

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η παιδαγωγική αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου σε τόπους μάθησης και παιχνιδιού μέσω συμμετοχικών προσεγγίσεων

Γεωργία Α. Γκέσιου

Ιωάννινα, 2019

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γερμανός Δημήτριος, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γουργιώτου Ευθυμία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Επταμελής εξεταστική επιτροπή

Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζάραγκας Χαρίλαος, Επίκουρος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ράπτης Θεοχάρης, Επίκουρος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία η παγκόσμια έρευνα έχει εκδηλώσει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σε θέματα γύρω από τα υπαίθρια περιβάλλοντα σε συνάρτηση με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Moser & Martinsen 2010, Mannion, Fenwick & Lynch 2013, Christie, Higgins & McLaughlin 2014, Waller et al., 2017), επισημαίνοντας την εκπαιδευτική σημασία των χώρων αυτών και την εγγενή ανάγκη των παιδιών για άμεσες εμπειρίες με το φυσικό τους περιβάλλον. Παράλληλα, έρευνες έχουν αποδείξει πως τα φυσικά και αρχιτεκτονικά στοιχεία των υπαίθριων χώρων δεν αρκούν αποκλειστικά για την αναβάθμιση αυτών των χώρων σε τόπους μάθησης, καθώς εξίσου σημαντικοί θεωρούνται και οι κοινωνικοί, πολιτισμικοί και προσωπικοί παράγοντες (Γερμανός, 2015). Οι σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις αποδεικνύουν πως σχέση χώρου - μάθησης δεν είναι μια ποσοτική σχέση από την οποία τα καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης "παράγουν" καλύτερες διαδικασίες μάθησης (Woolner et al., 2012), και προτείνουν τη δημιουργία υπαίθριων μαθησιακών περιβαλλόντων που θα περιέχουν δυναμικές και ευπροσάρμοστες δυνατότητες για όλη τη σχολική κοινότητα.

Η μεγάλη έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα, σχετικά με: (1) τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα, (2) το συμμετοχικό σχεδιασμό σε σχολικά περιβάλλοντα και (3) τις συμμετοχικές μεθόδους ως εργαλεία για την παιδαγωγική της ακρόασης και την ερμηνεία των παιδιών δημιουργεί ένα επιτακτικό πεδίο έρευνας στο οποίο έγκειται και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας,

Η παρούσα διατριβή εστιάζει στην παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων σχολικών χώρων και περιγράφει το σκεπτικό της βελτίωσης τους και των εκπαιδευτικών ευκαιριών που οι χώροι αυτοί προσφέρουν, ως πεδία μάθησης και παιχνιδιού. Διερευνά αρχικά τη προσέγγιση της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα (Outdoor Learning and Play), ως νέα έννοια, που απεγκλωβίζει τις διαδικασίες τις μάθησης από τα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης και προσαρμόζεται στις ανάγκες της καθημερινής πραγματικότητας της ζωής των παιδιών, αξιοποιώντας τα φυσικά στοιχεία του περιβάλλοντος. Εν συνεχεία, εξετάζει πώς ορισμένοι παράγοντες, όπως είναι η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και υλοποίησης αλλαγών, μπορούν να επιδράσουν στην ποιότητα, χρήση, αξιοποίηση και αντίληψη των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου ως τόπους μάθησης και

παιχνιδιού που θα διαπερνούν οριζόντια όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στο νηπιαγωγείο.

Η εμπειρική έρευνα διαρθρώνεται σε τρία στάδια εξετάζοντας τα αναδυόμενα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά μέσω της διεξαγωγής ημι-δομημένων συνεντεύξεων με νηπιαγωγούς μελετήσαμε τις γνώσεις, τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την οργάνωση, τη χρήση και το ρόλο των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύθηκαν μέσω της ανάλυσης των συνεντεύξεων, προέκυψε η διεξαγωγή του δεύτερου σταδίου της έρευνας που αφορούσε την καταγραφή μηνιαίων ημερολογίων από τους νηπιαγωγούς προσφέροντας τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα σχετικά με τη χρήση των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Εν συνεχεία, με γνώμονα τα πορίσματα των δύο πρώτων σταδίων προέκυψε το τρίτο στάδιο της έρευνας που περιλάμβανε τη διεξαγωγή της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (ΣΕΔ) σε δύο σχολικές μονάδες.

Τα πορίσματα της έρευνας έρχονται να προσθέσουν νέα δεδομένα στην διεθνή τάση της επιστημονικής έρευνας που αποσκοπεί στην συνεχή ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στην διαμόρφωση των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού και των μαθησιακών εμπειριών . Κατά τη διάρκεια της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης οι συμμετέχοντες (παιδιά, νηπιαγωγούς, γονείς) ενδυναμώθηκαν προκειμένου να διερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να διαχειριστούν τις προκλήσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους με αποτέλεσμα να ξεκλειδώσουν αλλαγές τόσο στην (1) οργάνωση και σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου (αίσθηση ταυτότητας, πολλαπλές ευκαιρίες, ευέλικτες δομές), όσο και στην (2) εκπαιδευτική κουλτούρα (επανεκτίμηση της εκπαιδευτικής αξίας του υπαίθριου παιχνιδιού, κατασκευή μιας βιώσιμης συμμετοχικής κουλτούρας με παιδιά).

Λέξεις κλειδιά: Μάθηση και Παιχνίδι σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα, Συμμετοχική Προσέγγιση, Ενδυνάμωση, Συμμετοχική Έρευνα Δράσης, Προσέγγιση του Μωσαϊκού

Abstract

In an international perspective, there is a growing interest in outdoor environments and how they are related to children's learning and development (Moser & Martinsen 2010; Mannion, Fenwick & Lynch 2013; Christie, Higgins & McLaughlin 2014, Waller et al., 2017). All the above researchers agree that the cultural and physical environment plays a vital role in children's development and learning. At the same time, current research approaches prove that the learning-space relationship is not a simple quantitative relationship where better environments "produce" better learning (Woolner et al., 2012), and propose the transformation of outdoor learning spaces into places that contain dynamic and versatile possibilities and opportunities for the entire school community.

The great lack of research data in Greece on: (1) outdoor learning and play environments, (2) children's participation in decision- making and in the designing process, and (3) the participatory methods as tools for the pedagogy of listening and the interpretation of children; creates an overriding field of research where the necessity of this research lies.

The present PhD thesis explores the quality of the Greek kindergarten outdoor environments and describes the rationale of their improvement and the educational opportunities that they can offer as learning and playing spaces. The content of the present thesis stresses the need for a systematic review of the perception of outdoor play in Greek society and then the conduction of an empirical research consisting of three emerging phases. Initially, we intended to study the perspectives, experiences and practices of kindergarten teachers regarding the organization, use and role of outdoor environments in the educational reality. Secondly, we examined how some factors, such as the involvement of the entire school community (children, teachers, parents) in decision-making, designing and implementation of changes, can influence the quality, use and the perception of outdoor school environments as learning and play spaces that are horizontally involved in all aspects of kindergarten's everyday life.

The empirical research is structured in three phases, examining the emerging research questions. Initially through conducting semi-structured interviews with kindergarteners we studied the perspectives, views, experiences and practices of kindergarten teachers regarding outdoor learning and play. Based on the research questions that emerged after the analysis of the interviews, the second research- phase

consisted of the kindergarten teachers' monthly calendars records and interviews, offering both qualitative and quantitative data on the use of outdoor environments. Subsequently, in view of the findings of the first two phases, the third research phase involved the implementation of the Participatory Action Research (PAR) in two school units.

The research findings add new data to the international scientific research, that aims at the continuous empowerment of all those involved in the educational process in order to involve them in designing the learning and play environments and their learning experiences. The outcomes of the present research indicate that the participants were enabled to explore and discover challenges that affected their lives, to motivate change within themselves, as well as their surroundings. Our findings revealed that we unlocked changes on (1) the outdoor settings (sense of identity, multiple affordances, flexible structures), and (2) the educational culture (reappraisal of the educational value of outdoor play, construction of a sustainable participatory culture with children

Keywords: Outdoor Learning and Play, Participatory Approach, Empowerment, Participatory Action Research, Mosaic Approach

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας Περιεχομένων ..... **vii**

Κατάλογος Πινάκων ..... **xiii**

Κατάλογος Σχημάτων ..... **xvi**

Κατάλογος Διαγραμμάτων ..... **xvii**

Κατάλογος Εικόνων ..... **xviii**

Κατάλογος Παραρτήματος ..... **xx**

Ευχαριστίες **1**

Εισαγωγή **3**

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Πρώτο: Επισκόπηση της έρευνας **9**

1.1 Το αντικείμενο της έρευνας 9

1.2 Διατύπωση του προβλήματος 11

1.3 Η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας 16

1.4 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας 18

Κεφάλαιο Δεύτερο: Θεωρητικό υπόβαθρο και εννοιολογικές προσεγγίσεις **26**

2.1 Εισαγωγή 26

2.2 Περιβαλλοντική ψυχολογία **24**

2.2.1 Η περιβαλλοντική αντίληψη και αξιολόγηση 31

2.3 Η οικολογική οπτική στην προσέγγιση των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού 38

2.3.1 Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Urie Bronfenbrenner 38

2.3.2 Η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων 40

2.4 Ο κονστρουκτιβισμός στην προσέγγιση των υπαίθριων περιβαλλό-ντων μάθησης και παιχνιδιού 42

2.4.1 Η θεώρηση της σχέσης παιδιού με φυσικό περιβάλλον σύμφωνα με τον Piaget 43

2.4.2 Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός 44

2.5 Οι προοπτικές για την ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού με βάση το μοντέλο της Katz 46

2.6 «Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης» του Howard Gardner 47

2.7 Εννοιολογικές προσεγγίσεις 49
2.7.1 Η έννοια του περιβάλλοντος 49
2.7.2 Η έννοια του χώρου 49
2.7.3 Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου 51
2.7.4 Το περιβάλλον φύσης 53
2.7.5 Η έννοια του τόπου 54
2.7.6 Η έννοια της συμμετοχής 57
Κεφάλαιο Τρίτο: Μάθηση και Παιχνίδι σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα 59
3.1 Εισαγωγή 59
3.2 Θεωρητικά θεμέλια 60
3.2.1 Παιδί και περιβάλλον φύσης 65
3.2.2 Παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα 67
3.3 Οφέλη της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε Υπαίθρια Περιβάλλο-ντα 73
3.3.1 Οφέλη στην υγεία 73
3.3.2 Οφέλη στην εκπαίδευση 75
3.3.3 Οφέλη στους εκπαιδευτικούς 76
3.3.4 Οφέλη στην κοινότητα 78
3.4 Οι υπαίθριοι τόποι μάθησης και παιχνιδιού 79
3.4.1 Η σχολική αυλή ως πεδίο μάθησης και παιχνιδιού 81
3.4.2 Η γειτονιά και η τοπική κοινότητα 84
3.4.3 Οι ημερήσιες εκδρομές, επισκέψεις και δραστηριότητες περιπέτειας σε υπαίθριους χώρους 89
3.5 Διεθνή Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση 81
3.6 Η περίπτωση της Ελλάδας 93
3.6.1 Το παιχνίδι στους δρόμους 94
3.6.2 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και θεσμικό πλαίσιο 98
3.6.2.1 Το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα 103
3.6.3 Η προπτυχιακή εκπαίδευση των νηπιαγωγών 105
3.6.4 Οι σχολικές υποδομές 107
Κεφάλαιο Τέταρτο: Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και ο συμμετοχικός σχεδιασμός 111
4.1 Εισαγωγή 111
4.2 Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών 112
4.2.1 Λήψη αποφάσεων στην πραγματικότητα του νηπιαγωγείου 116
4.3 Η φωνή της παιδικής ηλικίας 117

4.3.1 Η παιδαγωγική της ακρόασης 118
4.4 Ο συμμετοχικός σχεδιασμός των περιβαλλόντων μάθησης 121
4.5 Συζήτηση **129**
Κεφάλαιο Πέμπτο: Ποιότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση και Αγωγή 133
5.1 Εισαγωγή 133
5.2 Η μέτρηση της ποιότητας και οι κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας των Προσχολικών Κέντρων Εκπαίδευσης και Αγωγής 136
5.3 Η έρευνα δράσης και η ποιότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση και Αγωγή. 140
5.4 Η ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού 141
5.4.1 Η ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού μέσα από τα μάτια των παιδιών 147

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Έκτο: Μεθοδολογία Έρευνας 153
6.1 Εισαγωγή 153
6.2 Η προσέγγιση του παραδείγματος 153
6.2.1 Το κοινωνικο- κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα (social- constructivist paradigm) 154
6.2.2Το μετασχηματιστικό παράδειγμα της έρευνας(transformative paradigm) 156
6.3 Ερευνητική διαδικασία 157
6.3.1 Από την Έρευνα Δράσης στη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης 161
6.3.1.1 Οι προκλήσεις της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης 166
6.3.1.2 Η σημασία της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης για τα παιδιά. 167
6.3.2 Οι συμμετέχοντες της έρευνας 169
6.4 Τεχνικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων 184
6.4.1 Πρώτο Στάδιο της έρευνας- Ημι- δομημένες συνεντεύξεις 185
6.4.2 Δεύτερο Στάδιο της Έρευνας- Μηνιαία Ημερολόγια και ημι δομημένες συνεντεύξεις 187
6.4.3 Τρίτο Στάδιο της Έρευνας- Συμμετοχική Έρευνα Δράσης 191
6.4.3.1 Τα σπειροειδή σκαλοπάτια της Συμμετοχική Έρευνα Δράσης 191
6.4.3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων 196
6.4.3.3 Η προσέγγιση του Μωσαϊκού στην Συμμετοχική Έρευνα Δράσης 201
6.5 Ο ρόλος του ερευνητή 203
6.6 Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων 206

6.7 Ηθικά δεοντολογικά ζητήματα.....210
6.8 Σύνοψη.....214
Κεφάλαιο Έβδομο: Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας 216
7.1 **Αποτελέσματα Συνεντεύξεων**.....216
7.1.1 Εισαγωγή.....216
7.1.2 Η Μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα.....217
7.1.2.1 Προσωπικές αναμνήσεις- συναισθήματα.....217
7.1.2.2 Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα.....226
7.1.2.3 Η ανάγκη των παιδιών για ελευθερία και εκτόνωση.....232
7.1.3 Η χρήση και οι πρακτικές στα υπαίθρια περιβάλλοντα.....233
7.1.3.1 Ο ρόλος των νηπιαγωγών.....235
7.1.3.2 Σκοποί και λόγοι αξιοποίησης.....240
7.1.3.3 Χρόνος.....250
7.1.3.4 Ανασταλτικοί παράγοντες.....254
7.1.4 Τα υπαίθρια περιβάλλοντα των νηπιαγωγείων.....263
7.1.4.1 Δομή και οργάνωση.....272
7.1.4.2 Οι προσφερόμενες δυνατότητες.....272
7.1.5 Ο σχεδιασμός των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου.....274
7.1.5.1 Η ταυτότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου.....274
7.1.5.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού.....274
7.1.6 Οι προτάσεις των νηπιαγωγών.....277
7.1.6.1 Δομή και οργάνωση.....278
7.1.6.2 Εκπαίδευση και επιμόρφωση.....284
7.2 Αποτελέσματα του Δεύτερου Σταδίου της Έρευνας.....286
7.2.1 Δραστηριότητες στους υπαίθριους χώρους του νηπιαγωγείου.....288
7.2.1.1 Ο χρόνος διαμονής σε υπαίθρια περιβάλλοντα.....288
7.2.1.1.1 Ο χρόνος σε συσχέτιση σε συσχέτιση με τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου.....290
7.2.1.1.2 Ο χρόνος σε συσχέτιση τον καιρό.....291
7.2.1.2 Οργανωμένες δραστηριότητες και διάρκεια διαλείμματος.....292
7.2.1.2.1 Τύποι δραστηριοτήτων και στόχοι.....293
7.2.1.2.2 Συσχέτιση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων.....296
7.2.1.3 Δραστηριότητες σε υπαίθριους χώρους εκτός των σχολικών εδαφών.....300

7.2.1.3.1 Συσχέτιση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων 301
7.2.2 Η συμμετοχή των παιδιών 303
7.2.2.1 Συσχέτιση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων 303
7.2.3 Το ημερολόγιο ως ένα εργαλείο τεκμηρίωσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Ευκαιρίες και προβλήματα 303
7.2.3.1 Η ανατροφοδότηση των νηπιαγωγών σχετικά με τις χωρικές αλλαγές 307
7.2.3.1.1 Διαδικασία λήψης αποφάσεων 308
7.2.3.1.2 Διαδικασία αναδιαμόρφωσης της αυλής. 309
7.3 Αποτελέσματα της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης 311
7.3.1 Η ανάλυση των δεδομένων πριν την έναρξη της ΣΕΔ 311
7.3.1.1 Η Μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα 312
7.3.1.1.1 Η φύση της παιδικής ηλικίας σήμερα 312
7.3.1.1.2 Περιβαλλοντική περιγραφή και αξιολόγηση των υπαίθριων περιβαλλόντων του σχολείου 316
7.3.1.1.3 Πρακτικές και χρήση των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού 328
7.3.1.1.4 Οφέλη της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα 332
7.3.1.1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών στα υπαίθρια περιβάλλοντα 335
7.3.1.2 Συμμετοχή 340
7.3.1.2.1 Η συμμετοχή των παιδιών 341
7.3.1.2.2 Η συμμετοχή των γονέων 352
7.3.1.2.3 Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης και κοινότητας 354
7.3.2 Η ανάλυση των δεδομένων κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ 357
7.3.2.1 Διαδικασία λήψης αποφάσεων 360
7.3.2.2 Σχεδιασμός 387
7.3.2.3 Υλοποίηση των αλλαγών και αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου 394
7.3.3 Η ανάλυση των δεδομένων μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ 410
7.3.3.1 Αντιστροφή των ρόλων 410
7.3.3.2. Διαδικασία έναντι αποτελέσματος 413
7.3.3.3 Η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα 417
Κεφάλαιο Όγδοο: Συμπεράσματα και ερμηνεία των αποτελεσμάτων 424
8.1 Εισαγωγή 424

8.2 Οι απόψεις των νηπιαγωγών 425
8.3 Οι καταγραφές των νηπιαγωγών 440
8.4 Η συμμετοχή όλη της σχολικής κοινότητας στον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού 442
8.5 Περιορισμοί της έρευνας 447
8.6 Σύνοψη– προτάσεις 448
Βιβλιογραφία 456
Παράρτημα 494

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας σύμφωνα με τη βασικά στάδια της έρευνας.

