρίες τόσο σε σχέση με τη φύση όσο και σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, ενώ βρίσκονται ακόμη στα πρώτα στάδια της ζωής τους (Storli & Hansen-Sandseter, 2019). Καθώς πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να μάθουν όταν βρίσκονται περιορισμένοι σε ένα εσωτερικό περιβάλλον μάθησης, όπως οι σχολικές τάξεις, η αλλαγή του περιβάλλοντος προσφέρει ένα μοναδικά πλούσιο πλαίσιο μάθησης που τους παρέχει κίνηση και ερεθίσματα κεντρίζοντας την προσοχή τους ώστε να μπορούν να εστιάσουν καλύτερα στη διαδικασία μάθησης (Dring, Lee & Rideout, 2020).

Οι Oost, De Vries και Van der Schee (2011) ορίζουν την εκπαίδευση έξω από τη τάξη ως την ανάληψη διδακτικών δραστηριοτήτων σε υπαίθριο περιβάλλον, που συνδέεται με συγκεκριμένο περιεχόμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι Rickinson et al. (2004), θεωρούν ότι η εκπαίδευση έξω από την τάξη εφόσον είναι καλά στοχευμένη και σωστά εφαρμοσμένη, ως μέρος του προγράμματος σπουδών, μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, την κοινωνική τους συμπεριφορά και να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ

μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι Svobodová, Mísařová, Durna και Hofmann (2020), προσθέτουν μάλιστα ότι πέραν των ανωτέρω η εκπαίδευση αυτής της μορφής προσδίδει στις καθημερινές τους πρακτικές μάθησης προστιθέμενη αξία με τη μορφή εμπειριών πραγματικού κόσμου. Περιλαμβάνει, με δυο λόγια, όχι μόνο την αλλαγή του πλαισίου και τη διεξαγωγή του ίδιου περιεχομένου σε εξωτερικό περιβάλλον, αλλά και τη διερεύνηση των δυνατοτήτων χρήσης των ιδιοτήτων του ίδιου του φυσικού περιβάλλοντος ως χώρου μάθησης (Catalano, 2014).

Ωστόσο, όπως ήδη αναφέραμε, η εκπαίδευση έξω από τη τάξη δεν είναι μια συγκεκριμένη μέθοδος ή προσέγγιση, αλλά, περιλαμβάνει μια ποικιλία παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών, ανάλογα με το σκοπό και τις φιλοσοφίες της (Dyment & Potter, 2015· Jordet, 2010· Skea & Fulford, 2021). Ορισμένες από αυτές τις διαφοροποιήσεις στις πρακτικές και τις φιλοσοφίες της εκπαίδευσης έξω από τη τάξη μπορεί να αποδοθούν σε πολιτισμικές διαφορές μεταξύ σχολείων και χωρών (Atencio, Tan, Ho, & Ching, 2015· Larsson & Rönnlund, 2021). Έτσι, όπως ενδεικτικά αναφέραμε, στις Σκανδιναβικές χώρες η ύπαρξη μιας ισχυρής παράδοσης υπαίθριων δραστηριοτήτων διευκόλυνε την ανάπτυξη της εκπαίδευσης έξω από την τάξη (Rea & Waite, 2009).

Οι κυριότερες μορφές που πήρε το κίνημα για την εκπαίδευση έξω από την τάξη ήταν όπως ήδη αναφέραμε το Udeskole στη Δανία και τα Σχολεία του δάσους στη Γερμανία, που σύμφωνα με τους Waite, Bolling, και Bentsen (2016) αποτελούν μια αμφισβήτηση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής που θεωρούσε την τάξη ως τον μόνο χώρο για μάθηση, το κείμενο ως το κύριο μέσο για τη μεταφορά γνώσης και τον δάσκαλο ως τον παντογνώστη φορέα της γνώσης. Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί απέχουν από τον πλήρη έλεγχο της διδακτικής διαδικασίας και

περισσότερο καθοδηγούν τα παιδιά να χτίσουν την αυτοπεποίθησή τους (Savery et al. 2017) και τα ενθαρρύνουν να αναλάβουν συλλογική ευθύνη για τη μάθησή τους μέσω της εξερεύνησης, της εμπειρίας, της συνεργασίας και της επίλυσης προβλημάτων. Για να θεωρηθεί ωστόσο ένα σχολείο, σχολείο του δάσους, τα παιδιά πρέπει να έχουν πρόσβαση στο δασικό περιβάλλον σε μόνιμη βάση, ανά πάσα στιγμή.

Ωστόσο η πρόσβαση στο δάσος ως προϋπόθεση για τη λειτουργία των σχολείων αυτών είναι από μόνη της αρκετά περιοριστική. Έτσι σταδιακά η προσέγγιση που έχει κερδίσει τα τελευταία χρόνια την προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, είναι εκείνη που δεν βάζει τόσο αυστηρές προδιαγραφές για την επιτυχία της (όπως π.χ. η ύπαρξη ενός δάσους), και απλά αναζητά κατάλληλους χώρους εκτός τάξης ως χώρους μάθησης. Αυτή η απλούστερη και λιγότερο απαιτητική μορφή που καλύπτεται κάτω από τον γενικό όρο εκπαίδευση έξω από την τάξη (outdoor education) κερδίζει σήμερα όλο και περισσότερο έδαφος τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, στην ακαδημαϊκή κοινότητα, όσο και στην πράξη, στο χώρο των σχολείων και των εκπαιδευτικών (Lumber, Richardson, & Sheffield, 2017· Richardson et al. 2020). Η εκπαίδευση έξω από την τάξη, όπως εφαρμόζεται σήμερα στην Αγγλία, για παράδειγμα, είναι κοινωνικά πιο δίκαιη καθώς με το πρόγραμμα εκπαίδευσης έξω από την τάξη που προωθήθηκε μέσα από το πρόγραμμα Nature Friendly Schools, χιλιάδες παιδιά από τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της Αγγλίας είχαν την ευκαιρία να έρθουν πιο κοντά στη φύση, με θετικές συνέπειες στον μαθησιακό τομέα, στην ψυχική και σωματική τους υγεία, ενισχύοντας παράλληλα το ενδιαφέρον τους για το ίδιο το περιβάλλον (Nature Friendly Schools, 2021).

Η σημασία της εκπαίδευσης έξω από την τάξη δεν είναι βέβαια μόνο η έξοδος σε εξωτερικούς χώρους για εργασίες που μπορούν να ολοκληρωθούν σε μια τάξη, αλλά

είναι παροχή αυθεντικών ευκαιριών και ευκαιριών που επεκτείνουν τη μάθηση (James & Williams, 2017).

Παρά στις επιμέρους διαφορές οι Kelly, Dorf, Pratt και Hohmann (2014) όσο και οι Waite & Davis (2007), θεωρούν ότι βασικό κοινό στοιχείο το οποίο είναι θεμελιώδες και αφορά όλες τις μορφές εκτός τάξης εκπαίδευσης είναι η ολιστική και βιωματική εκπαιδευτική προσέγγιση (United Nations, 1989· Dillon & Dickie 2012) και για αυτό οι απόψεις όλων των εμπλεκομένων όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την αξιολόγησή της μέσα από τις δικές τους (βιωμένες) εμπειρίες.

1.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Οι απόψεις και οι στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών έξω από την τάξη παρουσιάζουν συγκλίσεις και αποκλίσεις που έχουν να κάνουν με την αντίληψη τους για τον ρόλο της εκπαίδευσης των παιδιών τους και τις προσδοκίες τους. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει αυτές τις διαφορές και τις ομοιότητες και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και πιο συγκεκριμένα:

α. Να ερευνήσει το πως αντιλαμβάνονται την σημασία της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, εκπαιδευτικοί και γονείς στην Ελλάδα.

β. Να ερευνήσει το πώς η αντίληψη τους για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη σχετίζεται με την δική τους αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση ως εκπαιδευτικοί και γονείς αντίστοιχα.

γ. Να ερευνήσει τις τυχόν διαφορετικές προσδοκίες και στόχους μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

δ. Να διερευνήσει τους βασικούς προβληματισμούς και ανησυχίες εκπαιδευτικών και γονέων και να εντοπίσει τα βασικά εμπόδια που συναντά η εκπαίδευση έξω από την τάξη στην Ελλάδα και τις προοπτικές της για το μέλλον.

2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

2.1. Το Θεωρητικό πλαίσιο

«Η εκπαίδευση έξω από την τάξη [...] επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών και τον τρόπο ζωής που επιλέγουν. Έχει μάλιστα τη δυνατότητα [...] να αλλάξει όχι μόνο τη ζωή το ατόμου αλλά τη ζωή ολόκληρων κοινωνιών» (Peacock, 2006, σ.3).

Το παραπάνω απόσπασμα που προέρχεται από έρευνα που διενήργησε η Peacock, για λογαριασμό του National Trust στην Αγγλία, δείχνει το πάθος με το οποίο κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη. Όπως όμως τονίζουν οι Passy & Waite (2008), το πάθος και ο ενθουσιασμός είναι μεν απαραίτητα στοιχεία, για την υιοθέτηση μιας νέας ιδέας αλλά δεν είναι αρκετά. Θα πρέπει παράλληλα να υπάρχουν και οι προϋποθέσεις εκείνες που θα επιτρέψουν, αυτό που ο Rogers (1962) αποκαλεί, τη διάχυσή της στην ευρύτερη κοινωνία (συμπεριλαμβανόμενων φυσικά και των γονέων), να την αποδεχτεί.

Όπως σημειώνει ο Lalvani (2012 και 2013) οι απόψεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών αναφορικά με το περιεχόμενο, τους στόχους και τις μεθόδους εκπαίδευσης επηρεάζονται και ως ένα βαθμό αποτελούν αντανάκλαση των κυρίαρχων απόψεων της κοινωνίας. Ωστόσο, όπως σημειώνει η Bilton (2020), οι απόψεις τόσο των μεν όσο και των δε μπορεί να αλλάξουν μέσα από την ίδια την πρακτική εμπειρία, δηλαδή μέσα από την παρατήρηση όχι μόνο των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχει η εκπαίδευση έξω από την τάξη αλλά και των αποτελεσμάτων που άπτονται στην συνολικότερη ανάπτυξη, την ψυχική υγεία, και τη διαπροσωπική-κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Στις μέρες μας η θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση έξω από την τάξη έχει ενισχυθεί απ' την γενικότερη αποδοχή που λαμβάνει η λεγόμενη περιβαλλοντική εκπαίδευση διεθνώς. Ο ΟΗΕ, για παράδειγμα, έχει αναγνωρίσει τη

σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θεωρώντας την αναπόσπαστο τμήμα της ευρύτερης πολιτικής για τον περιορισμό των επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής (UNESCO, 2017). Πιο πρόσφατα, στις 16.6.22, η Ευρωπαϊκή Ένωση εξέδωσε την υπ' αριθμόν 2022/C243/01 «Σύσταση προς τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη μάθηση, για την πράσινη μετάβαση και την αειφόρο ανάπτυξη», όπου ανάμεσα στα άλλα προτρέπει τα κράτη μέλη να «υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν [...] νέα εργαλεία και υλικά [...] και την εκπαίδευση έξω από την τάξη» European Union Council (2022).

Η αναφορά στην εκπαίδευση έξω από την τάξη, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τείνει ωστόσο να οδηγεί στην ταύτισή της, στη συνείδηση του κόσμου και των ίδιων των γονέων, αποκλειστικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ή να την αντιμετωπίζει απλά σαν ένα κομμάτι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και όχι σαν μια ολότελα διαφορετική προσέγγιση απέναντι στον τρόπο εκπαίδευσης συνολικά. Απόρροια αυτής της «σύγχυσης» αποτελεί το γεγονός ότι, όπως σημειώνουν οι Sjöblom, Eklund και Fagerlund (2021), με εξαίρεση τη Δανία και κάποιες άλλες Σκανδιναβικές χώρες η έρευνα γύρω από το θέμα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη είναι σχετικά περιορισμένη σε σύγκριση με τον μεγάλο αριθμό ερευνών που αφορούν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, που αντιμετωπίζεται ως χρηστικό στοιχείο για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής (Valderrama-Hernandez & Alcantara-Limon, 2016· Thomas, Grenon, Morse, Allen-Graig, Manglesdorf & Polley, 2019· Ardoin, Bowers, & Gaillard, 2020).

Αναμφίβολα, όμως, το μεγάλο ενδιαφέρον για το περιβάλλον έχει συμβάλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος ευνοϊκού για την εκπαίδευση στην ύπαιθρο. Αυτή η συνολικότερη ευνοϊκή προδιάθεση ωστόσο δεν αρκεί, για την αποδοχή της

εκπαίδευσης έξω από την τάξη στην πράξη, από τους άμεσα ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς και γονείς). Η επιφυλακτικότητα αυτή σχετίζεται με τον τρόπο που η κοινωνία αντιμετωπίζει νέες ιδέες και πρακτικές, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν αυτές σχετίζονται με τον κοινωνικά ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης (Liasidou, 2012). Αυτό ίσως να εξηγεί γιατί, ενώ έχουν ήδη περάσει πάνω από 70 χρόνια από τη λειτουργία του πρώτου νηπιαγωγείου του δάσους στη Δανία το 1951, η ιδέα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη αντιμετωπίζεται ακόμα, στις περισσότερες χώρες, σαν μια «καινοτομία» που βρίσκεται στο στάδιο του πειραματισμού. Έτσι, μέχρι σήμερα, η εκπαίδευση έξω από την τάξη έχει ενταχθεί στα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα, μόνο σε ένα πολύ περιορισμένο αριθμό σχολείων, σε κάποιες προηγμένες οικονομικά και πολιτισμικά χώρες (π.χ. Αγγλία, Γερμανία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Σιγκαπούρη, καθώς και στις Σκανδιναβικές χώρες). Όπως σημειώνουν οι Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler, και Mess (2017), τα προγράμματα εκπαίδευσης έξω από την τάξη που είναι ενταγμένα στο τακτικό αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι, με εξαίρεση το κίνημα των *udeskole/uteskole* στην Δανία στο οποίο συμμετέχουν το 17,9% των δημόσιων και το 19,4% των ιδιωτικών σχολείων, ελάχιστα. Μάλιστα ακόμα και στη Δανία τα προγράμματα αυτά δεν έχουν συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλά βασίζονται σε πειραματικές προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς που κατά περίπτωση χρησιμοποιούν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Becker et al. 2017).

Αυτό είναι ως ένα βαθμό αναμενόμενο καθώς, όπως, σημειώνει ο Rogers (1962) στο έργο *Diffusion of Information Theory*, για τη διάχυση της καινοτομίας στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, κάθε καινοτομία μέχρι να καταφέρει να διαχυθεί και να γίνει αποδεκτή από την κοινωνία συναντά αντιδράσεις. Η επιτυχία της είναι συνεπώς, όπως σημειώνουν οι Valente και Rogers (1995), σε μεγάλο βαθμό ζήτημα επικοινωνίας.

Αφορά δηλαδή στον τρόπο μέσα από τον οποίο αυτή η καινοτομία γίνεται αποδεκτή από την κοινωνία. Αυτό αναπόφευκτα παραπέμπει, χωρίς βέβαια να ταυτίζεται, στην ανάλογη θέση του Kuhn (1962) στο μνημειώδες έργο του *The Structure of Scientific Revolutions*, όπου πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο μια επιστημονική άποψη (που αποτελεί το κυρίαρχο «παράδειγμα») καταλήγει να αντικαταστήσει την υφιστάμενη και να γίνει ή ίδια κυρίαρχη και αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα. Στην περίπτωση μας, για να μπορέσει να επικρατήσει η εκπαίδευση έξω από την τάξη, δεν αρκεί να υιοθετηθεί ως ιδέα από τους ειδικούς (την επιστημονική κοινότητα), όπως μια επιστημονική ανακάλυψη, αλλά πρέπει ταυτόχρονα να γίνει αποδεκτή από τους άμεσα ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς και γονείς). Η επικράτηση συνεπώς του νέου παραδείγματος προϋποθέτει την επιτυχημένη διάχυση της νέας ιδέας στην κοινωνία. Δηλαδή, σε τελευταία ανάλυση την αποδοχή της από τους γονείς, όσο και η αποδοχή του νέου «παραδείγματος» από την επιστημονική κοινότητα, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, που είναι ταυτόχρονα και οι κύριοι φορείς για τη διάχυση και την αποδοχή της καινοτομίας από την κοινωνία. Συνεπώς οι απόψεις και οι στάσεις και των δύο, όσο και ο τρόπος που αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του εγχειρήματος για την εκπαίδευση έξω από την τάξη.

Στην Ελλάδα ενώ υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αειφορία η βιβλιογραφία γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη είναι, με εξαίρεση κάποιες μεταπτυχιακές εργασίες που έγιναν είτε εντός Ελλάδας είτε εκτός (π.χ. Οικονομου (2012) στη Σουηδία), αρκετά περιορισμένη, και απ' αυτές οι περισσότερες επικεντρώνονται στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών στα Νηπιαγωγεία (Kalpogianni, 2019· Sourlagka & Barrable, 2019·

Zafeirioudi, 2021· Petkou, Andrea & Anthrakopoulou, 2021· Sakellariou & Banou 2022).

2.2. Απόψεις και-στάσεις: μια προσπάθεια ορισμού

Παρόλο που αφιερώσαμε ήδη αρκετό χώρο στο ζήτημα των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων, στη διεθνή βιβλιογραφία, αποφύγαμε, μέχρι τώρα, να προχωρήσουμε σε έναν ορισμό για το τι στοιχειοθετεί μια άποψη και τι μια στάση και ποιά είναι η διαφορά μεταξύ τους, καθώς τα όρια είναι συχνά δυσδιάκριτα. Στην βιβλιογραφία συναντά κανείς έναν αρκετά μεγάλο αριθμό ορισμών του όρου attitude (που στα Ελληνικά αποδίδεται άλλοτε ως άποψη και άλλοτε ως στάση). Ένας χρήσιμος ορισμός είναι αυτός που προσφέρουν ο Rokeach (1968) και οι Eagly και Chaiken (1993), που συνδυάζει τα δύο, ορίζοντας ως στάση (attitude) ένα λίγο πολύ σταθερό και οργανωμένο σύνολο απόψεων/πεποιθήσεων γύρω από ένα θέμα, που προδιαθέτουν κάποιον να αντιμετωπίζει μια κατάσταση ή ένα γεγονός, με ένα συγκεκριμένο θετικό ή αρνητικό τρόπο. Αυτό συνεπάγεται, όπως σημειώνει η Dabaza (2020), ότι αν πιστεύουμε (έχουμε την άποψη/πεποίθηση) ότι κάτι είναι ευχάριστο τείνουμε να έχουμε μια θετική στάση απέναντι του. Το τι θεωρούμε ευχάριστο ή δυσάρεστο είναι συχνά κάτι που διαμορφώνεται μέσα από την εμπειρία. Έτσι διαφορετικές εμπειρίες μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικές στάσεις απέναντι στο ίδιο γεγονός ή αντικείμενο. Η διαφορά συνεπώς βρίσκεται στο ότι ενώ οι απόψεις είναι λίγο πολύ σταθερές, και αφορούν στον τρόπο που το άτομο συγκροτεί την προσωπικότητά του μέσα από ένα σύστημα αξιών, η στάση είναι ο τρόπος που αντιδρά το άτομο σε ένα γεγονός ή μια κατάσταση που προκαλείται από ένα ερέθισμα στο οποίο το άτομο άμεσα ή έμμεσα καλείται να πάρει θέση με βάση τις ήδη υφιστάμενες απόψεις του. Οι Bohner και

Dickel (2011) και Bohner και Wanke (2002), θεωρούν ότι η στάση σχηματίζεται μέσα από την σύνθεση τριών στοιχείων: συναισθηματικών, συμπεριφορικών και νοητικών και διαμορφώνεται μέσα από τον συνδυασμό τους. Μπορεί ωστόσο να προκύψει και διάσταση μεταξύ τους. Έτσι για παράδειγμα μπορεί η συμπεριφορά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση έξω από την τάξη, να επηρεάζεται λιγότερο από την παραδοχή από μέρους τους ότι η συγκεκριμένη μέθοδος έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά, (να επηρεάζεται δηλαδή λιγότερο από τη λογική ή από το νοητικό στοιχείο), και περισσότερο από το συναισθηματικό στοιχείο (π.χ. από τον φόβο του ατυχήματος). Έτσι, κάποιες φορές, μπορεί να είναι το δεύτερο αυτό που τελικά προσδιορίζει την συμπεριφορά του γονέα ή του εκπαιδευτικού στην πράξη. Αυτό παρατηρεί, για παράδειγμα, ο Mart (2021), ο οποίος σε έρευνα που πραγματοποίησε στην Τουρκία, διαπίστωσε ότι, ενώ οι γονείς ήταν θετικοί απέναντι στις εκτός τάξης δραστηριότητες, η στάση τους ήταν αρνητική όταν επρόκειτο για τα δικά τους τα παιδιά. Αντίστοιχα η Οικονομου (2012), παρατηρεί ότι το 75% των εκπαιδευτικών επιδεικνύουν αρνητική συμπεριφορική στάση όσον αφορά το παιχνίδι έξω από την τάξη, όταν πρόκειται για τα παιδιά της δικής τους τάξης.

2.3. Πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη

Πολλοί ερευνητές όπως από διάφορες χώρες (Bentsen, Mygind, & Randrup, 2009), Beames, Higgins, & Nicol, 2012· Gray & Martin, 2012· Gustafsson, Szczepanski, Nelson, & Gustafsson, 2012·Malone & Waite, 2016· Waite, Bolling & Bentsen, 2016· Sahrakhiz 2018· Dring, Lee, & Rideout. 2020· Pirchio, Fraijo-Sing, Passiatore, 2021· Mann, Gray & Truong, 2022), τονίζουν τον τρόπο που η εκπαίδευση έξω από την τάξη αλλάζει όχι μόνο τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και συνολικότερα τον

τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν. Ενώ παράλληλα με τη βελτίωση στον μαθησιακό τομέα παρατηρείται βελτίωση και στη συμπεριφορά των παιδιών. Κοινή διαπίστωση των περισσότερων ερευνών είναι, όπως σημειώνει ο Harris (2021), ότι υπάρχει ένα πλήθος στοιχείων που δείχνουν ότι ή επαφή των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον και η εκπαίδευση μέσα σε αυτό συμβάλλει στην σωματική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική τους υγεία (Rickinson et al. Benefield, 2004· Maller & Townsend, 2006· Pretty et al., 2009· Schneller, Schipperijn, Nielsen, & Bentsen, 2017· Ayotte-Beaudet, Potvin, Lapierre, & Glackin, 2017). Σε επισκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας που διενήργησαν οι Wolf, Kunz, και Robin (2022), καταγράφουν μια σειρά ερευνών σε διαφορετικές χώρες, όπως οι έρευνες των Marchant et al. (2019), Waite (2020b), Waite, και Goodenough (2018), στο Ηνωμένο Βασίλειο, των Bentsen, Mygind, L., Elsborg, Nielsen, και Mygind, E. (2021), Bolling, Niclasen, Bentsen, και Nielsen, (2019), Bolling, Otte, Elsborg, Nielsen και Bentsen, (2018), στη Δανία, των Mann et al. (2022) και Lloyd, Truong και Gray (2018), στην Αυστραλία, και των Breunig, Murtell, και Russell (2015), στον Καναδά, που καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα, όσον αφορά στις θετικές επιπτώσεις της συμμετοχής της εκπαίδευσης έξω από την τάξη στο εγκύκλιο πρόγραμμα, στη σωματική και ψυχική υγεία, στη σύνδεση με τη φύση και στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική, και γενικότερα, στη μαθησιακή διαδικασία. Πέρα από τα πιο πάνω ένας μεγάλος αριθμός ερευνών τονίζουν τη συμβολή της εκπαίδευσης μέσα στη φύση, σε τομείς όπως η δημιουργικότητα, η συγκέντρωση, η παρατηρητικότητα, καθώς και στην βελτίωση δεξιοτήτων στον τομέα της διαπροσωπικής συνεργασίας (Becker et al., 2017· Bolling, et al., 2019· Gustafsson et al., 2012) στις οποίες ήδη αναφερθήκαμε καθώς και εκείνη των Deighton et al., (2013) για την πνευματική υγεία των μαθητών. Ειδικά μάλιστα για

τη δημιουργικότητα, σε έρευνα που διενήργησαν σε σχολεία της Πολιτείας της Μινεσότα των ΗΠΑ, οι Wojciehowski, και Ernst (2018), αναφέρουν ότι διαπιστώνεται μια μείωση στα αποτελέσματα των σχετικών τεστ δημιουργικής σκέψης μετά το 1990 μεταξύ παιδιών όλων των ηλικιών αλλά ειδικά μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας πράγμα που πιθανόν να οφείλεται στην υπερβολική έμφαση του εκπαιδευτικού συστήματος στις αυστηρά δομημένες δραστηριότητες σε βάρος των πιο ελεύθερων μη δομημένων. Ωστόσο οι Passy, Bentsen, Gray, και Ho (2019) δεν διαπιστώνουν στη δική τους έρευνα καμιά ιδιαίτερη διαφορά όσον αφορά σε αυτόν τον τομέα.

2.3.1. Εκπαίδευση και ευχαρίστηση

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που ανέδειξαν οι έρευνες είναι το στοιχείο της ικανοποίησης/ευχαρίστησης που αντλούν τα παιδιά από την εμπειρία της μάθησης έξω από την τάξη και τη σημασία που έχει η συσχέτιση ευχαρίστησης με την μάθηση στην παραγωγή θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Marchant et al., 2019· Christie, Beames, & Higgins, 2016·, Maynard, Waters, & Clement, 2013), ειδικά για τους πιο αδύναμους μαθητές. καθώς και τη διατήρηση, για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα, του ενδιαφέροντος και της καλής διάθεσης των παιδιών (Harvey, D., Montgomery, Harvey, H., Hall, Gange, & Watling, 2020).

Οι White (2012) και Mann, et al. (2022) αντλώντας από την κονστρουβιστική θεωρία του Vygotsky (1978) θεωρούν ότι η εκπαίδευση μέσα στη φύση λειτουργεί σωρευτικά και σε πολλαπλά επίπεδα που είναι συμπληρωματικά μεταξύ τους, ενισχύοντας δηλαδή το ένα την αποτελεσματικότητα του άλλου. Έτσι, για παράδειγμα, η βελτίωση της αναλυτικής σκέψης σε επίπεδο μάθησης οδηγεί σε βελτίωση επίλυσης σύνθετων προβλημάτων που διευκολύνουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

καθώς αυτές αναπτύσσονται παράλληλα μέσα από τη διευκόλυνση της διάδρασης μεταξύ δασκάλων και παιδιών και των παιδιών μεταξύ τους, που αναπτύσσεται όταν το μάθημα γίνεται έξω από την τάξη. Αυτό με τη σειρά του διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών αναπτύσσοντας έτσι τη δυνατότητα τους να αντιμετωπίζουν προβλήματα και να διαχειρίζονται δυσκολίες και αυτό με τη σειρά του διευκολύνει στην ανάπτυξη μιας σωματικά και πνευματικά υγιούς προσωπικότητας, ενώ ή ίδια η επαφή με τη φύση συμβάλλει στο να αντιληφθούν τα παιδιά τη σημασία της και την ανάγκη προστασίας της. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα των Prisk και Cusworth (2018) που αφορά κυρίως παιδιά νηπιαγωγείου.

2.3.2. Παιδιά με ειδικές ανάγκες

Ανάμεσα στα στοιχεία που προκύπτουν από τις έρευνες για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη είναι τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα που εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετέχουν σε αυτά όπως αναφέρουν μεταξύ άλλων οι Friedman, Gibson, Jones, και Hughes (2022) σε πρόσφατη έρευνα για τα σχολεία του δάσους στην Αγγλία αλλά και οι Guardino, Hall, Largo-Wight και Hubbuch (2019). Ενώ παρόμοια διαπίστωση κάνει και έρευνα των Charman και Neary (2020) που έγινε από το Πανεπιστήμιο της Γλασκόβης για λογαριασμό της τοπικής Κυβέρνησης της Σκωτίας στη Μεγάλη Βρετανία. Σε άρθρο των Franco και Robson (2022, October 11), που παρουσιάστηκε στο BBC, πάνω στο θέμα των προβλημάτων στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών που προκαλεί η απώλεια επαφής με την φύση, γίνεται σε αναφορά σε έρευνα που διενήργησαν οι Taylor και Kuo (2009) που διαπιστώνεται σημαντική βελτίωση στη συγκέντρωση των παιδιών με ΔΕΠΥ μετά από ένα εικοσάλεπτο στη φύση.

2.4. Προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση έξω από την τάξη

Όπως τονίζει η Bilton (2020), αν μια καινοτομία είναι συμβατή με το αξιακό σύστημα του ατόμου που πρόκειται να την χρησιμοποιήσει, και δεν είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη στην εφαρμογή της, αυξάνονται οι πιθανότητες για την υιοθέτηση της. Έτσι στο βαθμό που οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διέπονται από αυτές τις αξίες που ενσωματώνει η συγκεκριμένη καινοτομία, είναι αναμενόμενο τα περισσότερα προβλήματα που επηρεάζουν τη στάση τους να σχετίζονται όχι τόσο με την ίδια την ιδέα της εκτός τάξης εκπαίδευση αλλά με τα προβλήματα από την πρακτική εφαρμογή της. Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Bentsen, Mygind, και Randrup, (2009), που μελέτησαν το εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας, η υιοθέτηση της εκπαίδευσης έξω από την τάξη δεν αφορά απλά στην υιοθέτηση μιας νέας μεθόδου αλλά αποτελεί και ένα κίνημα που επιχειρεί να αλλάξει και να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του ίδιου του Σχολείου και αυτό από μόνο του δημιουργεί ισχυρές αντιστάσεις στην γενικότερη υιοθέτησή του.