Πίνακας 2. Στρατηγικές Σκόπιμης Δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκαν στα δύο πρώτα στάδια της έρευνας

Πίνακας 3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών του δείγματος

Πίνακας 4. Βασικές σπουδές των νηπιαγωγών του δείγματος

Πίνακας 5. Περιοχή Νηπιαγωγείου

Πίνακας 6. Παρατηρήσεις της ερευνήτριας που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις του πρώτου σταδίου και αξιοποιήθηκαν ως κριτήρια για την επιλογή των συμμετεχόντων στο δεύτερο στάδιο της έρευνας.

Πίνακας 7. Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο δεύτερο στάδιο της έρευνας

Πίνακας 8. Θεματικός Χάρτης της Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων των Ημι-δομημένων Συνεντεύξεων

Πίνακας 9. Από τα σχολεία που έχετε υπηρετήσει έως τώρα, θυμάστε κάποιο συγκεκριμένο αύλειο χώρο που έχει μείνει στη μνήμη σας (με θετικές ή αρνητικές εντυπώσεις), και γιατί;

Πίνακας 10. Τι αισθήματα σας προκαλεί η αυλή του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετείτε αυτό το χρόνο;

Πίνακας 11. Σε ποιους χώρους αισθάνεστε πιο άνετα να εξελίσσεται το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και γιατί;

Πίνακας 12. Πως αντιλαμβάνεστε τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους;

Πίνακας 13. Όσον αφορά τη μάθηση στους εξωτερικούς χώρους συγκριτικά με τη μάθηση μέσα στην αίθουσα, ποια θετικά στοιχεία διακρίνεις;

Πίνακας 14. Τι κίνητρα δίνεται στα παιδιά προκειμένου να χρησιμοποιούν/ αξιοποιούν το χώρο της αυλής;

Πίνακας 15. Περιγραφική ανάλυση των σκοπών που εξυπηρετεί η σχολική αυλή

Πίνακας 16. Τα είδη των παιχνιδιών για τα οποία θεωρείται κατάλληλη η σχολική αυλή, σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς

Πίνακας 17. Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στην ερώτηση 16, σύμφωνα με τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ

Πίνακας 18. Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στην ερώτηση 16, σύμφωνα με τις θεματικές περιοχές του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Πίνακας 19. Η συχνότητα αξιοποίησης της σχολικής αυλής για δραστηριότητες που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα

Πίνακας 20. Οι δυσκολίες που υπάρχουν για μία εκπαίδευση έξω από την αίθουσα;

Πίνακας 21. Τα αρνητικά στοιχεία που διακρίνουν οι νηπιαγωγοί όσον αφορά τη μάθηση στους υπαίθριους χώρους συγκριτικά με τη μάθηση μέσα στην αίθουσα

Πίνακας 22. Συσχετισμός της διπλής κατηγοριοποίησης των τοπολογικών χαρακτηριστικών και των υποδομών των νηπιαγωγείων με τη χρήση, το χρόνο και το ρόλο του νηπιαγωγού.

Πίνακας 23. Η οργάνωση των υπαίθριων χώρων των νηπιαγωγείων σε σαφώς καθορισμένες περιοχές

Πίνακας 24. Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν προσφερόμενες δυνατότητες

Πίνακας 25. Ποιος πιστεύετε πως θα πρέπει να σχεδιάζει την αυλή του νηπιαγωγείου;

Πίνακας 26. Η συμμετοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου;

Πίνακας 27. Θα μπορούσε η σχολική αυλή να αποτελεί μια "εξωτερική" αίθουσα, και γιατί;

Πίνακας 28. Κατηγοριοποίηση των αλλαγών στη σχολική αυλή πυι οι νηπιαγωγοί πρότειναν να γίνουν

Πίνακας 29. Ο χρόνος σε συσχέτιση με τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου

Πίνακας 30. Συνολικά οι ώρες των καθημερινών δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς χώρους

Πίνακας 31. Βασικοί τύποι των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς χώρους μέσα από τις καταγραφές των ημερολογίων

Πίνακας 32. Στόχοι των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους υπαίθριους χώρους

Πίνακας 33. Μαθησιακές περιοχές από το ΑΠΣ με τις οποίες ασχοληθήκατε.

Πίνακας 34. Λόγοι που επιλέξατε την αυλή

Πίνακας 35. Ο συσχετισμός των απαντήσεων των συνεντεύξεων και των ημερολογίων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους υπαίθριους χώρους

Πίνακας 36 Τύποι εξορμήσεων με βάση τη τοπολογία και την απόσταση από το νηπιαγωγείο

Πίνακας 37. Σε ποιους χώρους θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους;

Πίνακας 38. Ο Θεματικός χάρτης της ανάλυσης των δεδομένων πριν την έναρξη της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης

Πίνακας 39. Η περιγραφή της αυλής. Απόψεις Νηπιαγωγών

Πίνακας 40. Η περιγραφή της αυλής . Απόψεις Γονέων

Πίνακας 41. Η αξιολόγηση των υπαίθριων σχολικών χώρων σύμφωνα με τη κλίμακα POEMS πριν την έναρξη της ΣΕΔ

Πίνακας 42. Οφέλη που αναγνωρίζουν οι γονείς στην επαφή των παιδιών με υπαίθρια περιβάλλοντα

Πίνακας 43. Κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών στην αυλή

Πίνακας 44. Οι παράμετροι, που αναδύθηκαν μέσα από τα εργαστήρια με τις νηπιαγωγούς, που επηρεάζουν το την Μάθηση και το Παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους

Πίνακας 45. Θεματικός χάρτης της ανάλυσης μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ

Πίνακας 46. Συγκριτική παρουσίαση των σκορ της κλίμακας POEMS πριν και μετά την ΣΕΔ

Πίνακας 47. Η χρήση και οι πρακτικές στην αυλή πριν και μετά την εφαρμογή της ΣΕΔ

Πίνακας 48. Η αξιολόγηση των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων σύμφωνα με την κλίμακα POEMS μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ

Πίνακας 49. Συγκριτική παρουσίαση του Μέσου Όρου των αξιολογήσεων των υπαίθριων περιβαλλόντων και πρακτικών της ΣΜ1 από την ερευνήτρια και τη σχολική σύμβουλο

Πίνακας 50. Απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία σε υπαίθρια περιβάλλοντα.

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1. Μοντέλο λογικού ανθρώπου

Σχήμα 2. Εμπειρικές σφαίρες περιβάλλοντος.

Σχήμα 3. Τα σπειροειδή σκαλοπάτια της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Τα βασικά στοιχεία της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς του δείγματος

Διάγραμμα 2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα και εκτός αίθουσας

Διάγραμμα 3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αυλή

Διάγραμμα 4. Η ταξινόμηση των νηπιαγωγών σχετικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η σχολική αυλή

Διάγραμμα 5. Σκοπούς που εξυπηρετεί η σχολική αυλή. Συγκεντρωτικά συχνότητα εμφάνισης απαντήσεων

Διάγραμμα 6. Κατηγοριοποίηση των αλλαγών στη σχολική αυλή ποι οι νηπιαγωγοί πρότειναν να γίνουν

Διάγραμμα 7. Διαδικασία ενδυνάμωσης και προσφοράς ερεθισμάτων των παιδιών στη ΣΜ1

Διάγραμμα 8. Ο τρόπος που λειτούργησε η υποστήριξη των γονέων στη ΣΜ1 προς την κατεύθυνση διαχείρισης και επίλυσης των αναδυόμενων δυσκολιών

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Κάτοψη της Σχολικής Μονάδας 1 που συμμετείχε στη ΣΕΔ

Εικόνα 2. Η ανατολική πρόσοψη του νηπιαγωγείου ΣΜ1, πριν την παρέμβαση

Εικόνα 3. Η νότια πρόσοψη του νηπιαγωγείο ΣΜ1 πριν την παρέμβαση

Εικόνα 4. Κάτοψη της Σχολικής Μονάδας 2 που συμμετείχε στη ΣΕΔ

Εικόνα 5. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ1 της Ν3

Εικόνα 6. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ1 της Ν1

Εικόνα 7. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ1 της Ν2

Εικόνα 8. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ2 της Ν4

Εικόνα 9. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ2 της Ν5

Εικόνα 10. Δεύτερο Εργαστήριο με τις νηπιαγωγούς της ΣΜ1

Εικόνα 11. Πρώτο Εργαστήριο με τις νηπιαγωγούς της ΣΜ1

Εικόνα 12. Πρώτο Εργαστήριο με τις νηπιαγωγούς της ΣΜ2

Εικόνα 13. Η κάτοψη της αυλής στη ΣΜ1, οι παρατηρήσεις και τα σχέδια των νηπιαγωγών

Εικόνα 14. Τα παιδιά ζωγραφίζουν τα αγαπημένα τους σημεία στην αυλή

Εικόνα 15. Ομαδικές ξεναγήσεις στην αυλή της ΣΜ1

Εικόνα 16,17, 18, 19. Ζωγραφιές των παιδιών της ΣΜ1 που απεικονίχουν το αγαπημένο σημείο στην αυλή

Εικόνα 20,21,22. Φωτογραφίες και ζωγραφιές των παιδιών στην ΣΜ1 που απεικονίζουν την πυραμίδα ως το αγαπημένο τους σημείο στην αυλή

Εικόνα 23. Φωτογραφίες των παιδιών από τη ΣΜ1 κατά τη διάρκεια των ξεναγήσεων

Εικόνα 24. Φωτογραφίες των παιδιών από τη ΣΜ2 κατά τη διάρκεια των ξεναγήσεων

Εικόνα 25, 26, 27. Ζωγραφιές των παιδιών της ΣΜ2 που απεικονίχουν το αγαπημένο σημείο στην αυλή

Εικόνα 28, 29. Τα παιδιά πειραματίζονται με διάφορα υλικά στην αυλή

Εικόνα 30. Το διαστημόπλοιο ως περιοχή μετάβασης από την αυλή στην αίθουσα

Εικόνα 31. Εργαστήρια κατασκευής πυραμίδας

Εικόνα 32. Η εφαρμογή του Μαγικού Χαλιού

Εικόνα 33. Συνάντηση των γονέων με την αρχιτέκτονα σύμβουλο

Εικόνα 34, 35. Συναντήσεις των γονέων με την ερευνήτρια

Εικόνα 36, 37. Η χρήση καπέλων και παγουριών εντάσσεται στην ρουτίνα διαμονής στην αυλή

Εικόνα 38, 39, 40, 41. Οι ζωγραφιές των παιδιών της ΣΜ1 με τις προτάσεις τους για το σχεδιασμό της αυλής

Εικόνα 42- 48. Υλοποίηση των αλλαγών με τη συμμετοχή των παιδιών, των νηπιαγωγών και των γονέων

Εικόνα 49, 50. Τα παιδιά της ΣΜ2 υιοθετούν και βαφτίζουν τα δένδρα της αυλής

Εικόνα 51- 54. Ολομέλεια- περιοχή συγκέντρωσης

Εικόνα 55, 56. Αμμοδόχος

Εικόνα 57. Σκηνή Teepee

Εικόνα 58- 60. Κατασκευή με πολλές προσφερόμενες δυνατότητες

Εικόνα 61- 64. Παιχνίδια ρόλων και φαντασίας

Εικόνα 65- 67. Περιοχή ζωγραφικής

Εικόνα 67-68. Αρκετές περιοχές που προσφέρουν σκιά

Εικόνα 69-76. Η χρήση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου από τα παιδιά

Εικόνα 77- 80. Επιφάνειες εργασίας και τραπεζάκια

Εικόνα 81- 85. Δημιουργία κήπου

Κατάλογος Παραρτήματος

Παράρτημα 1. Οδηγός Ημι- δομημένης συνέντευξης με τις νηπιαγωγούς (Πρώτο Στάδιο της Έρευνας)

Παράρτημα 2. Ημερολόγιο των καθημερινών δραστηριοτήτων σε υπαίθρια περιβάλλοντα (Δεύτερο Στάδιο της Έρευνας)

Παράρτημα 3. Οδηγός Συνέντευξης έπειτα της καταγραφής των μηνιαίων ημερολογίων (Δεύτερο Στάδιο της Έρευνας)

Παράρτημα 4. Χορήγηση Έγκριση χρήσης της κλίμακας POEMS (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

Παράρτημα 5. Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

Παράρτημα 6. Έντυπο Συγκατάθεσης Νηπιαγωγού (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

Παράρτημα 7. Οδηγός Συνέντευξης Γονέα- Πριν την έναρξη της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

Παράρτημα 8. Οδηγός Συνέντευξης Γονέα- Μετά την ολοκλήρωση της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

Παράρτημα 9. Οδηγός Συνέντευξης Παιδιών- Πριν και μετά της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

Παράρτημα 10. Οδηγός Συνέντευξης των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής αποτελεί το επιστέγασμα μιας μακροχρόνιας προσωπικής προσπάθειας και ουσιαστικής συμβολής συγκεκριμένων ανθρώπων στους οποίους οφείλω τις ευχαριστίες μου.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Σακελλαρίου Μαρία που μου πρόσφερε την ευκαιρία να διερευνήσω τις ερευνητικές μου ανησυχίες. Την ευχαριστώ για το προσωπικό χρόνο που αφιέρωσε. Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω, επίσης, στα μέλη της συμβουλευτικής μου επιτροπής και ιδιαίτερα στο κ. Γερμανό Δημήτρη και την κα. Γουργιώτου Ευθυμία που με την ερευνητική τους παρουσία και πορεία και το ακαδημαϊκό τους έργο αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης και με βοήθησαν στη βελτίωση και την ανάδειξη σημαντικών πτυχών της δουλειάς μου.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και να εκφράσω την απεριόριστη ευγνωμοσύνη μου στο Ωνάσειο Ίδρυμα που εμπιστεύτηκε το έργο μου και μου πρόσφερε υποστήριξη μέσω της χορήγησης υποτροφίας προκειμένου να έχω το χρόνο να αφοσιωθώ στο ερευνητικό έργο και να καταφέρω να αποδώσω το μέγιστο των δυνατοτήτων μου στη πορεία της διατριβής. Η συμβολή του Ιδρύματος Ωνάση κατέστησε εφικτή την αφοσίωσή μου στην έρευνα και επέτρεψε τη φυσική μου παρουσία κατά τη διάρκεια της έρευνας στο πεδίο προκειμένου να διεξαχθεί η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης. Επιπλέον, είμαι εξαιρετικά ευγνώμων για τη συνεργασία, την υποστήριξη και το χρόνο που μου αφιέρωσαν τα στελέχη του Ιδρύματος Ωνάση και συγκεκριμένα οι κα. Τάτση Στέλλα, Παγώνη Μαρία και Χαντζόλου Αντιγόνη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου όλους τους κοντινούς μου ανθρώπους που δεν έπαψαν στιγμή να με στηρίζουν και να πιστεύουν στο όραμά μου και στην επιτυχή έκβαση των προσπαθειών μου. Η υπομονή και η συναισθηματική στήριξη της οικογένειάς μου και των φίλων μου συνετέλεσε σημαντικά στην ολοκλήρωση της έρευνας. Θέλω να ευχαριστήσω, ιδιαίτερα, τη μητέρα μου Άρτεμις που λόγω του επαγγέλματός της (νηπιαγωγός) λειτουργούσε και ως κριτική φίλη σε όλες τις αποφάσεις μου. Είναι αλήθεια πως χωρίς την αγάπη της οικογένειας μου δε θα μπορούσα να ολοκληρώσω την παρούσα διατριβή.

Μου είναι αδύνατον να παραλείψω να ευχαριστήσω ανθρώπους και επιστήμονες που ήταν σύμμαχοι στο ταξίδι της ερευνητικής μου «ενηλικίωσης», προσφέροντάς μου ευκαιρίες, συμβουλές και εναύσματα για ερευνητικές αναζητήσεις. Συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Ουγγρίνη Κωνσταντίνο και την κα. Λιάπη Μαριάνθη, που μου δώσαν την ευκαιρία να βρεθώ ως επισκέπτρια και να εμπλακώ ενεργά στις εργασίες του

Εργαστηρίου Μεταβαλλόμενων Ευφυών Περιβαλλόντων της Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Πολυτεχνείο Κρήτης. Επίσης το «Children and Nature Network» για την χορήγηση υποτροφίας προκειμένου να συμμετάσχω στο ετήσιο συνέδριο CNC2017 στο Βανκούβερ του Καναδά. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους αρχιτέκτονες Michelle Matis από το οργανισμό Learning Landscapes και τον Ben Johnson από το αρχιτεκτονικό γραφείο Green Works που με καλωσόρισαν και να με ξενάγησαν στα nature-based play environments που σχεδίασαν και δημιούργησαν στο Πόρτλαντ, στο Όρεγκον, αναλύοντας τις στρατηγικές και τα παραδείγματα ενεργητικής εμπλοκής της τοπικής κοινότητας στον σχεδιασμό αστικών πράσινων χώρων παιχνιδιού.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν ενεργά στη διεξαγωγή των διάφορων σταδίων της έρευνας και ιδιαίτερα τα παιδιά, τους γονείς και τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην Συμμετοχική Έρευνα Δράσης και τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης Σαΐτη Σοφία που στήριξε κάθε βήμα της έρευνας και αποτέλεσε έναν σημαντικό λόγο για την επιτυχή έκβασή της. Συγκεκριμένα, ευχαριστώ τις νηπιαγωγούς Χριστίνα Βάσση, Εύη Σμέρνου, Ελένη Μυλωνά, Δώρα Μπούνα και Νίνα Καγκελίδου για την εμπιστοσύνη, τον επαγγελματισμό, τη διάθεση, το χρόνο και την υποστήριξή που έδειξαν προς το πρόσωπό μου. Όπως επίσης και την αρχιτέκτονα σύμβουλο που μας συνόδευσε σε αυτό το ταξίδι Πανωραία Καπρινιώτη. Σας ευχαριστώ για το μεράκι σας και την ακατάπαυστη όρεξη και προθυμία για αμφότερη εξέλιξη.

Εισαγωγή

Υπάρχουν ποικίλοι λόγοι για να αναλογιστούμε το σημαντικό ρόλο που η φύση διαδραματίζει στην ανάπτυξη των παιδιών. Η διαίσθηση πολλών από εμάς οδηγεί στην άποψη ότι η φύση «κάνει καλό στα παιδιά». Υπάρχουν πολλές απόψεις, όπως, ότι «τα παιδιά χρειάζονται αυλή για να παίζουν», «τα παιδιά έχουν ανάγκη από καθαρό αέρα» και άλλες παρόμοιες. Πέρα, όμως, από αυτές τις διαισθήσεις υπάρχουν πολλά αιτιολογημένα θεωρητικά επιχειρήματα σχετικά με την εγγενή ανάγκη του ανθρώπου και κατά συνέπεια και των παιδιών να βρίσκονται σε επαφή με τη φύση. Ένα αυξανόμενο πεδίο ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνει αυτή την ιδέα, με ένα μεγάλο μέρος αυτών των ερευνών να ασχολείται με το γεγονός ότι η πρόσβαση των παιδιών στη φύση συνεχώς περιορίζεται. Όχι μόνο οι φυσικοί χώροι για τα παιδιά έχουν περιορισθεί, αλλά μειώνεται συνεχώς και η πρόσβαση των παιδιών σε αυτούς τους χώρους. Ο φόβος για τις υπεριώδεις ακτινοβολίες, τα έντομα, τις ασθένειες, τις διάφορες μορφές ρύπανσης και ο φόβος των «ξένων» οδηγούν τους ενήλικες να περιορίσουν τα παιδιά τους σε κλειστούς χώρους.

Τα παιδιά του σήμερα αντιμετωπίζουν μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία με νέες προκλήσεις και δυνατότητες. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι οι ζωές των παιδιών είναι προγραμματισμένες από τους ενήλικες, που λανθασμένα πιστεύουν ότι απλά ένα άθλημα ή παραπάνω μαθήματα και φροντιστήρια θα κάνουν τα παιδιά τους εξυπνότερα και πιο επιτυχημένα ως ενήλικες. Οι ευκαιρίες των παιδιών για άμεση και αυθόρμητη επαφή με τη φύση αποτελεί μία εμπειρία προς εξαφάνιση για τα παιδιά. Μία από τις τελευταίες ευκαιρίες των παιδιών για παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους είναι η ώρα του σχολείου και τα σχολικά εδάφη. Η ανισορροπία στις έρευνες και στις αλλαγές που έχουν γίνει στα εσωτερικά περιβάλλοντα μάθησης σε σχέση με τα υπαίθρια, έχουν εγκλωβίσει τον πυρήνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στις αίθουσες.

Ωστόσο, οι σύγχρονες καινοτόμες παιδαγωγικές μελέτες και νέοι κλάδοι επιστημών επισημαίνουν την εκπαιδευτική σημασία των χώρων αυτών και την εγγενή ανάγκη των παιδιών για άμεσες εμπειρίες με το φυσικό τους περιβάλλον. Μάλιστα, έρευνες έχουν αποδείξει πως τα φυσικά και αρχιτεκτονικά στοιχεία των υπαίθριων χώρων δεν αρκούν αποκλειστικά για την αναβάθμιση αυτών των χώρων σε τόπους μάθησης, αλλά εξίσου σημαντικοί θεωρούνται και οι κοινωνικοί, πολιτισμικοί και προσωπικοί παράγοντες. (Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., 2015, Γερμανός Δ., 2015).

Η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων φαίνεται να έχει προσεγγίσει το ενδιαφέρον των διεθνών διεπιστημονικών ερευνών. Οι σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις

στοχεύουν σε ένα μεταβαλλόμενο μαθησιακό περιβάλλον (μεταβαλλόμενη αρχιτεκτονική) που θα περιέχει δυναμικές και ευπροσάρμοστες δυνατότητες για τα παιδιά· ένα ευέλικτο και ευπροσάρμοστο περιβάλλον όπου θα ενισχύεται η παιδική δημιουργικότητα, η κινητικότητα και αντιληπτική ικανότητα (Ουγγρίνης, 2015). Διεθνή ερευνητικά πορίσματα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ βαθμού ποιότητας και σχολικού κτιρίου (Ρέντζου Κ, & Σακελλαρίου Μ., 2014). Άραγε τι συμβαίνει μέσα στα νηπιαγωγεία που παράγει αυτές τις συνδέσεις; Αυτή η θεώρηση μπορεί να εξεταστεί υπό το πρίσμα των επιπέδων συμμετοχής των κύριων πρωταγωνιστών της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο διάλογος μεταξύ χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή (συμμετοχικός σχεδιασμός) των κύριων χρηστών (εκπαιδευτικοί – παιδιά - γονείς) στη διαμόρφωση των μαθησιακών περιβαλλόντων ώστε αυτοί οι χώροι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των πρωταγωνιστών της μάθησης.

Εντούτοις, στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης που κλυδωνίζεται από κοινωνικές και πολιτισμικές αναταραχές, δυστυχώς, και στο χώρο της παιδείας, σε συνδυασμό με την απουσία των παιδιών από τη μελέτη της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας, τείνουμε προς μια ιδρυματοποίηση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και στερεοτυπική και ενηλικοκεντρική χρήση αυτών. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην αποτύπωση της συμμετοχής των παιδιών στην αναβάθμιση των σχολικών χώρων σε τόπους μάθησης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας το πρόβλημα του χώρου έχει αντιμετωπιστεί κυρίως ποσοτικά. Η προτεραιότητα, όμως, της ανάγκης μας για τη μελέτη των τόπων μάθησης δεν θα πρέπει να μας αποσπάσει από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνδέονται και με τους κοινωνικούς πόρους. Σε προηγούμενη έρευνα (Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., 2015) φάνηκε πως μόνο τα υλικά, αρχιτεκτονικά και γεωμετρικά στοιχεία των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης, δεν αρκούν για να προσδιορίσουμε την εισαγωγή αυτών των περιβαλλόντων στην ελληνική πραγματικότητα καθώς ο χώρος διέπεται από μία ανθρωποκεντρική ποιότητα (Γερμανός, 2010).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την τεράστια έλλειψη βιβλιογραφίας και ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα, όσον αφορά τόσο τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους, όσο και την ενεργητική συμμετοχή των κύριων χρηστών των σχολικών περιβαλλόντων στη διαδικασία: (α) λήψης αποφάσεων, (β) σχεδιασμού και (γ) μετασχηματισμού, γίνεται αντιληπτή η επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, κατ' επέκταση και η ανάγκη για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και των προγραμμάτων εκπαίδευσης θεωρείται συνάρτηση

πολλών μεταβλητών (παραμέτρων ή παραγόντων). Επομένως, ένα βασικό στοιχείο μεταξύ της ενσωμάτωσης της μάθησης και του παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους με βάση τα ελληνικά θεσμικά πλαίσια είναι να αναζητήσουμε στα πλαίσια μιας νέας εποχής σε μαθησιακά περιβάλλοντα τον τρόπο που ορισμένοι παράγοντες επιδρούν, όπως είναι η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και υλοποίησης, στην ποιότητα αυτών των υπαίθριων περιβαλλόντων.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής πραγματοποιείται η θεωρητική και η εννοιολογική ερμηνεία του ερευνητικού πεδίου μέσω της ανασκόπησης της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, σχετικά τόσο με τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους, όσο και με την ενεργητική συμμετοχή των κύριων χρηστών των σχολικών περιβαλλόντων στη διαδικασία: (α) λήψης αποφάσεων, (β) σχεδιασμού και (γ) μετασχηματισμού. Αναδύοντας την τεράστια έλλειψη βιβλιογραφίας και ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά τις παραπάνω διερευνήσεις η παρούσα διατριβή προβάλλει επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, η οποία επιχειρείται να καλυφθεί στη συνέχεια του εμπειρικού μέρους της διατριβής.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η επισκόπηση της έρευνας μέσα από την οποία αναδύεται το αντικείμενο της έρευνας, η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητά της καταλήγοντας στο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα βάση των οποίων διαμορφώθηκε όλη η πορεία της διατριβής. Στη συνέχεια του δεύτερου κεφαλαίου εισάγεται ο αναγνώστης στο θεωρητικό υπόβαθρο και τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Εξετάζεται η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον του μέσα από διάφορες θεωρίες, ο τρόπος που το παιδί αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το περιβάλλον και τις πληροφορίες που αυτό του προσφέρει και την επίδραση αυτής της διαδικασίας στον τρόπο που μαθαίνει και αναπτύσσεται. Συγχρόνως, επικεντρώνεται στην ανάλυση των εννοιολογικών προσεγγίσεων του «περιβάλλοντος», του «χώρου», του «τόπου», του «περιβάλλοντος φύσης» και την έννοια της «συμμετοχής» και εμβαθύνει στην ανάπτυξη αυτών των όρων στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας.

Συνάμα, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα θεωρητικά θεμέλια της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Ακολουθεί μια ιστορική αναδρομή αναφορικά με την εξέλιξη της σύνθετης και ευρείας αυτής έννοιας και παρέχονται διευκρινήσεις στις διαφοροποιήσεις που έγιναν στη σχετική ορολογία ανάλογα με τα εκάστοτε περιβαλλοντικά και τοπολογικά χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, στο παρόν κεφάλαιο προσφέρονται πλούσια ερευνητικά και σύγχρονα δεδομένα σχετικά με τα πολυδιάστατα οφέλη της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζεται μία εκτενής ιστορική αναδρομή για την περίπτωση της Ελλάδας. Ειδικότερα, μελετάται η θέση της

μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα με βάση τη δομή και τις απαιτήσεις της ελληνικής οικογένειας σε σχέση με τα παιδιά καθώς, επίσης, και στο πώς εκλαμβάνεται η έννοια του χώρου και του τόπου, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα θεσμικά πλαίσια, την προπτυχιακή εκπαίδευση των νηπιαγωγών και τα χαρακτηριστικά των σχολικών εδαφών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών, η αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ως ενεργητικοί συμμετέχοντες και όχι ως υποκείμενα προς μελέτη και λήψης δεδομένων. Μάλιστα, γίνεται ανάλυση σχετικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους εμπλοκής των παιδιών με αναφορές στη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας που αναγνωρίζει τα παιδιά ως ενεργούς συμμετέχοντες που εμπλέκονται σε αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους και το περιβάλλον τους.

Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται ζητήματα σχετικά με την ποιότητα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, τη μέτρηση της ποιότητας και των κλιμάκων αξιολόγησης της ποιότητας των παιδαγωγικών περιβαλλόντων μάθησης. Ακόμα, παρουσιάζονται διάφορες διεθνείς κλίμακες αξιολόγησης εστιάζοντας στην αξιολόγηση της ποιότητας των υπαίθριων περιβαλλόντων και παρουσιάζεται διεξοδικά η κλίμακα POEMS, Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (DeBord et al., 2005). Η κλίμακα POEMS αξιοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο για το εμπειρικό μέρος της διατριβής, λειτουργώντας ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και της χρήσης τους και παράλληλα παρέχοντας καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς και τους σχεδιαστές των σχολικών περιβαλλόντων προκειμένου να τους βοηθήσει να προβούν σε βελτιώσεις. Στο τέλος του κεφαλαίου αναδύεται η σημασία που έχουν οι προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης και μάθησης στο να καθοδηγούνται από τις εμπειρίες και τις προοπτικές των ίδιων των εμπλεκομένων, των οποίων τη ζωή επιδιώκουμε να βελτιώσουμε: τα ίδια τα μικρά παιδιά.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής, το εμπειρικό, ξεκινάει με την παρουσίαση του σχεδιασμού της έρευνας και την επιλεγμένη μεθοδολογία. Περιγράφεται και τεκμηριώνεται η ερευνητική διαδικασία και μέθοδος σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και η προσέγγιση του παραδείγματος που υιοθετεί η έρευνα. Παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της έρευνας και των συμμετεχόντων σε κάθε στάδιο της έρευνας. Ιδιαίτερα, εστιάζει στις τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως και στο ρόλο του ερευνητή. Τέλος, ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων, όπως και με

τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που διατρέχουν το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την ανάλυση της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο παραθέτετε η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αρχικά περιλαμβάνεται η καταγραφή, η ανάλυση και τα αποτελέσματα του πρώτου σταδίου της έρευνας, των ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Ο πρωταρχικός στόχος της έρευνάς στο πρώτο στάδιο ήταν η διερεύνηση και αποσαφήνιση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύθηκαν μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων, στο δεύτερο υποκεφάλαιο της ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων αναλύονται τα αποτελέσματα του δεύτερου σταδίου της έρευνας που αφορούν στην καταγραφή μηνιαίων ημερολογίων από τους νηπιαγωγούς προσφέροντας τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα σχετικά με τη χρήση των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται συσχέτιση των αποτελεσμάτων των καταγραφών των ημερολογίων με τα αποτελέσματα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων του πρώτου σταδίου της έρευνας. Σημαντική, επίσης, θεωρείται η συμβολή αυτού του σταδίου της έρευνας στην ανατροφοδότηση των νηπιαγωγών για χρήση του ημερολογίου ως ένα εργαλείο τεκμηρίωσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Εν συνεχεία, στο τρίτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (ΣΕΔ) σε δύο σχολικές μονάδες. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιείται σε τρία στάδια: (1) πριν την έναρξη της ΣΕΔ, (2) κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ και (3) η ανάλυση των δεδομένων μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ.

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε μία πολυμεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιώντας διαστάσεις τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μοντέλων εμπλέκοντας ενεργά όλους τους χρήστες του χώρου (παιδιά – εκπαιδευτικούς - γονείς). Στο πλαίσιο της ΣΕΔ, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην παροχή δεδομένων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η προσέγγιση του Μωσαϊκού (Clark & Moss, 2011), ως πλαίσιο πολλαπλών μεθόδων, μπορεί να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Εφαρμόστηκε η προσέγγιση του Μωσαϊκού (Clark & Moss, 2001) τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά, σε μια συλλογική προσπάθεια αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων περιβαλλόντων στο νηπιαγωγείο.