Παρ' όλες αυτές τις πολύ θετικές διαπιστώσεις για την εκπαίδευση έξω από την τάξη που αναφέραμε πιο πάνω τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι όχι μόνο η εκπαίδευση μέσα στη φύση δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς, όπως παρατηρούν οι Hunt, Stewart, Burt, και Dillon (2016), σε μεγάλη έρευνα που έγινε για λογαριασμό του υπό κρατικό έλεγχο φορέα Natural England, αλλά και ότι ο ίδιος ο χρόνος που τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να περάσουν μέσα στη φύση έχει περιοριστεί. Κάτι που έδειξε και έρευνα των Marchant et al. (2019).

Όπως σημειώνουν μεταξύ άλλων οι Bragg, Wood, Barton, και Pretty (2013), και Harvey et al. (2020), ο χρόνος που ξοδεύουν τα σημερινά παιδιά στη φύση έχει

περιοριστεί σε σχέση με τις παλαιότερες γενιές. Σε μια έρευνα του National Trust που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, και δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα Guardian (2016, July 27), διαπιστώθηκε ότι τα σύγχρονα παιδιά περνάνε στην ύπαιθρο μόλις τον μισό χρόνο από αυτόν που πέρασαν οι γονείς τους 30 χρόνια πριν. Μάλιστα κάποιες έρευνες, όπως αυτή του Loun (2008), παρατηρούν ότι τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν γίνονται λιγότερο περιβαλλοντικά ευαίσθητα επειδή έχουν όλο και λιγότερες ευκαιρίες να έλθουν σε επαφή με τη φύση, φτάνοντας να κατατάξουν αυτή την κατάσταση σαν ένα είδος αναπηρίας ονομάζοντας την ως Nature Deficit Disorder. Παρόμοια διαπίστωση κάνουν οι Larson, Green και Castleberry (2011) και Larson, Green και Cordell (2011) σε έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ, όπου επισημαίνουν ότι η θετική στάση των παιδιών απέναντι στο περιβάλλον μειώνεται στις ηλικίες 9-11 ετών, ενώ παρατηρείται και μειωμένη ευαισθησία σε περιβαλλοντικά θέματα από τα παιδιά, ενώ πιο πρόσφατα η έρευνα των Borsos, Banos-González, Boric, Lyngved-Staberg και Fekete (2022), δείχνει ότι το πρόβλημα παραμένει μέχρι σήμερα. Ενώ όπως δείχνει έρευνα που έγινε για λογαριασμό του δημόσιου φορέα Natural England (2016), που αναφέραμε πιο πάνω, τα παιδιά από τα φτωχότερα κοινωνικά στρώματα έχουν σημαντικά μειωμένη πρόσβαση στη φύση (κατά πάνω από 10%) από τα παιδιά των πιο εύπορων οικογενειών. Την ίδια ώρα σύμφωνα με έρευνα εταιρείας ερευνών Childwise που παρουσίασε η Wakefield (2015, March 27) στο BBC, τα παιδιά μεταξύ 5 και 16 ετών περνούν κατά μέσο όρο 6,5 ώρες την ημέρα μπροστά σε μια οθόνη, έναντι μόλις 3,5 το 1995.

Σε μεγάλη διεθνή έρευνα που πραγματοποίησε η Prisk (2019) για λογαριασμό της Διεθνούς Οργάνωσης Outdoor Classroom Day, καταγράφεται ότι η συντριπτική

πλειοψηφία (76%) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο χρόνος που περνούν τα παιδιά έξω από την τάξη δεν επαρκεί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Απόψεις εκπαιδευτικών για τον αν τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο εκτός τάξης

Χώρα	Ναι	Όχι	Ο χρόνος που διατίθεται είναι επαρκής
Τουρκία	2%	87%	12%
ΗΠΑ	3%	81%	16%
Καναδάς	2%	81%	17%
Πορτογαλία	3%	80%	17%
Βραζιλία	0%	77%	24%
Ηνωμ. Βασίλειο	2%	65%	33%
Φινλανδία	0%	0%	18%
Νότιος Αφρική	2%	58%	40%
Γαλλία	0%	56%	44%
Μέσος όρος	2%	76%	22%

Πηγή: Playtime matters, by Prisk, C., 2019. *Outdoor Classroom Day: Playtime matters report, May 2019*. London: Semble (p.14).

Ανάμεσα στους λόγους που αναφέρονται στις έρευνες αυτές για αυτή την συρρίκνωση της διάρκειας του χρόνου επαφής με τη φύση, κυρίαρχη θέση έχουν τα προβλήματα που έχουν σχέση με την ασφάλεια, το κυκλοφοριακό, την εγκληματικότητα καθώς και την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών από τα παιδιά στο σπίτι. Πολλοί από τους πιο πάνω λόγους σχετίζονται με την αντίληψη ότι η εκπαίδευση έξω από την τάξη ενέχει κινδύνους. Ο τρόπος που η αντίληψη περί κινδύνου επηρεάζει τη στάση εκπαιδευτικών και γονέων απέναντι στην εκπαίδευση έξω από τη τάξη θα μας απασχολήσει σε ξεχωριστή ενότητα στη συνέχεια.

Οι Dring, Lee και Rideout (2020), θεωρούν πως τα βασικά εμπόδια στην υιοθέτηση της εκπαίδευσης έξω από την τάξη είναι τα προβλήματα που παρουσιάζει στην πράξη η εφαρμογή της. Ανάμεσα στους πιο συχνά αναφερόμενους αρνητικούς παράγοντες από μεριάς εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται, η ανεπάρκεια γνώσεων, ή

έλλειψη επαρκούς χρόνου, προβλήματα διοικητικής μέριμνας, πειθαρχίας, απουσίας στήριξης από συναδέλφους ή τη Διεύθυνση του σχολείου (Desmond, Grieshop, & Subramaniam, 2004, Rickinson et al. 2004). Τα πιο πάνω διαπιστώνονται και από την Bilton (2014, 2020), σε μεγάλη έρευνα που διενήργησε στη Μεγάλη Βρετανία, που διαπίστωσε και μια σειρά επιπλέον αρνητικών παραγόντων, όπως η δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλων χώρων, οι εξωτερικοί θόρυβοι είτε από αυτοκίνητα, αεροπλάνα κλπ. είτε και από θορύβους που προέρχονται από το ίδιο το φυσικό περιβάλλον που μπορεί να διασπάσουν την προσοχή των παιδιών αλλά πάνω από όλα το ζήτημα του καιρού (των καιρικών συνθηκών) που αναφέρθηκε ως μείζον πρόβλημα από το 59% των ερωτηθέντων.

Σε μεγάλη διεθνή έρευνα που πραγματοποίησε η Prisk (2019), για λογαριασμό της Διεθνούς Οργάνωσης Outdoor Classroom Day, καταγράφεται η μεγάλη ποικιλία χώρων εκτός τάξης που βρίσκονται στη διάθεση των μαθητών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε σχολεία σε διάφορες χώρες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Είδη χώρων εκτός τάξης

Χώρα	Χωρίς Υπαίθριο χώρο	Σκληρή επιφάνεια	Δημοτικοί Κήποι	Αθλητικές Εγκαταστάσεις	Παιδικές Χαρές	Δημόσια/κοινοτικά Πάρκα	Άλλο
Αυστραλία	0%	66%	68%	57%	66%	30%	9%
Βραζιλία	9%	33%	50%	28%	13%	22%	26%
Γαλλία	2%	70%	66%	30%	27%	24%	12%
Ην. Βασίλειο	0%	88%	84%	48%	70%	34%	73%
ΗΠΑ	0%	81%	78%	40%	70%	12%	13%
Ινδονησία	1%	50%	44%	37%	7%	31%	1%
Καναδάς	0%	83%	79%	57%	72%	47%	17%

Νότιος Αφρική	0%	62%	67%	52%	54%	12%	10%
Πορτογαλία	0%	36%	65%	69%	26%	17%	13%
Τουρκία	2%	75%	41%	28%	23%	18%	35%
Φινλανδία	0%	75%	78%	68%	94%	44%	42%
Παγκόσμιος Μ.Ο.	1%	79%	76%	48%	57%	31%	17%

Πηγή: Πηγή: Playtime matters, by Prisk, C., 2019. *Outdoor Classroom Day: Playtime matters report, May 2019*. London: Semble (p.13).

Σε μια προσπάθεια συστηματοποίησης των παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών τόσο οι Dring et al. (2020) όσο και η Bilton (2020) αναφέρουν, μεταξύ άλλων, τη σημασία που αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ως άτομα, στο περιβάλλον. Διαπίστωσαν, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί που πέρασαν τα παιδικά τους χρόνια στην εξοχή ήταν πιο ευνοϊκά διακείμενοι απέναντι στην εκπαίδευση έξω από την τάξη. Σημαντικό επίσης κίνητρο/αντικίνητρο είναι, σύμφωνα με τους Kingsley, Foenander και Bailey (2020) και Reyes, Gallardo, Verde, και Valdés (2013), η στάση της ευρύτερης κοινότητας μέσα στην οποία λειτουργεί το σχολείο και η σύνδεση και συμμετοχή της σε περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες, και βέβαια, όπως επισημαίνει η Bilton (2020), η στάση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου.

Η Bilton (2014, 2020) ωστόσο διαπιστώνει ότι ένα σοβαρό πρόβλημα που χρήζει μεγαλύτερης προσοχής, έχει να κάνει με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, που τοποθετούνται θετικά ή αρνητικά απέναντι στην εκπαίδευση έξω από την τάξη, έχουν ξεκαθαρίσει στο μυαλό τους το ποιοι είναι οι σκοποί αυτής της μορφής εκπαίδευσης. Έτσι για παράδειγμα σε έρευνα που πραγματοποίησε το 2014 σε 184 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο μέσω δομημένων

ερωτηματολογίων που στάλθηκαν σε 350 σχολεία από τα οποία λίγο πάνω από τα μισά (184 ή 53%) απάντησαν σχεδόν οι μισοί 184 από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν δεν μπόρεσε να προσδιορίσουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο ως στόχο της εκπαίδευσης έξω από την τάξη ενώ κάποιοι ανέφεραν ως στόχο κάτι που ήταν απλά μέρος της πρακτικής διαδικασίας ή τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης όπως π.χ. η ύπαρξη μεγαλύτερου χώρου, ή ο καθαρός αέρας ή ότι η εκπαίδευση έξω από την τάξη βοηθάει τα παιδιά στη μάθηση.

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που διαπιστώνει η Bilton (2020), αλλά και μια σειρά άλλοι ερευνητές, είναι ότι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τη στάση των εκπαιδευτικών είναι ο φόβος. Ο φόβος που προκύπτει από την έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών, για το πώς θα πρέπει να διδαχθεί το μάθημα έξω από την τάξη, εξαιτίας της ελλιπούς ή και συχνά ανύπαρκτης εκπαίδευσης επ' αυτού που τους δημιουργεί μια αίσθηση μειωμένης εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους να διαχειριστούν την τάξη και να διεκπεραιώσουν με επιτυχία το εκπαιδευτικό τους έργο. Η πιο πάνω διαπίστωση έρχεται να επιβεβαιώσει τα συμπεράσματα μετά-έρευνας γύρω από την εκπαίδευση έξω από την τάξη που έγινε από το National Foundation for Educational Research και το King's College στην Αγγλία (Rickinson et al., 2004) στην οποία αναλύθηκαν τα συμπεράσματα 150 ερευνών που είχαν πραγματοποιηθεί στην Αγγλία μεταξύ 1993 και 2003. Οι έρευνες αυτές διαπίστωσαν ότι ένα από τα πιο σοβαρά εμπόδια στην υιοθέτηση της εκπαίδευσης έξω από την τάξη από τη μεριά των εκπαιδευτικών είναι η αυτοεκτίμηση τους για την ικανότητά τους (self-efficacy) να φέρουν σε πέρας το εκπαιδευτικό τους έργο. Δεύτερον ο φόβος των κινδύνων ή του ρίσκου που ενέχει για τα παιδιά η εκπαίδευση έξω από την τάξη. Με το ζήτημα της αυτοεκτίμησης και του ρίσκου θα ασχοληθούμε περισσότερο στη συνέχεια.

2.4.1. Το ζήτημα της αποτελεσματικότητας

Η γενικότερη θετική διάθεση της κοινωνίας, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε απέναντι σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον, δεν συνεπάγεται αυτόματα την αποδοχή της εκπαίδευσης έξω από την τάξη. Αυτό, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους δασκάλους, εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την αποτελεσματικότητα της.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που όλοι αποδίδουν στην αποτελεσματικότητα, έχει σημασία να διερευνηθούν περισσότερο οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν, προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση, τη στάση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων. Η στάση των εκπαιδευτικών αποκτά, σύμφωνα με τις Remmen και Iversen (2022), ακόμα μεγαλύτερη σημασία καθώς, σε μια μετα-ανάλυση των αποτελεσμάτων 52 έρευνών που έγινε στις Σκανδιναβικές χώρες την δεκαετία 2011-2021, διαπιστώθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για το πόσο αποτελεσματική και επωφελής είναι για τα παιδιά η εκτός τάξης εκπαίδευση. Όπως έδειξαν μάλιστα οι Remmen και Froyland (2013), σε έρευνα σε σχολείο της Νορβηγίας και οι Otte, Bolling, Elsborg, Nielsen, και Bentsen (2019) στη Δανία, κατά την οποία έγινε προσπάθεια να αξιολογηθούν, μέσω της παρατήρησης, τα μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα και συγκεκριμένα στη φυσική, μεταξύ μαθητών, ανάλογα με το αν συμμετείχαν ή όχι στο ίδιο μάθημα μέσα ή έξω από την τάξη, δεν διαπιστώθηκε διαφορά. Οπότε από μόνη της η επαφή με τη φύση προφανώς δεν αρκεί. Για να έχει επιτυχία έχει σημασία, σύμφωνα με τους Waite και Rea (2012), το μάθημα έξω από την τάξη να μην είναι ξεκομμένο από το υπόλοιπο πρόγραμμα αλλά να είναι μέρος μιας αδιάληπτης μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό είναι

βέβαια ένα σημείο τριβής, καθώς, από την έρευνα της Bilton (2020), προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης μέσα και έξω από την τάξη πρέπει να παραμένουν οι ίδιοι. Ενώ άλλοι, όπως η Edgington (2003) και οι Broderick και Pearce (2008), πιστεύουν ότι η εκπαίδευση έξω από την τάξη είναι από μόνη της μια ολότελα διαφορετική εμπειρία που επηρεάζει τον ίδιο τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και συνεπώς δεν είναι συγκρίσιμη μόνο από την άποψη του γνωστικού αποτελέσματος καθώς οι θετικές τις επιπτώσεις είναι πολυδιάστατες και δεν περιορίζονται μόνο στον γνωστικό τομέα.

Το ζήτημα, ωστόσο, παραμένει ακόμα ανοιχτό, τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Σχηματικά θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι, όπως υποστηρίζουν οι Rojo-Ramos, Manzano-Redondo, Barrios-Fernández, García-Gordillo, και Adsuar (2021), το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης έξω από την τάξη στηρίζεται στην άποψη ότι η απόκτηση θεωρητικής γνώσης είναι λιγότερο σημαντική από την απόκτηση δεξιοτήτων. Ή για να το αποδώσουμε καλύτερα στηρίζεται στην αντίληψη ότι η απόκτηση της ικανότητας ανάλυσης και εφαρμογής της γνώσης είναι πιο σημαντική από την ανάλυση στη θεωρητική απόκτηση της. Θεωρείται δηλαδή ότι μέσα από την ανάλυση και ερμηνεία των εξωτερικών φαινομένων τα παιδιά συνδυάζουν την εμπειρία με τη μάθηση ή τη μάθηση μέσω της άμεσης εμπειρίας αντιστρέφοντας κατά κάποιο τρόπο τους όρους έτσι ώστε να μπορούν να συνθέσουν (construct) την θεωρία μέσα από την ίδια την εμπειρία.

Το ζήτημα βέβαια παραμένει αφενός το κατά πόσο αυτό είναι εφικτό, χωρίς μια συνολικότερη αλλαγή στο σύστημα εκπαίδευσης, και αφετέρου αν η υποβάθμιση του ρόλου της θεωρίας δεν οδηγεί σε μια διαρκή αναζήτηση της

χρησιμότητας/αποτελεσματικότητας, ως αξίες από μόνες τους, και τον ηθικό κίνδυνο που κάτι τέτοιο ενέχει.

2.4.1.1. Αριστεία και ευχαρίστηση

Παρόλο που ο συνδυασμός της μάθησης με την ευχαρίστηση αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, κάποιο εκπαιδευτικοί, όπως διαπιστώνουν η Waite (2011), και οι Waite και Rea (2007), θεωρούν ότι η άποψη ότι η ευχαρίστηση είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι απλουστευτική και δεν οδηγεί αναγκαστικά μόνο σε συνέργειες αλλά μπορεί να οδηγήσει και συγκρούσεις μεταξύ τους. Οι ανωτέρω πιστεύουν ότι η ίδια η οδηγία του Υπουργείου Παιδείας του Ηνωμένου Βασιλείου (Department for Education and Skills, 2003), για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τίτλο Αριστεία και ευχαρίστηση (Excellence and enjoyment), δίνει προτεραιότητα στον στόχο της αριστείας, καθώς επικεντρώνεται στο τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά και υποβαθμίζει τη σημασία του τρόπου, μέσα από τον οποίο η γνώση γίνεται κτήμα των μαθητών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναζητήσουν από μόνοι τους έναν τρόπο να μεταδώσουν τον ενθουσιασμό τους για να μπορέσουν να διδάξουν καλύτερα το μάθημά τους, έχοντας όμως πάντα κατά νου ότι η αξιολόγησή τους θα κριθεί με βάση την υλοποίηση των στόχων που έχει θέσει το Υπουργείο. (Webb & Vuillamy, 2007· Passy & Waite, 2008). Αυτή όμως η παρεμβατική πολιτική από μεριάς της κεντρικής κυβέρνησης αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μια πηγή διαρκούς άγχους και ανησυχίας όπως παρατηρεί ο Alexander (2004).

Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα αυτής της πολιτικής μοιάζει να είναι θετικά: Ενδιαφέρον έχουν τα ευρήματα μεγάλης έρευνας που διενεργήθηκε από τους Carne,

Loynes και Williams (2015), σε 60 σχολεία που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης έξω από την τάξη, με στόχο την αξιολόγηση των επιπτώσεων, από αυτή τη συμμετοχή, από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των παιδιών. Το 75% του εκπαιδευτικού προσωπικού που ρωτήθηκε απάντησε ότι παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην αυτοπεποίθηση και σωματική και πνευματική υγεία των παιδιών, ενώ 23% των γονέων ανέφερε ότι μειώθηκαν οι μέρες που το παιδί τους απουσίαζε αδικαιολόγητα από το σχολείο. Παράλληλα παρατηρήθηκε βελτίωση της απόδοσης των παιδιών στις εξετάσεις GCSE (που διεξάγονται σε παν-Βρετανικό επίπεδο), σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

2.4.2. Το ζήτημα της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών

Η μειωμένη αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους να διδάξουν έξω από την τάξη και η αίσθηση ότι βρίσκονται έξω από το στοιχείο τους, έξω δηλαδή από αυτό που οι Scott, Boyd και Colquhoun (2013) ονομάζουν χώρο όπου αισθάνονται άνετα (comfort zone), έχει καταγραφεί σε πάρα πολύ μεγάλο αριθμό ερευνών σε όλο τον κόσμο (Dyment, Morse, Shaw, & Smith, 2014· Dyment, Downing, Hill, & Smith, 2018) στην Αυστραλία, Marchant et al. (2019), στο Η.Β, Tuuling et al. (2019), στην Εσθονία, Ihmeideh και Al-Qaryouti (2016), στη Μέση Ανατολή, Glackin (2016) στις ΗΠΑ, και Tan και Atencio (2016) στη Σιγκαπούρη. Όπως σημειώνουν οι Tuuling, Oun και Ugaste (2019), η έλλειψη αυτοπεποίθησης, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να παρουσιάζουν αρνητική στάση απέναντι στην εκπαίδευση εκτός τάξης χωρίς αναγκαστικά να διαφωνούν με την ίδια την ιδέα ή ότι υποτιμούν τη σημασία της.

Οι Jucker και von Au (2022) πιστεύουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών εξαρτάται εν πολλοίς από την αντίληψη που έχουν για την ικανότητα τους (self-efficacy) να ανταπεξέλθουν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα όπως αυτοί τα αντιλαμβάνονται. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory) όπως σημειώνουν οι Deci και Ryan (2011), αναδεικνύει το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η αυτοεκτίμηση για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων και ιδιαίτερα των καθηκόντων που ενέχει η εκπαίδευση έξω από την τάξη.. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι καθοριστικό ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά παίζουν τρεις ψυχολογικοί παράγοντες: η αυτονομία, η ικανότητα και η σχετικότητα (με το αντικείμενο). Το τελευταίο είναι συχνά, στην περίπτωση μας, και το ζητούμενο, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προηγούμενη γνώση γύρω από την εκπαίδευση έξω από την τάξη.

Οι Petkou, Andrea και Anthrakoroulou (2021) θεωρούν ότι ένας τρόπος να βελτιωθεί αυτή η κατάσταση είναι μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ειδικά αυτών που ήδη υπηρετούν καθώς οδηγεί σε βελτίωση της αυτοεκτίμησης τους. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία από τους Coenders και Terlouw (2015), παρατηρήθηκε ότι η βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων συμβάλλει στην αλλαγή στάσης από τους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα οι Zachariou, Tsami, Chalkias και Bersimis (2017) αναφέρουν ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στην υιοθέτηση από μεριάς τους πιο φιλικών προς το περιβάλλον απόψεων.

Όπως σημειώνουν οι Wolf et al. (2022) το ζήτημα της απουσίας εκπαίδευσης των δασκάλων σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση έξω από την τάξη, είναι ένα

από τα πιο σημαντικά εμπόδια για την επέκταση του θεσμού, πράγμα που επισημαίνουν και οι van Dijk-Wesselius, van den Berg, Maas και Hovinga (2020), η Waite (2020a και 2020b) και οι Tuuling et al. (2019). Το έλλειμμα αυτό δεν έχει ακόμα αντιμετωπιστεί ούτε σε εθνικό ούτε σε παγκόσμιο επίπεδο. Υπάρχουν μόνο κάποιες ελάχιστες εξαιρέσεις, όπως για παράδειγμα στη Σουηδία, όπου ορισμένα Πανεπιστήμια προσφέρουν στους φοιτητές τους προγράμματα για την εκπαίδευση έξω από την τάξη (Niklasson & Sandberg, 2012).

Πέρα όμως, από τα πιο πάνω, στον καθορισμό της αυτοεκτίμησης και κατ' επέκταση της στάσης των εκπαιδευτικών υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες που είτε έχουν σχέση με την εσωτερική συγκρότηση των εκπαιδευτικών είτε με εξωγενείς παράγοντες. Έτσι για παράδειγμα, αρνητικό (ή θετικό ρόλο) ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να παίξουν εξωτερικοί παράγοντες όπως ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου, του σχολικού προγράμματος ή και των μαθητών που μπορεί να είναι κάποιες φορές απρόθυμοι να συμμετάσχουν (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002).

Παρά το γεγονός ότι ο βαθμός αυτοεκτίμησης των γονέων παίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Liu, & Leighton, 2021) αλλά και στη πνευματική και σωματική υγεία των παιδιών (Kieslinger, Wartha, Pollatos, Steinacker, & Kobel, 2021), το ζήτημα της αυτοεκτίμησης των γονέων, και τους παράγοντες που την επηρεάζουν έχει απασχολήσει σαφώς λιγότερο τους ερευνητές. Συνήθως, ωστόσο, όπως σημειώνουν και οι Kokolaki, Kouli, Bebetos και Goudas (2018), η μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση των γονέων συνδυάζεται με μεγαλύτερη αναγνώριση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η επαφή με τη φύση για την σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών τους. Συχνά ωστόσο σε κάποιες χώρες όπως π.χ. η Τουρκία η

αυτοεκτίμηση του γονέα (ειδικά των μητέρων) είναι απλά συνάρτηση του πόσο καλά ή υγιεινά τρώει το παιδί του (Ekim, 2016).

2.4.3. Το ζήτημα διαχείρισης του ρίσκου από γονείς και εκπαιδευτικούς

Η σημασία που αποδίδουν στο παράγοντα του ρίσκου και στην ασφάλεια των παιδιών παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Η Torikos (2018), σε έρευνα για τη διαχείριση του ρίσκου από τους εκπαιδευτικούς, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Ρουμανία θεωρούν ότι η πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της εκπαίδευσης έξω από την τάξη είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος που θα εξασφαλίζει την ασφάλεια των παιδιών και των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέρος σε αυτή την διαδικασία. Το πρόβλημα της υπερβολικής προστασίας των παιδιών από κινδύνους κάθε μορφής που συνεπάγεται και την αποφυγή του ρίσκου αφορά όπως σημειώνουν και οι Franco και Robson (2022), συνολικά την σύγχρονη κοινωνία. Όπως σημειώνουν οι Malone και Waite (2016), υπάρχει η άποψη ότι η απομάκρυνση των παιδιών από δραστηριότητες μέσα στη φύση οφείλεται από τη μια στην απροθυμία των εξουθενωμένων εργασιακά εκπαιδευτικών και πολυάσχολων γονέων, που δεν έχουν τον χρόνο για υπαίθριες δραστηριότητες με τα παιδιά τους, και από την άλλη στην επικράτηση μιας κουλτούρας φόβου που διαπερνά την κοινωνία, και ειδικά τους γονείς, όπως σημειώνουν οι Pearlman Hougie (2010), η Gill (2007) και οι Prezza, Alparone, Cristallo και Luigi (2005). Όπως μάλιστα τονίζουν, ο φόβος αυτός απέναντι στον κίνδυνο και η υπερβολική προστασία των παιδιών, από το να εκτεθούν σε οτιδήποτε στοιχειοθετεί ρίσκο στα μάτια των ενηλίκων, έχει αρνητικές συνέπειες στα παιδιά καθώς τα εμποδίζει να εξερευνησουν το περιβάλλον με την ευρύτερη έννοια και να

αναπτύξουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Malone, 2008; Prezza et al., 2005; Gill, 2007; Mitchell, Kearns, & Collins, 2007). Ως ένα βαθμό ο φόβος των εκπαιδευτικών οφείλεται στο γεγονός ότι, όπως σημειώνει η Prince (2021), η εκπαίδευση έξω από την τάξη δεν διδάσκεται ως ξεχωριστή ενότητα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που σπουδάζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Για το ζεπέραςμα αυτού του προβλήματος, οι Rojo-Ramos et al. (2021), προτείνουν αναπροσαρμογή της παρεχόμενης εκπαίδευσης προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις και ταυτόχρονα μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στην αντιμετώπιση του προβλήματος για να ξεπεραστεί η επιφυλακτική στάση που επιδεικνύουν τόσο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς απέναντι στην εκπαίδευση έξω από την τάξη ειδικά για παιδιά μικρής ηλικίας.

Βέβαια η αξιολόγηση του ρίσκου, όπως σημειώνουν οι Hansen Sandseter, Cordovil, Hagen και Lopes (2020), διαφέρει από χώρα σε χώρα. Αυτό προκύπτει από την έρευνα που πραγματοποίησαν σε 5 Ευρωπαϊκές χώρες (Ελλάδα, Πορτογαλία, Εσθονία, Κροατία και Νορβηγία) μεταξύ 32 εκπαιδευτικών και 184 γονέων. Σε αυτήν εντοπίζονται οι σημαντικότεροι παράγοντες ρίσκου και η αξιολόγηση τους με βάση τη σοβαρότητα που τους αποδίδουν γονείς και εκπαιδευτικοί σε κάθε χώρα. Οι κίνδυνοι από την κυκλοφορία οχημάτων αναφέρεται ως πρόβλημα από το 50% όλων των γονέων ανεξαρτήτως χώρας. Ωστόσο ο κίνδυνος από αγνώστους μοιάζει να απασχολεί περισσότερο τους Έλληνες γονείς που καταλαμβάνουν την πρώτη θέση με ποσοστό 86,6% και λιγότερο τους Νορβηγούς που έρχονται τελευταίοι με 13,3%. Αντίστοιχα η μέση ηλικία που οι γονείς αφήνουν τα παιδιά να παίζουν μόνα τους έξω χωρίς επιτήρηση είναι 11,8 για την Ελλάδα και 5,8 για τη Νορβηγία. Αντίστοιχα το πρόβλημα

του φόβου ατυχήματος και πάλι απασχολεί περισσότερο τους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 9,4% έναντι 3,1% των Νορβηγών συναδέλφων τους. Είναι συνεπώς προφανές ότι η ασφάλεια των παιδιών, όταν αυτά βρίσκονται έξω από την τάξη, μοιάζει να απασχολεί λιγότερο τους εκπαιδευτικούς και περισσότερο τους γονείς.

Ο φόβος του ατυχήματος, των τσακωμών μεταξύ των παιδιών και του ενδεχόμενου να κολλήσουν κάποια αρρώστια που απασχολούν ιδιαίτερα τους γονείς, και είναι πηγή τριβής με τους εκπαιδευτικούς, οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την Kalrogianni (2019), να είναι αρνητικοί με τις εκτός τάξης δραστηριότητες. Σε κάποιες μάλιστα χώρες με πιο συντηρητικές κοινωνίες, όπως η Τουρκία, υπάρχουν έρευνες, όπως αυτή του Erdem (2018), που διαπιστώνουν ότι οι γονείς στην Τουρκία είναι εντελώς αντίθετοι με κάθε δραστηριότητα έξω από την τάξη. Ακόμα όμως και σε χώρες, όπως η Γερμανία, που έχουν υιοθετήσει προγράμματα Σχολείων του Δάσους και όπου γονείς και εκπαιδευτικοί δείχνουν πιο έτοιμοι να δεχτούν νέες μορφές εκπαίδευσης, στα σχολεία, το πρόβλημα του ρίσκου (όπως το εκλαμβάνει σε τελευταία ανάλυση η ίδια η κοινωνία) δεν έχει ξεπεραστεί καθώς τα σχολεία του δάσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες να εξασφαλίσουν την ασφαλιστική κάλυψη των δραστηριοτήτων τους από Ασφαλιστικές Εταιρείες, κάτι που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την λειτουργία τους (Harper, 2017· Connolly & Haughton, 2017).

Από τη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ρίσκο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση έξω από την τάξη γενικότερα (π.χ. Valentini & Donatiello, 2021· Dietze & Kashin, 2019· Stan & Humberstone, 2011). Κατά συνέπεια όπως παρατηρούν μεταξύ άλλων οι Hunter, Gillespie και Chen (2019), οι απόψεις και η στάση των εκπαιδευτικών

επιηρεάζει την γκάμα των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων που παρέχονται στα παιδιά έξω από την τάξη. Οι Kelly, Sharpe και Fotou (2022) μάλιστα, επισημαίνουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ρίσκο, που σχετίζεται με το παιχνίδι έξω από την τάξη (outdoor play), οδηγεί στο να αποθαρρύνει τα παιδιά και, εν μέρει, ευθύνεται για την αύξηση του χρόνου που αφιερώνουν στο ηλεκτρονικό παιχνίδι (online play) που παρουσιάζει μικρότερο βαθμό κινδύνου, τουλάχιστον σωματικού.

Σε τελευταία ανάλυση κάθε αξιακό σύστημα ακόμα και το πιο φιλελεύθερο καταλήγει να επιβάλει έμμεσα ή άμεσα τους κανόνες του και τις αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές. Οι αξίες τόσο εκείνες που διέπουν μια κοινωνία όσο και οι ατομικές διαμορφώνονται και αναπαράγονται καθημερινά μέσα στην κοινωνία αλλά, όπως σημειώνει η Bilton (2020), και μέσα στον κάθε εργασιακό χώρο, που μερικές φορές, όπως σημειώνει η Deem (1993), αλλάζει πιο δύσκολα, ή καλύτερα μπορεί να είναι λιγότερο δεκτικός σε νέες ιδέες από την κοινωνία. Έτσι όπως σημειώνουν οι Hansen-Sandseter (2007) και Waller, Hansen-Sandseter, Wyver, Arlemalm-Hagser και Maynard (2010), Mart και Waite (2021), στο χώρο του σχολείου γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να επιβάλλουν τις δικές τους απόψεις για το τι στοιχειοθετεί ρίσκο, επιχειρώντας να προστατεύσουν τα παιδιά, αγνοώντας τα οφέλη που προκύπτουν από την ελεύθερη αντιμετώπιση και διαχείρισή του για την σωματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Για τον λόγο αυτό, η σημασία που αποδίδουν γονείς και εκπαιδευτικοί στο ζήτημα αντιμετώπισης του ρίσκου παίζει σημαντικό ρόλο στο κατά πόσο είναι πρόθυμοι να προωθήσουν την εκπαίδευση έξω από την τάξη.

2.5. Αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών

Οι Machant et al. (2019) σημειώνουν τη σημασία των απόψεων των γονέων στην ενίσχυση της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών. Από αυτό προκύπτει η παρατήρηση ότι οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών δεν διαμορφώνονται χωριστά αλλά σε συνδυασμό και επηρεάζουν η μία την άλλη ενώ και οι δύο διαμορφώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και επηρεάζονται από τις εκάστοτε κυρίαρχες απόψεις. Οι Parsons και Traunter (2020) σημειώνουν ότι η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη και χρήσιμη όσον αφορά την πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση. Οπότε οι σχέσεις τους, και η δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ τους, έχει μεγάλο ενδιαφέρον για την υιοθέτηση ή μη του συγκεκριμένου τρόπου εκπαίδευσης και των ευκαιριών που προσφέρει η εκπαίδευση έξω από την τάξη για την ανάπτυξη των παιδιών. Από την πιο πάνω έρευνα προκύπτουν σημαντικές διαφορές όσον αφορά στη στάση γονέων και εκπαιδευτικών στο ζήτημα των δραστηριοτήτων έξω από την τάξη. Έτσι για παράδειγμα, σε αντίθεση με του εκπαιδευτικούς, οι γονείς των μικρότερων παιδιών τείνουν να θεωρούν κάθε εκτός τάξης μη δομημένη δραστηριότητα ως διασκέδαση, υποτιμώντας έτσι τη σημασία της στην ανάπτυξη των παιδιών, δείχνοντας μια προτίμηση για δομημένες δραστηριότητες. Η επικράτηση αυτής της άποψης έχει οδηγήσει, σύμφωνα με την Almon (2003), σε μια κατά 50% μείωση των μη δομημένων δραστηριοτήτων των παιδιών, την προηγούμενη δεκαετία, που δείχνει ότι οι γονείς είναι περισσότερο επικεντρωμένοι από τους εκπαιδευτικούς στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους και λιγότερο, στην ολόπλευρη (ολιστική) ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους που προσφέρει η έξω από την τάξη εκπαίδευση. Αυτό αντανακλά, όπως πιστεύει η Middleton (2017), τον αποσπασματικό (fragmented) τρόπο που η κοινωνία αντιμετωπίζει την εκπαίδευση.

Όπως σημειώνουν οι Maynard και Waters (2007), ο συνδυασμός της πίεσης που ασκούν οι γονείς αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα για υψηλές επιδόσεις των μαθητών, είναι συχνά πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο, όπως προτείνουν μεταξύ άλλων και οι Jayasuriya, Williams, Edwards και Tandon (2016), να βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους και ειδικά τους στόχους της εκπαίδευσης έξω από την τάξη. Όπως σημειώνουν οι Arvanitis, Touloumakos και Barrable (2022), η σημασία του ρόλου των γονέων στην υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς της νέας αυτής μεθόδου ήδη επισημανθεί και από την Knight (2013), που θεωρεί πολύτιμη την ενεργό συμμετοχή τους για την επιτυχία των Σχολείων του Δάσους στη Γερμανία καθώς αυτή λειτουργεί θετικά και στη συμμετοχή του ίδιου του παιδιού και τελικά στην επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Μια σειρά έρευνες, (Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005· Jeynes, 2011· Hill & Tyson, 2009), έχουν δείξει ότι η γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών όχι μόνο αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τα ίδια αλλά έχει και πολλαπλά θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά τόσο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όσο και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

2.6. Θέματα ποιότητας/συγκρισιμότητας της υφιστάμενης έρευνας

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση των Becker et al. (2017), για την ποιότητα της μεθοδολογίας 'μεγάλου αριθμού ερευνών τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών. Το πρόβλημα, όπως σημειώνει ο Scrutton (2019), αφορά κυρίως στις ποσοτικές και όχι στις ποιοτικές μελέτες, και δεν περιορίζεται μόνο από τις διαφορετικές αντικειμενικές συνθήκες μέσα στις οποίες έλαβαν χώρα οι ποσοτικές έρευνες. Το πιο σοβαρό πρόβλημα όπως σημειώνει η Bilton (2020) είναι ποιοτικό και

έχει να κάνει με τις διαφορές τόσο όσον αφορά τον τρόπο επιλογής των ομάδων στόχων, των ηλικιακών ομάδων, της διάρκειας και των συνθηκών της παρατήρησης και συνολικά της μεθοδολογίας. Αυτό εν μέρει οφείλεται, όπως σημειώνουν οι Remmen και Iversen (2022) στο ότι η εκπαίδευση έξω από την τάξη δεν είναι μια συγκεκριμένη μέθοδος αλλά περιλαμβάνει ή καλύτερα αντλεί στοιχεία από ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών μέσα στα πλαίσια της ευρύτερης φιλοσοφίας που διέπει την ίδια την εκπαίδευση έξω απ' την τάξη.

Ένα από τα προβλήματα που εντοπίζει η Bilton (2020) είναι ότι οι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις έρευνες είναι εκείνοι που ήταν ήδη υπέρ της εκπαίδευσης έξω από την τάξη. Ενώ όσοι ήταν κατά δεν μπαίνουν καν στο κόπο να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια ή απαντούσαν μερικώς, εκφράζοντας την άποψη ότι η εκπαίδευση αυτή είναι χάσιμο χρόνου ή στο ότι ο δάσκαλος καταλήγει απλά να φροντίζει την αστυνόμευση των παιδιών. Η ίδια θεωρεί ότι οι σχετικές έρευνες είναι συχνά δύσκολα συγκρίσιμες μεταξύ τους. Αυτό κατά τη γνώμη της οφείλεται, εν μέρει στο γεγονός ότι, όπως ήδη αναφέραμε πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, σε διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές μεθόδους (Larsson & Ronnlund, 2021· Hansen-Sandseter et al. 2020· Rea & Waite, 2009).

Πάνω στο θέμα της ποιότητας των υφισταμένων ερευνών υπεισέρχεται και το βιβλίο των Jucker και von Au (2022). Σε μετά-έρευνα του Jucker (2022) που περιλαμβάνεται στο εν λόγω βιβλίο, παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας μεγάλης έρευνας που πραγματοποίησε, στο Ηνωμένο Βασίλειο, το Institute of Outdoor Learning σε συνεργασία με το Belgravia Trust που κατάφεραν να συγκεντρώσουν 3.536 μελέτες γύρω από το θέμα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη με την ευρύτερη δυνατή έννοια που αυτή μπορεί να λάβει. Σε αυτήν δυστυχώς διαπιστώνεται ότι πέρα από το ζήτημα

της αμφισβητήσιμης ποιότητάς τους, ο ίδιος ο αριθμός των δημοσιευμένων ερευνών παρουσιάζει μετά το 2010, μια μείωση. Αυτό το τελευταίο οφείλεται σύμφωνα με τον Jucker (2022) τόσο σε προβλήματα χρηματοδότησης, της εντατικοποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και του μειωμένου «ενθουσιασμού» για την εκπαίδευση έξω από την τάξη από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα στις προτάσεις για την βελτίωση αυτής της κατάστασης είναι, σύμφωνα με τον Jucker (2022):

- Η συγκέντρωση των βάσεων δεδομένων με συστηματικό τρόπο με βάση το είδος και τον όγκο της δραστηριότητας στο χώρο της εκπαίδευσης έξω από την τάξη.
- Η βελτίωση του επαγγελματικού επιπέδου των ερευνητών όσον αφορά τη δυνατότητα να αξιολογούν και να εφαρμόζουν νέες ιδέες και πρακτικές.
- Η τακτική επαφή ερευνητών-εκπαιδευτικών μεταξύ τους με στόχο τον καθορισμό των τομέων προτεραιότητας που οφείλει να έχει η έρευνα.
- Η συγκεντρωτική διαχείριση και οργάνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η εξασφάλιση της εγκυρότητας και δημοσιοποίησης τους.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Σύμφωνα με τον Drever (1995) το πρώτο ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί σε κάθε ερευνητικό εγχείρημα είναι εάν η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η καταλληλότερη για την απάντηση στα ερωτήματα που τίθενται. Αν και μια οριστική απάντηση μπορεί προφανώς να δοθεί μόνο εκ των υστέρων, δηλαδή μετά την ολοκλήρωση του έργου, και δεν εξαρτάται μόνο από τη μέθοδο αλλά και από την ποιότητα της έρευνας στο σύνολό της, το δίλημμα της επιλογής μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης είναι μια καθοριστική στιγμή σε κάθε μελέτη.

Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ωστόσο, έχοντας ως δεδομένο ότι η έρευνα μας δεν έχει απλά στόχο την καταγραφή των απόψεων και στάσεων των συμμετεχόντων σε αυτή, γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά σε μια όσο το δυνατόν πληρέστερη κατανόηση των αιτιών που τους οδηγούν στο να εκδηλώνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, ήταν αρκετά σαφές από την αρχή ότι οι στόχοι της θα εξυπηρετούνταν καλύτερα από μια ποιοτική προσέγγιση. Κι αυτό γιατί, όπως σημειώνει ο Bryman (2012), στην ποιοτική έρευνα η συλλογή δεδομένων πραγματοποιείται μέσω της πρόσωπο με πρόσωπο επαφής με τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε αυτήν. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η άμεση επαφή που εξασφαλίζει η ποιοτική έρευνα είναι χωρίς προβλήματα. Όπως επισημαίνουν οι Arksey και Night (1999, σελ.3), «η αντίληψη, η μνήμη και το συναίσθημα που αποτελούν στοιχεία μιας διαπροσωπικής συζήτησης είναι στην ουσία ανθρώπινα κατασκευάσματα, και στερούνται αντικειμενικότητας». Ταυτόχρονα, όπως σημειώνουν οι Pieridou και Phtiaika (2012), υπάρχει πάντα ο κίνδυνος οι προσωπικές ή και πολιτικές απόψεις του ερευνητή ή και η όλη του συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να υπεισέλθουν στην ίδια την έρευνα και τα επηρεάσουν αποτελέσματά

της. Για αυτό το λόγο ο Creswell (2012) υποστηρίζει ότι η ποιοτική έρευνα είναι μεν επαγωγική ως προς τη μορφή, καθώς επιχειρεί τη μετάβαση από το ειδικό στο γενικό (χρησιμοποιώντας το πρωτογενές υλικό που προκύπτει από ένα περιορισμένο αριθμό συνεντεύξεων), στην εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων, αλλά, ταυτόχρονα για τον ίδιο ακριβώς λόγο, είναι πάνω από όλα ερμηνευτική.

Αυτός ο ερμηνευτικός χαρακτήρας της ποιοτικής έρευνας είναι, όπως σημειώνουν οι Grove και Fisher (1999), η αδυναμία αλλά ταυτόχρονα και το δυνατό της στοιχείο, στο βαθμό, βέβαια, που ερευνητής είναι σε θέση να το αξιοποιήσει, καθώς, όπως σημειώνει ο Patton 1999, μετατρέπεται ο ίδιος σε εργαλείο για την ερμηνεία των ευρημάτων. Έτσι η αξιοπιστία της έρευνας εξαρτάται από την επιστημονική επάρκεια και τον επαγγελματισμό του ερευνητή από τη μια, και από την αξιοπιστία της μεθόδου συλλογής και αποτύπωσης του πρωτογενούς υλικού, από την άλλη. Για τον λόγο αυτό ο ερευνητής θα πρέπει να ακολουθήσει πιστοποιημένες και επαληθεύσιμες μεθόδους καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, τηρώντας σχολαστικά όλα τα στοιχεία της έρευνας, όπως, μαγνητοφωνήσεις, απομαγνητοφωνήσεις, παρατηρήσεις και σημειώσεις (Campbell,1997).

3.2. Τα πλεονεκτήματα μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης (case study) ή, όπως αποδίδουν τον όρο οι (Baxter και Jack, 2008, σελ. 547), μια «συλλογική μελέτη περίπτωσης» (collective case study), ενός περιορισμένου και, κατά το δυνατόν, πιο αντιπροσωπευτικού αριθμού ατόμων που έχουν επιλεγεί με βάση τα κοινά τους ενδιαφέροντα, είναι η πιο ενδεδειγμένη προσέγγιση για τη διερεύνηση του ζητήματος που μας απασχολεί. Στη περίπτωσή μας, η συλλογή στοιχείων είναι βασισμένη αφενός

σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις, γονέων και εκπαιδευτικών, όσο και στην παρατήρηση των παιδιών στο φυσικό τους περιβάλλον, καθώς, σύμφωνα με τον Yin (2018) και Bryman (2012) τα φαινόμενα που αφορούν στις ανθρώπινες σχέσεις πρέπει να κατανοηθούν μέσα στο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα.

Την επιλογή μου επηρέασαν, ωστόσο, και οι περιορισμένοι πόροι οι οποίοι ήταν διαθέσιμοι και οι χρονικοί περιορισμοί της μελέτης, δύο παράγοντες που, όπως αναφέρουν οι Miles και Huberman (1994), πρέπει ο ερευνητής να λάβει υπόψη. Τα πιο πάνω σχετίζονται με το γεγονός ότι η πρόσβαση μου στους γονείς ήταν αρκετά προβληματική, καθώς δυσκολευόταν να διαθέσουν χρόνο για τη συνέντευξη, η μετάβασή στα σχολεία για τις παρατηρήσεις των παιδιών ήταν αρκετά δαπανηρή, ενώ ταυτόχρονα πλησίαζε και το τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς.

3.3. Ημι-δομημένες Συνεντεύξεις

Όπως σημειώνουν οι Drever (1995) και Kvale (1996) οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιτρέπουν στον ερευνητή χώρο για ευελιξία και ταυτόχρονα δίνουν στον ερωτώμενο την ελευθερία να απαντήσει με τον τρόπο που του ταιριάζει καλύτερα, χωρίς να περιορίζεται από μια προκαθορισμένη σειρά επιλογών. Αυτή η μεγαλύτερη ελευθερία που παρέχεται στον ερωτώμενο απαιτεί, όπως σημειώνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2018), από τον ερευνητή να διαθέτει όχι μόνο την κατάλληλη προσωπικότητα και ικανότητα για να διαχειριστεί τη συζήτηση ώστε να μην «ξεφύγει» και αναλωθεί σε εκτός θέματος ζητήματα, αλλά και την σε βάθος γνώση του θέματος (Kvale 1996· Whitehead, 2005· Patton 2015). Παράλληλα, θα πρέπει να έχει την ευελιξία και την ετοιμότητα να αντιληφθεί ότι ακόμα και αν ένα ζήτημα που θέσει ο ερωτώμενος στη διάρκεια της συνέντευξης ξεφύγει από το αυστηρό πλαίσιο της

έρευνας μπορεί να αποδειχτεί αναπάντεχα ενδιαφέρον και χρήσιμο στην ίδια την έρευνα.

Ως εκπαιδευτικός στην ειδική αγωγή τα τελευταία 6 χρόνια, έχω έλθει σε επαφή τόσο με γονείς όσο και συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα έχω δουλέψει εθελοντικά σε διάφορα προγράμματα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Αγγλία) με παιδιά κοντά στη φύση. Με βάση αυτά θεωρώ ότι έχω το υπόβαθρο για την υλοποίηση των συνεντεύξεων.

3.4. Τριγωνισμός

Ένας από τους τρόπους ελαχιστοποίησης των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν από το στοιχείο της υποκειμενικότητας που ενέχουν οι ποιοτικές έρευνες είναι η λεγόμενη μέθοδος της τριγωνισμού. Σύμφωνα με τους Denzin (1978) και Creswell και Miller (2000), ο τριγωνισμός στις κοινωνικές επιστήμες είναι μια διαδικασία πιστοποίησης της εγκυρότητας της έρευνας ή καλύτερα του περιορισμού των κινδύνων αστοχίας που ενέχει η χρησιμοποίηση μίας και μόνο μεθόδου. Ο περιορισμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με τη χρησιμοποίηση διαφορετικών πηγών ή/και μεθόδων προσέγγισης του ίδιου θέματος, π.χ. μέσω της παρατήρησης, παρόλο που, όπως και οι ίδιοι αναγνωρίζουν, η παρατήρηση έχει και η ίδια, από τη φύση της, υποκειμενικά στοιχεία. Παρόλα αυτά, όπως σημειώνει ο Patton (1999 και 2015), επειδή κάθε τύπος έρευνας είναι με διαφορετικό τρόπο ευαίσθητος στα δεδομένα του εξωτερικού κόσμου η παρατήρηση μπορεί να προσφέρει μια διαφορετική οπτική που με τη σειρά της μπορεί να δώσει στον ερευνητή μια βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου που ερευνά. Ο Golagshani (2003) μάλιστα πιστεύει ότι επειδή η ίδια η πραγματικότητα (και ακόμα περισσότερο η πραγματικότητα ενός κοινωνικού φαινομένου) δεν είναι

παρά μια κατασκευή που στερείται αντικειμενικότητας, αφού διαφορετικοί άνθρωποι αποδίδουν στο ίδιο πράγμα διαφορετικό νόημα, ο τριγωνισμός είναι ιδιαίτερα χρήσιμος στην προσπάθεια μας να κατανοήσουμε τις διαφορετικές αυτές οπτικές. Για αυτόν ακριβώς το λόγο και η χρήση διαφορετικών μεθόδων αναζήτησης και συλλογής δεδομένων, μπορεί να αποδειχτεί ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε ως εναλλακτική μέθοδος η παρατήρηση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και στον χώρο που λάμβανε χώρα η εκπαίδευση έξω από την τάξη, με τη συγκατάθεση φυσικά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων. Θέλω να πιστεύω ότι οι παρατηρήσεις της δραστηριότητας των παιδιών έξω από την τάξη παρείχαν μια τέτοια «πηγή», που μπορεί να μας προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση του αντικείμενου της παρούσας έρευνας

3.5. Αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος

Ο αριθμός των συνεντεύξεων σε μια ποιοτική έρευνα, όπως σημειώνουν οι Drever (1995) και Kvale (1996), πρέπει να είναι σχετικά περιορισμένος ώστε το υλικό να είναι διαχειρίσιμο από τον ερευνητή επιδιώκοντας, ωστόσο, το δείγμα να είναι, στο μέτρο του δυνατού, αντιπροσωπευτικό μιας ευρύτερης ομάδας, με παρόμοια χαρακτηριστικά. Παρόλα αυτά, όπως σημειώνουν οι Grove και Fisher (1999), τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι, από στατιστική άποψη, αντιπροσωπευτικά όπως τα αποτελέσματα μιας ποσοτικής έρευνας από ένα τυχαίο δείγμα. Ουσιαστικά, όπως υποστηρίζει ο Isaacs (2014), η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στην ποιοτική έρευνα δεν στηρίζεται στο ότι το δείγμα είναι τυχαίο αλλά αντίθετα στο ότι επικεντρώνεται «σε ομάδες ανθρώπων που είτε διαθέτουν χαρακτηριστικά είτε ζουν σε συνθήκες που σχετίζονται με το κοινωνικό

φαινόμενο που μελετάται» (σελ. 3201). Υπό αυτή την έννοια, η ποιοτική έρευνα δεν έχει καμία αξίωση για γενίκευση. Αυτό, ωστόσο, δεν μειώνει την αξία των ευρημάτων της στο μέτρο και στο βαθμό που και άλλοι άνθρωποι μπορεί να συσχετίσουν τα ευρήματα αυτά με δικά τους προσωπικά βιώματα. Όπως επισημαίνει ο Golafshani (2003), χωρίς κάποιο είδος προέκτασης σε παρόμοιες καταστάσεις, η ποιοτική έρευνα θα είχε πολύ περιορισμένο ενδιαφέρον και για αυτό ακόμα και αν το μέγεθος του δείγματος δεν έχει ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος επιλογής του έχει μεγάλη βαρύτητα για την αξιοπιστία της έρευνας,

3.6. Διαδικασία επιλογής του δείγματος

3.6.1. Επιλογή των σχολείων

Όπως ήδη αναφέραμε στην εισαγωγή, υπάρχουν πολύ λίγα σχολεία που προσφέρουν προγράμματα εκπαίδευσης έξω από την τάξη, σαν μέρος του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, και αυτά είναι, στο σύνολο, τους ιδιωτικά και τα περισσότερα βρίσκονται στην Αθήνα. Προσεγγίστηκαν σχεδόν όλα, ακόμα και αυτά που βρίσκονται εκτός Αθηνών, και τελικά επιλέχθηκαν δύο, αφενός μεν γιατί έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να πάρουν μέρος στην έρευνα και οι εκπαιδευτικοί εκεί είχαν την μεγαλύτερη εμπειρία, και αφετέρου γιατί ήταν και τα δύο πιο εύκολα προσβάσιμα για τον ερευνητή. Με αυτή την έννοια η επιλογή αυτή συνδύασε το στοιχείο της σκοπιμότητας, που θέτει ο Isaacs (2014, σελ. 3201), και το στοιχείο της ευκολίας (convenience) που περιγράφει ο Ross (2005, σελ. 5). Το ένα από τα δύο σχολεία βρίσκεται στο κέντρο της πόλης της Αθήνας και το άλλο στην περιφέρεια. Τα οποία ονομάσαμε για τους σκοπούς της έρευνας σχολείο Α και Σχολείο Β.

Προσεγγίστηκαν κατ' αρχάς μέσω e-mail και έπειτα τηλεφωνικά οι Διευθυντές και των δύο σχολείων για να γνωστοποιηθούν οι σκοποί της έρευνας (Παράρτημα Α) και για να εξασφαλιστεί η άδεια τους τόσο για τη διαδικασία των συνεντεύξεων όσο και της παρατήρησης και αυτοί στη συνέχεια με παρέπεμψαν στους αρμόδιους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα εκπαίδευσης έξω από την τάξη. Ζητήθηκε επίσης να με συστήσουν στους γονείς που θα ήταν πρόθυμοι να πάρουν μέρος σε μια συνέντευξη.

3.6.2. Η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η προσέγγιση του δείγματός της έρευνας μέσω του Διευθυντή σήμαινε αναπόφευκτα ότι θα χρησιμοποιούσα ως μέθοδο, αυτό που ο Ross (2005) αποκαλεί, τη δειγματοληψία ευκολίας, δηλαδή την επιλογή του δείγματος με βάση την προσβασιμότητα ή την ευκολία των συμμετοχής στους στο δείγμα,

Αφού αυτοπαρουσιάστηκα, στον κάθε ένα ξεχωριστά, εξηγήθηκε τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς, ο σκοπός της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για τον εμπιστευτικό της χαρακτήρα, τονίζοντας ότι θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης ψευδωνύμων, της επιλογής τους, για χρήση κατά την συνέντευξη.

Συμφωνήσαμε σε ένα πρόγραμμα για τις συνεντεύξεις πρώτα με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τις διεξάγουμε όλες σε ώρα και μέρα επιλογής τους, μέσω διαδικτύου.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε με κάθε γονέα ξεχωριστά. Όλες οι συνεντεύξεις με τους γονείς κανονίστηκαν και πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος της διαδικασίας παρατήρησης των παιδιών. Αυτό έγινε ώστε οι παρατηρήσεις για τη

συμπεριφορά των παιδιών, να είναι πιο αντικειμενικές και λιγότερο επηρεασμένες από το τις απόψεις των γονέων για το συγκεκριμένο ζήτημα.

Πραγματοποιήθηκαν τέσσερες (4) συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, δύο (2) από κάθε σχολείο, και επτά (7) με γονείς, τρεις (3) από το σχολείο Α και τέσσερες (4) από το σχολείο Β. (Δύο από τους γονείς, ένας από κάθε σχολείο, είχαν παιδιά που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα έξω από την τάξη, είχαν, ωστόσο, δείξει ενδιαφέρον). Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά μεγάλη διδακτική εμπειρία από 15-24 χρόνια αλλά όπως ήταν αναμενόμενο πολύ μικρότερη εμπειρία (3-5 χρόνια) εμπειρία στην εκπαίδευση έξω από την τάξη, μιας και όπως ήδη αναφέραμε η μέθοδος αυτή δεν έχει μεγάλο παρελθόν στην Ελλάδα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες, που είναι έτσι κι αλλιώς η συντριπτική πλειοψηφία (71%) των εκπαιδευτικών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2019). Αντίθετα η σύνθεση μεταξύ ανδρών και γυναικών στους γονείς ήταν πιο ισορροπημένη -4γυναίκες και οι 3 άνδρες-, με ελαφρά υπεροχή των γυναικών, πράγμα που αντανακλά και πάλι την πραγματικότητα, δεδομένου ότι η συμμετοχή των γυναικών και το ενδιαφέρον τους στην ανατροφή των παιδιών, ειδικά στις μικρές ηλικίες, είναι μεγαλύτερο.

Το εύρος ηλικιών των γονέων ήταν 34-43 ετών, ελαφρά μικρότερο από αυτό των εκπαιδευτικών που ήταν 41-48, πράγμα αναμενόμενο αφού αφενός μεν όλοι οι γονείς είχαν παιδιά που πήγαινα νηπιαγωγείο και αφετέρου οι εκπαιδευτικοί που τα ιδιωτικά σχολεία χρησιμοποιούν για να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη μέθοδο επιλέγονται μεταξύ αυτών που έχουν ήδη αρκετή διδακτική εμπειρία σε τυπικές τάξεις.

Δεδομένου ότι και τα δύο σχολεία στα οποία έγινε η έρευνα είναι ιδιωτικά το μορφωτικό και γενικότερα το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων ήταν

αρκετά υψηλό και αυτό ενδεχόμενα να βοήθησε στο να έχουν πιο ανοιχτές απόψεις σε σχέση με την καινοτομία.