Μέσα από τους θεματικούς χάρτες ανάλυσης του κάθε σταδίου αναδύεται η συμμετοχική αναδιαμόρφωση των χώρων και οι αλλαγές όχι μόνο στα υπαίθρια περιβάλλοντα, αλλά και τις απόψεις και τις καθημερινές πρακτικές στο νηπιαγωγείο. Μέσω της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης επιχειρήθηκε η δημιουργία πλαισίων μίας αληθινής συνεργασίας μεταξύ της σχολικής κοινότητας προκειμένου οι συμμετέχοντες να βιώσουν την αλλαγή μέσω της

ισχυρότερης αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησή τους, του καλύτερου ελέγχου και των βελτιωμένων δεξιοτήτων τους (Strydom, & Puren, 2014). Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν προκλήσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους προκειμένου να ξεκλειδώσουν αλλαγές σχετικά με: (1) την οργάνωση και το σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου (αίσθηση ταυτότητας, πολλαπλές ευκαιρίες, ευέλικτες δομές) και την (2) εκπαιδευτική κουλτούρα (επανεκτίμηση της εκπαιδευτικής αξίας του υπαίθριου παιχνιδιού ως κατασκευή μιας βιώσιμης συμμετοχικής κουλτούρας με τα παιδιά).

Στα συμπεράσματα του κεφαλαίου αναλύονται όλα τα δεδομένα των τριών σταδίων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα επιχειρώντας συσχετίσεις μεταξύ των σταδίων και εμβαθύνοντας στις βασικές θεματικές που προέκυψαν γύρω από τη μάθηση και το παιχνίδι στα υπαίθρια περιβάλλοντα και τις συμμετοχικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν στη σχολική κοινότητα, στη λήψη αποφάσεων, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των αλλαγών. Η διατριβή ολοκληρώνεται με τη σύνοψη και τις προτάσεις.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Πρώτο

Επισκόπηση της έρευνας

1.1 Το Αντικείμενο της έρευνας

Συνήθως έχουμε την τάση να πιστεύουμε ότι τα όμορφα ανακαινισμένα υπαίθρια περιβάλλοντα μπορεί να αποτελούν το βασικό παράγοντα για την είσοδο σε μια νέα εποχή μάθησης, όπου η μάθηση και το παιχνίδι στα υπαίθρια περιβάλλοντα (outdoor learning and play) θα ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αν θεωρήσουμε ότι η παραπάνω υπόθεση είναι έγκυρη, κινδυνεύουμε να αντιληφθούμε το σχολικό περιβάλλον ως ένα ουδέτερο πλαίσιο μάθησης. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η σχέση χώρου - μάθησης δεν είναι μια ποσοτική σχέση από την οποία τα καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης "παράγουν" καλύτερες διαδικασίες μάθησης (Woolner et al., 2012). Τα προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015, 2017) υποδεικνύουν ότι τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά δεν επαρκούν ως καθοριστικοί παράγοντες μάθησης και παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους, αφού οι κοινωνικοί, πολιτιστικοί και προσωπικοί παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο σχολικός χώρος είναι ένα οργανικό μικροσύστημα που αποτελείται από δυναμικές, συμμετοχικές και ενεργητικές σχέσεις μεταξύ πολιτιστικών, κοινωνικών, χωρικών και ψυχολογικών παραγόντων. Το άτομο και το περιβάλλον του δεν είναι δύο ξεχωριστές οντότητες, αλλά συνθέτουν μια ενοποιημένη κατάσταση ύπαρξης στον κόσμο (Τσουκαλά, 2015). Η διαδικασία οικοδόμησης ή μετατροπής ενός σχολικού χώρου είναι μια καθαρά κοινωνική διαδικασία (Dudek, 2005) και το ενδιαφέρον έχει ήδη μεταφερθεί από το κτίριο στη διαδικασία. Η συμμετοχή της σχολικής κοινότητας είναι απαραίτητη προκειμένου να δημιουργηθούν τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα συμβαδίζουν με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των βασικών χρηστών τους. Ο σχεδιασμός περνά πλέον σε μια περισσότερο ανθρωποκεντρική προσέγγιση (Ποζουκίδου 2000), ένα νέο υπόδειγμα, σύμφωνα με το οποίο η εμπειρική γνώση των αποδεκτών του σχεδιασμού -της κοινωνίας δηλαδή- αποκτά ιδιαίτερη αξία λειτουργώντας αλληλεπιδραστικά και συμπληρωματικά με την επιστημονική γνώση των σχεδιαστών του χώρου. Όπως επισημαίνεται και από τον Καμχή (2007), ο συμμετοχικός σχεδιασμός αποτελεί μια

πλατφόρμα επικοινωνίας στην οποία τοποθετείται σε ισότιμη βάση η επιστημονική γνώση, αλλά και κάθε σύστημα κατανόησης της πραγματικότητας, όπως ηθικές αξίες, πολιτισμικές παραδόσεις, ιστορική διαδρομή κ.ά.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή ερευνά την παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου και περιγράφει το σκεπτικό της βελτίωσης τους και των εκπαιδευτικών ευκαιριών που οι χώροι αυτοί προσφέρουν ως πεδία μάθησης και παιχνιδιού. Παράλληλα, διερευνά την αντίληψη των χώρων μάθησης και παιχνιδιού ως νέα έννοια, που απεγκλωβίζεται από τα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης και προσαρμόζεται στις ανάγκες της καθημερινής πραγματικότητας των παιδιών αξιοποιώντας, συνάμα, τα φυσικά στοιχεία του περιβάλλοντος ως ερεθίσματα που προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες δράσης και μάθησης στα παιδιά. Μάλιστα, ως προς το σκοπό της παρούσας διατριβής εξετάσαμε και ερευνήσαμε ποιες αλλαγές μπορούν να ξεκλειδωθούν, όταν ακολουθούμε μια συμμετοχικά προσανατολισμένη διαδικασία στην ενσωμάτωση των υπαίθριων σχολικών χώρων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι μεταμοντέρνες κοινωνίες εμφανίζουν ένα μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον για την αξία των υπαίθριων χώρων σχετικά με την ευημερία των παιδιών. Ωστόσο, στην Ελλάδα οι υπαίθριοι σχολικοί χώροι εμφανίζονται αποσπασμένοι από την καθημερινότητα των παιδιών και η εκπαιδευτική κουλτούρα φαίνεται να υποτιμά την αξία του υπαίθριου παιχνιδιού. Τα τελευταία χρόνια παίρνοντας ως σημείο εκκίνησης την κεντρική ερευνητική μας ανησυχία: «γιατί η μάθηση και το παιχνίδι στα υπαίθρια περιβάλλοντα (outdoor learning and play) λείπουν από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα» καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να εισέλθουν περισσότεροι παράγοντες στην ερευνητική διαδικασία. Το περιεχόμενο της παρούσας έρευνας τονίζει επιπλέον την ανάγκη για συστηματική ανασκόπηση της αντίληψης του υπαίθριου παιχνιδιού στην ελληνική κοινωνία, των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των θεσμικών πλαισίων στην Ελλάδα σχετικά με την παρουσία των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και της δομής και της οργάνωσης των σχολικών εδαφών από το 1830 μέχρι σήμερα. Τα παραπάνω πορίσματα έθεσαν επιτακτική τη διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας που περιλαμβάνει τρεις στόχους:

- Πρώτη φάση: Την καταγραφή των απόψεων και εμπειριών των Ελλήνων νηπιαγωγών σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα και την διαδικασία σχεδιασμού αυτών των χώρων (Συνεντεύξεις).
- Δεύτερη φάση: Την καταγραφή των καθημερινών πρακτικών στα υπαίθρια περιβάλλοντα των νηπιαγωγείων (Ημερολόγια).

- Τρίτη φάση: Την υποστήριξη της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και μετασχηματισμού του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος (Συμμετοχική Έρευνα Δράσης).

1.2 Διατύπωση του προβλήματος

Η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα ως αναγκαιότητα;

Είναι γεγονός ότι κατά την περίοδο της παιδικής ηλικίας, είμαστε σχεδιασμένοι, βιολογικά και κοινωνικοπολιτισμικά ώστε να «χωρέσουμε» στο περιβάλλον που θα συναντήσουμε μέσω της δυνατότητας της «αυτοοργάνωσης» με απώτερο σκοπό την προσαρμογή μας στην πολυπλοκότητα του όχι και τόσο σταθερού περιβάλλοντος (Lester, 2005). Ειδικότερα, καθίσταται σημαντικό για τα πρώτα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης οι υπαίθριοι χώροι να είναι καλώς σχεδιασμένοι και κατάλληλα οργανωμένοι ώστε να διεγείρουν την έμφυτη περιέργεια των παιδιών και να τους προσφέρουν μία τεράστια ποικιλία εμπειριών και ερεθισμάτων συγκριτικά με την παρουσία τους σε ένα σύνθετο κλειστό χώρο (Lester & Maudsley, 2007; White & Stoecklin, 1998; Moore & Young, 1978). Ωστόσο, ο σύγχρονος τρόπος ζωής, η έλλειψη χώρων πρασίνου και η αστικοποίηση έχουν οδηγήσει τα παιδιά στην απομάκρυνση τους από τη φύση και στον περιορισμό της μάθησης στα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης και των προκατασκευασμένων περιβαλλόντων.

Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται ένα αυξανόμενο πεδίο έρευνας σχετικά με την ανάγκη των παιδιών να παίζουν σε υπαίθριους χώρους (Waller et al., 2017) επισημαίνοντας την εκπαιδευτική σημασία τους για τη φυσική περιέργεια των παιδιών και την ανάγκη άμεσης εμπειρίας με το φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, βασικό σημείο εκκίνησης αντίστοιχων ερευνών αποτελεί η αποσύνδεση και η αποξένωση των παιδιών από τη φύση και τα υπαίθρια περιβάλλοντα (Kahn & Kellert, 2002, Louv, 2008, 2011), τα οποία φαίνεται να περνούν το το 95% του χρόνου τους σε εσωτερικούς χώρους (Orr, 2004: 212). Ο David Orr επέκρινε τη μάθηση στους εσωτερικούς χώρους διατυπώνοντας την παρακάτω άποψη

«*Οι εσωτερικές τάξεις δημιουργούν την ψευδαίσθηση ότι η μάθηση γίνεται μόνο μέσα σε τέσσερις τοίχους, απομονωμένους από αυτό που οι μαθητές αποκαλούν, χωρίς προφανή ειρωνεία, τον« πραγματικό κόσμο*» (Orr, 2004: 14).

Παρόμοια, ο Pretty και η ομάδα του (2009: 16) υποστηρίζουν ότι τα μικρά παιδιά περιπλανιούνται λιγότερο, ανακαλύπτουν λιγότερα και ίσως χάνουν κάποιες σημαντικές

ευκαιρίες για να δημιουργήσουν δεσμούς με τη φύση και τον τόπο τους. Με τα παιδιά να δαπανούν λιγότερο χρόνο σε υπαίθριους χώρους σήμερα ... υπάρχει μια ανησυχία ότι τα παιδιά έχουν αποσυνδεθεί περισσότερο από το φυσικό περιβάλλον.

Η απώλεια των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για πολλά παιδιά αποτελεί μια πτυχή της περίπλοκης αλληλεπίδρασης των νομοθετικών, κοινωνικών, πολεοδομικών σχεδιασμών, καθώς και τεχνολογικών και παιδαγωγικών παραγόντων. Η Karsten (2005) υποστηρίζει ότι αυτοί οι παράγοντες έχουν οδηγήσει σε έναν «νέο τύπο της παιδικής ηλικίας» και πως τα παιδιά περνούν λιγότερο χρόνο από τον χρόνο που περνούσαν σε υπαίθριους χώρους και πως οι μελλοντικές γενιές των παιδιών μπορεί να έχουν στις ζωές τους όλο και χαμηλότερες προσδοκίες του χρόνου της επαφής με τη φύση. Ο Louv (2005) αναφερόμενος στο φαινόμενο 'nature-deficit disorder' εν συντομία προσπαθεί να δηλώσει τις επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει η συνεχώς μειωμένη επαφή των παιδιών με τη φύση, όπως είναι η «μειωμένη χρήση των αισθήσεων, η απόσπαση προσοχής και υψηλότερα ποσοστά στις σωματικές και ψυχικές αρρώστιες». Οι επιπτώσεις του παραπάνω φαινομένου μπορούν να γίνουν ορατές σε ατομικό, οικογενειακό ή και σε κοινωνικό επίπεδο. Ο Gill (2008), σε μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας που βασίζεται σε μακροχρόνιες μελέτες της παιδικής ανάπτυξης, επισημαίνει ότι οι περιορισμοί που επιβάλλονται στο ελεύθερο παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους χωρίς την επίβλεψη ενηλίκων μπορεί να έχουν επιζήμια αποτελέσματα για την ψυχική υγεία των παιδιών. Συνεπώς, προτείνει ότι τα παιδιά που δεν έχουν ευκαιρίες για να δράσουν αυτόνομα σε αυθεντικά υπαίθρια περιβάλλοντα θα αγωνιστούν για να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες ζωής υπονομεύοντας την ανθεκτικότητα τους και την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Gill, 2008: 138).

Υπάρχουν τρεις τύποι εμπειριών που σχετίζονται με τη φύση (Kellert, 2002: 118): άμεσες, έμμεσες και συμβολικές. Οι άμεσες εμπειρίες είναι φυσικές επαφές με "φυσικά περιβάλλοντα και μη ανθρώπινα είδη". Αυτό περιλαμβάνει το παιχνίδι σε εγκαταλελειμμένα μέρη, πάρκα της γειτονιάς, δασικές εκτάσεις κ.λπ. Αντίστοιχα, οι έμμεσες εμπειρίες περιλαμβάνουν τη φυσική επαφή, αλλά πιο περιορισμένες, προγραμματισμένες και προ-οργανωμένες είδους επαφές. Η συμβολική εμπειρία είναι οποιαδήποτε εμπειρία δεν έχει φυσική επαφή, για παράδειγμα μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Παρά το γεγονός ότι κάθε ένας από αυτούς τους τύπους επαφών είναι σημαντικός για τα παιδιά, η άμεση επαφή αποδεικνύεται πιο σημαντική για την εξερεύνηση των φυσικών στοιχείων και των βιωματικών εμπειριών.

Η μάθηση στα υπαίθρια περιβάλλοντα είναι μια προσέγγιση που στοχεύει στην προώθηση της μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ εμπειρίας και προβληματισμού με

βάση την πρακτική παρατήρηση σε αυθεντικές καταστάσεις. Ο Blatchford (1998) τονίζει ότι το υπαίθριο παιχνίδι στο σχολείο είναι μία από τις λίγες περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδρούν σε ένα σχετικά ασφαλές περιβάλλον με ελάχιστο έλεγχο των ενηλίκων και όπου το παιχνίδι και οι κοινωνικές σχέσεις βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό υπό τον έλεγχό των ίδιων των παιδιών (Blatchford, 1998).

Οι Kellert (2005) και Orr (2004) υποστηρίζουν την πεποίθηση ότι η απλή κατανόηση των περιβαλλοντικών θεμάτων έχει ελάχιστη μεταβίβαση ή αντίκτυπο στη συμπεριφορά των παιδιών. Αυτό το «χάσμα» ανάμεσα στις περιβαλλοντικές γνώσεις και την περιβαλλοντική συμπεριφορά έχει ερευνηθεί αρκετά (Kollmuss & Agyeman 2002), ωστόσο, απλά η γνώση της υποβάθμισης του περιβάλλοντος δεν αρκεί. Αν θέλουμε να κάνουμε βήματα προς βιώσιμες πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξεκινήσουν μελετώντας τα παιδιά των προσχολικών χρόνων (Phenice & Grifore, 2003). Τα παιδιά πρέπει να φροντίσουν αρκετά ώστε να δημιουργήσουν αρμονικά αμοιβαίες σχέσεις με τη φύση και τους άλλους ανθρώπους. Ο Kellert δηλώνει με ακρίβεια

... η παιδική ηλικία θεωρείται η στιγμή όπου η εμπειρία της φύσης είναι απαραίτητη για την σωματική και πνευματική ωρίμανση... Δυστυχώς, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες, τα φτωχά φυσικά περιβάλλοντα έχουν γίνει ευρέως κοινά, ειδικά στις αστικές περιοχές (2005:3).

Οι τρέχουσες ερευνητικές ανησυχίες και μελέτες έρχονται να αποκαταστήσουν την ισορροπία των κυρίαρχων βασικών προτύπων στα περιβάλλοντα μάθησης. Οι τάξεις και οι εσωτερικοί χώροι φαίνεται να φιλοξενούν τις κύριες εκπαιδευτικές διαδικασίες, ωστόσο η ανάγκη επανασύνδεσης των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον και οι παιδαγωγικές δυνατότητες και οι προοπτικές που μπορεί να προσφέρουν τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης έχουν ανακατευθύνει το παγκόσμιο παιδαγωγικό ενδιαφέρον προς τη διεύρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα (Outdoor Learning and Play) (Waller et. al., 2017; Higgins, 2010; Broda, 2007). Εντούτοις, σε μια εποχή όπου τα υπαίθρια περιβάλλοντα ανατρέπουν τη θεώρηση της τάξης του 21ου αιώνα ως το κύριο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η εκπαιδευτική αξία της μάθησης και του παιχνιδιού στην ύπαιθρο παραμένει υπό αμφισβήτηση από τους γονείς, τους δασκάλους και την ευρύτερη κοινότητα. Δυστυχώς, τόσο οι επίσημες όσο και οι ανεπίσημες εμπειρίες σε υπαίθρια περιβάλλοντα εξακολουθούν να θεωρούνται από πολλούς ως «μία χωρο-χρονική ενότητα ανάπαυλας» ή ως «διάλειμμα» (Malone & Tranter, 2003: 289) από την «πραγματική» μάθηση που λαμβάνει χώρα στην εσωτερική αίθουσα διδασκαλίας, ένα «διάλειμμα» που προσφέρει στο παιδί μια προσωρινή επιστροφή στα φυσιολογικά, για το ίδιο, καθημερινά πλαίσια, ιδίως στο παιχνίδι.