3.7. Σχεδιασμός και διεξαγωγή των συνεντεύξεων

3.7.1. Πιλοτική μελέτη

Όπως επισημαίνουν οι Pathak και Intratat (2012), οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις μπορεί να παράγουν μεγαλύτερη συμμετοχή εκ μέρους των ερωτώμενων, λόγω του ότι προσομοιάζουν προς μια φυσιολογική συζήτηση/συνομιλία, αλλά για να λειτουργήσουν οι ερωτήσεις πρέπει να είναι προσεκτικά μελετημένες και δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μην οδηγείται η συζήτηση σε απώλεια εστίασης από τα κύρια ζητήματα της έρευνας. Έχοντας αυτό κατά νου, πριν ολοκληρωθεί η διαμόρφωση των ερωτήσεων, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη με οικογενειακή φίλη που είναι δασκάλα και μητέρα ενός παιδιού που είχε παλαιότερα λάβει μέρος σε αντίστοιχα προγράμματα στο εξωτερικό, ώστε να μπορέσω να ελέγξω αποτελεσματικά τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων κυρίως όσον αφορά στο σκέλος της σαφήνειας αλλά και της συνάφειας σε σχέση με τα μείζονα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Παράλληλα η πιλοτική συνέντευξη βοήθησε στο να αποκτηθεί μια αίσθηση του απαιτούμενου χρόνου για να μην γίνουν οι συνεντεύξεις κουραστικές για τους ερωτώμενους.

3.7.2. Διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Πριν από κάθε συνέντευξη τονίστηκε στους συμμετέχοντες ότι δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση και τους ενημέρωσα ότι μπορούν να διακόψουν όποτε θέλουν τη συνέχεια της ή και να ανακαλέσουν τη συμμετοχή τους από

την όλη διαδικασία, ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης. Ενημερώθηκαν επίσης ότι η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί, διαβεβαιώνοντάς τους ταυτόχρονα για άλλη μια φορά για την τήρηση του απόρρητου και τους διαβεβαίωσα ότι θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα σε όλα τα δεδομένα που θα χρησιμοποιήσω. Τέλος τους ζητήθηκε να διαβάσουν και να υπογράψουν το έντυπο συγκατάθεσης (Παράρτημα Β), αφού πρώτα διάβασαν το επισυναπτόμενο δελτίο πληροφοριών (Παράρτημα Γ) που αφορά στον σκοπό και τους στόχους της έρευνας.

Η διαδικασία της συνέντευξης περιελάμβανε και μια σειρά ερωτήσεων κλειστού τύπου προκειμένου να καταγραφούν κάποια βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (Παρατήματα Δ και Ε), πάντα με τη χρήση ψευδωνύμων για την διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Τα δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται αναλυτικά στα Παραρτήματα ΣΤ και Ζ.

3.7.3. Περιορισμοί

Λόγω των περιορισμών που είχαν επιβληθεί εξαιτίας της Πανδημίας όλες οι συνεντεύξεις έγιναν μέσω διαδικτύου. Έτσι δυστυχώς χάθηκε το στοιχείο της αμεσότητας που έχει μια πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη.

3.7.4. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που αφορούν στις συνεντεύξεις

Η προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ερευνητή και του συμμετέχοντα στην έρευνα συμβάλλει στη δημιουργία ενός αισθήματος εμπιστοσύνης μεταξύ τους, επιτρέποντας στον ερωτώμενο να αισθανθεί ότι μπορεί να μιλήσει ελεύθερα (Sikes, 2004). Ταυτόχρονα, ωστόσο, ο ερευνητής πρέπει να φροντίσει να προστατεύσει τον συμμετέχοντα από το να αποκαλύψει πληροφορίες που άπτονται σε προσωπικά

δεδομένα και να αποκαλύψει εμμέσως στοιχεία τα οποία μπορεί να παραβιάζουν την ανωνυμία του. Αυτό ήταν ένα πρόβλημα που παρουσιάστηκε μερικές φορές, ιδιαίτερα με ορισμένους γονείς οι οποίοι έμοιαζε να απολαμβάνουν να μιλούν για πολύ προσωπικά ζητήματα.

Έγινε προσπάθεια για να αποφευχθεί η παρέμβαση με τις προσωπικές μου απόψεις στις συνομιλίες ή να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι οδηγούν τον ερωτώμενο προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση (leading questions).

Για να διασφαλιστεί καλύτερα το απόρρητο και το απαραβίαστο των δεδομένων που συλλέχθηκαν στον προσωπικό μου υπολογιστή, η πρόσβαση στις συνεντεύξεις που έχουν αποθηκευτεί ηλεκτρονικά, μπορεί να γίνει μόνο με τη χρήση των κωδικών πρόσβασης.

3.8. Διαδικασία Παρατήρησης

Η διαδικασία παρατήρησης περιλάμβανε την παρουσία μου για λίγες ώρες κάθε μέρα, σε κάθε σχολείο (4 ημέρες στο σχολείο Α και 3 στο σχολείο Β).

Αν και όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2018), η παρατήρηση από μόνη της δεν εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα καθώς είναι αναμφίβολα μια διαδικασία που εμπεριέχει ένα σαφές υποκειμενικό στοιχείο, «αν χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με άλλες μορφές έρευνας μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο τριγωνισμού» (σελ. 278). Σε αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις ως μέσο μέτρησης του βαθμού στον οποίο οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη αντανακλώνται στη βιωμένη πραγματικότητα των παιδιών τους. Ταυτόχρονα,

θεωρήθηκε ότι οι παρατηρήσεις στο πεδίο θα μπορούσαν να δώσουν μια εικόνα του βαθμού στον οποίο οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που εκφράστηκαν στις συνεντεύξεις, αναδεικνύονταν μέσα από τη γλώσσα του σώματος, στην συμπεριφορά και γενικά στον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούσαν με τα παιδιά.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρατήρησης η παρουσία του παρατηρητή πρέπει να παραμείνει όσο το δυνατόν πιο διακριτική (Cohen, Manion και Morrison, 2007), πράγμα το οποίο επιχειρήθηκε να τηρηθεί. Έγινε λοιπόν προσπάθεια από την ερευνήτρια να παραμείνει απαρατήρητη και κρατήθηκαν σημειώσεις αρχικά νοητές, ώστε να μην φαίνεται ότι κρατιούνται σημειώσεις που ίσως να ενοχλούσε τόσο τα παιδιά όσο και τους εκπαιδευτικούς. Αντ' αυτού οι σημειώσεις γράφτηκαν συνήθως αμέσως μετά το πέρας του μαθήματος.

Παρόλα αυτά όπως σημειώνουν οι Gall, Borg και Gall (1996), η παρατηρούμενη συμπεριφορά μπορεί να επηρεάζεται από την παρουσία του ερευνητή και οι παρατηρούμενοι να επιλέξουν να συμπεριφερθούν διαφορετικά παρουσία του παρατηρητή, κάτι που συχνά έγινε αισθητό όχι μόνο από την πλευρά των παιδιών αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όμως, όπως προσθέτουν οι Gall et al. (1996), η επιτηδευμένη συμπεριφορά αφενός δεν είναι δύσκολο να αναγνωριστεί από έναν έμπειρο παρατηρητή και αφετέρου μπορεί να αποτελεί μια ένδειξη του τι οι εμπλεκόμενοι θεωρούν ως ενδεδειγμένη ή/και κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά.

Κρατήθηκαν σημειώσεις για τη συμπεριφορά 16 παιδιών (και 4 εκπαιδευτικών) χωρίς αναφορά σε ονόματα των παιδιών παρά μόνο αν επρόκειτο για αγόρι ή κορίτσι και το μάθημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση. Τα στοιχεία αυτών των παιδιών δεν θα αποκαλυφθούν, ενώ ψευδώνυμά χρησιμοποιήθηκαν στις ελάχιστες

περιπτώσεις που τα ονόματα τους αναφέρθηκαν από τους γονείς στη διάρκεια των συνεντεύξεων, για να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

Δυστυχώς, οι χρονικοί περιορισμοί κατέστησαν τη χρήση πιο δομημένων και λεπτομερών μεθόδων παρατήρησης, όπως π.χ. η χρονομέτρηση και άλλες κλίμακες συγκριτικής αξιολόγησης, πρακτικά αδύνατο να χρησιμοποιηθούν. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε έλαβε τη μορφή μη δομημένων παρατηρήσεων, οι οποίες, όπως σημειώνει ο Collins (2010), επιτρέπουν στον ερευνητή μεγαλύτερη ευελιξία, αν και καταβλήθηκε προσπάθεια να διατηρηθεί μια ενιαία μορφή (Παράρτημα Η), η οποία περιελάμβανε τρεις κύριους τομείς: παρατηρήσεις σχετικά με την ακαδημαϊκή απόδοση, κοινωνικοποίηση και σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών. Οι MacMillan και Schumacher (2010, σελ.209), μεταξύ άλλων, πιστεύουν ότι «οι μη δομημένες παρατηρήσεις διατρέχουν τον κίνδυνο να γίνουν εξαιρετικά επαγωγικές». Αυτό, ωστόσο, ισχύει ιδιαίτερα εάν η παρατήρηση χρησιμοποιείται από μόνη της. Σε αυτή την περίπτωση, όμως, οι παρατηρήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο τριγωνισμού, ώστε να μην βασιστούν τα συμπεράσματά μας αποκλειστικά στα όσα είπαν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στις συνεντεύξεις τους. Παρ' όλα αυτά, έγινε προσπάθεια να συζητηθούν κάποιες από τις σημειώσεις, που αφορούσαν στη συμπεριφορά των παιδιών, με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες εκ μέρους μου.

3.8.1 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας που αφορούν στην παρατήρηση

Η παρατήρηση των παιδιών εγείρει ηθικά ζητήματα και πρέπει να είναι κανείς ιδιαίτερα ευαίσθητος, ώστε να μην κάνει τα παιδιά να αισθάνονται άβολα. Αλλά από ηθική άποψη είναι καλύτερο να γνωρίζουν τον λόγο της παρουσίας της ερευνήτριας η οποία ανακοινωνόταν πάντα από τον δάσκαλο της τάξης.

Συνολικά η έρευνα έχει συμμορφωθεί με τους κανόνες που θέτει ο Κώδικας ηθικής και δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2020).

3.9. Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε, όπως ήδη αναφέραμε, με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν 5 κύρια θέματα, βασισμένα στα ερευνητικά ερωτήματα. Κάθε θεματική ενότητα καλύπτεται από 2 έως 3 ερωτήσεις οι οποίες είχαν μελετηθεί προσεκτικά ώστε να είναι περίπου παρόμοιες για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Υπήρχαν 14 ερωτήσεις για τους γονείς και στις 12 για τους εκπαιδευτικούς (Παράρτημα Θ) οι οποίες είχαν προσαρμοστεί, μετά την πιλοτική συνέντευξη, με τρόπο που να διευκολύνουν, όπως προτείνουν οι, Bryman και Burgess (1994) την φυσιολογική ροή της συζήτησης και να αποφευχθεί έτσι ο κίνδυνος ο ερωτώμενος να δίνει απαντήσεις που ο ίδιος μπορεί να αντιλαμβάνεται ως κοινωνικά επιθυμητές (socially desirable), προκειμένου να γίνει αρεστός στην συνομιλητή του.

Όλες οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί, ενώ έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν -όσο το δυνατόν περισσότερο- τα μη λεκτικά, παραγλωσσικά χαρακτηριστικά της επικοινωνίας (γέλια, αναστεναγμοί κ.λπ.). Σύμφωνα με τους Bryman και Burgess (1994), αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί η συμπεριφορά, οι αντιδράσεις, και τα συναισθήματα που εκδηλώνονται από τη μεριά των ερωτώμενων, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, είναι σημαντικά στοιχεία που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου που ο ερωτώμενος αντιμετωπίζει, αντιλαμβάνεται ή και βιώνει το υπό εξέταση ζήτημα. (MacMillan & Schumacher, 2010).

Επειδή, όπως επισημαίνει ο Bryman (2012), η επαληθευσιμότητα είναι σημαντικό στοιχείο για την εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας και προκειμένου να διασφαλιστεί η πιστή μεταγραφή των συνεντεύξεων ενημέρωσα τους γονείς και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ότι θα μπορούσαν να διαβάσουν τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις τους.

Οι μεταγραφές αποδείχθηκαν το πιο χρονοβόρο μέρος της μελέτης. Συνολικά δημιουργήθηκαν 11 πρωτόκολλα μεταγραφής αποτελούμενα από σχεδόν 14.000 λέξεις. Επιπλέον, πληκτρολογήθηκαν όλες τις σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων. Αυτά περιλάμβαναν τα σχόλιά μου και τα σύντομα προφίλ των μαθητών. Αυτές οι σημειώσεις ήταν συνολικά περίπου 6.000 λέξεις.

Στη συνέχεια έγινε μια προκαταρκτική προσπάθεια κωδικοποίησης των απαντήσεων, χρησιμοποιώντας τον πίνακα του Παραρτήματος I που αποτελεί μια προσπάθεια σύνδεσης των ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτήματα των συνεντεύξεων (χρησιμοποιώντας διαφορετικά χρώματα για κάθε θέμα), ως προκαταρκτικό οδηγό κωδικοποίησης των απαντήσεων. Στη συνέχεια έγινε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) των κωδικοποιημένων πλέον δεδομένων, ώστε να δημιουργηθούν θεματικές ενότητες (Biggerstaff & Thompson, 2008· Biggerstaff, 2012), συγκεντρώνοντας τις τοποθετήσεις, των ερωτώμενων, ανά θέμα. Χρησιμοποιώντας το χρώμα που αντιστοιχούσε σε κάθε ερευνητική ερώτηση εντοπίστηκαν τμήματα απαντήσεων ή δηλώσεων που αφορούσαν στο κάθε θέμα και στη συνέχεια ταξινομήθηκαν με βάση το χρώμα της κάθε ερευνητικής ερώτησης και κατόπιν δημιουργήθηκε ένας νέος πίνακας ως θεματικός οδηγός, ανά θέμα, που αναδείχτηκε μέσα από τη συζήτηση εντάσσοντας εκεί όλες τις σχετικές απαντήσεις, εκπαιδευτικών και γονέων αντίστοιχα (Πίνακας ΙΑ). Μετά από αυτό μέσω συνεχούς

σύγκρισης (Strauss & Corbin, 1990· Patton, 2002) έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν συγκλίνοντα και αποκλίνοντα θέματα μεταξύ των απαντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών και να εντάξω τις απαντήσεις τους σε αντίστοιχες χρωματικές κατηγορίες για να διευκολυνθεί η ταξινόμησή τους με βάση το κάθε ερευνητικό ερώτημα με το αντίστοιχο χρώμα. Η διαδικασία αυτή περιελάμβανε, όπως σημειώνει ο Creswell, 2012, σελ. 46), ένα «συνεχές πηγαινέλα μεταξύ των θεμάτων και των δεδομένων». Βασίζεται δηλαδή, όπως σημειώνουν οι Braun και Clarke (2006) αποκλειστικά στα ίδια τα δεδομένα (data driven). Σε τελευταία, όμως, ανάλυση το τι συνιστά ένα θέμα επαφίεται στη κρίση του ερευνητή και, συνεπώς έχει, σε τελική ανάλυση, αναπόφευκτα, στοιχεία υποκειμενικότητας, καθώς, όπως οι ίδιοι αναγνωρίζουν, κάθε ερευνητής έχει τις δικές του θεωρητικές καταβολές και, όπως σημειώνει ο Creswell (2012, σελ. 86). τα δεδομένα δεν κωδικοποιούνται μέσα σε ένα «επιστημολογικό κενό». Για το λόγο αυτό κατεβλήθει κάθε προσπάθεια να αποφευχθεί ο κίνδυνος, που διαβλέπει η Morrow (2005), τυχόν προκαταλήψεις ή απόψεις του ερευνητή, που έχουν διαμορφωθεί μέσα από την άσκηση της επαγγελματικής του δραστηριότητας, να υπεισέλθουν και να επηρεάσουν την τρέχουσα έρευνα.

3.9.1. Περιορισμοί του δείγματος και των δεδομένων

Οι σημαντικότεροι περιορισμοί έχουν ως εξής:

Όλοι οι γονείς προέρχονται από την πόλη της Αθήνας και έτσι μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικοί για όλη την Ελλάδα.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα (4 στους 7) ήταν γυναίκες που, κάποιες μελέτες έχουν δείξει, ότι είναι πιο θετικές απέναντι στην

εκπαίδευση έξω από την τάξη από τους άντρες (Rosa, Larson, Collado, Cloutier, & Cabicieri Profice, 2020).

Η πλειοψηφία των παιδιών που παρατηρήθηκαν στην έρευνα ήταν παιδιά, που προέρχονταν από σχετικά υψηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο και συνεπώς με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Bourdieu (1977). Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη μπορεί να διευκολύνεται και να μην είναι αντιπροσωπευτική για τα υπόλοιπα παιδιά.

Τέλος η έρευνα έγινε αποκλειστικά με δασκάλους με εμπειρία στην εκπαίδευση έξω από την τάξη και πιθανόν δεν αντανακλά τις απόψεις συνολικά των εκπαιδευτικών.

Ο βασικός περιορισμός της μελέτης είναι το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε όταν ακόμα ίσχυαν ορισμένοι από τους περιορισμούς που είχαν επιβληθεί λόγω της Πανδημίας και μέσα στο κλίμα αβεβαιότητας που δημιούργησε ο πόλεμος στην Ουκρανία για το μέλλον του Πλανήτη. Το πρώτο δεν επέτρεψε την δια ζώσης επαφή μου με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ενώ το δεύτερο μοιάζει να έχει οδηγήσει σε έναν εξ αντικειμένου περιορισμό του άμεσου ενδιαφέροντος για το περιβάλλον μπροστά στο φάσμα της οικονομικής ύφεσης και τον κίνδυνο ενός πυρηνικού πολέμου.

4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, μέσα από τις δικές τους βιωμένες εμπειρίες.

4.1.1. Ακαδημαϊκή πρόοδος και κοινωνικοποίηση

Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Από τις απαντήσεις τους αυτό που προκύπτει είναι ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα φαίνεται, εκ πρώτης όψεως, να αφορά κυρίως το βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση έξω από την τάξη συμβάλλει στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών επιδόσεων και των γονέων να αφορά κυρίως στο αν και κατά πόσο η εκπαίδευση έξω από την τάξη συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με την ευρύτερη δυνατή έννοια (απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας και το κυριότερο να είναι ευτυχισμένα).

4.1.2.1. Οι απόψεις των γονέων

Αυτό που προκύπτει από τις απαντήσεις των γονέων είναι ότι δεν αποδίδουν μεγάλη σημασία στα μαθησιακά αποτελέσματα. Θέλουν τα παιδιά τους να είναι ευτυχισμένα και αυτό είναι κάτι που στο μυαλό τους μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την επαφή με τη φύση:

Όπως είπε η Αγγελική:

«[Δ]εν περίμενα να μάθει και να γράφει, πήγε να περνάει όμορφα και να είναι κοντά στη φύση».

Την ίδια περίπου άποψη εξέφρασε και η Σοφία:

«[Δ]εν με ενδιαφέρει τόσο πολύ η μάθηση, όσο να βρίσκεται τόσο πολύ μέσα στη φύση».

Οι απόψεις αυτές φαίνεται να συμβαδίζουν με τα ευρήματα πολλών μελετών, αλλά και των στατιστικών που δείχνουν ότι τα σύγχρονα παιδιά περνάνε όλο και λιγότερες ώρες στη φύση. Θεωρούν μάλιστα ότι η ελευθερία που τους δίνει η επαφή αυτή θα τα φέρει πιο κοντά σε άλλα παιδιά. Ακόμα και κάποια παιδιά που ήταν πιο εσωστρεφή, και που ήταν στην αρχή μοναχικά έδειξαν να απελευθερώνονται και να κοινωνικοποιούνται έξω από την τάξη. Όπως είπε ο Ιούλιος για τον γιό του:

«[Σ]τη αρχή δεν ενδιαφέρθηκε αλλά μετά είδε τι έκαναν τα άλλα παιδιά και παρακινήθηκε και εκδήλωσε ενδιαφέρον και άρχισε να τρέχει μαζί τους».

Η μεγάλη ελευθερία που αποκτούν τα παιδιά δεν βρίσκει σύμφωνους όλους τους γονείς. Η Αγγελική, για παράδειγμα, παρ' ότι είναι γενικά πολύ θετική με το σχολείο που πάει το παιδί της λέει:

«Θεωρώ [όμως] ότι πρέπει να μπαίνουν κάποια όρια [...] κάποιες μαμάδες είναι πιο χαλαρές αλλά εγώ [...] έχω μάθει διαφορετικά».

Αυτή η στάση της Αγγελικής παραπέμπει στην διαπίστωση που έχουν κάνει οι Elkins, Kraayenoord και Jobling (2003) ότι συχνά οι γονείς μπορούν να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις όταν εκφράζουν τη θεωρητική τους άποψη ή όταν μιλάνε γενικά, οπότε δείχνουν πιο ανοιχτοί και να εκφράζουν τις ανησυχίες τους όταν τοποθετούνται για το δικό τους παιδί. Κάτι που επιβεβαίωσε και η έρευνα της Kahriman-Pamuk (2022) που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία που προσφέραν εκπαίδευση έξω από την τάξη στην

Τουρκία. Η διάσταση αυτή σχετίζεται όπως θα δούμε στη συνέχεια με το θέμα της ασφάλειας του παιδιού και της διαχείρισης του ρίσκου.

Μόνο ένας γονέας εξέφρασε συνολικά επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου

«[...]εξαρτάται από το παιδί... Τουλάχιστον για το δικό μας παιδί δεν βλέπω μεγάλη διαφορά». (Ελπήνωρ)

Αυτή η έκφραση απογοήτευσης δε συνεπάγεται ωστόσο αναγκαστικά την απόρριψη της εκπαίδευσης έξω από την τάξη αλλά μπορεί ενδεχόμενα να κρύβει τις υπερβολικές αναμονές που κάποιοι γονείς ίσως να έχουν από τη νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης.

4.1.2.2. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών

Σε αντίθεση με τους γονείς οι εκπαιδευτικοί μοιάζει να έχουν κάποιες ανησυχίες για το μαθησιακό κομμάτι και είχαν αμφιβολίες για το κατά πόσο η εκπαίδευση έξω από την τάξη βοηθά σε αυτόν τον τομέα:

«Για την κοινωνικοποίηση όλων και το χαρακτήρα όλων το θεωρώ θετικό. Ως προς το μαθησιακό... έχω κάποιες επιφυλάξεις» (Μαρία)

Κάποιες φορές ακόμη και όταν μιλούσαν για κοινωνικοποίηση τη θεωρούν απλά ως μέσο για καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Σύμφωνα με τη Ναταλία που είχε παλαιότερα εμπειρία σε δημοτικό σχολείο στη Γερμανία:

«[E]βλεπα ότι είχαν καλύτερη επίδοση και απόδοση στο μάθημα όταν είμασταν έξω παρά όταν είμασταν κλεισμένοι μέσα στους 4 τοίχους [γιατί] [ό]ταν ένα παιδί αισθάνεται ότι μπορεί να γίνει μέλος μιας ομάδας μπορεί να αποδώσει καλύτερα στο σχολείο» (Ναταλία).

Αλλά είναι η Δήμητρα αυτή που δίνει ίσως την καλύτερη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την κατάσταση:

Στην εκπαίδευση έξω από την τάξη ο δάσκαλος πιέζεται τρομερά... Κάποιες φορές πάω να τρελαθώ, προσπαθώντας να καλύψω την ύλη και να ελέγξω και τη συμπεριφορά τους. Ειλικρινά δεν είναι εύκολο. Είμαι σίγουρη ή τουλάχιστον αυτό θέλω να πιστεύω ότι κάνει καλό στα παιδιά αλλά... δεν ξέρω πόσο καλό είναι για μένα (γέλιο). Παρόλο που ξαναλέω μ' αρέσει αυτό που κάνω. (Δήμητρα)

Αυτή η αντίφαση της θετικής τους στάσης απέναντι στην εκπαίδευση έξω από την τάξη και των επιφυλάξεων που εκφράζουν για την αποτελεσματικότητά της, σχετίζεται με την περιοριστική κατανόηση του ρόλου τους ως δασκάλων. Αυτό οφείλεται αφενός μεν στο γεγονός ότι, όπως παρατηρούν οι Μανγορούλι και Padeliadou (2007), βλέπουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό και όχι ως παιδαγωγό, αφετέρου δε στην αδυναμία κατανόησης από μέρους τους των απαιτήσεων του νέου ρόλου (που όπως είδαμε και κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας) ο εκπαιδευτικός καλείται πλέον να παίζει τον ρόλο, του συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας και λιγότερο του καθοδηγητή. Μια αλλαγή σε αυτόν τον τομέα, βέβαια, δεν είναι εύκολο να γίνει καθώς απαιτεί όχι μόνο την κατάλληλη εκπαίδευση -που σήμερα απουσιάζει από την Ελλάδα- αλλά κυρίως μια διαφορετική θεώρηση του ρόλου του δασκάλου.

Ενδεικτικό της αδυναμίας κατανόησης της ανάγκης μιας διαφορετικής προσέγγισης εκφράζεται μέσα από κάποιες δηλώσεις όπως αυτή της Δήμητρας:

«[Ε]ίναι αρκετά δύσκολη η δουλειά μου και ο συντονισμός της..., ο συντονισμός και ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης όλης της τάξης»

Ταυτόχρονα όμως δείχνει ότι ξέρει πιο είναι το βασικό της καθήκον:

«Αυτό που θέλω είναι να είναι χαρούμενα. Να χαίρονται αυτό που κάνουμε. Αλλά δεν πάνε πάντα τα πράγματα όπως τα θες. Δεν ξέρεις τι κουβαλάει μαζί του κάθε παιδί στο σχολείο». (Δήμητρα)

Αυτό που προκύπτει, εξετάζοντας αυτές τις δηλώσεις, είναι ότι η φαινομενικά, ευρύτερη αποδοχή της ιδέας της εκπαίδευσης έξω από την τάξη μπορεί να συσκοτίζει τα προβλήματα στη διαχείριση των παιδιών όταν βρίσκονται έξω από την τάξη. Το άγχος που δείχνουν να εκδηλώνουν μέσα από τις απαντήσεις τους αναφορικά με θέματα διαχείρισης, τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και της ύλης, συνάδει και με τις διαπιστώσεις πολλών ερευνών στις οποίες ήδη κάναμε εκτενείς αναφορές κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (Valentini & Donatiello, 2021· Dietze & Kashin, 2019· Stan & Humberstone, 2011). Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Lalvani (2013), σχολιάζοντας απαντήσεις εκπαιδευτικών, απέναντι στη συμπερίληψη, μπορεί να είναι ένας έμμεσος τρόπος για να εκφράσουν πολύ βαθύτερες ανησυχίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της νέας αυτής προσέγγισης.

4.1.2. Ζητήματα στα οποία υπάρχει σύγκλιση γονέων και εκπαιδευτικών

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς είναι εκ πρώτης όψεως θετικοί ως προς την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη στα παιδιά.

Όπως το έθεσε η Αγγελική που είναι μαμά:

«Ο ρόλος της εκπαίδευσης έξω από την τάξη θα πρέπει να είναι... να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη φύση και ... Πάντως είναι καλύτερη από μια κλειστή τάξη με 30 παιδιά».

Αλλά και η Κατερίνα που είναι εκπαιδευτικός θεωρεί την επαφή με τη φύση πολύ σημαντική γιατί βοηθάει τα παιδιά και το έργο του εκπαιδευτικού:

«Είναι πολύ θετική, πολύ βοηθητική η εκπαίδευση έξω από τη τάξη. Βοηθάει τα παιδιά να χαλαρώσουν. Πολλές φορές αυτό που βλέπω ότι έχει ωφελήσει είναι σε παιδιά που δυσκολεύονται να βρω ένα σημείο επαφής».

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς πιστεύουν ότι για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών θα πρέπει να παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων και υλικοτεχνική υποστήριξη από πλευρά της πολιτείας. Ακόμα και ο Ελπίνωρ που ήταν ο πιο επικριτικός για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη θεωρεί ότι θα έπρεπε η πολιτεία να δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

«Δεν ξέρω, αλλά νομίζω ότι η πολιτεία θα πρέπει να δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Δεν υπάρχουν προγράμματα; Να μάθουν και οι δάσκαλοι κάποια πράγματα παραπάνω... και για μας [τους γονείς] θα ήταν καλό.» (Ελπίνωρ)

Το πιο πάνω μας παραπέμπει στην επισήμανση των Rojo-Ramos et al (2021), ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους δασκάλους

Όλοι φαίνεται να πιστεύουν ότι παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ένταξη της εκπαίδευσης έξω από την τάξη στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα 'θα είναι μια θετική εξέλιξη. Όπως εξάλλου μοιάζει να είναι και τα συμπεράσματα από τις χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο όπου έχει πειραματικά εφαρμοστεί.

Αν και η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου τόσο στην κοινωνικοποίηση όσο και στο μαθησιακό κομμάτι δεν μπορεί με ασφάλεια να διακριβωθεί μέσω της παρατήρησης, αυτό που κατόρθωσα να διαπιστώσω είναι ότι τα παιδιά ήταν χαρούμενα. Και σε αυτό συμφώνησαν σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι γονείς και εκπαιδευτικοί. Υπήρχε απλά διαφορά όσον αφορά στην αξιολόγηση της σημασίας της ευχαρίστησης σαν (α) στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και (β) στον τρόπο

που η ευχαρίστηση των παιδιών επηρεάζει την αυτοεκτίμηση γονέων και εκπαιδευτικών. Με αυτά τα ζητήματα, όμως, θα ασχοληθούμε πιο διεξοδικά στη συνέχεια.

4.2. Αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η αντίληψη των ερωτώμενων για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη σχετίζεται με την δική τους αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση ως εκπαιδευτικών και γονέων αντίστοιχα.