Η ανάγκη της επανασύνδεσης των παιδιών με το περιβάλλον, τη φύση και οι παιδαγωγικές δυνατότητες και προοπτικές των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης, έχουν αναζωπυρώσει το παγκόσμιο παιδαγωγικό ενδιαφέρον για τη διεύρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους. Σήμερα, στα μεταμοντέρνα χρόνια, οι έρευνες για τα μαθησιακά περιβάλλοντα στην παιδική ηλικία επικεντρώνονται περισσότερο στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού πλαισίου και σχολικών εγκαταστάσεων. Η οικεία αντίληψη ότι η εκπαίδευση αντιστοιχεί στην απόκτηση όλο και περισσότερης γνώσης απέτυχε. (Σακελλαρίου, 2016). Πρέπει να προχωρήσουμε προς ένα μη συμβατικό και δημοκρατικό σχολείο που θα προσφέρει δυνατότητες και θα υποστηρίζει την ανάγκη των παιδιών να αλληλεπιδρούν και να προσαρμόζονται στα συνεχώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Η εμφάνιση νέων, βιωματικών διδακτικών προσεγγίσεων αντιτίθεται στο υφιστάμενο παιδαγωγικό μοντέλο που σύμφωνα με τον Freire απομονώνει τις εμπειρίες και οδηγεί τους δασκάλους να «μειώσουν την παιδαγωγική τους σε μια μορφή μεσοαστικού ναρκισσισμού» (Οικονόμου, 2012: 1, Freire, 2005: xiv).

Τα φαινόμενα του «άμορφου χώρου» της αυλής, η ανελαστικότητα της οργάνωσης του υλικού περιβάλλοντος και η συνηθισμένη έλλειψη σημείων αναφοράς στο χώρο, δεν διευκολύνουν την ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών παραμέτρων της σχολικής ζωής, όπως η οικειοποίηση του χώρου, η έκφραση και η δημιουργικότητα μέσα σ' αυτόν. (Δερμεντζόγλου, 2009). Βέβαια, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά, ότι τα ανελαστικά χαρακτηριστικά και οι περιορισμοί οργάνωσης και λειτουργίας του μοντέλου του υπαίθριου σχολικού χώρου, δεν εμποδίζουν το παιδί να διαμορφώσει το δικό του σύστημα τοπο-χρόνου, να εκφραστεί και να δημιουργήσει σε αυτό. Το πρόβλημα είναι ότι όλο αυτό το δυναμικό και καθημερινό έργο της παιδικής φαντασίας, έκφρασης και δημιουργικότητας δεν εντάσσεται σε κάποια προοπτική μάθησης, αλλά, αντίθετα, λειτουργεί ως μοχλός φυγής από το υφιστάμενο πλαίσιο μάθησης (Γερμανός, 1993: 160-166).

Από το χώρο στο τόπο του παιδιού

Στη χώρα μας το πρόβλημα του χώρου έχει αντιμετωπιστεί κυρίως ποσοτικά. Η προτεραιότητα όμως της ανάγκης μας για τη μελέτη των τόπων μάθησης δε θα πρέπει να μας αποσπάσει από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνδέονται και με τους κοινωνικούς πόρους. Σε προηγούμενη έρευνά μας (Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., 2015) φάνηκε πως μόνο τα υλικά, αρχιτεκτονικά και γεωμετρικά στοιχεία των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης δεν είναι αρκετά για να προσδιορίσουμε την εισαγωγή αυτών των περιβαλλόντων στην ελληνική

πραγματικότητα η οποία διέπεται από μία ανθρωποκεντρική ποιότητα (Γερμανός, 2010). Η σημασία της ακρόασης των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία σχεδιασμού τονίζεται, μέσω της έννοιας της συμμετοχής των χρηστών. Ο Woolner (2012) ισχυρίζεται ότι η αξιολόγηση ενός σχολικού χώρου δεν είναι στατική, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου, δυναμικού ιστού πολιτιστικών και κοινωνικών πτυχών μέσα στον οποίο πρέπει να είναι κατάλληλο για την προβλεπόμενη διδασκαλία και μάθηση που πραγματοποιείται στο περιβάλλον.

Ο Gislason προτρέπει να ερευνηθούν καλύτερα τα σχολεία για να υποδείξουν «πώς μπορούν να ευθυγραμμιστούν αυτά τα στοιχεία [σχολικός χώρος, οργάνωση και κουλτούρα] ώστε να εξασφαλιστεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Gislason, 2010: 145) και αυτή η πολύπλοκη αλληλεξάρτηση προτείνει την ανάγκη προσαρμογής και αλλαγών στις πρακτικές και στο περιβάλλον. Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον καμία λύση σχεδιασμού δεν θα διαρκέσει για πάντα, οπότε η διαδικασία της συμμετοχής των χρηστών πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς και να επαναλαμβάνεται για να υποστηρίζει τις συνεχείς αλλαγές (Higgins et al. 2005).

Τα δικαιώματα των παιδιών και η συμμετοχή τους στην έρευνα και τη λήψη αποφάσεων έχουν τραβήξει την προσοχή τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, πολλοί επιστήμονες προτείνουν την ενεργητική συμβολή των μαθητών στη διαμόρφωση χώρων μάθησης, καθώς οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα αυτό που χρειάζονται (Tonucci & Rissotto, 2001; Clark, A. & Moss, P., 2001). Ωστόσο, παρατηρούνται λίγες έρευνες που έχουν αφιερωθεί στη συμμετοχή παιδιών ηλικίας κάτω των 10 ετών (Shamrova & Cummings, 2017) και ακόμα λιγότερες που προσπάθησαν να τα εμπλέξουν και να συνεργαστούν πραγματικά μαζί τους (Jacquez et al., 2012, στο Shamrova & Cummings, 2017). Τα πρότυπα συμμετοχής ήταν ένα ζήτημα που γίνεται εμφανές μέσα από τα πορίσματα πολλών ερευνών. Τα παιδιά και η νεολαία τείνουν να συμμετέχουν στα τελευταία στάδια της έρευνας και δεν συμπεριλαμβάνονται στα πρώτα στάδια και στα στάδια ανάλυσης δεδομένων. Αυτή η τάση θα μπορούσε να δημιουργήσει μια κατάσταση στην οποία τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διακόσμηση ή οι φωνές τους να χειραγωγηθούν (Hart, 1992).

Λαμβάνοντας υπόψη την τεράστια έλλειψη βιβλιογραφίας και ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα, όσον αφορά τόσο τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους, όσο και την ενεργητική συμμετοχή των κύριων χρηστών των σχολικών περιβαλλόντων στη διαδικασία: (α) λήψης αποφάσεων, (β) σχεδιασμού και (γ) μετασχηματισμού, έγινε αντιληπτή η αναγκαιότητα για περαιτέρω ερευνητική προσέγγιση μέσα από την πραγματοποίηση της

παρούσας έρευνας. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και των προγραμμάτων εκπαίδευσης θεωρείται συνάρτηση πολλών μεταβλητών (παραμέτρων ή παραγόντων), οπότε ένα βασικό στοιχείο μεταξύ της ενσωμάτωσης της μάθησης και του παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους προσαρμοσμένη με βάση τα ελληνικά θεσμικά πλαίσια για μια νέα εποχή στα μαθησιακά περιβάλλοντα είναι να εξετάσουμε πώς ορισμένοι παράγοντες, όπως είναι η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και υλοποίησης, επιδρούν στην ποιότητα αυτών των υπαίθριων περιβαλλόντων.

1.3 Η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Ως επί το πλείστων, η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στους δύο προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν παραπάνω. Αρχικά, διατυπώνεται ο προβληματισμός της δραματικής μείωσης των ευκαιριών που έχουν τα παιδιά για άμεση επαφή με υπαίθρια περιβάλλοντα και ο περιορισμός της καθημερινότητάς τους στα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης και των προκατασκευασμένων περιβαλλόντων. Τα σχολικά εδάφη και συγκεκριμένα οι υπαίθριοι χώροι τους, μέχρι τα πρώτα δημόσια εξωτερικά περιβάλλοντα όπου τα παιδιά μπορούν να έχουν καθημερινή πρόσβαση με συνεχείς και διαρκείς εμπειρίες, αποτελούν τα πρώτα και πιο σημαντικά πεδία προς διερεύνηση και εξέταση, ως αφετηρία αυτής της προσπάθειας, ώστε τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω διερεύνηση όσον αφορά την τοπολογία της μάθησης και του παιχνιδιού και πέρα από τα σχολικά εδάφη. Ωστόσο, σύμφωνα με τα υπάρχοντα δεδομένα και τα προαναφερθέντα το φαινόμενο του «άμορφου χώρου» της αυλής, η ανελαστικότητα της οργάνωσης του υλικού περιβάλλοντος και η συνηθισμένη έλλειψη σημείων αναφοράς στο χώρο, δεν διευκολύνουν την ανάπτυξη παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών παραμέτρων της σχολικής ζωής, όπως η οικειοποίηση του χώρου, η έκφραση και η δημιουργικότητα μέσα σ' αυτόν (Δερμεντζόγλου, 2009).

Έτσι, προκύπτει και ο δεύτερος προβληματισμός που η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να εξετάσει σχετικά με τους κύριους χρήστες του χώρου (παιδιά - εκπαιδευτικοί) οι οποίοι δεν έχουν την δυνατότητα να διαμορφώσουν το δικό τους σύστημα χωρο-χρόνου στο σχολικό χώρο και να αλληλεπιδράσουν με τα στοιχεία του αποδίδοντας την υποκειμενική τους εκδοχή και μετασχηματίζοντάς τον από το χώρο στον τόπο τους. Η μεγάλη έλλειψη ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα, σχετικά με: (1) τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα, (2) το συμμετοχικό σχεδιασμό σε σχολικά περιβάλλοντα και (3) τις συμμετοχικές μεθόδους

ως εργαλεία για την παιδαγωγική της ακρόασης και την ερμηνεία των παιδιών δημιουργεί ένα επιτακτικό πεδίο έρευνας στο οποίο έγκειται και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

Η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στην πρωτοτυπία της μεθοδολογικής της προσέγγισης (αναλυτική παρουσίαση στο 2^{ο} μέρος) και ανάλυσης. Επιδιώκει να ανταποκριθεί στην έλλειψη ερευνητικών δεδομένων διεθνώς, όσον αφορά την ενεργητική εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας στις διαδικασίες: (α) λήψης αποοφάσεων, (β) σχεδιασμού και (γ) μετασχηματισμού των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού, μέσω της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσθέσει στην ερευνητική βιβλιογραφία, ποιοτικά δεδομένα και διαδικασίες ανάλυσης που ξεφεύγουν από το υποθετικό - παραγωγικό υπόδειγμα των ποσοτικών ερευνών που τείνουν να επικρατούν στις παιδαγωγικές έρευνες των τελευταίων δεκαετιών.

Η επιλογή της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας δεν περιορίζεται στην επικύρωση της θεωρίας (παραγωγική), αλλά προχωράει από την ανακάλυψη της επαγωγικής διαδικασίας στο μετασχηματιστικό ρόλο της απαγωγικής ανάλυσης (Udo Kelle, 1992) των δεδομένων. Ο ερευνητής αναπτύσσοντας «θεωρητική ευαισθησία» (Glaser & Strauss, 1967: 272) μέσω της εννοιολογικής και θεωρητικής εστίασης της διατριβής (1ο μέρος) έχει τη δυνατότητα να θέσει σε τάξη τις εμπειρικές παρατηρήσεις του και να αναγνωρίζει όσα εμπειρικά δεδομένα παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον αναπτύσσοντας αφηρημένες κατηγορίες και εγκαθιστώντας σχέσεις μεταξύ τους. Στη συνέχεια, επιχειρεί τον μετασχηματισμό των σχέσεων αυτών ώστε να «εμπεδωθούν» στα δεδομένα και να αποδώσουν τις νέες παραμέτρους που θα αναδείξει η ανάλυση.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε το 2017 (Shamrova D. & Cummings C., 2017: 404) και η οποία ερευνούσε άρθρα από το 2000 - 2016 σχετικά με τη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης σε παιδιά αναφέρει πως τα περισσότερα από τα παιδιά και τους νέους που ενεπλάκησαν στις ΣΕΔ ήταν από 10 - 18 ετών. Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο το 8% (n = 4) των άρθρων περιγράφει έρευνες που περιλαμβάνουν παιδιά ηλικίας κάτω των 7 ετών και 20% (n = 9) των ερευνών συμπεριέλαβαν παιδιά ηλικίας κάτω των 10 ετών. Επίσης, μόνο το 16% από τα 40 άρθρα που μελετήθηκαν προέρχονταν από παιδαγωγικά τμήματα. Μόνο λίγες μελέτες αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εστίασαν στην ενεργητική συμμετοχή αποκλειστικά μικρών παιδιών (π.χ. ηλικίας κάτω των 7 ετών). Η Clark (2011) πρότεινε την προσέγγιση του μωσαϊκού για τη συμμετοχή πολύ μικρών παιδιών, η οποία ενσαρκώνει «μεθόδους που είναι ενεργές και προσβάσιμες και δεν εξαρτώνται από το γραπτό ή προφορικό λόγο». Ομοίως, η Malone (2013) διεξήγαγε έρευνα με παιδιά ηλικίας 5-6 ετών για την απόκτηση δεδομένων σχετικά με τη γνώμη τους για τη γειτονιά αξιοποιώντας το σχέδιο και τη συνέχεια της

συζήτησης. Τα μικρά παιδιά εξακολουθούν να εξαρτώνται από τους σημαντικούς ενήλικες στη ζωή τους, επομένως η Clark (2011) προτείνει να συμπεριληφθούν και αυτοί οι ενήλικες στην ερευνητική διαδικασία.

1.4 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης η έννοια μάθηση στους υπαίθριους χώρους εννοείται ως το σύνολο των μαθησιακών εμπειριών που σχεδιάζονται για να προάγουν τη μάθηση και λαμβάνουν χώρα έξω από τα σχολικά κτίρια (ένας ορισμός που συμπεριλαμβάνει τις δραστηριότητες που εκτυλίσσονται και στο χώρο της αυλής του νηπιαγωγείου). Ορισμένες από αυτές τις δραστηριότητες μπορεί να αφορούν στη μάθηση μέσα στα στοιχεία του περιβάλλοντος φύσης αλλά μπορεί και όχι. Οι μελέτες που πραγματοποιούνται σε αστικές περιοχές διερευνούν αστικά και κατασκευασμένα περιβάλλοντα, ωστόσο στη συγκεκριμένη έρευνα επικεντρωνόμαστε στη μελέτη τόσο των φυσικών όσο και των κατασκευασμένων στοιχείων ως ένα σύνολο που αντικατοπτρίζει και το περιβάλλον της κοινωνίας πέρα από τα σχολικά όρια.

Ο σκοπός της έρευνας είναι διττός. Αρχικά, επιθυμούσαμε να μελετήσουμε τις γνώσεις, τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με την οργάνωση, τη χρήση και το ρόλο των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Δεύτερον, θέλαμε να εξετάσουμε πώς ορισμένοι παράγοντες, όπως είναι η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και υλοποίησης, μπορούν να επιδράσουν στην ποιότητα, στη χρήση και αξιοποίηση των υπαίθριων περιβαλλόντων του σχολείου ως τόπους μάθησης και παιχνιδιού που θα διαπερνούν οριζόντια όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στο νηπιαγωγείο.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μετά τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, η εμπειρική έρευνα διαρθρώθηκε στις εξής τρεις φάσεις:

- Πρώτη φάση: Την καταγραφή των απόψεων και εμπειριών των Ελλήνων νηπιαγωγών σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα και τη διαδικασία σχεδιασμού αυτών των χώρων (Συνεντεύξεις).
- Δεύτερη φάση: Την καταγραφή των καθημερινών πρακτικών στα υπαίθρια περιβάλλοντα των νηπιαγωγείων (Ημερολόγια- Συνεντεύξεις).
- Τρίτη φάση: Την υποστήριξη της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στις διαδικασίες

λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και μετασχηματισμού του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος (Συμμετοχική Έρευνα Δράσης).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν με βάση τον πρώτο σκοπό κατά το 1ο στάδιο της έρευνας, των συνεντεύξεων:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το λόγο ύπαρξης και τον τρόπο λειτουργίας του χώρου της σχολικής αυλής;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους;
3. Ποια είναι η δυνατότητα σύνδεσης-στήριξης του χώρου της σχολικής αυλής με το τυπικό και άτυπο πρόγραμμα σπουδών;
4. Ποιες είναι οι πρακτικές που πραγματοποιούνται στους υπαίθριους χώρους;
5. Ποια είναι τα κριτήρια χρήσης του χώρου της σχολικής αυλής και εφαρμογής υπαίθριων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ποιοι είναι οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια αυτή;
6. Πραγματοποιούνται τροποποιήσεις στους υπαίθριους χώρους από τα υποκείμενα (παιδαγωγούς και παιδιά) σκόπιμα για την καλύτερη διεξαγωγή των ελεύθερων ή οργανωμένων δραστηριοτήτων;
7. Ποια είναι η συμμετοχή των κύριων χρηστών των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων (νηπιαγωγοί- παιδιά) στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση αυτών;
8. Ποιες είναι οι προτάσεις των νηπιαγωγών προκειμένου η «Μάθηση στους υπαίθριους χώρους» να αποτελέσει στοιχείο της καθημερινότητας στο ελληνικό νηπιαγωγείο;

Η διαδικασία σχεδιασμού και προετοιμασίας της ημιδομημένης συνέντευξης ακολούθησε την παρακάτω μορφή: μετά τη μελέτη της βιβλιογραφίας διατυπώθηκε ο γενικός σκοπός της έρευνας, τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολούθησαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Στην παρούσα δομή της συνέντευξης, σχεδιάστηκαν, έξι κύριες θεματικές που σχετίζονταν άμεσα με το ζήτημα της ΜΠΥΠ και του σχεδιασμού και οργάνωσης αυτών των περιβαλλόντων. Οι άξονες της συνέντευξης βασίστηκαν στη βιβλιογραφία, σε κλίμακες που αφορούν την ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης (NAEYC, 2015; ECERS, 2011; POEMS, 2005) και σε πορίσματα προηγούμενων ερευνών. Οι άξονες ήταν οι εξής:

1. Δημογραφικές- εισαγωγικές ερωτήσεις
2. Προσωπικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά

3. Παιδαγωγικοί μέθοδοι και αναλυτικό πρόγραμμα

4. Περιβάλλον, φυσικός χώρος, διαμόρφωση και οργάνωση της αυλής

5. Συνεργασία σχολείου με την οικογένεια και τη κοινότητα

6. Μάθηση και παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα

Κατόπιν της ολοκλήρωσης του σταδίου των συνεντεύξεων υπήρξαν κάποια κενά όσον αφορά τα ερευνητικά μας ερωτήματα τα οποία η συνέντευξη δεν κατάφερε να γεμίσει. Συγκεκριμένα θέλαμε να καταγράψουμε τον χρόνο που τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να βρίσκονται σε υπαίθρια περιβάλλοντα (σχολικά ή μη), τον τύπο των δραστηριοτήτων αλλά και να ελέγξουμε πως ορισμένοι ανασταλτικοί παράγοντες που αναδύθηκαν από τα πορίσματα των συνεντεύξεων του πρώτου σταδίου, επιδρούν στο χρόνο που τα παιδιά περνούν συ υπαίθρια περιβάλλοντα. Προέκυψαν επίσης και κάποια πορίσματα που θεωρήσαμε πως χρήζουν περισσότερης διερεύνησης προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή να διαψευσθούν. Ως σκοπός λοιπόν σε αυτό το στάδιο τέθηκε η καταγραφή των πρακτικών του παιχνιδιού και της μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα, τόσο εντός (σχολική αυλή) όσο και εκτός των σχολικών χώρων.

Επιπρόσθετα το δεύτερο στάδιο της έρευνας διαμορφώθηκε προκειμένου να ωθήσει τους νηπιαγωγούς σε μία πιο συστηματική καταγραφή δεδομένων που σκοπό είχε να λειτουργήσει και ως αναστοχαστική διαδικασία, ενισχύοντας την αυτογνωσία τους και συμβάλλοντας στη διερεύνηση, την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου, 2011), καθώς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σε πολλά σημεία οι νηπιαγωγοί δεν μπορούσαν να ανακαλέσουν ή να περιγράψουν με σαφήνεια τις πρακτικές τους στα υπαίθρια περιβάλλοντα σε σχέση με τα εσωτερικά. Σκοπός μας ήταν η «από μέσα» καταγραφή της πρακτικής τους έτσι ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να παρατηρήσουν μέσα από τις μεθοδικές καταγραφές τους τις πρακτικές τους, να προβληματιστούν και να αντιληφθούν την ανάγκη για μετασχηματισμό.

Για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, θεωρήσαμε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήταν σε καλύτερη θέση να κάνουν προσωπική καταγραφή των πρακτικών τους. Ο σχεδιασμός της έρευνας διακρίνεται από το γεγονός ότι ζητήσαμε από τα σχολεία να καταθέσουν καταγραφές για κάθε μεμονωμένη πρακτική αναφορικά με το παιχνίδι και τη μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα για ένα μήνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που διαμορφώθηκαν με βάση τον πρώτο σκοπό κατά το 2^{ο} στάδιο της έρευνας, των μηνιαίων ημερολογίων:

1. Πόσο χρόνο περνούν τα παιδιά στα υπαίθρια περιβάλλοντα του νηπιαγωγείου;
2. Τι ποσοστό του χρόνου που περνούν τα παιδιά έξω αντιστοιχεί στο διάλειμμα και τι ποσοστό αναλογεί στις οργανωμένες δραστηριότητες;
3. Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές στους υπαίθριους χώρους βάση των καταγραφών των ημερολογίων;
4. Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν κατά τη διαμονή τους στο χώρο της αυλής;
5. Αυξάνεται η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στους υπαίθριους χώρους σε σχέση με τους εσωτερικούς;
6. Θα είναι σε θέση οι νηπιαγωγοί να χρησιμοποιήσουν το ημερολόγιο ως ένα εργαλείο τεκμηρίωσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου όσον αφορά στη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους;

Τα πορίσματα των δύο πρώτων σταδίων της έρευνας αποκάλυψαν πως η εκπαιδευτική και χωρική αλλαγή αποτελεί συνάρτηση πολλών παραγόντων που επηρεάζουν το πλαίσιο, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα θέλαμε να εξετάσουμε πως η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και υλοποίησης αλλαγών, μπορούν να επιδράσουν στην ποιότητα, στη χρήση και αξιοποίηση των υπαίθριων περιβαλλόντων του σχολείου ως τόπους μάθησης και παιχνιδιού. Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέξαμε δεν θα μας επέτρεπε ποτέ να ξεκινήσουμε το τρίτο στάδιο της έρευνας, της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης, χωρίς να προηγούταν τα πρώτα δύο στάδια της έρευνας όπως αναλύθηκαν παραπάνω. Από το πρώτο στάδιο της έρευνας οι νηπιαγωγοί (80% του δείγματος) συμφώνησαν πως η επιμόρφωση και η επιστημονική υποστήριξη θα πρέπει να προέλθει από βιωματικά εργαστήρια όπου θα μαθαίνουν από πρώτο χέρι πως να χειρίζονται και να οργανώνουν τη μάθηση έξω. Εν συνεχεία Νηπιαγωγοί που συμμετείχαν και στα δύο πρώτα στάδια της έρευνας και έπειτα του πρακτικού και αναστοχαστικού σταδίου των ημερολογίων, εξέφρασαν την επιθυμία τους να προχωρήσουν στην αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων των νηπιαγωγείων έτσι ώστε να μπορέσουν να διευρύνουν τη μάθηση και το παιχνίδι έξω. Αυτή η πρόταση των νηπιαγωγών βοήθησε την ερευνήτρια να εμβαθύνει στο δεύτερο σκοπό της έρευνας και να διαμορφώσει τα ερευνητικά ερωτήματα του τρίτου σταδίου, Ο προβληματισμός και η ανησυχία που προέκυψε από τα δύο πρώτα στάδια, δηλαδή η μη αξιοποίηση των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα και η έλλειψη συμμετοχικής διαμόρφωσης αυτών των περιβαλλόντων, προήλθε από τους

ίδιους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι εξέτασαν, ανέλυσαν το πρόβλημα και κατέληξαν στη λύση αναζήτησης υποστήριξης από την ερευνήτρια στη διαδικασία του μετασχηματισμού. Σε αυτό το πλαίσιο υποστήριξης ο ρόλος της ερευνήτριας αποτέλεσε σημαντική ερευνητική και ερμηνευτική παράμετρο στις επιλογές και τη διαμόρφωση του τρόπου υποστήριξης και ενδυνάμωσης τόσο του συνόλου όσο και του κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα ξεχωριστά (νηπιαγωγούς – παιδιά- γονείς).

Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης υποδηλώνουν ότι η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης ωφελεί τη διαδικασία σχεδιασμού, καθώς κινείται πέρα από τον μετασχηματισμό του φυσικού χώρου, στην κοινωνική αλλαγή, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη ίσης κατανομής εξουσίας όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων, υιοθετώντας αξίες όπως η ενδυνάμωση, οι σχέσεις συνεργασίας και η αμοιβαία μάθηση. Ως εκ τούτου, επιλέξαμε την Συμμετοχική Έρευνα ως μια διαδικασία που στοχεύει να υποστηρίξει και να επιτρέψει στους ανθρώπους να απελευθερωθούν από πράξεις που καθορίζονται από τη συνήθεια, τη ψευδαίσθηση ή τον εξαναγκασμό, που μπορεί να είναι αντίθετες με εκείνες που αναζητούνται, χρειάζονται, αναμένονται ή επιθυμούνται από τους ίδιους τους ανθρώπους και άλλους (Habermas, 1972; Outhwaite,, 1994).

Οι επιμέρους στόχοι του δεύτερου σκοπού κατά το στάδιο της ΣΕΔ:

1. Η εξέταση της ποιότητας των υπαίθριων χώρων των νηπιαγωγείων πριν και μετά την παρέμβαση.
2. Η διαπίστωση των παραγόντων που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διεύρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους.
3. Η καταγραφή των απόψεων των παιδιών σχετικά με το παιχνίδι στην αυλή και τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του χώρου.
4. Η καταγραφή και διερεύνηση πιθανών αλλαγών στις απόψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους.
5. Η καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους.
6. Η καταγραφή και διερεύνηση πιθανών αλλαγών στις απόψεις και στις πρακτικές σχετικά με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και υλοποίησης των αλλαγών στους υπαίθριους χώρους του νηπιαγωγείου.

7. Η διερεύνηση της εμπλοκής της σχολικής κοινότητας (νηπίων, οικογένειας, εκπαιδευτικών και αρχιτεκτόνων) και της τοπικής αυτοδιοίκησης σε κοινό πεδίο δράσης και συνεργασίας για τον εντοπισμό, τη μελέτη και τη διατύπωση σχεδιαστικής πρότασης βελτίωσης των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου.
8. Ο ρόλος της συμμετοχικής έρευνας δράσης στην ενδυνάμωση εκείνων των δεξιοτήτων προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους.
9. Η δημιουργία ενός νέου ευέλικτου μεταβαλλόμενου προτύπου διαμόρφωσης των υπαίθριων τόπων μάθησης που θα: α) διατηρεί και θα ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών, β) θα αντανακλά την ταυτότητα και τις προτιμήσεις των κύριων χρηστών του (παιδιά – εκπαιδευτικοί).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν με βάση το δεύτερο σκοπό κατά το στάδιο της ΣΕΔ:

ΠΡΟΒΛΕΨΗ

1. Ποιες είναι οι εμπειρίες και απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματος για την οργάνωση και τη χρήση των υπαίθριων χώρων στην εκπαιδευτική διαδικασία πριν την ερευνητική παρέμβαση;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών σχετικά με το παιχνίδι στην αυλή και τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του χώρου;

3. Ποιες είναι οι εμπειρίες και απόψεις των γονέων του δείγματος για την οργάνωση και τη χρήση των υπαίθριων χώρων στην εκπαιδευτική διαδικασία, πριν την ερευνητική παρέμβαση;

4. Ποια είναι η διαμόρφωση, η δομή και η ποιότητα των υπαίθριων χώρων μάθησης και παιχνιδιού του δείγματος;

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

5. Θα είναι δυνατή η κατάρτιση ενός γενικού σχεδίου δράσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να γνωρίσουν πώς να δημιουργούν κατάλληλα, βοηθητικά, γεμάτα προκλήσεις και ερεθίσματα περιβάλλοντα μάθησης σε υπαίθριους χώρους και να κατανοούν τα στοιχεία και τους λόγους για τους οποίους το κάνουν; Όπως αναφέρει και η Sue Waite (2010), μόνο με επαρκή επίπεδα εμπιστοσύνης στα νέα πλαίσια προγραμμάτων σπουδών το προσωπικό θα μπορέσει να είναι ευέλικτο και να προσαρμοστεί στις νέες διευρυμένες έννοιες της μάθησης. Χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να διαπιστωθεί πόσο αυτό το είδος της κατάρτισης και της εμπειρίας απαιτείται για να επηρεάσει και να υποστηρίξει τις θετικές αξίες και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών.

6. Θα είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να «ακούσουν» και να ερμηνεύσουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και αλλαγών;

7. Θα μπορέσουν οι γονείς να εμπλακούν στα στάδια: (1) λήψης αποφάσεων, (2) σχεδιασμού, (3) υλοποίησης αλλαγών;

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ

8. Ποιες είναι οι γνώσεις, απόψεις, και πρακτικές των νηπιαγωγών του δείγματος για την οργάνωση και τη χρήση των υπαίθριων χώρων στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά την ερευνητική παρέμβαση;

9. Ποιες είναι οι απόψεις των παιδιών για το χώρο της αναδιαμορφωμένης αυλής και του παιχνιδιού τους σε αυτήν;

10. Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων του δείγματος για την οργάνωση και τη χρήση των υπαίθριων χώρων μετά την ερευνητική παρέμβαση;

11. Ποια είναι η διαμόρφωση, η δομή και η ποιότητα των υπαίθριων χώρων μάθησης και παιχνιδιού του δείγματος μετά την παρέμβαση;

12. Αντικατοπτρίζουν οι υπαίθριοι χώροι τις ανάγκες και προτιμήσεις των κύριων χρηστών τους (παιδιά – νηπιαγωγούς - γονείς) μετά την παρέμβαση;

13. Ποιες αλλαγές παρατηρούνται μετά την εφαρμογή μιας συμμετοχικά προσανατολισμένης διαδικασίας στην ενσωμάτωση των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα;

Όπως θα αναλύσουμε και εκτενέστερα στο κεφάλαιο 6 η παρούσα έρευνα υιοθετεί μία ποιοτική προσέγγιση με ορισμένα ποσοτικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Η σχέση που ανέπτυξε η ερευνήτρια μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας ήταν ανοικτή και αλληλεπιδραστική αποκτώντας μία «θεωρητική ευαισθησία» που αποτέλεσε (Glaser και Strauss, 1967) ένα λανθάνον εννοιολογικό σύστημα, που πρόσφερε τη δυνατότητα να θέσουμε σε τάξη τις εμπειρικές μας παρατηρήσεις του αλλά και να αναγνωρίσουμε όσα εμπειρικά δεδομένα παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον (Charmaz, 2006 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Στην ποσοτική έρευνα είναι τυπικό για τον ερευνητή να ξεκινήσει με μια θεωρία, να αντλήσει μια υπόθεση από αυτή τη θεωρία και στη συνέχεια να συλλέξει δεδομένα για να επιβεβαιώσει ή να ακυρώσει αυτή τη συγκεκριμένη υπόθεση. Στην ποιοτική έρευνα που χρησιμοποιεί την Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (grounded theory), οι ερευνητές ξεκινούν με τα δεδομένα και αναπτύσσουν μια θεωρία ή μια ερμηνεία που «βασίζεται» στα δεδομένα αυτά. Έτσι και στη παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να αποστασιοποιηθούμε από το υποθετικό- παραγωγικό υπόδειγμα, το οποίο *επιβάλλει* στα εμπειρικά δεδομένα κατηγορίες που προϋπάρχουν στο θεωρητικό οπλοστάσιο (Glaser και Strauss, 1967, στο Τσιώλης, 2015: 11) και προσπαθήσαμε σταδιακά, να εντοπίσουμε τις ιδέες που επαναλαμβάνονται σε όλα τα δεδομένα. Στη συνέχεια οργανώσαμε αυτές τις ιδέες σε μικρότερο αριθμό ευρύτερων θεμάτων. Τέλος, καταγράψαμε μια ερμηνεία των δεδομένων με βάση τα θέματα που εντοπίστηκαν. Αυτή η ερευνητική διαδικασία και ανάλυση επικεντρώνεται στην υποκειμενική εμπειρία των συμμετεχόντων και συνήθως υποστηρίζεται από πολλές άμεσες αναφορές από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Ο ρόλος της ποιοτικής έρευνας θα λέγαμε πως είναι να χτίσει και να διαμορφώσει την θεωρία παρά να την ελέγξει με βάση επιβεβαίωση υποθέσεων.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Θεωρητικό υπόβαθρο και εννοιολογικές προσεγγίσεις

2.1 Εισαγωγή

Είναι σημαντικό στην αρχή κάθε έρευνας ο αναγνώστης να εισάγεται στο θεωρητικό πλαίσιο, στις βασικές έννοιες και λέξεις κλειδιά στις οποίες στηρίζεται η βιβλιογραφική έρευνα και βάση των οποίων εξελίσσεται η ερευνητική μελέτη. Η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας στη συγκεκριμένη διατριβή είναι ανοικτή, αλληλεπιδραστική. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας προσφέρει ένα βοηθητικό και επικουρικό ρόλο στην ερευνήτρια. Η ερευνήτρια αποκτά μία «θεωρητική ευαισθησία» που αποτελεί (Glaser και Strauss, 1967) ένα λανθάνον εννοιολογικό σύστημα, που της παρέχει τη δυνατότητα να θέσει σε τάξη τις εμπειρικές παρατηρήσεις και να αναπτύξει αφηρημένες κατηγορίες και να δημιουργήσει σχέσεις μεταξύ τους. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, λοιπόν, ως βασικός στόχος τίθεται η αποσαφήνιση ορισμένων όρων που θα βοηθήσουν στην ομαλή εισαγωγή και ενασχόληση με το θέμα της έρευνας.

Συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον του μέσα από διάφορες θεωρίες, τον τρόπο που το παιδί αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το περιβάλλον και τις πληροφορίες που αυτό του προσφέρει και το είδος της επίδρασης που έχει αυτή η διαδικασία στη μάθηση και την ανάπτυξή του. Τέλος, θα επικεντρωθούμε στην ανάλυση των εννοιολογικών προσεγγίσεων του «περιβάλλοντος», «χώρου», «τόπου», «περιβάλλοντος φύσης» και την έννοια της «συμμετοχής» και θα εμβαθύνουμε στην ανάπτυξη αυτών των όρων στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας.

2.2 Περιβαλλοντική ψυχολογία

Σύμφωνα με τους ψυχολόγους Bloom και Deutsch, ειδικά κατά την παιδική ηλικία τα περιβάλλοντα και οι εμπειρίες ασκούν σημαντική επίδραση στη σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου. Τα ερεθίσματα που λαμβάνουν οι άνθρωποι από το περιβάλλον τους επηρεάζουν τη φυσική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και μάθηση. Δεν είναι δυνατόν να σκεφτόμαστε ένα ανθρώπινο ον ως ξεχωριστή οντότητα από το περιβάλλον του. Ένα άτομο βρίσκεται στο κέντρο του περιβάλλοντός του και αποτελεί οργανικό στοιχείο του. Ως εκ τούτου, επηρεάζεται και από το περιβάλλον του και επηρεάζει το περιβάλλον του με τις δραστηριότητές του. Σχηματίζει το δικό του τόπο μέσα σε αυτό.

Επομένως, το περιβάλλον και η συμπεριφορά αλληλοσυνδέονται και το φυσικό περιβάλλον επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη μάθηση με διαφορετικές προσφορές που έχει (Acar, 2009). Στο παρελθόν, η μάθηση θεωρούνταν ως μία "παθητική δραστηριότητα". Αυτή η αντίληψη ανήκει σε ένα ντετερμινιστικό μοντέλο αντίληψης της μαθησιακής διαδικασίας που υποδηλώνει ότι η μάθηση, οι δραστηριότητες ή οι απαντήσεις παράγονται προκαλώντας συγκεκριμένα ερεθίσματα στο αντιληπτικό περιβάλλον του παιδιού. Ωστόσο, σε αυτή την αντίληψη δε λαμβάνεται υπόψη η πρόθεση και η ανάγκη του ανθρώπου να αλληλεπιδρά ελεύθερα με το περιβάλλον του.

Θέματα σχετικά με τις εμπειρίες και τις ανάγκες του παιδιού στο περιβάλλον που τους πλαισιώνει μπορούν να βρεθούν στις μελέτες των κλάδων της οικολογικής ψυχολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της περιβαλλοντικής ψυχολογίας. Από αυτά, ειδικά το πεδίο της περιβαλλοντικής ψυχολογίας ασχολείται με ζητήματα αντίληψης, γνωστικής και κοινωνικής μάθησης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Ίσως η πιο θεμελιώδης εικόνα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας προέρχεται από την ευρεία εννοιολόγηση του τι συνιστά ένα περιβάλλον (De Young, R., 2013: 18). Η περιβαλλοντική ψυχολογία δανείζεται από τη γνωστική ψυχολογία τη νόηση πως όλα τα περιβάλλοντα είναι πλαίσια πληροφοριών και ότι οι άνθρωποι είναι κατά βάση οργανισμοί που επεξεργάζονται αυτές τις πληροφορίες καθώς είναι βαθιά παρακινούμενοι να παραμείνουν περιβαλλοντικά «ικανοί». Για την επίτευξη των στόχων τους οι άνθρωποι πρέπει τόσο να κατανοήσουν τα τρέχοντα περιβαλλοντικά πλαίσια, όσο και να επεκτείνουν συνεχώς τη γνώση τους, την περιβαλλοντική «ικανότητα» ανακαλύπτοντας και μαθαίνοντας από νέα περιβαλλοντικά πλαίσια.

Η περιβαλλοντική ψυχολογία ενδιαφέρεται για το συνολικό περιβάλλον και περιλαμβάνει τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων του ατόμου και του φυσικού περιβάλλοντος, αντιμετωπίζει το άτομο όχι σαν ένα παθητικό προϊόν του περιβάλλοντος, αλλά ως μία ύπαρξη που επενεργεί στο περιβάλλον και που με τη σειρά του επηρεάζεται από αυτό. Οι Kaplan και Kaplan αναφέρουν ότι οι άνθρωποι έχουν μια αξιοσημείωτη δυνατότητα να επεξεργάζονται πληροφορίες και ότι οι πληροφορίες και οι επιδράσεις βρίσκονται σε στενή προσαρμοστική σχέση μεταξύ τους. Στο σύνολό τους αυτές οι παρατηρήσεις παρέχουν τη βασική αρχή του εύλογου μοντέλου του ατόμου. Δηλαδή ότι οι άνθρωποι είναι πιο πιθανό να είναι λογικοί και συνεργατικοί σε περιβάλλοντα που υποστηρίζουν τις πληροφοριακές ανάγκες τους **(**Kaplan & Kaplan 2005)

Η περιβαλλοντική ψυχολογία εξετάζει την αλληλεπίδραση μεταξύ του περιβάλλοντος και τις ανθρώπινης επίδρασης, νόησης, αντίληψης και συμπεριφοράς (Bechtel & Churchman 2002; Gifford 2007; Stokols & Altman 1987). Ο τομέας αυτός της ψυχολογίας ασχολούνταν

πάντα τόσο με το χτιστό όσο και με το φυσικό περιβάλλον, με τις πρώτες έρευνες να δίνουν έμφαση στο χτιστό. Ωστόσο, το ενδιαφέρον πλέον αρχίζει να εστιάζεται στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον.

Ταυτόχρονα, βασίζεται στην αλληλεπίδραση με άλλους κλάδους, προκειμένου να προσεγγίσουν τα προβλήματα μέσω πολλαπλών προοπτικών. Ο πρώτος κλάδος είναι η κατηγορία των επιστημών της συμπεριφοράς, οι οποίες περιλαμβάνουν: την κοινωνιολογία, τις πολιτικές επιστήμες, την ανθρωπολογία και την οικονομία. Η περιβαλλοντική ψυχολογία αλληλεπιδρά επίσης με τις εξειδικευμένες δραστηριότητες στον τομέα της ψυχολογίας, οι οποίες περιλαμβάνουν: την αναπτυξιακή ψυχολογία, τη γνωστική επιστήμη, τη θεωρία οργάνωσης, την ψυχο-βιολογία και την κοινωνική νευροεπιστήμη. Η περιβαλλοντική ψυχολογία συνεργάζεται, επίσης, με το πεδίο εκείνου του σχεδιασμού που περιλαμβάνει τις μελέτες της αρχιτεκτονικής, του εσωτερικού σχεδιασμού, της πολεοδομίας, την αρχιτεκτονική τοπίου και τη διατήρηση.

Ο όρος "πλαίσια συμπεριφοράς" καθιερώθηκε από τους Barker και Wright () και αναφέρεται στις οικολογικές μονάδες μέσα στις οποίες συντελείται η συμπεριφορά, αποτελεί τα σταθερά σαφώς ορατά χαρακτηριστικά του οικολογικού περιβάλλοντος. Τα πλαίσια συμπεριφοράς δεν είναι απλώς φυσικά περιβάλλοντα, αλλά συμβολικοί κώδικες που αντιπροσωπεύουν κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες για κατάλληλες ή μη κατάλληλες συμπεριφορές. Σύμφωνα με τις καταγραφές των Barker και Wright (1955, 1971) ορισμένες συμπεριφορές παιδιών θα μπορούσαν να προβλεφτούν με μεγαλύτερη ακρίβεια αν γνωρίζαμε τις καταστάσεις στις οποίες βρίσκονταν παρά αν γνωρίζαμε τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Κατά τη θεωρία των πλαισίων συμπεριφοράς, η συμπεριφορά μας εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο βρισκόμαστε κάθε φορά και είναι σύμφωνη με τους κανόνες που ταιριάζουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Συγκολλιτού, 1993). Ο De Young, R. (2013: 18) αναφέρει πως το περιβαλλοντικό πλαίσιο συμπεριφοράς θα μπορούσε να είναι φυσικό (π.χ. σπίτι, γραφείο, πάρκο), κοινωνικό, εννοιολογικό (π.χ., σχεδιασμός, αφήγηση), μεγάλο ή μικρό. Θα μπορούσε να είναι γνωστό από την άμεση εμπειρία ή από την προ-εξοικείωση ή έμμεσα μέσω ιστοριών ή προσομοιώσεων. Η τελευταία περίπτωση είναι δυνατόν να συμβεί χάρη στην ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται πληροφορίες, λόγου χάρη το να μπορέσουμε να νιώσουμε σαν στο σπίτι μας σε ένα μέρος που δεν έχουμε ακόμη βρεθεί.

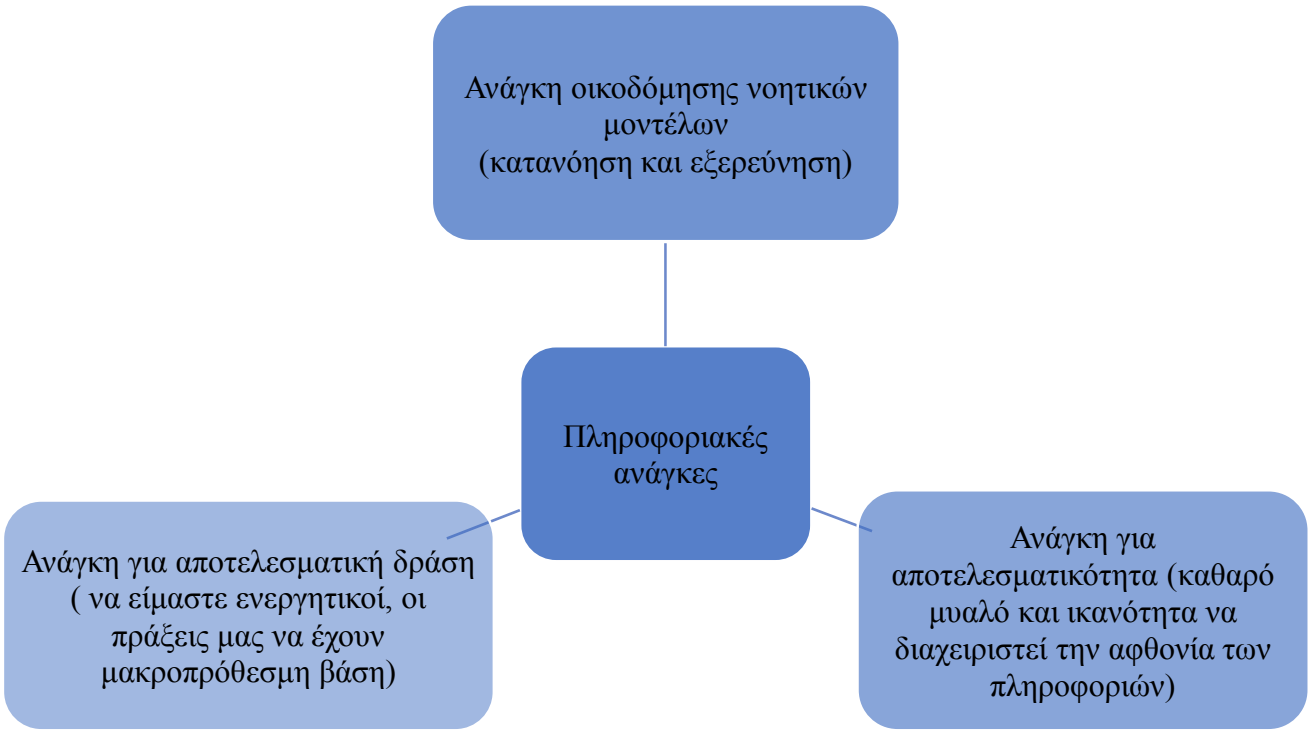
Η περιβαλλοντική ψυχολογία, λοιπόν, ερευνά το περιβαλλοντικό πλαίσιο της συμπεριφοράς και της ευημερίας. Οι Wohlwill & Kohn μελετούν το περιβάλλον όχι σαν ένα πλαίσιο που περιβάλλει το άτομο, αλλά ως μία πηγή από ποικίλα είδη ερεθισμάτων τα οποία

επιδρούν σε αυτό. Σύμφωνα με τον De Young (2013) μπορούμε να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά του ατόμου όχι μόνο μελετώντας το πλαίσιο αυτής της συμπεριφοράς (δηλαδή, το περιβάλλον) αλλά τα χαρακτηριστικά και τους στόχους του ατόμου, της ομάδας των οποίων η συμπεριφορά μας ενδιαφέρει. Μπορούμε να κατανοήσουμε και ίσως να επηρεάσουμε τη συμπεριφορά πιο αποτελεσματικά με τη μελέτη της αλληλεπίδρασης του πλαισίου και των χαρακτηριστικών, των προσφερόμενων δυνατοτήτων (affordances) των γνωστικών τάσεων, και των στόχων. Στις αλληλεπιδράσεις αυτές μπορούμε να κατανοήσουμε την προέλευση των λογικών (και παράλογων) ανθρώπινων συμπεριφορών.

Η επιβίωση του ανθρώπου, όντας ένα ζώο που βασίζεται σε πληροφορίες, απαιτεί τη διανοητική ικανότητα να αναγνωρίζει τι συμβαίνει και να προβλέπει τι μπορεί να συμβεί στη συνέχεια, ενώ υπάρχει ακόμη χρόνος για να δραστηριοποιηθεί κατάλληλα. Αυτή η ανάγκη τοποθετεί μια υψηλή προτεραιότητα για εξερεύνηση. Ασφαλώς, ενώ είναι πρόθυμος να εξερευνήσει, το ίδιο πρόθυμος είναι και να επιστρέψει γρήγορα σε αυτό που είναι εξοικειωμένος. Το άτομο ταυτόχρονα, έχει την ανάγκη να κατανοεί τη σημερινή του κατάσταση και να αποκτά, με το δικό του ρυθμό, τις πληροφορίες που είναι σχετικές με τις τρέχουσες και τις μελλοντικές ανησυχίες του. Έτσι, η εξερεύνηση, εάν επιδιώκεται κοντά στο γνωστό, γίνεται ένα ισχυρό μέσο για την επέκταση της κατανόησης μας.

Ο De Young (2013: 24) μελετώντας τη λογική και παράλογη συμπεριφορά αναφέρει πως η λογική συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να συμβεί όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους έχει σημασία. Η συμπεριφορά των ατόμων προβλέπεται λογική και συνεργατική όταν το περιβάλλον υποστηρίζει την ανάγκη τους για πληροφορίες. Οι πληροφορίες που μας περιβάλλουν είναι κάτι παραπάνω από το χρήμα και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενδεχομένως να είναι πηγές γνώσεων και κινήτρων. Αντίθετα, εφόσον το περιβάλλον σε όλες τις μορφές του μεταφέρει τεράστιες ποσότητες πληροφοριών (π.χ., η συμπεριφορά των άλλων, η ποικιλία των αντικειμένων που συναντάμε, τα γεγονότα που εκτυλίσσονται) πολλές πληροφορίες προέρχονται από το προφορικό και γραπτό υλικό. Το καλύτερο κομμάτι στους ανθρώπους είναι πιο πιθανό να αναδειχτεί όταν το περιβάλλον υποστηρίζει την κατανόηση και την εξερεύνηση, αναπτύσσει τις ικανότητές τους και επιτρέπει ουσιαστική και με νόημα δράση.