Αν και οι ερωτήσεις που τέθηκαν σε εκπαιδευτικούς και γονείς ήταν παρόμοιες, οι απαντήσεις τους ήταν αρκετά διαφορετικές. Από αυτές προκύπτει ότι η αίσθηση αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετίζεται κυρίως με το κατά πόσο πιστεύουν ότι είναι σε θέση να φέρουν σε πέρας το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ η αίσθηση αυτοεκτίμησης των γονέων σχετίζεται περισσότερο με την ικανότητά τους να προσφέρουν ένα ασφαλές και υγιεινό περιβάλλον για το μέγαλωμα του παιδιού τους.

4.2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών και γονέων

4.2.1.1. Γνώση και εμπειρία

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακούς τίτλους και μεγαλύτερη εμπειρία τόσο στην εκπαίδευση έξω από την τάξη όσο και με ειδικευση στην περιβαλλοντική αγωγή, όπως η Μαρία και η Δήμητρα, φαίνεται να αισθάνονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους. Ένα εύρημα που συνάδει και με την υπάρχουσα

βιβλιογραφία (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008). Ωστόσο είναι κάποιες φορές που αυτό δεν αρκεί και μοιάζει να κυριεύονται από αμφιβολίες:

«Κάποιες φορές νιώθω απογοητευμένη. Αυτό είναι... Νιώθω αυτό το πράγμα... Δεν φτάνει μόνο να περνάμε ωραία». (Μαρία)

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα η αδυναμία επίτευξης συγκεκριμένων (ακαδημαϊκών) αποτελεσμάτων, φαίνεται να παράγουν μια αμφίσημη στάση εκ μέρους τους, την οποία οι Kourkoutas, Toth, και Vitalaki (2015, σελ.16), περιγράφουν ως «σύνθετο μείγμα θετικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με φόβους για [τις δικές τους] ανεπάρκειες».

Συνολικά πάντως επειδή δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες ή πεπατημένες μέθοδοι διδασκαλίας στον συγκεκριμένο τομέα όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία τους, αυτοσχεδιάζουν.

Όπως μας είπε χαρακτηριστικά η Δήμητρα:

«Χρησιμοποιώ συχνά το ένστικτό μου. Εμένα μ' αρέσει αυτό. Δεν ξέρω όμως αν αυτό μπορεί να λειτουργήσει για τους πιο νέους συναδέλφους που δεν έχουν εμπειρία».

Αυτή η πρακτική είναι σύμφωνη με την παρατήρηση που έκανε ο Ainscow (2005), ότι τα περισσότερα από αυτά που κάνουν οι δάσκαλοι, στην τάξη, «πραγματοποιούνται σε ένα αυτόματο διαισθητικό επίπεδο, που περιλαμβάνει τη χρήση σιωπηρής γνώσης» (Ainscow, 2005, σελ.12). Παρ' όλο που αυτό μοιάζει να αρέσει στη Δήμητρα, η ίδια επισημαίνει ότι αυτό δεν ισχύει για όλους, καθώς η απουσία συγκεκριμένου πλαισίου οδηγιών για τον προγραμματισμό του μαθήματος μπορεί να γίνει πηγή άγχους.

Το άγχος που προκύπτει από την έλλειψη εκπαίδευσης αλλά και του φόβου του ρίσκου για πιθανά ατυχήματα παραμένει ένα σοβαρό πρόβλημα που σχετίζεται κυρίως

με την αυτοεικόνα τους, δηλαδή της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς είτε για γονείς.

Όπως και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών έτσι και στους γονείς η γνώση είναι πλεονέκτημα. Οι γονείς που γνωρίζουν περισσότερο για θέματα περιβάλλοντος τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευσή του παιδιού τους και, όπως σημειώνουν οι Harris και Goodall (2008), η μεγαλύτερη συμμετοχή ενισχύει την αίσθηση της αυτοεκτίμησης των γονέων. Ταυτόχρονα, όπως έχουν σημειώσει και οι Leyser και Kirk (2004), οι πιο ενημερωμένοι γονείς είχαν συνήθως και την μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και αυτό ακριβώς έχει παρατηρηθεί σε αυτή την έρευνα. Ωστόσο, αν και αυτοί οι γονείς εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους, ήταν αυτοί που ήταν οι πιο επικριτικοί με την εμπειρία τους από την συγκεκριμένη μέθοδο

«Με τόσα παιδιά εκεί έξω κάποια παιδιά καταλήγουν να συμμετέχουν πολύ και κάποια σχεδόν καθόλου». (Ελπίνωρ).

Αντίθετα, κάποιοι γονείς με παιδιά που οι ίδιοι αποκαλούν «προβληματικά» είναι πιο θετικοί για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο παιδί τους.

Ο Ιούλιος που είναι πατέρας για παράδειγμα, πιστεύει ότι:

«Τα δύσκολα παιδιά έχουν μόνο μαθησιακές δυσκολίες, δεν έχουν κανένα πρόβλημα στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους. Γίνονται μέρος της ομάδας».

Ενώ η Κατερίνα που είναι εκπαιδευτικός θεωρεί ότι:

«[Κ]αι για τη ψυχολογία των παιδιών και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται... για τα παιδιά που έχουν κάποιες δυσκολίες, το να βρίσκονται μέσα σε μια τάξη αυτές τις δυσκολίες τις οξύνει περισσότερο».

Άποψη που συνάδει με τη διαπίστωση των Friedman et al (2022) ότι η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρεται ιδιαίτερα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.2.1.2. Το πρόβλημα της διαχείρισης του ρίσκου

Ο φόβος του ρίσκου από ατυχήματα μοιάζει να απασχολεί και τους δύο (γονείς και δασκάλους). Να τι είχε να πει επ' αυτού η Ναταλία:

«[E]ίναι πολλά που παίζουν με την ασφάλεια του έξω ...πρέπει να υπάρχουν και οι κατάλληλες υποδομές για να υπάρξει αυτή η εκπαίδευση και με αυτό εννοώ για παράδειγμα ένα δάσος που να μην είναι επικίνδυνο, να έχει πυρόσβεση».

Είναι ωστόσο πιο έκδηλος στους γονείς και κυρίως τις μαμάδες.

Φυσικά υπάρχουν φοβίες, [...] γιατί μη ξεχνάμε ότι μιλάμε για φύση, για ποτάμια, για φίδια, για αράχνες, γκρεμούς, για πέτρες, μιλάμε ότι για αυτά και πρέπει να 'χεις τη ψυχική ηρεμία να το αποδεχτείς ότι το παιδί σου υπάρχει περίπτωση να πέσει, υπάρχει περίπτωση να λερωθεί, υπάρχει ο φόβος να το τσιμπήσει κάτι και όλα αυτά μου 'χαν προξενήσει μεγάλη φοβία. (Αγγελική)

Όπως επισημαίνουν οι Brussoni et al. (2018), πολλοί γονείς και ιδιαίτερα οι μητέρες, εξαιτίας αυτών των φόβων υιοθετούν συμπεριφορές που περιορίζουν τις δραστηριότητες των παιδιών τους στο παιχνίδι στη φύση.

4.2.1.3. Το πρόβλημα της επάρκειας του χρόνου

Όλοι οι δάσκαλοι παραπονέθηκαν ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο για να εργαστούν με αυτά τα παιδιά. Η Μαρία το εκφράζει με τον καλύτερο τρόπο:

«Έχουμε πολύ λίγο διαθέσιμο χρόνο για να δουλέψουμε με αυτά τα παιδιά... πολύ λίγος χρόνος και πάρα πολλά παιδιά».

Αν και αυτό, όπως παρατηρεί η Thomas (2002), είναι ένα κοινό παράπονο μεταξύ των εκπαιδευτικών, και ειδικά εκείνων που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση έξω από την τάξη που κινδυνεύουν από το σύνδρομο της εξάντλησης (burnout). Στην περίπτωση της Ελλάδας ωστόσο, ο φόρτος εργασίας, δεν φαίνεται να υποστηρίζεται από στατιστικά στοιχεία. Έκθεση του OECD (2019) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής (pre-primary) εκπαίδευσης στην Ελλάδα δουλεύουν λιγότερες ώρες ετησίως από τον μέσο όρο των μελών του εν λόγω Οργανισμού: 827 ώρες έναντι 1024 του μέσου όρου του οργανισμού. Αντίστοιχα οι ώρες διδασκαλίας σε Δημοτικά στην Ελλάδα ήταν 664 έναντι 783 του μέσου όρου (OECD, 2019, σελ. 6). Ωστόσο σύμφωνα με την Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος (ΟΙΕΛΕ) (2021), στα ιδιωτικά σχολεία (όπου εργάζονται και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος) η κατάσταση είναι αρκετά διαφορετική και ο φόρτος εργασίας μεγαλύτερος.

Την ίδια ώρα που οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν περισσότερο χρόνο υπήρχαν γονείς όπως η Γκέλη που αποφάσισε να μη συμμετάσχει στο πρόγραμμα γιατί βρίσκει ότι αυτό μπορεί να γίνει κουραστικό για τα παιδιά:

«[Ένα] παιδί είναι εκτεθειμένο στη φύση, 4 ώρες είναι το ευεργετικό και από κει και πέρα κουράζεται, γκρινιάζει και δημιουργεί προβλήματα» (Γκέλη).

Η παράμετρος της κούρασης των παιδιών και ο τρόπος που το αντιλαμβάνονται ως πρόβλημα οι γονείς και ειδικότερα οι γονείς των μικρών παιδιών, θέλει περαιτέρω διερεύνηση καθώς δεν μοιάζει να έχει απασχολήσει επαρκώς, μέχρι σήμερα, την διεθνή βιβλιογραφία.

4.3. Προσδοκίες (Αριστεία και Ευχαρίστηση)

Αυτό ήταν ένα πεδίο όπου οι διαφορετικές προοπτικές γονέων και εκπαιδευτικών αναμενόταν να είναι αρκετά διακριτές. Όπως ήταν αναμενόμενο όταν τους ζητήθηκε να μιλήσουν, για τους στόχους που έθεσαν, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν κυρίως στην βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, ενώ οι γονείς φάνηκαν να έχουν εμμονή με την ανάγκη βελτίωσης της κοινωνικοποίησης. Σχηματικά αυτή η διάκριση αποδίδεται μέσα απ' τους όρους Αριστεία και Ευχαρίστηση.

Οι περισσότεροι γονείς και εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες για το κατά πόσο η συγκεκριμένη εμπειρία των παιδιών τους θα τους βοηθήσει στην προσαρμογή τους στο τυπικό σχολείο.

4.3.1. Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών

Επ' αυτού την μεγαλύτερη ανησυχία εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν βέβαια οι ίδιοι εμπειρία για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά σε σχέση με τα παιδιά που έχουν πάει εξ αρχής σε τυπικό σχολείο. Ειδικά όσον αφορά στην ικανότητα αυτών των παιδιών να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του τυπικού προγράμματος που στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη θεωρητική γνώση, μέσα σε μια κλειστή τάξη, που όλοι πρέπει να κάτσουν σε μια συγκεκριμένη θέση για πολλές ώρες κάθε μέρα.

Έτσι βλέπει τα πράγματα η Ναταλία:

«Δυσκολεύομαι να... να δω πώς θα γίνει αυτή η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, σε παιδαγωγικές οι οποίες δεν έχουν τους ίδιους στόχους».

Η Μαρία, μια δασκάλα με ειδίκευση στην περιβαλλοντική αγωγή, ακούγεται ακόμα πιο απογοητευμένη:

«Τα παιδιά που είχα παλαιότερα συνάντησαν μεγάλες δυσκολίες στην προσαρμογή των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών και δεν μπορούν να κάτσουν τόσες ώρες σε ένα θρανίο με ένα τετράδιο μπροστά τους...». (Μαρία)

4.3.2. Προσδοκίες των Γονέων

Οι γονείς φαίνεται να εμπιστεύονται περισσότερο τη συγκεκριμένη μέθοδο γιατί δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και την απόκτηση εμπειριών και δεξιοτήτων που θα τους είναι χρήσιμες στη ζωή τους.

Αυτός είναι ο Ρένος που μιλάει για τον γιο του:

«Πιστεύω ότι θα του κάνει καλό». «Δεν θέλω να ζήσει μια ζωή παγιδευμένος, μια ζωή σε ένα γραφείο».

Το ίδιο αισθάνεται και η Σοφία:

«Βλέπω το πόσο ωραία περνάει, βλέπω πόσα μαθαίνει και αυτό με κάνει ευτυχισμένη».

Αυτή η αισιόδοξη στάση απέναντι στη συγκεκριμένη μέθοδο είναι προϋπόθεση για να πετύχει το νέο αυτό εγχείρημα. Ωστόσο η τύχη της θα κριθεί και από τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, αφού αυτοί είναι εκείνοι που κρατάνε στα χέρια τους τη «γνώση» και η γνώση, σύμφωνα με τον Foucault (1980), συνεπάγεται εξουσία, και συνεπώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αυτές που είναι σήμερα κυρίαρχες. Πράγματι, όπως υποστηρίζει ο Gestwicki (2014, σελ.137), οι εκπαιδευτικοί ως «ειδικοί» είναι αυτοί που κυριαρχούν σε αυτή τη σχέση. Ωστόσο, η γνώση δεν παραμένει πλέον αποκλειστικό προνόμιο των εκπαιδευτικών και για αυτό, όπως

σημειώνει ο Lalvani (2012), η ισορροπία δυνάμεων μερικές φορές μπορεί να κλίνει υπέρ των καλά ενημερωμένων γονέων.

4.3.3. Η εκπαίδευση έξω από την τάξη από την πλευρά των παιδιών

Αυτό ήταν στην πραγματικότητα μέρος της διαδικασίας τριγωνισμού, καθώς περιλάμβανε το συνδυασμό απαντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις με τις παρατηρήσεις μου στο πεδίο. Πρέπει, ωστόσο, να ληφθεί υπόψη ότι οι παρατηρήσεις ενέχουν ένα σημαντικό στοιχείο υποκειμενικής κρίσης. Επιπλέον, η συζήτηση για τα οφέλη στα παιδιά είναι ένα ευαίσθητο θέμα. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι πρέπει να δείξουν ότι έχουν κάνει καλή δουλειά και με τον ίδιο τρόπο οι γονείς πρέπει να αποδείξουν στον εαυτό τους ότι είχαν κάνει τη σωστή επιλογή.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη, που συνοψίζει καλύτερα η Δήμητρα: ότι η αποτελεσματικότητα όσον αφορά την κοινωνικοποίηση «εξαρτάται από το παιδί»

Αλλά δεν ήταν απολύτως σαφές εάν οι απαντήσεις τους ήταν προϊόν των σημερινών παρατηρήσεών τους ή απλώς γενικών και «πολιτικά ορθών» απόψεων που υιοθέτησαν στη συζήτηση.

Σε κάποιες περιπτώσεις όπως για παράδειγμα όταν ένα αγόρι προσπάθησε να πάρει μέρος σε μια κοινή δραστηριότητα που περιλάμβανε να βάλει τα πόδια του σε ένα ρυάκι και συνάντησε κάποια δυσκολία (γιατί φοβόταν το νερό), υπήρξαν παιδιά (λίγα ευτυχώς) που τον κορόιδεψαν. Ενώ αρκετές φορές εντόπισα κάποια παιδιά να μη δείχνουν ενδιαφέρον να πάρουν μέρος σε κάποιες δραστηριότητες, χωρίς να το αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί.

Εκτός από αυτό, έγινε σαφές ότι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται τα παιδιά έξω από την τάξη είναι πολύ διαφορετικός από τον τρόπο που συμπεριφέρονται μέσα στην τάξη. Στην πρώτη περίπτωση φαίνονται πιο άνετα και ευτυχισμένα και κάνουν παρέα με άλλα παιδιά. Ωστόσο ένα παιδί που έδειχνε ευτυχισμένο έξω από την τάξη κλείστηκε ξανά στον εαυτό του στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας ίσως κάποια ερωτηματικά για το αν η εκπαίδευση έξω από την τάξη λειτούργησε όντως για αυτόν, όπως φαινόταν να πιστεύουν τόσο η δασκάλα όσο και η μητέρα του.

Η Μαρία εμφανίστηκε βαθιά προβληματισμένη για τα αποτελέσματα στον τομέα της κοινωνικοποίησης:

«Μερικά παιδιά είναι σαν στρείδια. Δεν είσαι πότε σίγουρη τι πρέπει να κάνεις για να τα δεις χαρούμενα».

Ενώ η Δήμητρα φαίνεται μερικές φορές να μην είναι σίγουρη αν τα παιδιά θέλουν πράγματι να έρχονται στο εκτός τάξης μάθημα ή μόνο και μόνο:

«...για να βγουν έξω στον καθαρό αέρα» ή «για να παραλείψουν το μάθημα στη γενική τάξη». (Δήμητρα)

Οι γονείς δεν είναι παρόντες στο σχολείο, οπότε η εικόνα που έχουν για το τι συμβαίνει εκεί δεν είναι από πρώτο χέρι, όπως συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς. Η γενική εντύπωση που δημιουργούν οι απαντήσεις τους είναι ότι προσπαθούσαν να πείσουν τον εαυτό τους ότι το παιδί τους είναι ευτυχισμένο στο σχολείο. Όμως η επιμονή τους σε αυτό το ζήτημα μπορεί ενδεχόμενα να είναι μια προσπάθεια να πείσουν τον εαυτό τους και να καθησυχάσουν το άγχος τους ότι ίσως το παιδί τους να υστερεί σε θεωρητική γνώση όταν κάποτε πάει σε τυπικό σχολείο. Όπως σημειώνει η Cara (2013, σελ.97), τόσο τα ακαδημαϊκά όσο και τα κοινωνικά αποτελέσματα «είναι

δύσκολο να μετρηθούν». Ως εκ τούτου, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η παρατήρηση σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα δεν είναι δυνατόν καταλήξει σε σαφή συμπεράσματα.

Αν στόχος της νέας μορφής αυτής εκπαίδευσης είναι να δούμε ευτυχισμένα παιδιά όπως θα ήθελε ο Logan LaPlante (TED, 2013, February 13), που αναφέραμε στην εισαγωγή, θα πρέπει εκτός από τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών να ακούσουμε όπως προτείνουν οι Rose και Shevlin (2004), (μιλώντας για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) και τις φωνές των παιδιών, στα οποία η εκπαίδευση αυτή απευθύνεται.

4.4. Προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση έξω από την τάξη

Η πανδημία κράτησε, όπως όλοι ξέρουμε, τα παιδιά κλεισμένα στα σπίτια τους και μακριά, όχι μόνο από το σχολείο αλλά και από τη φύση. Ωστόσο, κατά κάποιο τρόπο λειτούργησε υπέρ των απόψεων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης έξω από τη τάξη, δεδομένου ότι όπως λέει η Αγγελική που αποφάσισε να δοκιμάσει τη νέα αυτή μέθοδο όταν επαναλειτούργησαν τα σχολεία το 2021-22 :

«[Α]λλιώς θα ήταν κλεισμένος σε ένα σπίτι και θα τον είχα πάει σε μια κλειστή τάξη με 30 παιδιά, οπότε θεωρώ ότι τον βοήθησε πολύ».

Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν το σύστημα για τα περισσότερα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η κριτική των περισσότερων εκπαιδευτικών είχε ως στόχο το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ευρύτερα την πολιτεία τόσο για τις ελλείψεις προσωπικού, υλικοτεχνικής υποδομής και εξειδικευμένης κατάρτισης, όσο και για το περιορισμένο ενδιαφέρον για την προώθηση της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης.

Όπως λέει η Κατερίνα:

«[Γ]ια να είμαστε ρεαλιστές τέτοια σχολεία είναι μόνο ιδιωτικά».

Ταυτόχρονα το χαμηλό ύψος των μισθών των εκπαιδευτικών επηρέασε το ηθικό των εκπαιδευτικών. Η Δήμητρα το εκφράζει αυτό καλύτερα όταν λέει ότι:

«Ένας δάσκαλος έχει χάσει την όρεξή του για δουλειά. Αυτό είναι πολύ σοβαρό. Όταν δεν πληρώνεσαι αρκετά για τη δουλειά σου δεν δίνεις όλα όσα έχεις και έτσι τα παιδιά δεν παίρνουν αυτό που θα έπρεπε να παίρνουν. Πάει σαν κύκλος».

Αυτό μπορεί να αποδειχθεί κρίσιμο, διότι η πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα για το μέλλον της εκπαίδευσης συνολικά και δεν αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην εκπαίδευση έξω από την τάξη. (Vogiatzis, 2015).

Οι γονείς κατηγορούν επίσης το σύστημα για τα ίδια πράγματα ενώ κάποιοι προχωρούν πέρα από το θέμα των ελλείψεων για να αγγίξουν το ευαίσθητο ζήτημα των ταξικών διακρίσεων, αφού η εκπαίδευση αυτή παρέχεται μόνο από ιδιωτικά σχολεία.

Φτωχότερες οικογένειες όπως αυτή της Νατάσας που φέτος αποφάσισε να μη συνεχίσει την επόμενη χρονιά στο ίδιο σχολείο δήλωσε:

«Είναι δύσκολο να βρω τα χρήματα για να πάει το παιδί σε ένα τέτοιο σχολείο».

Αν και αυτή η ενότητα είχε σκοπό να προσκαλέσει νέες ιδέες, υπήρξε απροθυμία τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τις μελλοντικές προοπτικές της εκπαίδευσης έξω από την τάξη στην Ελλάδα. Η απουσία σχολείων που να προσφέρουν αυτή τη μορφή εκπαίδευσης και οι μεγάλες αποστάσεις που πρέπει να διανύουν καθημερινά προκειμένου να πάνε τα παιδιά τους στα λίγα σχολεία που υπάρχουν δεν βοήθανε την κατάσταση. Ενώ το γεγονός ότι τα μόνα σχολεία που προσφέρουν αυτή την εκπαίδευση είναι ιδιωτικά σημαίνει ότι όλο το

κόστος το επιβαρύνονται οι γονείς κάτι που λειτουργεί αποτρεπτικά για κάποιους όπως η Νατάσα που είναι μία ανύπαντρη μητέρα που θα ήθελε να στείλει το παιδί της σχολείο αλλά δεν το αντέχει οικονομικά. Προς το παρόν η προοπτική του να αναλάβει το κράτος να προωθήσει αυτή τη μορφή εκπαίδευσης δεν φαίνεται πολύ πιθανή. Ωστόσο, στο βαθμό που η οικολογική συνείδηση βαθαίνει στην Ελλάδα η πίεση από μεριάς της κοινωνίας για νέες μορφές εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει στη σταδιακή ένταξη αυτών των μορφών στο αναλυτικό πρόγραμμα, έστω και πιλοτικά, όπως έγινε και σε άλλες χώρες. Για να συμβεί βέβαια αυτό θα πρέπει η πολιτεία να πεισθεί για την αξία της εκπαίδευσης έξω από την τάξη και την ικανότητά της να αποφέρει εξίσου καλά αν όχι καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αυτό, για να γίνει εφικτό, δεν αρκεί η αποδοχή της νέας ιδέας, (η διάχυσή της στην κοινωνία που αναφέραμε στην εισαγωγή μας), θα πρέπει για να λειτουργήσει ταυτόχρονα και ως το νέα «παράδειγμα» στο χώρο της εκπαίδευσης, δηλαδή να τεκμηριωθεί και επιστημονικά, και αυτό είναι καθήκον της εκπαιδευτικής έρευνας, στα πλαίσια της οποίας θέλω να πιστεύω ότι εντάσσεται και η παρούσα μελέτη.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ/ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ένα από τα πρώτα συμπεράσματα που φαίνεται να προκύπτουν από αυτή την έρευνα είναι ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, μοιράζονται κάποιες κοινές απόψεις για ορισμένα βασικά ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση έξω από την τάξη. Οι δύο ομάδες φαίνεται να είναι κατ' αρχάς θετικές απέναντι σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης γιατί φέρνει τα παιδιά κοντά στη φύση, που είναι μια κοινά αποδεκτή αξία. Αυτό ήταν λίγο πολύ αναμενόμενο δεδομένης της συνολικότερης αποδοχής που απολαμβάνει σήμερα η ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος. Η θετική αυτή στάση, εξάλλου, για τους γονείς, ήταν ο κύριος λόγος που επέλεξαν τα συγκεκριμένα σχολεία για το παιδί τους. Ωστόσο, όπως παρατηρούν οι Sirna και Tinning (2014), οι απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων μπορεί να αποκλίνουν ή να συγκλίνουν ανάλογα με τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τις προτεραιότητες τους. Με δυο λόγια με το τι αξιολογεί ο κάθε ένας ως σημαντικό. Αυτό εν μέρει τουλάχιστον επηρεάζεται και από τις διαφορετικές τους θέσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου, όπως παρατηρεί η Kalyva (2013), οι εκπαιδευτικοί είναι οι πάροχοι και οι γονείς είναι οι καταναλωτές των συγκεκριμένων υπηρεσιών.

5.1. Γενικές παρατηρήσεις σχετικά με τα συμπεράσματα

Αυτή η μελέτη επιβεβαίωσε πράγματι ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε μια σειρά θεμάτων, όπως το γεγονός ότι οι γονείς έχουν ευρύτερες και οι εκπαιδευτικοί στενότερες αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη. Αυτό εν μέρει αναδεικνύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, (την αριστεία) και οι γονείς για τα κοινωνικά αποτελέσματα (την

ευχαρίστηση). Τα πιο πάνω έρχονται απλά να επιβεβαιώσουν όσα έχουν ήδη διαπιστώσει δεκάδες έρευνες σε πολλές χώρες του κόσμου. Παρ'όλα αυτά, αυτό που πρέπει να κάνει μια ποιοτική μελέτη είναι, όχι μόνο να περιγράψει τι συμβαίνει, αλλά να προσπαθήσει να το κατανοήσει καλύτερα και γι'αυτό είναι σημαντικό να αποκτηθεί μια αίσθηση της βιωμένης, από τους κύριους παίκτες (γονείς και εκπαιδευτικούς), πραγματικότητας.

Αυτό που φαίνεται να μεταφέρουν αυτές οι συνεντεύξεις είναι ότι ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να είναι πολιτικά ορθοί (politically correct) και ήταν συνήθως πιο προσεκτικοί στις διατυπώσεις τους, αποφεύγοντας να βγάλουν προσωπικό συναίσθημα στις απαντήσεις τους, οι γονείς ήταν πολύ πιο έτοιμοι να ανοιχτούν και να μιλήσουν, γεγονός που αντικατοπτρίζεται και στη διάρκεια των συνεντεύξεών τους, που ήταν αρκετά μεγαλύτερες από εκείνες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τόσο η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών να ανοιχτούν, όσο και η προθυμία των γονέων να μιλήσουν είναι από μόνα τους σημαντικά στοιχεία. Η πιο επιφυλακτική στάση των πρώτων μπορεί φυσικά να οφείλεται στην υποψία τους ότι κάποια από τα λεγόμενα τους θα μπορούσαν, να εκληφθούν ως κριτική στη διεύθυνση του σχολείου. Πιο πιθανή εξήγηση, αυτής της επιφυλακτικής τους στάσης, ωστόσο, είναι ένας βαθύτερος προβληματισμός για την τύχη του εγχειρήματος. Μια αίσθηση επιμελώς καλυμμένης απαισιοδοξίας που ερχόταν σε πλήρη αντίθεση με το αίσθημα αισιοδοξίας που ήταν εμφανές σε όλες τις συναντήσεις με τους γονείς, ακόμη και όταν αυτή η αισιοδοξία ήταν μερικές φορές επινοημένη και αναμειγμένη με τις δικές τους ανησυχίες. Αυτή η αίσθηση αισιοδοξίας δεν είναι κάτι που μπορεί να μετρηθεί εύκολα με κλίμακες μιας ποσοτικής μελέτης αλλά είναι κάτι που μπορεί να γίνει αισθητό στις πρόσωπο με πρόσωπο επαφές. Αυτή η αισιοδοξία αντικατοπτρίστηκε σε κάποιο βαθμό

στην αίσθηση της αυτοεκτίμησης για τον ρόλο τους. Η όποια διστακτικότητά τους να εκφράσουν με απόλυτο τρόπο την ικανοποίησή τους από τη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης οφείλεται κυρίως στα πρακτικά προβλήματα προσαρμογής που διαβλέπουν να έχουν τα παιδιά όταν κάποτε μεταβούν σε τυπικά σχολεία.

Η αίσθηση που αποκομίζει κανείς είναι ότι, παρά τις επιφυλάξεις τους οι γονείς εμπιστεύονται περισσότερο την εκπαίδευση έξω από την τάξη επειδή θεωρούν ότι είναι σε θέση να φέρει αποτελέσματα, σε πράγματα που πιστεύουν ότι είναι σημαντικά, δηλαδή στην κοινωνικοποίηση του παιδιού τους. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που επειδή επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα βλέπουν την εκπαίδευση έξω από την τάξη απλά σαν μέσο για καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αφού αυτό είναι το στοιχείο που, σε τελευταία ανάλυση, επηρεάζει την αυτοεκτίμηση τους και την ικανοποίηση που παίρνουν από την δουλειά τους. Αντίθετα το μέτρο της αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης των γονέων είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού τους, που στην πράξη μεταφράζεται στο πόσο ευχαριστημένο κρίνουν οι ίδιοι ότι είναι το παιδί τους.

Ωστόσο, μια τέτοια ανάγνωση των ευρημάτων της έρευνας κινδυνεύει να υπεραπλουστεύσει μια αρκετά πιο σύνθετη κατάσταση. Έτσι, για παράδειγμα, το γεγονός ότι οι γονείς επικεντρώνονται στα κοινωνικά αποτελέσματα για το παιδί τους δεν αποκλείει να ενδιαφέρονται και για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εμφανίζονται πιο επικεντρωμένοι στα μαθησιακά αποτελέσματα λόγω των απαιτήσεων του σχολικού συστήματος αλλά, αυτό δε σημαίνει ότι δε θέλουν να έχουν ευχαριστημένα παιδιά στην τάξη τους, στο βαθμό μάλιστα που αυτό όπως δείχνουν οι έρευνες βοηθάει και στις καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις του μαθητή.

Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών που είναι εγγενείς σε μια ποιοτική μελέτη. Οι ανθρώπινοι χαρακτήρες δεν είναι μονοδιάστατοι. Μπορούν να είναι πολλά πράγματα ταυτόχρονα. Όπως έγραψε ο Byatt (2015, August 15), σε άρθρο στην εφημερίδα Guardian, μιλώντας για τους χαρακτήρες των μυθιστορημάτων του Harry Pratchett, οι άνθρωποι είναι από τη φύση τους αντιφατικοί. Μπορεί να είναι «ταυτόχρονα απότομοι και σκληροί, πράοι και σοφοί, τρομακτικοί και φωτισμένοι». Αυτό ισχύει και για πραγματικούς ανθρώπους, και για αυτό στις συνεντεύξεις είναι μερικές φορές δύσκολο να διακρίνει κανείς μια ενιαία και συνεκτική λογική που να συνδέει τις απαντήσεις του κάθε ερωτώμενου καθώς μέσα στην ίδια πρόταση μπορεί να εκφράσουν δύο διαφορετικές απόψεις και επαφίεται στην ικανότητα του ερευνητή να αποφασίσει πως θα τις ερμηνεύσει. Το πιο πάνω μπορεί να αναδεικνύει αφενός μεν τα όρια που έχουν οι (ποσοτικές) έρευνες που επιχειρούν να εξηγήσουν φαινόμενα που αφορούν ανθρώπους μέσα από την κατηγοριοποίησή τους, αφετέρου δε την συμβολή των ποιοτικών ερευνών για να την κατανόηση τους. Είναι ωστόσο απαραίτητο να διατηρηθεί μια ισορροπία έτσι ώστε η προσπάθεια κατανόησης των ανθρώπινων συμπεριφορών να μην ερμηνεύεται αποκλειστικά μέσα από το πρίσμα των προσωπικών απόψεων του ερευνητή.

Συνοπτικά, τα ευρήματα της μελέτης σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο επικεντρώθηκε στις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των αντιλήψεων γονέων και εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, φαίνεται να συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν επίσης μια γενικευμένη συμφωνία ότι η εκπαίδευση έξω από την τάξη είναι ειδικά ωφέλιμη για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως διαπιστώνεται και πάλι από τη διεθνή βιβλιογραφία. Έχει ενδιαφέρον, ωστόσο, το γεγονός ότι κάποιοι

γονείς θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη εξαρτάται από το παιδί. Το γεγονός ότι η δήλωση αυτή έγινε από γονείς που είχαν κορίτσια ανοίγει ένα κεφάλαιο που αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω, όσον αφορά τον διαφορετικό τρόπο που η εκπαίδευση έξω από την τάξη λειτουργεί για αγόρια και για κορίτσια. .

Ένα από τα ενδιαφέροντα στοιχεία που ανέδειξε η έρευνα είναι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται το στοιχείο του ρίσκου, που είναι συνδεδεμένο με την εκπαίδευση έξω από την τάξη, εκπαιδευτικοί και γονείς. Όπως ήταν αναμενόμενο οι γονείς είναι πιο αγχωμένοι με το θέμα της ασφάλειας των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, ίσως επειδή οι ίδιοι δεν έχουν τον έλεγχο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν όλοι δουλέψει ήδη κάποια χρόνια με παιδιά έξω από την τάξη και αυτό πιθανό να τους βοήθησε να φαίνονται πιο χαλαροί σε αυτό τον τομέα ίσως επειδή αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο. Περισσότερο μοιάζει να τους απασχολεί το θέμα του καιρού που αναφέρεται σαν πρόβλημα από την μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και στη βιβλιογραφία.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των γονέων και την αυτοεκτίμηση, τις προσδοκίες και τη συνεργασία των γονέων εκπαιδευτικών, τα περισσότερα ευρήματα φαίνεται επίσης να συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αν και εντοπίστηκαν επίσης μερικές ενδιαφέρουσες διαφορές.

Στο ζήτημα της αυτοεκτίμησης και της ικανοποίησης τους από τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, για παράδειγμα, οι γονείς φαίνονται πιο θετικοί από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι η αίσθηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και η ικανοποίηση που παίρνουν από την εργασία τους είναι

ανατροφοδοτούμενη και όχι στατική και μπορεί να βελτιωθεί μέσω καλύτερης εκπαίδευσης που με τη σειρά της οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και στη συνέχεια μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους. Δεν είναι τυχαίο ότι οι καλύτερα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζονται ελαφρώς πιο θετικά για την συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης.

Έδειξε επίσης ότι οι προσδοκίες των γονέων είναι μεγαλύτερες από εκείνες των εκπαιδευτικών. Αν και ίσως αυτό να αποτελεί μέρος ενός αμυντικού μηχανισμού (Kourkoutas & Caldin, 2012), οι γονείς φάνηκαν πιο αισιόδοξοι, πράγμα που τους βοηθάει να δουν τις προοπτικές των παιδιών τους με θετικό τρόπο, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν πιο προσγειωμένοι και λιγότερο αισιόδοξοι.

Αυτό που είναι πιο ενδιαφέρον και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση είναι η μεταβαλλόμενη φύση της σχέσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η γνώση που παραδοσιακά έδινε προνομιακή θέση στους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη σχέση, δεν είναι πλέον προνόμιό τους, και η ισορροπία δυνάμεων μετατοπίζεται και σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς είναι αυτοί που έχουν το πάνω χέρι. Η αλλαγή στην ισορροπία δυνάμεων μεταξύ γονέων και διδασκόντων σχετίζεται και με την κοινωνικοοικονομική τάξη στην οποία ανήκουν οι γονείς, καθώς φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου γνώσης και της κοινωνικής τάξης των γονέων, με τους γονείς να είναι αυτοί που έχουν το πάνω χέρι, την ίδια ώρα που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν οι ίδιοι από μόνοι τους ότι έχουν έλλειψη γνώσεων και κατάρτισης, για να χειριστούν με επιτυχία τα παιδιά, έξω από την τάξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη από την πλευρά των μαθητών, ήταν ζωτικής σημασίας για το όλο εγχείρημα, καθώς σχεδιάστηκε για να συνδέσει τα ευρήματα των συνεντεύξεων με τις

παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν εντός των δύο σχολείων. Αυτό που προκύπτει είναι ότι γονείς και εκπαιδευτικοί ωραιοποιούν την κατάσταση καθώς η πραγματικότητα που παρατηρείται επί τόπου δεν ανταποκρίνεται ακριβώς σε αυτό που περιγράφουν. Η σοβαρότερη απόκλιση μεταξύ της πραγματικότητας, που αντιλαμβάνονται οι γονείς ή περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί και της βιωμένης εμπειρίας των παιδιών που παρατηρείται και στα δύο σχολεία, ήταν στον τομέα της κοινωνικοποίησης. Σημαντικό είναι ότι παρατηρώντας τη συμπεριφορά των παιδιών δεν είμαι απόλυτα σίγουρη ότι αναδεικνύοταν μέσα από αυτή η αίσθηση του ανήκειν (belonging) που οι Fitch (2003) και Norwich (2010), πιστεύουν ότι είναι σημαντική για την αυτοεκτίμηση του ίδιου του παιδιού. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά στις δραστηριότητες ή δεν συμμετείχαν με τον ίδιο ενθουσιασμό. Κάποια παιδιά είχαν πάντα το ρόλο του ηγέτη ενώ άλλα απλά ακολουθούσαν ή παρακολουθούσαν τα τεκταινόμενα και χρειάζονταν την παρακίνηση της δασκάλας για να συμμετάσχουν ενεργά. Αυτό ίσχυε ιδιαίτερα για τα κορίτσια που συχνά έμεναν στο περιθώριο και άφηναν τα αγόρια να πάρουν την πρωτοβουλία, Κάτι που έχουν διαπιστώσει και οι Trapasso et al. (2018). Εξάλλου δεν είναι τυχαίο ότι 5 στα 7 παιδιά του δείγματος μας ήταν αγόρια.

Η τελευταία ερώτηση σχεδιάστηκε για να αναδείξει τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και της Πανδημίας τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς. Αυτό που προκύπτει από τις συνεντεύξεις είναι ότι αν και ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης και της Πανδημίας στην εκπαίδευση ήταν σημαντικός, ούτε η κρίση ούτε η Πανδημία δεν δημιούργησε τα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι ελλείψεις προσωπικού, η ανάγκη για καλύτερα εκπαιδευμένο προσωπικό και η έλλειψη υποδομών. Απλά τα όξυνε. Η εκπαίδευση έξω από την τάξη

μοιάζει σαν μια πολυτέλεια που το Δημόσιο δεν έχει τους πόρους να προσφέρει και η τύχη της έχει αφεθεί στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid ήταν ακόμα ένα πλήγμα για την εκπαίδευση των παιδιών συνολικά, ωστόσο έκανε την προοπτική της εκπαίδευσης έξω από την τάξη πιο ελκυστική, για πολλούς γονείς, κάτι που εκφράστηκε και μέσα από ένα πλήθος δημοσιευμάτων στο εξωτερικό, όπως για παράδειγμα αναδεικνύεται και σε άρθρο της Newberry (2021, June 28) στην μεγάλη κύρους εφημερίδα Los Angeles Times.

5.2. Περιορισμοί της μελέτης

Ο βασικός περιορισμός της μελέτης είναι ότι διεξήχθη αποκλειστικά στην Αθήνα και εξ αυτού μπορεί να τεθεί ένα θέμα αντιπροσωπευτικότητας. Ωστόσο, δεδομένου ότι το 40% του πληθυσμού της Ελλάδας ζει στην Αθήνα και οι περισσότεροι κάτοικοί της είναι εσωτερικοί μετανάστες πρώτης γενιάς από άλλα μέρη της Ελλάδας, η Αθήνα είναι σε μεγάλο βαθμό αρκετά αντιπροσωπευτική ολόκληρης της χώρας.

Άλλοι περιορισμοί αφορούν το γεγονός ότι το δείγμα των γονέων, άνδρες και γυναίκες, είναι σχεδόν στο σύνολο τους υψηλού μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου. Αυτοί που απάντησαν σε ερωτήσεις είναι περίπου μισοί μισοί ως προς το φύλο. Αυτό μπορεί να φαίνεται εκ πρώτης όψεως ως θετικό αλλά δεν είναι κατ' ανάγκη αντιπροσωπευτικό ή καλύτερα δεν είναι εύκολα συγκρίσιμο με άλλες μελέτες που έχουν θέμα τις απόψεις γονέων πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα όπου κυρίως είναι οι μητέρες που αναλαμβάνουν να απαντήσουν. Το φαινόμενο ότι οι μητέρες είναι πιο πρόθυμες από τους πατέρες να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τα παιδιά τους έχει παρατηρηθεί σε άλλες μελέτες (Kokaridas, et al. 2008) και μπορεί να εξηγηθεί από

τους διακριτούς ρόλους που εξακολουθούν να έχουν οι μητέρες και οι πατέρες στις περισσότερες οικογένειες, όσον αφορά την ανατροφή των παιδιών.

Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι η μελέτη επικεντρώθηκε μόνο σε παιδιά νηπιαγωγείου και προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, επρόκειτο για μια προσεκτικά μελετημένη απόφαση που αποσκοπούσε στο να εστιάσει στον πιο ευαίσθητο τομέα και εκεί όπου τα αποτελέσματα της μεθόδου γίνονται πιο εύκολα ορατά στα παιδιά.

Ενώ η πρόθεση της μελέτης ήταν να προσπαθήσει να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον κοινωνικό τομέα, επικεντρώθηκε κυρίως στην πλευρά της κοινωνικοποίησης. Η ακαδημαϊκή πρόοδος είναι ίσως πιο εύκολο να μετρηθεί με την πάροδο του χρόνου, αλλά η κοινωνικοποίηση είναι ευκολότερο να μετρηθεί κατά τη λήψη μιας γρήγορης φωτογραφίας της κατάστασης, όπως συνέβη με αυτήν τη μελέτη. Αν και, ίσως ακόμη και αυτό έχει τους κινδύνους του, επειδή, όπως σημειώνει ο Ainscow (2005, σελ.119), «η εκπαίδευση έξω από την τάξη είναι μια διαδικασία», και υπό αυτή την έννοια τα αποτελέσματά της τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά μπορούν να αξιολογηθούν μόνο με την πάροδο του χρόνου.

5.3. Μελλοντικές προοπτικές και ανάγκη για περαιτέρω μελέτη

Η μελέτη έθιξε πολλά ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω μελέτης. Μεταξύ των πιο σημαντικών είναι, το ερώτημα σχετικά με την δυσκολία που έχουν κάποια παιδιά που έχουν συμμετάσχει σε αυτά τα προγράμματα κατά την μετάβαση τους στο τυπικό σχολείο. Ένας άλλος τομέας που χρειάζεται περαιτέρω μελέτη είναι ο τρόπος που η έξω από την τάξη επιδρά σε αγόρια και κορίτσια. Τέλος χρειάζεται ίσως περισσότερη μελέτη για τον προσδιορισμό των πηγών άγχους των εκπαιδευτικών και του τρόπου

περιορισμού του και τέλος ο τρόπος που αλληλοεπιδρούν γονείς και εκπαιδευτικοί και η μεταβαλλόμενη φύση των σχέσεων μεταξύ τους, εξ αιτίας της διάχυσης της γνώσης. Αυτό αποδυναμώνει σταδιακά θέση των εκπαιδευτικών, που δεν έχουν πλέον το προνόμιο ή την εξουσία που τους έδινε η γνώση. Ίσως θα έπρεπε, όπως προτείνει η Car (2013), τόσο οι ψυχολόγοι όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να βοηθήσουν στο σχεδιασμό εστιασμένων σε συγκεκριμένα ζητήματα μελετών που θα συνδύαζαν ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις, ώστε να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του αντίκτυπου των διαφόρων πρακτικών, στον τρόπο ανάπτυξης μεταξύ των παιδιών που συμμετείχαν και δεν συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης εκτός τάξης. Αυτό θα βοηθούσε στον καλύτερο σχεδιασμό της εκπαίδευσης έξω από την τάξη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ένας από τους βασικούς τομείς ήταν ότι η μελλοντική συζήτηση πρέπει να επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση έξω από την τάξη έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα και τους τρόπους ένταξης της στο εθνικό πρόγραμμα για την παιδεία καθώς και το εκτιμώμενο οικονομικό κόστος ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Υπάρχει επίσης ανάγκη να βελτιωθεί ο συντονισμός εκπαιδευτικών που απασχολούνται στην εκτός τάξης εκπαίδευση και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών οι οποίοι πρέπει επίσης να συνεργαστούν στενότερα και να μοιραστούν ιδέες και εμπειρίες.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι ο άλλος τομέας που πρέπει να εξεταστεί. Απαιτείται περισσότερη έρευνα για να εκτιμηθούν οι ανάγκες των γονέων και να ληφθούν περισσότερο υπόψη οι φωνές τους, δεδομένου ότι φαίνεται να έχουν αναλάβει ενεργό ρόλο ως ακτιβιστές για την προστασία του περιβάλλοντος και σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να γνωρίζουν περισσότερα για περιβαλλοντικά θέματα

από ό,τι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η συνεργασία είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της εκπαίδευσης αυτής της μορφής και είναι ένας τομέας που έχει παραβλεφθεί σε μεγάλο βαθμό στην Ελλάδα.

Μερικοί από τους τρόπους που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη συνεργασία, μπορεί να περιλαμβάνουν:

Η διοργάνωση εργαστηρίων γονέων εκπαιδευτικών, προγραμματισμένων σε ώρες της ημέρας που ταιριάζουν στους γονείς δηλαδή εκτός σχολικού ωραρίου.

Διοργάνωση σεμιναρίων για τους λιγότερο καταρτισμένους γονείς που θα τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού τους.

Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι χρειάζεται περισσότερη έρευνα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη από την πλευρά των παιδιών, όπως προτείνουν οι Βλάχου και Παπανάνου (2015), μέσα από μελέτες που αφήνουν να ακουστεί η δική τους φωνή, για τη σχολική τους εμπειρία.

5.4. Τελική παρατήρηση

Η σκιά που έριξαν τα πρόσφατα γεγονότα στην Ουκρανία σε όλο τον Πλανήτη, κάνει τη συζήτηση για τις μελλοντικές προοπτικές της εκπαίδευσης έξω από την τάξη να μοιάζει άσκοπη, και περισσότερο σαν ακαδημαϊκή άσκηση, καθώς θα πρέπει άμεσα να επιλυθούν πολύ πιο θεμελιώδη προβλήματα που αφορούν στο μέλλον του ίδιου του πλανήτη, προτού το μέλλον της εκπαίδευσης έξω από την τάξη αρχίσει να προσελκύει και πάλι την προσοχή που πραγματικά του αξίζει.

Όμως, όπως έγραψε ο Federico Mayor στον πρόλόγό του στη Δήλωση της Σαλαμάνκα (Mayor, 1994, iv) «το μέλλον δεν είναι μοιραίο, αλλά θα διαμορφωθεί από

τις αξίες, τις σκέψεις και τις πράξεις μας». Αυτή η σκέψη μπορεί ίσως να χρησιμεύσει ως πηγή έμπνευσης στις δύσκολες μέρες που περνάμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/228935522_Understanding_the_development_of_inclusive_education_system
- Alexander, R. (2004). Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. *Cambridge Journal of Education* 43(1), 7–33. Ανακτήθηκε από <http://robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/CJE-Still-no-pedagogy.pdf>
- Almon, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. In S. Olfman (Ed.), *All work and no play... How educational reforms are harming our preschoolers* (pp. 17–42). Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group. Ανακτήθηκε από <https://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/BAPlayAlmon.pdf>
- Anderson, N., Harvey, D. & Crosbie, J. (2021). Describing Outdoor Learning. *Horizons*, 94, 19-23. Ανακτήθηκε από <https://www.outdoor-learning.org/Portals/0/IOI%20Documents/About%20Outdoor%20Learning/RR1%20-%20Describing%20Outdoor%20Learning%202-8-21.pdf?ver=2021-08-10-133755-690>
- Anggard, E. (2011). Children's gendered and non-gendered play in natural spaces. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 5-33. Ανακτήθηκε από http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.120151.1358777152!/menu/standard/file/CYE%20Gendered%20and%20non-gendered%20play%20in%20natural%20spaces.pdf
- Ardoin, N., Bowers, A., & Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation*, 241, 1-13. Ανακτήθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0006320719307116?via%3Dihub>
- Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Scientists: An Introductory Resource with Examples*. London: Sage.
- Arvanitis, A., Touloumakos, A., & Barrable, A. (2022). Parents' Perceptions of UK Forest School: Descriptive and evaluative Aspects. *Forests*, 13(8), 1-11. Ανακτήθηκε από <https://www.mdpi.com/1999-4907/13/8/1314>

- Atencio, M., Tan, Y., Ho, S., & Ching, C. (2015). The place and approach of outdoor learning within a holistic curricular agenda: development of Singaporean outdoor education practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 181-192. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2014.949807>
- Ayotte-Beaudet, J., Potvin, P., Lapierre, G., & Glackin, M. (2017). Teaching and learning science outdoors in schools' immediate surroundings at K-12 Levels: A meta-synthesis. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5343-5363. Ανακτήθηκε από <https://www.ejmste.com/download/teaching-and-learning-science-outdoors-in-schools-immediate-surroundings-at-k-12-levels-a-4951.pdf>
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and Intention of Greek and Cypriot Primary Education Teachers towards Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ811405>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. Ανακτήθηκε από <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Wakefield, J. (2015, March 27). Children spend six hours or more a day on screens. *BBC*, 27 March 2015. Ανακτήθηκε από <https://www.bbc.com/news/technology-32067158>
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom*. New York: Routledge.
- Bebetos, E., Derri, V., Zafeiriassis, S., & Kyrgiridis, P. (2013). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248. Ανακτήθηκε από http://ejournal.gen.tr/files/1/articles/article_5511e9e5b502d/IEJEE_5511e9e5b502d_last_article_5516b1e7ee382.pdf
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: a systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 1-20. Doi: 10.3390/ijerph14050485
- Bentsen, P., Mygind, E., & Randrup, T. (2009). Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13*, 37(1), 29-44. Doi: [10.1080/03004270802291780](https://doi.org/10.1080/03004270802291780)

- Bentsen, P., Mygind, L., Elsborg, P., Nielsen, G., & Mygind, E. (2021). Education outside the classroom as upstream school health promotion: 'Adding-in' physical activity into children's everyday life and settings. *Scandinavian Journal of Public Health*. Doi.10.1177/1403494821993715.
- Biggerstaff, D. (2012). Qualitative research in psychology. In Rossi, G. (Ed.). *Psychology: Selected papers*, (pp. 175-206). Rijeka, Croatia: InTech. Ανακτήθηκε από http://wrap.warwick.ac.uk/45345/1/WRAP_Biggerstaff_Biggerstaff_Qualitative_chapter_InTech_amended_March_NO_TC_revised_V3_Feb_2012_submitted.pdf
- Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative phenomenological analysis (IPA): A qualitative methodology of choice in healthcare research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214–224. Ανακτήθηκε από <https://psycnet.apa.org/record/2011-26782-005>
- Bilton, H. (2014). The aims of early years outdoor education in England: a conceptual and empirical investigation. *International Journal of Education and Social Science*, 1(3), 38-50. Ανακτήθηκε από <https://centaur.reading.ac.uk/39923/1/aims%20IJESS%202014%20OCT.pdf>
- Bilton, H. (2020). Values stop play? Teachers' attitudes to the early years outdoor environment. *Early Child Development and Care*, 190 (1), 12-20. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/03004430.2019.1653548>
- Bilton, H., & Waters, J. (2017). Why take young children outside? A critical consideration of the professed aims for outdoor learning in the early years by teachers from England and Wales. *Social Science*, 6(1), 1–16. Doi: 10.3390/socsci6010001
- Bohner, G., & Dickel N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 391-417. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/46109523_Attitudes_and_attitude_change
- Bohner, G., & Wanke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. London: Psychology Press.
- Bolling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019). Association of education outside the classroom and pupils' psychosocial well-being: Results from a school year implementation. *The Journal of School Health*, 89(3), 210-218. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1111/josh.12730>.
- Bolling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from

- a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.004>.
- Bolling, M., Pfister, G. Mygind, E., & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94(1), 29-41. Doi:10.1016/j.ijer.2019.02.014.
- Borsos, E., Banos-González, I., Boric, E., Lyngved-Staberg, R., & Fekete, B.A. (2022). Trainee teachers' perceptions of outdoor education. *Environmental Education Research*, 28(10), 1490-1509. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2022.2031901>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyes, M. (2000). The place of outdoor education in the health and physical education curriculum. *Journal of Physical Education New Zealand*, 33(2), 75-88. Ανακτήθηκε από <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20003012542>
- Bragg, R., Wood, C., Barton, J., & Pretty, J. (2013). *Measuring connection to nature in children aged 8-12: A robust methodology for the RSPB*. Colchester. UL: University of Essex. Ανακτήθηκε από <https://www.rspb.org.uk/globalassets/downloads/documents/positions/education/measuring-connection-to-nature-in-children-aged-8---12---methodology-executive-summary.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Ανακτήθηκε από: http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised
- Braund, M., & Reiss, M.J. (2006). Towards a More Authentic Science Curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388. Doi:10.1080/09500690500498419
- Breunig, M., Murtell, J., & Russell C. (2015). Students' experiences with/in integrated Environmental Studies Programs in Ontario. *Journal of Adventure Education and outdoor learning*, 15(4), 267-283. Doi: 10.1080/14729679.2014.955354
- Broderick, A., & Pearce, G. (2001). Indoor adventure training: A dramaturgical approach to management development. *Journal of Organisational Change Management*, 14(3), 239-252. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/235266537_Indoor_adventure_training_A_dramaturgical_approach_to_management_development

- Brussoni, M., Ishikawa, T., Han, C., Pike, I., Bundy, A., Faulkner, G., & Masse, L. (2018). Go play outside! Effects of a risk-reframing tool on mothers' tolerance for, and parenting practices associated with, children's risky play: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 19(173), 1–9. Ανακτήθηκε από <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-018-2552-4>
- Browne, N. (2004). *Gender equity in the early years*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Bryant, D. M., & Clifford, R. M. (1992). 150 years of kindergarten: How far have we come? *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 147-154. Ανακτήθηκε από [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90001-F](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90001-F)
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A., & Burgess, B. (1994). Developments in qualitative data analysis: an introduction. In Bryman, A., & Burgess, B. (Eds.). *Analyzing qualitative data*, (pp. 1-17). London: Routledge.
- Byatt, A.S. (2015, August 15). The Shepherd's Crown, by Terry Pratchett, (review). *The Guardian*, August 15. Ανακτήθηκε από www.theguardian.com/books/2015/aug/27/the-shepherds-crown-terry-pratchett-review-discworld
- Campbell, T. (1997). Technology, multimedia, and qualitative research in education. *Journal of Research on Computing in Education*. 30(2), 122-132. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ564170>
- Cara, M. (2013). Academic and social outcomes of children with SEN in the general education classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 90-99. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/311987148_Academic_and_Social_Outcomes_of_Children_with_SEN_in_the_General_Education_Classroom
- Carne, P., Loynes, C., & Williams, S. (2015). *Why Brilliant Residentials*. London: Paul Hamlyn Foundation. Ανακτήθηκε από <https://www.phf.org.uk/publications/brilliant-residentials-and-their-impact-on-children-young-people-and-schools/>
- Catalano, H. (2014). The Implications of the Elements of Outdoor Education in the Preparatory Class Curriculum. *International Journal of Educational Research*, 2(6), 545-550. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/290995877_The_Implications_of_the_Elements_of_Outdoor_Education_in_the_Preparatory_Class_Curriculum

- Chapman, C., & Neary, J. (2020). *Policy Scotland, Outdoor Learning Briefing Paper*. Glasgow: University of Glasgow. Ανακτήθηκε από <https://policyscotland.gla.ac.uk/wp-content/uploads/2020/06/PSOutdoorLearningBriefingPaper.pdf>
- Christie, B., Beames, S., & Higgins, P. (2016). Culture, context and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, 42(3), 417-437. Ανακτήθηκε από <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3213>
- Coates, J., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40. Ανακτήθηκε από <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3491>
- Coenders, F., & Terlouw, C. (2015). Model for in-service teacher learning in the context of an innovation. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 451–470. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/article/10.1007/s10972-015-9432-5>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Abington, UK: Routledge.
- Collins, H. (2010). *Creative Research: The Theory and Practice of Research for the Creative Industries*. Lausanne: AVA Books.
- Connolly, M., & Haughton, C. (2017). The perception, management and performance of risk amongst Forest School educators. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 105-120. Ανακτήθηκε από <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/81369/1/risk%20resubmission%202%20repository.pdf>
- Creswell, J. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131. Ανακτήθηκε από <http://www.cusag.umd.edu/documents/workingpapers/classicalethnomethods.pdf>
- Dabaza, Z.F. (2020). *An Explorative Case Study of the Perceptions and Attitudes of Lebanese School Educators toward the Integration of Outdoor Education in the Teaching of School Curricula*. Phd dissertation. Windsor University, Ontario Canada. Ανακτήθηκε από <http://scholar.unwindsor.ca/etd/8442>

- Dean, S. (2020). Seeing the Forest and the Trees: A Historical and Conceptual Look at Danish forest schools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/345140754_Seeing_the_Forest_and_the_Trees_A_Historical_and_Conceptual_Look_at_Danish_Forest_Schools
- Deci, E., & Ryan, R. (2012). Self-determination theory. In Van Lange, P., Kruglanski, A., & Higgins E. (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). London: Sage Publications Ltd.
- Deem, R. (1993). Education reform and school governing bodies in England; old dogs, new tricks or new dogs, new tricks? In Preedy, M. (Ed.), *Managing the Effective School* (pp. 204-219). London: Paul Chapman.
- Deighton, J., Tymms, P., Vostanis, P., Belsky, J., Fonagy, P., Brown, A., & Wolpert, M. (2013). The development of a school based measure of child mental health. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(3), 247-257. Ανακτήθηκε από <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0734282912465570>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Department for Education (DfE). (2019). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five*. Ανακτήθηκε από https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf
- Department for Education and Skills (DfES). (2003). *Excellence and enjoyment: a strategy for primary schools*. Ανακτήθηκε από https://dera.ioe.ac.uk/4817/7/pri_excel_enjoy_strat_Redacted.pdf
- Department for Education and Skills (DfES). (2006). *Learning outside the classroom manifesto*. Ανακτήθηκε από <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf>
- Desmond, D., Grieshop, J., & Subramaniam, A. (2004). *Revisiting garden-based learning in basic education*. Rome: International Institute for Educational Planning Food and Agriculture (FAO) Organization of the United Nations and Paris: International Institute for Educational Planning, (UNESCO). Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136271/PDF/136271eng.pdf.multi>

- Dewey J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252. Doi: 10.1080/00131728609335764
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dietze, B., & Kashine, D. (2019). Perceptions that early learning teachers have about outdoor play and nature. *Learning Landscapes*, 12(1), 91-105. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245318.pdf>
- Dillon, J., & Dickie, I. (2012). *Learning in the Natural Environment: Review of social and economic benefits and barriers*. London: Natural England Commissioned Reports, NECR 092. Ανακτήθηκε από <http://publications.naturalengland.org.uk/file/1322812>
- Donaldson, G.W. & Donaldson, L.E. (1958). Outdoor Education a Definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17-63. Doi: 10.1080/00221473.1958.10630353
- Drever, E. (1995). *Using Semi-Structured Interviews in Small Scale Research. A Teachers' Guide*. Glasgow: Scottish Council for Research in Education.
- Dring, C, Lee, S., & Rideout, C. (2020). Public school teachers' perceptions of what promotes or hinders their use of outdoor learning spaces. *Learning Environments Research*, 23(3), 369–378. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09310-5>
- Dyment, J. E., & Potter, T. G. (2015). Is outdoor education a discipline? Provocations and possibilities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 193–208. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.949808>
- Dyment, J. Morse, M., Shaw, S., & Smith, H. (2014). Curriculum development in outdoor education: Tasmanian teachers' perspectives on the new pre-tertiary Outdoor Leadership course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 82-9. Doi: [10.1080/14729679.2013.77683](https://doi.org/10.1080/14729679.2013.77683)
- Dyment, J., Downing, J., Hill, A., & Smith, H. (2018). 'I did think it was a bit strange taking outdoor education online': exploration of initial teacher education students' online learning experiences in a tertiary outdoor education unit. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 70-85. Doi: 10.1080/14729679.2017.1341327
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orland, FL.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Edgington, M. (2003). *The great outdoors. Developing children's learning through outdoor provision*, (2nd ed.). London: British Association for Early Childhood Education.

- Ekim A. (2016). The effect of parents' self-efficacy perception on healthy eating and physical activity behaviors of Turkish preschool children. *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 39(1), 30-40. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/01460862.2015.1090500>
- Elkins, J., van Kraayenoord, C., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ674732>
- Erdem, E. (2018). Kindergarten teachers' views about outdoor activities. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 203-218. Ανακτήθηκε από https://pdfs.semanticscholar.org/0abb/10241824dd4216c446a20027f5e05c22d828.pdf?_ga=2.57461226.1128675482.1665674508-1465095825.1616265872
- European Union Council. (2022). Council Recommendation of 16 June 2022 on learning for the green transition and sustainable development. *Official Journal of the European Union* 2022/C243/01. Ανακτήθηκε από [https://eullex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H0627\(01\)](https://eullex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32022H0627(01))
- Ford, P. (1986). Outdoor Education: Definition and Philosophy. *U.S. Educational Resources Information Center (ERIC), Digest on Outdoor Education*. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED267941>
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge, Selected Interviews and other writings 1972-1977*, Gordon, C. (ed.). New York: Pantheon Books.
- Franco, A., & Robson, D. (2022, October 11). How mud boosts your immune system. *BBC, October 11*. Ανακτήθηκε από <https://www.bbc.com/future/article/20220929-how-outdoor-play-boosts-kids-immune-systems>
- Friedman, S., Gibson, J., Jones, C. & Hughes, C. (2022). 'A new adventure': a case study of autistic children at Forest School. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, Open Access, 1-17. Doi:10.1080/14729679.2022.2115522
- Froebel, F. (1887) *The Education of Man*. (Hailmann, W.N. Trans.). New York: D. Appleton & Company. (Original work published 1826).
- Galette, A., & Cross, W. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond*. New York: New York University Press.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). *Educational Research* (6th ed.). White Plains, NY: Longman Publishers.

- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gestwicki, C. (2104). *Home School and Community Relations*. Boston: Cengage Learning.
- Gilchrist, M., Passy, R., Waite, S., & Cook, R. (2015). Exploring Schools' Use of Natural Spaces. In Freeman, C., Tranter, P., & Skelton, T. (Eds.), *Risk, Protection, Provision and Policy* (vol. 12). Singapore: Springer
- Gill, T. (2007). *No Fear, Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation. Ανακτήθηκε από <https://timrgill.files.wordpress.com/2010/10/no-fear-19-12-07.pdf>
- Glackin, M. (2016). 'Risky fun' or 'Authentic science'? How teachers' beliefs influence their practice during a professional development programme on outdoor learning. *International Journal of Science Education*, 38(3), 409-433. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2016.1145368>,
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. Ανακτήθηκε από <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani>
- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P., & Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Education Psychology Review*, 17(2), 99–123. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/226908300_Examining_the_Relationship_Between_Parental_Involvement_and_Student_Motivation
- Gray, T., & Martin, P. (2012). The role and place of outdoor education in the Australian National Curriculum. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 16(1), 39-50. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/262180692_The_role_and_place_of_outdoor_education_in_the_Australian_National_Curriculum
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1142–1151. Doi: 10.1080/03004430.2015.1077820

- Grek, S. (2015). Seeing from the top of the tower: PISA and the new governing panoramas in Europe. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 479–481. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1027512>
- Grove, K., & Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 20, 208-215. Ανακτήθηκε από <http://web.b.ebscohost.com/ergo.glam.ac.uk/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=5062a566-306a-4c4a-b832-8d35a15dbff9%40sessionmgr112&vid=1&hid=105>
- Guardian. (2016, July 27). Children spend only half as much time playing outside as their parents did. *The Guardian* 27 July 2016. Ανακτήθηκε από <https://www.theguardian.com/environment/2016/jul/27/children-spend-only-half-the-time-playing-outside-as-their-parents-did>
- Guardino, C., Hall, K., Largo-Wight E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(2), 113-126. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/332653783_Teacher_and_student_perceptions_of_an_outdoor_classroom
- Gustafsson, P.E., Szczepanski, A., Nelson, N., & Gustafsson P.A. (2012). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 63-79. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729679.2010.532994?journalCode=raol20>
- Hajer, M., Nilsson, M., Raworth, K., Bakker, P., Berkhout, F., de Boer, Y., ... & Kok, M. (2015). Beyond cockpit-ism: Four insights to enhance the transformative potential of the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, 7(2), 1651–1660. Ανακτήθηκε από <https://doi:10.3390/su7021651>
- Hansen Sandseter, E., Cordovil, P., Hagen, T., & Lopes, F. (2020). Barriers for outdoor play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of risk in children’s play among european parents and ECEC practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1243742>
- Hansen-Sandseter, E. (2007). Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children’s play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ828122>
- Harper, N. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the “risk society”. A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*,

- 38(4), 318-334. Ανακτήθηκε από http://www.researchgate.net/publication/321793826_Outdoor_risky_play_and_healthy_child_development_in_the_shadow_of_the_risk_society_A_forest_and_nature_school_perspective
- Harris, R., & Bilton, H. (2019). Learning about the past: exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach. *Cambridge Journal of Education*, 49(1). Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1442416>
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter?: Engage all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/228532361_Do_parents_know_they_matter_Engaging_all_parents_in_learning
- Harris, M. (2021). Growing among Trees: a 12-month process evaluation of school based outdoor learning interventions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. (Open Access), 1-12. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2021.2001758>
- Harvey, D., Montgomery, L., Harvey, H., Hall, F., Gange, A., & Watling, D. (2020). Psychological benefits of a biodiversity-focussed outdoor learning program for primary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 67, 1-8 (101381). Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101381>
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. Ανακτήθηκε από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2782391/>
- Howden, E. (2012). Outdoor experiential education: Learning through the body. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 134(1), 43-51. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1002/ace.20015>
- Hunt, A., Stewart, D., Burt, J., & Dillon, J. (2016). *Monitor of Engagement with the Natural Environment: a pilot to develop an indicator of visits to the natural environment by children - Results from years 1 and 2 (March 2013 to February 2015)*. London: Natural England Commissioned Reports, NECR 208. Ανακτήθηκε από https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/498944/mene-childrens-report-years-1-2.pdf

- Hunter, M., Gillespie, B., & Chen, S. (2019). Urban nature experiences reduce stress in the context of daily life based on salivary biomarkers. *Frontiers Psychology*, 10, 1-16. Ανακτήθηκε από <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00722/full>
- Ihmeideh, F., & Al-Qaryouti, I. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36(1), 81-96. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/282335023_Exploring_kindergarten_teachers'_views_and_roles_regarding_children's_outdoor_play_environments_in_Oman
- Inhelder B., & Piaget J. (1969). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.
- Institute of Outdoor Learning. (2021). *About Outdoor Learning*. Ανακτήθηκε από <https://www.outdoor-learning.org/Good-Practice/Research-Resources/About-Outdoor-Learning>
- Isaacs A. (2014). An overview of qualitative research methodology for public health researchers. *International Journal of Medicine and Public Health*, 4(4), 318-323. Ανακτήθηκε από <http://www.ijmedph.org/article.asp?issn=2230-8598;year=2014;volume=4;issue=4;spage=318;epage=323;aulast=Isaacs>
- Jackson-Barrett, E., & Lee-Hammond, L. (2018). Strengthening Identities and Involvement of Aboriginal Children through Learning On Country. *Australian Journal of Teacher Education*, 43, (6), 86-104. Ανακτήθηκε από <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3745&context=ajte>
- James J. K., & Williams, T. (2017). School-Based Experiential Outdoor Education: A Neglected Necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58–71. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/1053825916676190>
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T., & Tandon, P. (2016). Parents' perceptions of preschool activities: exploring outdoor play. *Early Education and Development*, 27(7), 1004-1017. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2016.1156989?scroll=top&needAccess=true>
- Jeynes, W. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *School Community Journal*, 21(1), 9–18. Ανακτήθηκε από <https://www.proquest.com/docview/872843975>
- Joyce R. (2012). *Outdoor learning : past and present*. London, UK: Open University Press.
- Jucker, R. (2022). How to raise the standards of outdoor learning and its research, Summary of 'The existing evidence-base about the effectiveness of outdoor learning' by Fiennes et.

- al. in Jucker, R., & von Au, J. (Eds.), *High Quality Outdoor Education* (pp. 123-134). Springer Open Access Book. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-04108-2>
- Jucker, R., & von Au, J. (Eds.) (2022). *High Quality Outdoor Education*. Springer Open Access Book. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-04108-2>
- Juneau, S. (2001). *A History and Foundation of American Indian Education Policy*. Montana: Montana State Office of Public Instruction. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456945.pdf>
- Kahriman-Pamuk, D. (2022). An exploration of parents' perceptions concerning the forest preschool. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 237-250. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256281.pdf>
- Kalpogianni, D. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. *International Journal of Play*, 8(2), 155-173. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21594937.2019.1643979>
- Kelly, P., Dorf H., Pratt N., & Hohmann U. (2014). Comparing teacher roles in Denmark and England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44 (4), 566–586. Doi: 10.1080/03057925.2013.800786
- Kelly, S., Sharpe, R., & Fotou, N. (2022). Early years and key stage 1 teachers' attitudes towards outdoor and online play. *Education 3-13*, 1-14. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2021.2025411>
- Kieslinger, K., Wartha, O., Pollatos, O., Steinecker, J., & Koebel, S. (2021). Parental self-efficacy: a predictor of children's health behaviors? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. Ανακτήθηκε από <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.712796/full>
- Kingsley, J., Foenander, E., & Bailey, A. (2020). "It's about community": Exploring social capital in community gardens across Melbourne, Australia. *Urban Forestry and Urban Greening*, 49 Ανακτήθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1618866719305060>
- Knight, S.A. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. London: Sage Publications.
- Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E., & Patsiaouras, A. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic*

- Journal of Special Education*, 2(3) 1-13. Ανακτήθηκε από <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=ejie>
- Kokolaki, S., Kouli, O., Bebetos, E., & Goudas, M. (2018). Mothers' self-efficacy regarding dietary behaviour and physical activity of preschool children. *International Journal of Pediatrics*, 6(1), 6843-6850. Doi:10.22038/ijp.2017.28512.2479
- Kourkoutas, E., Toth, A., & Vitalaki, E. (2015). Limits and Perspectives for the Promotion of the Inclusive Culture and Paradigm within School Context: Theoretical Considerations and Empirical Findings from Greece and Hungary. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(3), 1-34. Ανακτήθηκε από <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1172&context=ejie>
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago. IL. Chicago University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks Ca: Sage Publications.
- Lalvani, P. (2012). Parents' Participation in Special Education in the Context of Implicit Educational Ideologies and Socioeconomic Status. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 474-486. Ανακτήθηκε από http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2011v47_journals/ETADD_47_4_474-486.pdf
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14-21. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/Ergo.glam.ac.uk/doi/pdf/10.1080/09687599.2012.692028>
- Larson, L., Green, G., & Castleberry, S. (2011). Construction and validation of an instrument to measure environmental orientations in a diverse group of children. *Environment and Behavior*, 43(1), 72-8. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/249624614_Construction_and_Validation_of_an_Instrument_to_Measure_Environmental_Orientations_in_a_Diverse_Group_of_Children
- Larson, L.; Green, G., & Cordell, H. (2011). Children's time outdoors: results and implications of the national kids survey. *Journal of Park and Recreation Administration*, 29(2), 1-20. Ανακτήθηκε από https://www.srs.fs.usda.gov/pubs/ja/2011/ja_2011_larson_001.pdf

- Larsson, A., & Ronnlund, M. (2021). The spatial practice of the schoolyard. A comparison between Swedish and French teachers' and principals' perceptions of educational outdoor spaces. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 139-150. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1755704>
- Lefebvre, H. (2003). Preface to the new edition of *Production of Space*. In: Elden, S., Lebas, E., & Kofman, E. (Eds.), *Henri Lefebvre: Key Writings* (pp 206–215). New York and London: Continuum,
- Lefebvre, H. (2005). *Critique of Everyday Life Vol 3: From Modernity to Modernism*, London and New York: Verso.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ680894>
- Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-184. Ανακτήθηκε από <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-1-12.pdf>
- Liu, Y., & Leighton, J. (2021). Parental self-efficacy in helping children succeed in school favour's math achievement. *Frontiers in Education*, 6, 1-15. Ανακτήθηκε από <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.657722/>
- Lloyd, A., Truong, S., & Gray, T. (2018). Place-based outdoor learning: more than a drag and drop approach. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 44-50. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/323299453_Place-based_outdoor_learning_more_than_a_drag_and_drop_approach
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from Nature Deficit Disorder*. Capitol Hill, NC: Algonquin Books.
- Lumber, R., Richardson, M., & Sheffield, D. (2017). Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PLoS One*, 12(5), (Open Access). Ανακτήθηκε από <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0177186>
- MacMillan, J., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education. Evidence –Based Enquiry*. (7th ed.). Harlow: Pearson.

- Maller, C., & Townsend, M. (2006). Children's mental health and wellbeing and hands-on contact with nature. *The International Journal of Learning Annual Review*, 12(4), 359-372. Doi:10.18848/1447-9494/CGP/v12i04/46554.
- Malone, K. (2008). *Every Experience Matters: An evidence based research report on the role of learning outside the classroom for children's whole development from birth to eighteen years*. Wollongong, Australia: Department for Children, Schools and Families. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/profile/Karen-Malone-3/publication/265231721.pdf>
- Malone, K., & Waite, S. (2016). *Student Outcomes and Natural Schooling*. Plymouth: Plymouth University. Ανακτήθηκε από <http://www.plymouth.ac.uk/research/oelres-net>
- Mann, J., Gray, T., & Truong, S. (2022). rediscovering the potential of outdoor learning for developing 21st century competencies. In: Jucker, R., von Au, J. (Eds.), *High-Quality Outdoor Learning*. Springer, Open Access Book. Ανακτήθηκε από https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-04108-2_12
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds,... & Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLoS ONE* 14(5), 1-24. Ανακτήθηκε από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6544203/pdf/pone.0212242.pdf> 12242
- Mart, M., & Waite, S. (2021). Degrees of freedom: reflections on perceived barriers to outdoor learning practice for early education in England and Turkey. *Early Years*, 41, 1-19. Doi: 10.1080/09575146.2021.2012131
- Mart, M. (2021). Parental perceptions to outdoor activities. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 358-372. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308438.pdf>
- Mavropoulou, S., & Padelidou, S. (2007). Reconstructing special educators' knowledge about families with members in the autistic spectrum through befriending experiences. *International Journal about Parents in Education*, 1, 156-163. Ανακτήθηκε από <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/38/28>
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255-265. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09575140701594400?needAccess=true>

- Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Child-initiated learning, the outdoor environment and the ‘underachieving’ child. *Early Years*, 33(3), 212-225. Doi: 10.1080/09575146.2013.771152
- Mayor, F. (1994). Preface. *The Salamanca Statement, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, 7-10 June. Ανακτήθηκε από http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Mazyck, M., Andreu, M., Hermansen-Báez, A., & Miller, D. (2021). Parent perceptions of outdoor learning in the kids in the woods program. *The Journal of Extension*, 59(4), 1-5. Doi:10.34068/joe.59.04.01
- Merriam, S.B., & Tidwell, E.J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Middleton, S. (2017). Henri Lefebvre on education: Critique and pedagogy. *Policy Futures in Education*, 15(4), 410-426. Ανακτήθηκε από <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1478210316676001>
- Miles, M. and Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, H., Kearns, R., Collins, D. (2007). Nuances of neighbourhood: Children’s perceptions of the space between home and school in Auckland, New Zealand. *Geoforum*, 38(4), 614-627. Ανακτήθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0016718506001758>
- Montessori, M. (1964). *The Montessori Method* (A. E. George, Trans.). New York: Schocken. (Original published 1912).
- Montessori, M. (1989). *To educate the human potential. The Clio Montessori series: 6*. Oxford: Clio Press.(Original published 1947)
- Morrow, S. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counselling psychology. *Journal of Counselling Psychology*, 52 (2), 250-260. Ανακτήθηκε από: http://www.safranlab.net/uploads/7/6/4/6/7646935/quality__trustworthiness_2005.pdf
- Nature Friendly Schools (2021). *Nature friendly schools*. Ανακτήθηκε από <https://www.naturefriendlyschoools.co.uk/>
- Newberry, L. (2021, June 28) 8 to 3: Outdoor classrooms are rare despite COVID-19. That could soon change. *Los Angeles Times*, June 28, 2021. (Online) Ανακτήθηκε από

<https://www.latimes.com/california/newsletter/2021-06-28/outdoor-classrooms-california-8-to-3>

- Niklasson, L., & Sandberg, A. (2012). Reflecting on Field Studies in Teacher Education: Experiences of Student Teachers in Sweden. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(3), 287-299. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ975774>
- OECD (2019). *Country Note: Greece, Education at Glance 2019*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε από https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_GRC.pdf
- Ogilvie, K. (2012). *Roots and wings – A history of outdoor education and outdoor learning in the UK*. Lyme Regis: Russell House Publishing.
- Oikonomou, S. (2012). *Academic Teachers' Perceptions and Experiences of Outdoor Education*. Master's Thesis. University of Linköping, Sweden.
- Oost, K., De Vries, B., & Van der Schee, J. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), 309–325. Doi: 10.1080/10382046.2011.619808.
- Otte, C., Bolling, M., Elsborg, M., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Teaching maths outside the classroom: does it make a difference? Teaching maths outside the classroom: does it make a difference? *Educational Research*, 61(1), 38-52. Doi: 10.1080/00131881.2019.1567270
- Parsons, K., & Traunter, K. (2020). Muddy knees and muddy needs: parents perceptions of outdoor learning. *Children's Geographies*, 18(6), 699–711. Doi: 10.1080/14733285.2019.1694637
- Pascoe, M., Hetrick, S., & Parker, A. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104– 112. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Passy, R., & Waite, S. (2008). 'Excellence and enjoyment' continuing professional development materials in England: Both a bonus and onus for schools. *Journal of In Service Education* 34(3), 311–325. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/13674580802003300>
- Passy, R., Bentsen, B., Gray, T., & Ho, S. (2019). Integrating outdoor learning into the curriculum: an exploration in four nations. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 73-78. Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/332136690_Integrating_outdoor_learning_into_the_curriculum_an_exploration_in_four_nations

- Pathak, A., & Intrat, C. (2012). Use of semi-structured interviews to investigate teacher perceptions of student collaboration. *Malaysian Journal of ELT Research*, 8(1), 1-10. . Ανακτήθηκε από <http://www.melta.org.my/majer/PathakA.pdf>
- Patton, M. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208. Ανακτήθηκε από <https://www.uic.edu/sph/prepare/courses/chsc433/patton.pdf>
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Peacock, A. (2006). *Changing minds: the lasting impact of school trips*. London: The National Trust. (eBook). Ανακτήθηκε από <https://promiseofplace.org/research-evaluation/research-and-evaluation/changing-minds-the-lasting-impact-of-school-trips>
- Pearlman-Hougie, D. (2010). Research note: The not-so-great outdoors? The findings of a UK study of children's perspectives on outdoor recreation. *Children, Youth and Environments*, 20(2), 219-222 Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.20.2.0219>
- Pelletier, L., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ644675>
- Petkou, D., Andrea, V., & Anthrakopoulou, K (2021). The impact of training environmental educators: environmental perceptions and attitudes of pre-primary and primary school teachers in Greece. *Education Sciences*, 11(6), 1-18. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300864.pdf>
- Piaget J. (1964). *Development and learning*. In Ripple R. E., Rockcastle V. N. (Eds.), *Piaget rediscovered* (pp. 7–20). New York, NY: Cornell University
- Pieridou, M., & Phtiaka, E. (2012). Qualitative methodology and inclusion: Questions and Reflexions. *12th conference of the pedagogical Society of Cyprus*. University of

- Cyprus, 8-9 June. Nicosia. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/eniaia_ekpaidefsi/Pieridou&Phtiaka.pdf
- Pirchio, S., Fraijo-Sing, B., & Passiatore, Y. (2020). Where to raise happy and skilled children: How environment shapes human development and education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-3. Ανακτήθηκε από <https://www.frontiersin.org/research-topics/10139/where-to-raise-happy-and-skilled-children-how-environment-shapes-human-development-and-education>
- Potter, T., & Dymont, J. (2016). Is outdoor education a discipline? Insights, gaps and future directions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 146-159. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729679.2015.1121767>
- Pretty, J., Angus, C., Bain, M., Barton, J., Gladwell, V., Hine, R. ..., & Sellens, M. (2009). *Nature, Childhood, Health and Life Pathways. Interdisciplinary Centre for Environment and Society (iCES) Occasional Paper 2009-2*. Colchester: University of Essex, UK. Ανακτήθηκε από <https://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/04/Nature-Childhood-and-Health-iCES-Occ-Paper-2009-2-FINAL.-1-.pdf>
- Prezza, M., Alparone, F., Cristallo, C. Luigi, S. (2005). Parental perception of social risk and of positive potentiality of outdoor autonomy for children: The development of two instruments. *Journal of Environmental Psychology*, 25 (4), 437-453. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/24216434/Parental_perception_of_social_risk_and_of_positive_potentiality_of_outdoor_autonomy_for_children_The_development_of_two_instruments
- Prince, E. (2020). The sustained value teachers place on outdoor learning. *Education 3-13*, 48(5), 597-610. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257539>
- Prisk, C. (2019). Playtime matters. In Prisk, C. *Outdoor Classroom Day: Playtime matters report, May 2019*. London: Semble. Ανακτήθηκε από <https://outdoorclassroomday.com/wp-content/uploads/2019/04/Outdoor-Classroom-Day-Playtime-matters-report-May-2019.pdf>
- Prisk, C., & Cusworth, H. (2018). *From muddy hands and dirty faces... to higher grades and happy places. Outdoor learning and play at schools around the world*. Outdoor Classroom Day. Ανακτήθηκε από <https://outdoorclassroomday.com/wp-content/uploads/2018/10/Muddy-hands-report-full.pdf>

- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: Making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Rotterdam: Sense Publishing.
- Rea, T., & Waite, S. (2009). International perspectives on outdoor and experiential learning. *Education 3-13*, 37(1), 1-4. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270802291699?journalCode=rett20>
- Remmen, K., & Froyland, M. (2013). How students can be supported to apply geoscientific knowledge learned in the classroom to phenomena in the field: An example from high school students in Norway. *Journal of Geoscience Education*, 61(4), 437–452. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164017.pdf>
- Remmen, K., & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. Open Access, 1-19. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14729679.2022.2027796?needAccess=true>
- Reyes, J., Gallardo, R., Verde, A., & Valdés, A. (2013). Garden-based learning: An experience with “at risk” secondary education students. *The Journal of Environmental Education*, 44(4), 252-270. Doi: 10.1080/00958964.2013.786669
- Richardson, M., Dobson, J., Abson, D., Lumber, R., Hunt, A., Young R., & Moorhouse B. (2020). Applying the pathways to nature connectedness at a societal scale: a leverage points perspective. *Ecosystems and People*, 16(1), 387–401. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/26395916.2020.1844296>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Preston Montford, Shropshire, UK: Field Studies Council. Ανακτήθηκε από <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Rogers, E. (1962). *Diffusion of innovations theory*. New York: Free Press.
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., García-Gordillo, M., & Adsuar, J. (2021). Early childhood education teachers' perception of outdoor learning activities in the Spanish region of Extremadura. *Sustainability*, 13(16), 1-12. Ανακτήθηκε από <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/16/8986/htm>

- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13–33. Ανακτήθηκε από <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Rosa, C., Larson, L., Collado, S., Cloutier, S., & Cabicieri Profice, C. (2020): Gender Differences in Connection to Nature, Outdoor Preferences, and Nature-Based Recreation Among College Students in Brazil and the United States, *Leisure Sciences*, DOI: 10.1080/01490400.2020.1800
- Rose, R. & Shevlin, M. (2004). Encouraging voices: listening to young people who have been marginalised. *Support for Learning*, 19(4), 155-161. Ανακτήθηκε από <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.0268-2141.2004.00341.x>
- Ross, K. (2005). *Sample design for educational survey research*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από http://www.unesco.org/iiep/PDF/TR_Mods/Qu_Mod3.pdf
- Rousseau, J.J. (1979). *Emile, or, on education*. (Bloom A., Trans.). New York: Basic Books. (Original work published 1762).
- Sahlberg P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, & A. Verger, (eds), *The Handbook of Global Education Policy*, (vol. 12), pp. 128–44. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Sahrakhiz, S. (2018). The ‘outdoor school’ as a school improvement process: empirical results from the perspective of teachers in Germany. *Education 3-13*, 46 (7), 825–837. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1193192>
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2022). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: a comparative study of current and prospective Kindergarten educators. *Early Childhood Development and Care*, 192(6), 887-903. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2020.1813123>
- Schneller, M., Schipperijn, J., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2017). Children's physical activity during a segmented school week: results from a quasi-experimental education outside the classroom intervention. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(80), 1-11. Ανακτήθηκε από <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12966-017-0534-7>
- Scott, G., Boyd, M., & Colquhoun, D. (2013). Changing Spaces, changing relationships: the positive impact of learning out of doors. *Australian Journal of Outdoor Education*, 17(1), 47-53. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017886>

- Scrutton, R. (2019). Deriving metrics and measures in outdoor research. In Humberstone, B., & Prince, H. (Eds.), *Research Methods in Outdoor Studies* (pp. 246-257). London: Routledge.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). PISA and the expanding role of the OECD. In H.D. Meyer, & A. Benavot (Eds.), *PISA, Power and policy: The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Sikes, P. (2004). Methodology, procedures and ethical concerns. In Opie, C. (Ed.), *Doing Educational Research: A Guide to First-Time Researchers*. London: Sage.
- Sjöblom, P., Eklund, G., & Fagerlund, P. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method—two cases from Finland and Norway. *Journal Of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-15. *Open Access*. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2012011338>.
- Skea, C., & Fulford, A. (2021). Releasing education into the wild: an education in, and of, the outdoors. *Ethics and Education*, 16(1), 74-90, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449642.2020.1822612?scroll=top&nedAccess=true>
- Sobel, D. (2020). School outdoors: the pursuit of happiness as an educational goal. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1064-1070. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12458>
- Sourlagka, E., & Barrable, A. (2019). Views and Practices of kindergarten educators regarding freestyle play on outdoor spaces and the development of social skills through it. *Pan-Hellenic Conference of Educational Sciences* : National and Kapodistrian University of Athens June 21-23, Athens, Greece. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/331585057_Apopseis_kai_praktikes_nepiagogon_oston_aphora_to_eleuthero_paichnidi_se_exoterikous_chorous_kai_ten_anaptyxe_ton_koinonikon_dexioteton_meso_autou
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stan, I. & Humberstone, B. (2011). An ethnography of the outdoor classroom – how teachers manage risk in the outdoors. *Ethnography and Education*, 6(2), 213-228. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ932935>

- Stonehouse, L. P., Allison, P., & Carr, D. (2011). Aristotle, Plato, and Socrates: Ancient Greek perspectives on experiential learning. In Smith T., & Knapp C.E. (eds.), *Sourcebook of experiential education* (pp. 32-39). New York: Routledge.
- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and Care Institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Svobodová, H., Mísařová, D., Durna, R., & Hofmann E. (2020). Geography Outdoor Education from the Perspective of Czech Teachers, Pupils and Parents. *Journal of Geography*, 119(1), 32-41. Doi:10.1080/00221341.2019.1694055
- Tan, Y., & Atencio, M. (2016). Unpacking a place-based approach – “What lies beyond?” Insights drawn from teachers’ perceptions of Outdoor Education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 25-34. Ανακτήθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16300270>
- Taylor, C., Power, S., & Rees, G. (2010). Out-of-school learning: The uneven distribution of school provision and local authority support. *British Educational Research Journal*, 36(6), 1017–1036. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/01411920903342046>
- Taylor, F.A., & Kuo, F. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders* 12(5), 402-409. Ανακτήθηκε από <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1087054708323000>
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75–94. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Ted Talks. (2013 February 13). Hackschooling makes me happy [Video file]. Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=h11u3vtcpaY>
- The Danish Ministry of Education. (2014). *Improving the Public School*. The Danish Ministry of Education: Copenhagen, Denmark. Ανακτήθηκε από <https://www.uvm.dk/publikationer/engelsksprogede/2014-improving-the-public-school>

- Thomas, G. (2002). Work related stress in the outdoor education profession: a management perspective. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 7, 54–63. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03400769>
- Thomas, G., Grenon, H., Morse, M., Allen-Craig, S., Manglesdorf, A., & Polley, S. (2019). Threshold concepts for Australian university outdoor education programs: findings from a Delphi research study. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 169–186. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00039-1T>
- Torkos, H. (2018). Risk management in outdoor learning experiences. *Journal Plus Education*, 19(1), 185-198. Ανακτήθηκε από <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/996>
- Trapass, E., Knowles, Z., Boddy, L., Newton, L., Sayers, J., & Austin, C. (2018). Exploring gender differences within forest schools as a physical activity intervention. *Children*, 5(10), 138-156. Ανακτήθηκε από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6211073/pdf/children-05-00138.pdf>
- Tuuling, L., Õun, T., & Ugaste, A. (2019). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal Of Adventure Education and Outdoor Learning* 19(4), 358–370. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/329446170_Teachers'_opinions_on_utilizing_outdoor_learning_in_the_preschools_of_Estonia
- UK Government. (2011). *The natural choice: Securing the value of nature*. Ανακτήθηκε από https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/228842/8082.pdf
- UNESCO. (2012). *International standard classification of education*. Ανακτήθηκε από <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-en.pdf>
- UNESCO. (2015). Education 2030 Incheon declaration towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Ανακτήθηκε από <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals, Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. General Assembly Resolution 44/25, UN Doc. A/RES/44/25. Ανακτήθηκε από <https://ihl-databases.icrc.org/ihl/INTRO/540?OpenDocument>

- United Nations. (2019). *World urbanization prospects: The 2018 revision*. Ανακτήθηκε από <https://population.un.org/wup/publications/Files/WUP2018-Report.pdf>
- Valderrama-Hernandez, R., & Alcantara-Limon, L. (2016). The complexity of environmental education: teaching ideas and strategies from teacher. *7th International Conference on Intercultural Education "Education, Health and ICT for a Transcultural World"*, EDUHEM 2016, 15-17 June 2016, Almeria, Spain, pp. 968-974. Ανακτήθηκε από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301374>
- Valente, T., & Rogers, E. (1995). The origins and development of diffusion of innovations paradigm as an example of scientific growth. *Science Communication*, 16(3), 243-272. Ανακτήθηκε από <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12319357/>
- Valentini, M., & Donatiello, P. (2021). Outdoor education as a way of life. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 618-623. Ανακτήθηκε από <https://efsupit.ro/images/stories/februarie2021/Art%2072.pdf>
- van Dijk-Wesselius, J., van den Berg, A., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. Ανακτήθηκε από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6970433/pdf/fpsyg-10-02919.pdf>
- Vogiatzis, A. (2015, September 4). Higher education after the bail-out. *University World News*, September 4, 2015. Ανακτήθηκε από www.universityworldnews.com/article.php?story=20150902145712494
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waite S., & Davis B. (2007). The contribution of free play and structured activities in forest schools to learning beyond cognition: an English case. In Ravn B. & Kryger N. (Eds.) *Learning beyond Cognition*. Copenhagen: Danish University of Education.
- Waite S., & Pratt N. (2011). Theoretical perspectives on learning outside the classroom-relationships between learning and place. In Waite, S. (Ed.), *Children learning outside the classroom from birth to eleven*, (2nd ed.), pp. 7-23. Sage publications Ltd: London.
- Waite, S., & Goodenough, A. (2018). What is different about Forest School? Creating a space for an alternative pedagogy in England. *Journal of Outdoor and Environment Education*, 21(1), 25-44. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1007/s42322-017-0005-2>

- Waite, S., & Pleasants K. (2012). Cultural Perspectives on Experiential Learning in Outdoor Spaces. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 12 (3), 161–165. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699797>
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. *Education* 3–13, 39(1), 65–82. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004270903206141?scroll=top&needAccess=true>
- Waite, S. (2020a). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Sciences*, 10(11), 311–346. Ανακτήθηκε από <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/11/311>
- Waite, S. (Ed.). (2020b). *Outdoor learning Research*. Abington, UK: Routledge.
- Waite, S. (2022) International views on school-based outdoor learning. In Jucker, R., & von Au, J. (Eds.), *High Quality Outdoor Education* (pp. 301-316). Springer Open Access Book. Ανακτήθηκε από <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-04108-2>
- Waite, S., Bolling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears? A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868–892. Doi: <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/11/311>
- Waite, S., & Rea, T. (2007). Enjoying teaching and learning outside the classroom. In Hayes, D. (Ed.), *Joyful Teaching and Learning in the Primary School* (pp. 52-62). Exeter: Learning Matters,
- Waite, S., & Rea, T. (2012). Taken over? Schooling and outdoor education. In Martin, B & Wagstaff, M. (Eds.), *Controversial Issues in Adventure Programming* (pp. 265-271). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Waller, T., Hansen-Sandseter, E., Wyver, S., Arlemalm-Hagser, E., & Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 437–443. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/275352024_The_dynamics_of_early_childhood_spaces_opportunities_for_outdoor_play
- Webb, R., & Pulliam, G. (2007). Changing classroom practice at key stage 2: The impact of New Labour's national strategies. *Oxford Review of Education*, 33(5), 561-580. Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/275352024_The_dynamics_of_early_childhood_spaces_opportunities_for_outdoor_plays

- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 13-23. Doi: 10.1080/13632752.2012.652422
- Whitehead, T. (2005). Basic Classical Ethnographic Research Methods. *Cultural Ecology of Health and Change. Working Papers Series*, July 2005. Ανακτήθηκε από <http://www.cusag.umd.edu/documents/workingpapers/classicalethnomethods.pdf>
- Wigelsworth, M., & Quinn, A. (2020). Mindfulness in schools: an exploration of teachers' perceptions of mindfulness-based interventions. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 293-310. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725908>
- Williams-Siegfredsen, J. (2012). *Understanding the Danish Forest school approach*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
- Wojciehowski, M., & Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children's creative thinking. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 3-20. Ανακτήθηκε από <https://eepro.naaee.org/eepro/research/library/creative-nature-investigating-impact>
- Wolf, C., Kunz, P., & Robin, N. (2022). Emerging themes of research into outdoor teaching in initial formal teacher training from early childhood to secondary education – A literature review. *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 199-220. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2022.2090889>
- Yin, R. (2009). *Case study research design and methods* (4th ed). London: Sage.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Michnick-Golinkoff, R. (2018). The power of play: a pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3). Doi: 10.1542/peds.2018-2058
- Zachariou, F., Tsami, E., Chalkias, C., & Bersimis, S. (2017). Teachers' attitudes towards the environment and environmental education: An empirical study. *International Journal of Environment Science Education*, 12, 1567–1593. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/321310365_Teachers'_Attitudes_towards_the_Environment_and_Environmental_Education_An_Empirical_Study

Zafeiroudi, A. (2021). Exploring Outdoor Play in Kindergartens: A Literature Review of Practice in Modern Greece. *Journal of Studies in Education*, 11(3), 84-100. Ανακτήθηκε από <https://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/18724/14650>

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ. (2017). Ο ανασχεδιασμός των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων και η συμμετοχή των παιδιών. Εισήγηση στο συνέδριο *Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με τη καθημερινότητα της πόλης*. ΑΠΘ, 19-21 Μαΐου 2017, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1436/2175>

Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. (2013). *Καταγραφή, αξιολόγηση και προτάσεις αντιμετώπισης των δυσλειτουργιών του δικτύου βρεφονηπιακών σταθμών στον Δήμο Αθηναίων*. Ανακτήθηκε από http://courses.arch.ntua.gr/el/ergastirio_astikoy_periballontos/ereynhtika_programmata/katagrafh_ajiologhsh_protaseis_antimetypishs_tvn_dysleitoyrgivn_tvn_bs_toy_d_uhnaivn_2013.html

Ελληνική Δημοκρατία. (2002). *Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών*. Υπουργική Απόφαση Ν. 16065, ΦΕΚ Β' 497/ 22.4.2002. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-16065-2002.html>

Ελληνική Δημοκρατία. (2017α). *Καθορισμός προϋποθέσεων αδειοδότησης και λειτουργίας των παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών που λειτουργούν εντός νομικών προσώπων των δήμων ή υπηρεσίας των δήμων*. Υπουργική Απόφαση Ν.99, ΦΕΚ Α' 141/ 28.9.2017. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/autodioikese-demoi/proedriko-diatagma-99-2017-fek-141a-28-9-2017.html>

Ελληνική Δημοκρατία. (2017β). *Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών*. Κοινή Υπουργική Απόφαση, Ν. 41087, ΦΕΚ Β' 4249/ 05.12.2017. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/autodioikese-demoi/koine-upourgike-apophase-41087-2017.html>

Ελληνική Δημοκρατία. (2020α). *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*. Νόμος 4692/2020, ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html>

- Ελληνική Δημοκρατία. (2020β). *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιότητων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*. Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-94236-gd4-2021.html>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). (2014). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου Αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/odigos_ekpaideytikou.pdf
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος (ΟΙΕΛΕ). (2021). *Ιδιωτική εκπαίδευση: χρήσιμος οδηγός για συμβάσεις, ωράριο απολύσεις*. Ανακτήθηκε από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/356231_idiotikoi-ekpaideytikoi-odigos-epibiosis-aro-tin-oiele
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (2020). *Κώδικας ηθικής και δεοντολογίας στην Έρευνα*. Ανακτήθηκε από <https://ehde.uth.gr/sites/default/files/2020-06/KODIKAS-ETHIKIS-KAI-DEONTOLOGIAS-STHN-EREYNA.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ). (1990). *Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις*. Υπουργική Απόφαση 1892/1990, ΦΕΚ Α-101/31-7-1990 Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-dasos-thera/n-1892-1990.html>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ). (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος*. Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/2003, ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003. Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-21072a-g2-2003.html>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ). (2022). *Η Παιδεία αλλάζει #ΣτηνΠράξη*. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/news/53087-29-08-22-metarrythmiseis-ta-sxoleia-ypaith-aygoustos-2022-ksekina-to-neo-sxoliko-etos-2022-2023-me-kainotomies-kai-epistrofi-stin-kanonikotita>

ABSTRACT

Despite the huge interest in environmental issues that we are witnessing worldwide, outdoor education has not yet managed to attract the same level of attention in Greece. This study attempts to throw some light into the main issues that seem to shape the views of parents and teachers on the subject and what they view as its main strengths and weaknesses and the difficulties this new method has encountered so far in Greece, and try to understand through their lived experience their own views on the goals and effectiveness of education outside the classroom, their expectations and concerns for the future, and finally the way in which this new method is reflected in children's behaviour, mental and physical health and academic outcomes. The research was based on nine interviews with parents and teachers and on the observation of the children who participated in the program in two schools in Athens. The findings show that while both parents and teachers are positive towards education outside the classroom and recognize the positive effects on the all-round development of the child, they have serious concerns about how applicable it is in Greece, due to the existing mentality that gives weight to academic performance but also due to the perception of risk associated with activities in the natural environment.

Key words: Outdoor education, effectiveness, contact with nature, child development

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Επιστολή στον/ην διευθυντή/ντρια



Προς τον διευθυντή/υπεύθυνο

.....
.....

Αθήνα 30 Απριλίου 2022

Αγαπητέ κύριε/κυρία,

Στο πλαίσιο του ερευνητικού μου έργου που αποτελεί μέρος του μεταπτυχιακού μου «Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, θα ήθελα να σας ζητήσω να μου επιτρέψετε την πρόσβαση στο σχολείο σας για περιορισμένο χρονικό διάστημα και μόνο για τους σκοπούς των σπουδών μου. Η έρευνά μου απαιτεί να πάρω συνέντευξη από 4-5 γονείς και εκπαιδευτικούς αντίστοιχα και να πραγματοποιήσω παρατήρηση του προγράμματός σας για 4-5 ημέρες. Οι ημερομηνίες μπορούν να οριστούν από εσάς, για την διευκόλυνσή σας.

Εξυπακούεται ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων καθώς και η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την κατανόησή σας.

Με εκτίμηση,

Μαρία Φραγκοπούλου
Απόφοιτος του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κινητό: 6986959925

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Έντυπο συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα

Τίτλος έρευνας: **Απόψεις και στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τρόπο που η εκπαίδευση έξω από την τάξη επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές.**

Όνοματεπώνυμο Ερευνήτριας: Μαρία Φραγκοπούλου

Όνοματεπώνυμο Επιβλέπουσας: Στεριανή Ματσιώρη

Παρακαλώ
τσεκάρετε
όλα τα
κουτιά

1. Επιβεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και κατανοήσει το συνημμένο ενημερωτικό σημείωμα για την παραπάνω μελέτη. Είχα την ευκαιρία να εξετάσω τις πληροφορίες και να κάνω ερωτήσεις οι οποίες μου απαντήθηκαν με ικανοποιητικό τρόπο.
2. Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι είμαι ελεύθερος/η να αποσυρθώ οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να δώσω οποιοδήποτε λόγο, χωρίς καμία συνέπεια στον εαυτό μου.
3. Συμφωνώ τα ανώνυμά μου δεδομένα να χρησιμοποιηθούν μόνο σε σχέση με τον συγκεκριμένο σκοπό της έρευνας και σε παρεπόμενα εξ αυτής άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά.
4. Συμφωνώ να πάρω μέρος σε αυτή την έρευνα.

Όνομα Συμμετέχοντα	Ημερομηνία	Υπογραφή
<u>Μαρία Φραγκοπούλου</u>		
Όνομα ερευνητού που έλαβε την συγκατάθεση	Ημερομηνία	Υπογραφή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ενημερωτικό Σημείωμα

Στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος που γίνεται ως μέρος των μεταπτυχιακών μου σπουδών διεξάγουμε μια έρευνα για τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων και εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη. Πρόκειται για ένα σχετικά καινούριο πεδίο έρευνας για το οποίο δεν έχουμε πολλά στοιχεία γι' αυτό η συνεισφορά σας είναι πραγματικά πολύτιμη.

Η συνέντευξη αυτή θα αξιοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια των σπουδών μου και είναι ανώνυμη και θα τηρηθεί πλήρης εχεμύθεια για το περιεχόμενο και για προσωπικού χαρακτήρα πληροφορίες. Απαντήστε ελεύθερα χωρίς ενδοιασμούς για σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. Υπάρχει μόνο η δική σας γνώμη και αυτή μας ενδιαφέρει.

Θα μαγνητοφωνήσουμε τη συνέντευξή μας με τη συγκατάθεσή σας. Ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο που θα διαθέσετε.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ:**Δημογραφικά στοιχεία Εκπαιδευτικού**

1. Φύλο : _____
2. Ψευδώνυμο : _____
3. Ηλικία : ____
4. Οικογενειακή Κατάσταση: _____ Παιδιά: ____ αγόρια ____ κορίτσια _____
5. Μόνιμος τόπος διαμονής σας τώρα : _____ Athens
6. Επίπεδο Σπουδών: Πτυχίο/Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό: _____
7. Εξειδίκευση σε περιβαλλοντικά θέματα: _____
8. Εκπαιδευτική εμπειρία (σε έτη) _____
9. Εμπειρία σε πλαίσιο εκπαίδευσης έξω από την τάξη σε έτη _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε**Δημογραφικά στοιχεία Γονέα**

1. Φύλο : _____
2. Ψευδώνυμο : _____
3. Ηλικία : ____
4. Οικογενειακή Κατάσταση: _____ Παιδιά: ____ αγόρια ____ κορίτσια _____
5. Μόνιμος τόπος διαμονής σας τώρα : _____ Athens
6. Επίπεδο εκπαίδευσης: ____ Πρωτοβάθμια __ Δευτεροβάθμια _____ Τριτοβάθμια

7. Επάγγελμα : _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

Κατάλογος Εκπαιδευτικών

Ψευδώνυμο	Φύλο Γυναίκα /Ανδρας	Τόπος κατοικίας	Ηλικία	Επίπεδο Σπουδών Πτυχίο/ Μεταπτυ- χιακό/Διδ- ακτορικό	Διδακτική εμπειρία σε χρόνια	Διδακτική εμπειρία «έξω από την τάξη» σε χρόνια	Εξειδίκευση σε περιβαλλοντικά θέματα	Οικογενειακή κατάσταση	Σχολείο
Κατερίνα	Γ	Βόρεια Προάστεια	44	Πτυχίο	18	3	Όχι	Παντρεμένη	Σχολείο B
Ναταλία	Γ	Κέντρο Αθήνας	48	Πτυχίο	24	5	Ναι	Παντρεμένη	Σχολείο B
Δήμητρα	Γ	Χαλάνδρι	41	Μεταπ- υχιακό	16	4	Ναι	Ανύπαντρη	Σχολείο A
Μαρία	Γ	Παλλήνη	44	Μεταπ- υχιακό	21	4	Ναι	Ανύπαντρη	Σχολείο B

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

Κατάλογος Γονέων

Ψευδώνυμο	Τόπος κατοικίας	Ηλικία	Επίπεδο εκπαίδευσης	Επάγγελμα	Φύλο και Οικογενειακή κατάσταση	Αριθμός παιδιών		Φύλο και ηλικία παιδιού σε πρόγραμμα «έξω από την τάξη»
						Αγόρια	Κορίτσια	
Σοφία	Ανοιξη	40	Μεταπτυχιακό	Εκπαιδευτικός	Παντρεμένη	1		5
Ελπίνωρ	Ανοιξη	37	Διδακτορικό	Καθηγητής	Παντρεμένος	1		5
Αγγελική	Εκάλη	37	Πτυχιούχος	Έμπορος	Παντρεμένη	1	+1	4
Ιούλιος	Μαρούσι	40	Πρωτοβάθμια	Έμπορος	Παντρεμένο/	1		5
Ρένος	Υμηττός	40	Μεταπτυχιακό	Μηχανικός	Παντρεμένος	1		7
Γκέλη	Χαλάνδρι	36	Μεταπτυχιακό	Ιδ. Υπάλληλος	Παντρεμένη	1	1	5
Νατάσσα	Κολωνάκι	43	Μεταπτυχιακό	Ελεύθερη Επαγγελματίας	Ανύπαντρη		1	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η**Φύλλο παρατήρησης****Σχολείο:****Ημέρα/ώρα:****Ψευδώνυμο εκπαιδευτικού****1. Στοιχεία στα οποία θα εστιαστεί η παρατήρηση:**

Διάδραση με εκπαιδευτικό	
Ενθάρρυνση και παροχή κινήτρων	
Κοινωνικοποίηση	
Διάδραση με τα άλλα παιδιά	
Συμπεριφορά στον χώρο	
Επικοινωνιακές Δεξιότητες	
Μαθησιακή αποτελέσματα	
Επίπεδο συμμετοχής	
Ποσοστά επιτυχίας στην εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας	

2. Ελεύθερες Σημειώσεις:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Θ

Ερωτήσεις σε γονείς

1. Τι γνωρίζετε για την εκπαίδευση έξω από τη τάξη? Γνωρίζατε κάποια πράγματα πριν στείλετε το παιδί σας σε ένα τέτοιο πρόγραμμα?
 2. Τι γνώμη έχετε για την εκπαίδευση έξω από τη τάξη? Παρακαλώ μιλήστε λίγο και για τη δική σας εμπειρία.
 3. Τι στάση είχατε πριν και ποια μετά?
 4. Θεωρείτε ότι είναι χρήσιμη μια τέτοιου είδους εκπαιδευτική πρακτική για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές?
 5. Θεωρείτε ότι έχει βοηθήσει το παιδί σας? Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι το έχει βοηθήσει?
 6. Έχετε δει κάποια εξέλιξη (κοινωνικά, συμπεριφορικά και μαθησιακά)? Τι θεωρείτε πως συνέβαλε σε αυτό?
 7. Τι σκέφτεστε να κάνετε για την επόμενη σχολική βαθμίδα?
 8. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση έξω από τη τάξη μπορεί να δώσει εφόδια για την επόμενη βαθμίδα ή και την ενήλικη ζωή του? Πώς?
 9. Είστε ικανοποιημένος από την επιλογή σας? Γιατί?
 10. Πιστεύετε ότι αυτός ο χώρος λειτουργεί συμπεριληπτικά για όλα τα παιδιά?
 11. Πιστεύετε ότι το παιδί σας είναι χαρούμενο?
 12. Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχει τόσος μικρός αριθμός σχολείων που ασχολούνται με την εκπαίδευση έξω από τη τάξη?
 13. Γιατί πιστεύετε ότι η πλειοψηφία των γονέων στέλνει τα παιδιά του σε ένα τυπικό σχολείο και όχι το ανάποδο?
 14. Έχετε κάτι να προσθέσετε?
- Διαφοροποιημένες ερωτήσεις για γονείς που δεν έχουν στείλει τα παιδιά τους σε σχολείο που λειτουργεί με αρχές εκπαίδευσης έξω από τη τάξη
1. Γνωρίζετε για την εκπαίδευση έξω από τη τάξη?
 2. Θεωρείτε ότι οι δεξιότητες καθημερινής ζωής που παρέχει η εκπαίδευση έξω από την τάξη είναι χρήσιμες για τη ζωή του μαθητή?

3. Έχετε εξετάσει το ενδεχόμενο να στείλετε το παιδί σας σε ένα σχολείο που να παρέχει τη δυνατότητα εκπαίδευσης έξω από την τάξη?
4. Ποιοι είναι οι λόγοι/άτομα που επηρέασαν την απόφασή σας να μην το στείλετε σε ένα τέτοιο σχολείο?
5. Έχετε ποτέ μιλήσει στο παιδί σας για την ύπαρξη αυτής της εναλλακτικής δυνατότητας και για τους λόγους της επιλογής σας? Ποια ήταν η άποψη του παιδιού.
6. Πιστεύετε ότι μια τέτοια δομή προγράμματος λειτουργεί συμπεριληπτικά για όλα τα παιδιά?
7. Που πλεονεκτεί και που μειονεκτεί κατά τη γνώμη σας το τυπικό σχολείο σε σχέση με το σχολείο που παρέχει εκπαίδευση έξω από την τάξη -μαθησιακά, -κοινωνικά, -συμπεριφορικά?
8. Είστε ικανοποιημένος με τον τρόπο που το τυπικό σχολείο προετοιμάζει το παιδί σε δεξιότητες της καθημερινής ζωής? ? (πχ. αν το τυπικό σχολείο προσέθετε ώρες για μάθημα έξω από την τάξη)?
- 9 .Τι θα σας έκανε να αλλάξετε την επιλογή σας?
10. Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε?

Ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς

1. Τι γνωρίζετε για την εκπαίδευση έξω από τη τάξη? Γνωρίζετε κάποια πράγματα πριν δουλέψετε σε αυτό το πλαίσιο?
2. Τι γνώμη έχετε για την εκπαίδευση έξω από τη τάξη? Παρακαλώ μιλήστε λίγο και για τη δική σας εμπειρία.
3. Τι στάση είχατε πριν και ποια μετά?
4. Τι θεωρείτε ότι προσφέρει στους μαθητές ένα τέτοιο πρόγραμμα?
5. Θεωρείτε ότι είναι χρήσιμη μια τέτοιου είδους εκπαιδευτική πρακτική για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές? Πώς?
6. Βλέπετε κάποια βελτίωση/εξέλιξη (μαθησιακά, κοινωνικά, συμπεριφορικά)?
7. Πιστεύετε ότι είναι χαρούμενα?
8. Πιστεύετε ότι μια τέτοια δομή προγράμματος λειτουργεί συμπεριληπτικά για όλα τα παιδιά?
9. Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση έξω από τη τάξη μπορεί να δώσει εφόδια για την επόμενη βαθμίδα ή και την ενήλικη ζωή του? Πώς?
10. Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχει τόσος μικρός αριθμός σχολείων που ασχολούνται με την εκπαίδευση έξω από τη τάξη?
11. Γιατί πιστεύετε ότι η πλειοψηφία των γονέων στέλνει τα παιδιά του σε ένα τυπικό σχολείο και όχι το ανάποδο?
12. Έχετε κάτι να προσθέσετε?

ΠΑΡΑΤΗΜΑ Ι

Συσχέτιση ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτηματολόγια

Ερευνητικό ερώτημα	Αριθμός ερώτησης προς Εκπαιδευτικούς	Αριθμός ερώτησης προς Γονείς
Να ερευνήσει το πώς αντιλαμβάνονται την σημασία της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, εκπαιδευτικοί και γονείς	EP. 1. EP.2. EP.	EP.1. EP.2. EP. EP.16
Να ερευνήσει το πώς η αντίληψη τους για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης έξω από την τάξη σχετίζεται με την δική τους αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση ως εκπαιδευτικοί και γονείς αντίστοιχα.	EP.3. EP. 4 EP.7 EP. 9	EP.3. EP.4 EP.7
Να ερευνήσει τις τυχόν διαφορετικές προσδοκίες και στόχους μετα εκπαιδευτικών και γονέων.	EP.5. EP.6. EP.15	EP.5. EP.6.
Να διερευνήσει τους βασικούς προβληματισμούς και ανησυχίες εκπαιδευτικών και γονέων.	EP. 7 EP. 8	EP. 8 EP. 9
Να διερευνήσει τους βασικούς προβληματισμούς και ανησυχίες εκπαιδευτικών και γονέων και να εντοπίσει τα βασικά εμπόδια που συναντά η εκπαίδευση έξω από την τάξη στην Ελλάδα και τις προοπτικές της για το μέλλον.	EP. 12 EP.6. EP. 10 EP.13. EP. 13	EP. 7 EP.3. EP. 10 EP. 11
Τυχόν αναπάντεχα ευρήματα		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑ

Δείγμα Θεματικού Πίνακα

ΣΥΣΧΕΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ						
Θέμα: Σημασία που αποδίδεται στην κοινωνικοποίηση έναντι των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων Αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών						
Ναταλία	Δήμητρα	Κατερίνα	Μαρία			Σχόλια
Θεματική ενότητα: Κοινωνικοποίηση έναντι σχολικών επιδόσεων						
«[Ε]βλεπα ότι είχαν καλύτερα επίδοση και απόδοση στο μάθημα όταν είμασταν έξω παρά όταν είμασταν κλεισμένοι μέσα στους 4 τοίχους [γιατί] [ό]ταν ένα παιδί αισθάνεται ότι μπορεί να γίνει μέλος μιας ομάδας μπορεί να αποδώσει καλύτερα στο σχολείο»	«Κάποιες φορές πάω να τρελαθώ, προσπαθώντας να καλύψω την ύλη και να ελέγξω και τη συμπεριφορά τους. . Είλικρινά δεν είναι εύκολο. Είμαι σίγουρη ή τουλάχιστον αυτό θέλω να πιστεύω ότι κάνει καλό στα παιδιά αλλά... δεν ξέρω πόσο καλό είναι για μένα (γέλιο). Παρόλο που ξαναλέω μ' αρέσει αυτό που κάνω»	«Αυτό που χρειάζεσαι στην εκπαίδευση έξω απ' την τάξη είναι να δώσεις στο παιδί την ευκαιρία να δοκιμάσει τις δικές του δυνάμεις... Αναπτύσσει μια αυτονομία.»	«Για την κοινωνικοποίηση όλων και το χαρακτήρα όλων θεωρώ θετικό. Ως προς το μαθησιακό... έχω κάποιες επιφυλάξεις» «Είμαι δασκάλα και πρέπει να βοηθήσω το παιδί στη γνωστική πλευρά.»	«		Τομείς στους οποίους διαφέρουν οι αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα: Ανησυχία για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα Ερευνητικό ερώτημα 1 Χρόμα κίτρινο:
Αποσπάσματα από τις απαντήσεις των Γονέων						
Σοφία	Ελλήνωρ	Ιούλιος	Αγγελική	Ρένος	Γκέλη/Νατάσα	Σχόλια
Θεματική ενότητα: Κοινωνικοποίηση έναντι σχολικών επιδόσεων						
«Δεν με ενδιαφέρει τόσο πολύ η μάθηση, όσο να βρίσκεται τόσο πολύ μέσα στη φύση»	«Θέλω να δω μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνικοποίηση» Τουλάχιστον για το δικό μας παιδί δεν βλέπω μεγάλη διαφορά»	Στην αρχή δεν ενδιαφέρθηκε αλλά μετά είδε τι έκαναν τα άλλα παιδιά και παρακινήθηκε και εκδήλωσε ενδιαφέρον και άρχισε να τρέχει μαζί τους	«Δεν περίμενα να μάθε και να γράφει, πήγε να περνάει όμορφα και να είναι κοντά στη φύση». «Θεωρώ [όμως] ότι πρέπει να μπαίνουν κάποια όρια. Κάποιες μαμάδες είναι πιο χαλαρές αλλά εγώ...έχω μάθει διαφορετικά.»	«Πιστεύω ότι θα του κάνει καλό». «Δεν θέλω να ζήσει μια ζωή παγιδευμένος μια ζωή σε ένα γραφείο»	Γκέλη: Νομίζω θα βοηθούσε στις κοινωνικές σχέσεις και στο πως βλέπουμε το περιβάλλον...ειδικά ως παιδιά της πόλης ----- Νατάσα: Δεν ξέρω αρκετά για να έχω συγκεκριμένη άποψη	Τομείς στους οποίους διαφέρουν οι αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα: Ενδιαφέρον για την κοινωνικοποίηση. Ερευνητικό ερώτημα 1 Χρόμα κίτρινο

--	--	--	--	--	--	--