Το λογικό μοντέλο του άτομου εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών μεγάλων τομέων των ανθρώπινων πληροφοριακών αναγκών.



Σχήμα 1. Μοντέλο λογικού ανθρώπου

Η περιβαλλοντική ψυχολογία περιλαμβάνει οπωσδήποτε τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ατόμου και του φυσικού του πλαισίου (Gifford 2007 Gifford, R. (2007a). Environmental psychology: Principles and practice (4th ed.). Colville, WA: Optimal Books). Σ' αυτήν την αλληλεπίδραση τα άτομα αλλάζουν το περιβάλλον τους και το περιβάλλον αλλάζει τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές των ατόμων. Γίνεται έτσι εμφανές πως η Περιβαλλοντική Ψυχολογία (Συγκολλίτου, 1997: 23) δεν είναι μία θεωρία ντετερμινισμού, δεν αντιμετωπίζει τον άνθρωπο σαν ένα παθητικό προϊόν του περιβάλλοντος αλλά ως μία ύπαρξη που επενεργεί στο περιβάλλον και που με τη σειρά της επηρεάζεται από αυτό. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον είναι δυναμική και εισέρχεται μία οικολογική άποψη του περιβάλλοντος που δίνει έμφαση στο ρόλο του οργανισμού για τη δημιουργία του δικού του περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Ψυχολογία περιλαμβάνει θεωρία, έρευνες και πρακτικές που στοχεύουν στη δημιουργία πιο ανθρώπινων δομημένων περιβαλλόντων και στη βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων με το φυσικό περιβάλλον.

Ως άνθρωποι προτιμούμε κάποια μέρη αντί άλλων. Προτιμούμε και προσεγγίζουμε μέρη όπου αναμένουμε να βιώσουμε θετικά συναισθήματα και να αποφύγουμε τα μέρη που περιμένουμε να μας προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα. Ένα μέρος που ένα άτομο το

αντιλαμβάνεται ως όμορφο, μπορεί από κάποιο άλλο άτομο να θεωρείται επικίνδυνο λόγω προηγούμενων εμπειριών του. Οι Kaplan, Ivancich and De Young (2007) περιγράφουν τους πολλαπλούς ρόλους της φύσης στα αστικά τοπία τονίζοντας τη σημασία της λέγοντας πως "η αστική φύση δεν είναι απλά μία άνεση αλλά μία αναγκαιότητα".

2.2.1 Η περιβαλλοντική αντίληψη και αξιολόγηση

Όταν μελετάμε τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στο άτομο απαραίτητο είναι να αντιληφθούμε πώς το άτομο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον και με ποιον τρόπο επηρεάζεται η συμπεριφορά του ως συνέπεια αυτής της αντίληψης. Οι περιβαλλοντικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η αντίληψη παίζει πρωταρχικό ρόλο στην αλληλεπίδραση ανθρώπου - περιβάλλοντος (Συγκολλίτου, 1997: 50). Η αντίληψη μας προσφέρει κάθε πληροφορία που έχουμε για το περιβάλλον, εντούτοις, δεν είναι το ίδιο πράγμα με την αίσθηση, καθώς αποτελεί το αποτέλεσμα φιλτραρίσματος που κάνει το άτομο. Οι νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου είναι το αποτύπωμα της αντιληπτικής σχέσης του παιδιού με το σχολικό χώρο, σχέση η οποία υπερβαίνει την οπτική ανάγνωση του χώρου εμπλέκοντας στην αντιληπτική διαδικασία τη συνολική σωματική-υπαρξιακή εμπειρία του χώρου. Σε μία τέτοια συνθήκη οι κοινωνικο-παιδαγωγικές συνιστώσες της σχολικής ζωής καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού συνιστούν τα φίλτρα επεξεργασίας των χωρικών ερεθισμάτων τα οποία καλείται να αναπαραστήσει το παιδί.

Η αντίληψη θεωρείται βασικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης ανθρώπου περιβάλλοντος, όμως, η περιβαλλοντική προσέγγιση ενδιαφέρεται και για τα ερεθίσματα που επιρεάζουν την αντίληψη. Η συμπεριφορά και η εμπειρία του κάθε ατόμου είναι μέρος της συνολικής περιβαλλοντικής διαδικασίας και αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο την περιβαλλοντική άποψη στη μελέτη της αντίληψης του περιβάλλοντος είναι το γενικό πρόβλημα πως η αντίληψη βοηθάει τα άτομα στην ενεργητική διαδικασία της διαπραγμάτευσης με το περιβάλλον (Ittelson, 1978Kul).

Κατά συνέπεια, βασική κατεύθυνση των μελετών της περιβαλλοντικής προσέγγισης αποτελεί το περιβάλλον ως παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη του ατόμου αλλά και τη διαδικασία μάθησης. Η αντίληψη αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός τομέας μελέτης καθώς αποτελεί πηγή πληροφοριών για το περιβάλλον το οποίο συνδέεται με τη λειτουργία προσαρμογής του οργανισμού. Συχνά στην αντιληπτική διαδικασία είναι δύσκολο να

ξεχωρίσεις το άτομο από το περιβάλλον, εφόσον τα δύο βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και η αντίληψη εξαρτάται από το τι κάνει το άτομο μέσα σε αυτό.

Η περιβαλλοντική αξιολόγηση έχει άμεση σχέση με τις επιπτώσεις που έχουν τα περιβάλλοντα στον άνθρωπο, όπως αναφέρει και η Συγκολλίτου (1997: 57), παραδείγματος χάρη, χώροι που προκαλούν άγχος στη παιδική ηλικία αργότερα θεωρούνται φοβικοί. Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την περιβαλλοντική αξιολόγηση έχουν επικεντρωθεί στις εκτιμήσεις και περιγραφές που κάνουν τα άτομα για το γύρω περιβάλλον (Kaplan & Kaplan 1982) και εξετάζουν τρεις κυρίως διαστάσεις:

- Την ευχαρίστηση (αρεστό - μη αρεστό, προσεγγίσιμο - μη προσεγγίσιμο),
- Την κινητοποίηση (ενδιαφέρον - ανιαρό) και
- Τη δυνατότητα (ευρύχωρος - άνετος).

Χρειάζεται να τονιστεί πως τα φυσικά χαρακτηριστικά των φυσικών πλαισίων μπορεί να επηρεάσουν την περιβαλλοντική αξιολόγηση. Μεταξύ των σημαντικότερων φυσικών μεταβλητών είναι:

- Η πολυπλοκότητα. Αναφέρεται στον αριθμό και την ποικιλία των διαφόρων στοιχείων σε ένα ορισμένο σκηνικό.
- Η συνοχή. Περιγράφει το βαθμό της δομής ή της οργάνωσης αυτών των στοιχείων.
- Η φυσικότητα. Ορίζεται από την ποσότητα των φυσικών στοιχείων που είναι παρόντα στο πλαίσιο.
- Ο περίγυρος. Αναφέρεται στους κλειστούς ή μικρούς και σαφώς προσδιορισμένους χώρους.

Η φυσικότητα και ο περίγυρος φαίνεται να συνδέονται με περισσότερες θετικές αξιολογήσεις των πραγματικών πλαισίων. Τόσο η πολυπλοκότητα όσο και η χωρική διευθέτηση των αντικειμένων στο χώρο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επιρεάζουν την περιβαλλοντική προτίμηση παιδιών και ενηλίκων. Η χωρική διευθέτηση ενός πλαισίου είναι συνδεδεμένη με αναμνήσεις κοινωνικών και ατομικών ενεργειών που εκτελούνται σε ένα παρόμοιο πλαίσιο με αποτέλεσμα αναμνήσεις τέτοιου είδους να υπεισέρχονται στα χωρικά «σχήματα» του ατόμου και να καθοδηγούν την προτίμησή του.

Το μοντέλο αξιολόγησης που πρότειναν οι Kaplan και Kaplan (1982) θεωρεί πως η εμπλοκή ή ο βαθμός στον οποίο τα άτομα ενδιαφέρονται για ένα πλαίσιο αποτελεί μία πολύ σημαντική διάσταση και πως η πολυπλοκότητα, δηλαδή το ποσό της ποικιλίας και της

εναλλαγής είναι καθοριστικός παράγοντας της εμπλοκής. Μέτρια επίπεδα πολυπλοκότητας συνδέονται με περισσότερο θετικές περιβαλλοντικές μετρήσεις. Η ισορροπία ανάμεσα στην κατανόηση και την εμπλοκή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την περιβαλλοντική αξιολόγηση. Τα άτομα προτιμούν πλαίσια στα οποία οι προβλέψεις είναι δυνατές, αλλά όχι και αυτονόητες. Η πολυπλοκότητα και η ύπαρξη κάποιου μυστηρίου στο πλαίσιο εισάγουν αρκετή αβεβαιότητα και πρόκληση ώστε να μετατρέπουν την κατάσταση σε ενδιαφέρουσα και να δίνουν τη δυνατότητα να γίνουν προβλέψεις.

Επιπλέον, η αξιολόγηση συνδέεται με τη γνώση στην περίπτωση που τα περιβάλλοντα δεν παρέχουν κατάλληλη δομή και ευδιάκριτα χαρακτηριστικά ώστε το άτομο να μπορεί να σχηματίσει καλούς γνωστικούς χάρτες. Ο προσανατολισμός είναι παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα εκτιμήσει το άτομο ένα πλαίσιο (Συγκολλίτου, 1993: 59). Γενικά, υποστηρίζεται (Συγκολλίτου, 1993: 59) πως θετικά και αρνητικά συναισθήματα επηρεάζουν την προσέγγιση μας ή την αποφυγή ενός πλαισίου. Τα παιδιά συνηθίζουν να επισκέπτονται περισσότερο μέρη που αγαπούν, όπως οι παιδικές χαρές, τα οποία τα ανακαλούν περισσότερο όταν σχεδιάζουν στοιχεία της γειτονιάς τους. Τα συναισθήματα παίζουν ένα βασικό ρόλο στην αξιολόγηση του περιβάλλοντος.

Ο Kuller (1991) χρησιμοποιώντας τη συναισθηματική διαδικασία ως επίκεντρο προτείνει ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης ανθρώπου - περιβάλλοντος το οποίο περιγράφει το πώς μπορεί τα άτομο να αισθάνεται και να δρα υπό την επίδραση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο μεσολαβούν οι δικές του ατομικές τάσεις αντίληψης. Σύμφωνα με το μοντέλο του Kuller, η βασική συναισθηματική διαδικασία επηρεάζεται εν μέρει από το φυσικό περιβάλλον και εν μέρει από το κοινωνικό περιβάλλον. Βέβαια, το άτομο επηρεάζεται και από τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται κατά τη διάρκεια της εργασίας του ή του ελεύθερου χρόνου του.

Ο Kuller (1988a, στο Kuller 1991) μελετώντας ερευνητικά την επίδραση διαφόρων μεταβλητών του περιβάλλοντος επί της συμπεριφοράς κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος σύμφωνα με το οικείο στα άτομα τρόπο έχει ως αποτέλεσμα τη δραστηριοποίησή τους. Η δραστηριοποίηση από διάφορες πηγές πρέπει να προσαρμόζεται στις δυνάμεις του ατόμου. Η μη κατάλληλη δραστηριοποίηση μπορεί μακροπρόθεσμα να δημιουργήσει συναισθηματικές διαταραχές . Από την άλλη πλευρά η δραστηριοποίηση δεν πρέπει να είναι πολύ έντονη καθώς μπορεί τα άτομο να χάσει τον έλεγχο. Το ότι η δραστηριοποίηση πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες και στις δυνάμεις του ατόμου αυτό μπορεί να δώσει την δυνατότητα ανάπτυξης νέων στρατηγικών επίτευξης.

Μέσα από την μελέτη του μοντέλου περιβαλλοντικής αξιολόγησης του Kuller η Συγκολλίτου (1993: 65) προτείνει την αναγκαιότητα για έρευνα του τύπου εργαστήριο - πεδίο, δηλαδή με τη μορφή παρέμβασης με βάση τα πειραματικά δεδομένα.

Η έννοια της δράσης νοείται ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία τα άτομα παίρνουν αποφάσεις και δρουν σε περιβάλλοντα του πραγματικού κόσμου. Οι δράσεις αυτές γίνονται αντιληπτές ως μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει και καταλήγει στις προτιμήσεις του για ποικίλες εναλλακτικές δράσεις. Επιλέγει και αποφασίζει. Γνωστικοί παράγοντες, όπως: α) η παρελθούσα εμπειρία, β) οι αντιληπτικές ικανότητες, γ) οι ικανότητες αναπαράστασης, δ) οι ιεραρχικά οργανωμένοι στόχοι και ε) οι κανόνες που μεσολαβούν για τη λήψη απόφασης επηρεάζουν τόσο την αναπαράσταση του περιβάλλοντος όσο και τις επιλογές που κάνει το άτομο.

Η αποτελεσματική δράση (De Young, 2013: 24) είναι η ευκαιρία μας για να κάνουμε μια χρήσιμη συμβολή σε ένα πραγματικό πρόβλημα. Μπορεί να περιλαμβάνει την αποτελεσματικότητα σε μεγάλες κλίμακες (π.χ., η επιλογή των προς το ζην, ένας δια βίου αγώνας για την περιβαλλοντική δικαιοσύνη ή την ασφάλεια των τροφίμων), αλλά ίσως και πιο συχνά περιλαμβάνει δράσεις σε ένα χαμηλότερο επίπεδο (για παράδειγμα, συμμετοχή σε μια δραστηριότητα διαχείρισης, συμμετοχή στην κοινότητα, δικαίωμα ψήφου). Η εμπειρία που θα έχει νόημα δεν έχει σχέση τόσο με την κλίμακα των προσπαθειών όσο με την αίσθηση της μοναδικότητας, το ότι η γνώμη μας ακούγεται και είναι σεβαστή και το αίσθημα ότι έχουμε ένα ασφαλές μέρος μέσα στη κοινωνική μας ομάδα. Μία σειρά από μελέτες δείχνουν πως η έννοια της αποτελεσματικής δράσης εμφανίστηκε ως μία από τις πιο σημαντικές πηγές ικανοποίησης.

Η Περιβαλλοντική περιγραφή περιλαμβάνει την περιγραφή ενός τόπου. Αυτόματα αυτό οδηγεί σε μία περιβαλλοντική αξιολόγηση**.** Πριν γίνει η αλλαγή που πιθανόν επιζητούμε σ' ένα πλαίσιο πρέπει να υπάρχει μία αξιολόγηση των συνθηκών, δηλαδή μία λίστα των στοιχείων και αντικειμένων που περιέχει το πλαίσιο. Η περιγραφή ενός φυσικού πλαισίου είναι μια επίπονη δουλειά, γι' αυτό η ύπαρξη κατηγοριών με στοιχεία βοηθάει στην αξιολόγηση ενός τέτοιου πλαισίου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όμως, τίθεται το θέμα περί των στοιχείων εκείνων που πρέπει να συμπεριληφθούν σ' αυτές της κατηγορίες. Αυτό που προέχει σ' αυτή την περίπτωση είναι το τι ενδιαφέρει τον ερευνητή και τι έχει σημασία. Παρόλο όμως που τέτοιου είδους λίστες- κλίμακες με κατηγοριοποιήσεις των περιβαλλοντικών συνθηκών τονίζουν γενικά τα φυσικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, η προσέγγιση αυτή πρέπει να περιέχει και αρκετά ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Η παρούσα έρευνα συνοδεύει την παρατήρηση των υπαίθριων χώρων αγωγής και παιχνιδιού με ημιδομημένες συνεντεύξεις των

νηπιαγωγών – εκπαιδευτικών και των γονέων που χρησιμοποιούσαν τους χώρους αυτούς και την ακρόαση των παιδιών μέσω της προσέγγισης του Μωσαϊκού.

Ένας σημαντικός παράγοντας που διαχωρίζει τα παιδιά από τους ενήλικες ως προς την περιβαλλοντική αξιολόγηση, εκτός από τη γνωστική αναπαράσταση του ρόλου είναι και ο ρόλος των συναισθημάτων. Για παράδειγμα, τα μικρότερα παιδιά έχουν την τάση να οργανώνουν τα συναισθήματά τους για τα περιβάλλοντα με απλούς συνειρμούς, όπως καλά περιβάλλοντα έναντι κακών. Τα μικρότερα παιδιά που έχουν πιο περιορισμένη γνώση του κόσμου εξαρτώνται περισσότερο από τους συναισθηματικούς δεσμούς. Αν συγκριθεί η περιβαλλοντική αξιολόγηση των παιδιών μ' αυτή των ενηλίκων μάλλον είναι περισσότερο φορτωμένη με συναισθηματικές πληροφορίες. Εκτός από αυτό, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά είναι λιγότερο ικανά από τους ενήλικες να δώσουν υψηλού επιπέδου εκτιμήσεις του περιβάλλοντος, αφού για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτείται μία πολύπλοκη ενσωμάτωση της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής γνώσης. (Axia et al. 1991). Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται το χώρο διαφέρει κυρίως λόγω της διαφοράς στην κλίμακα κίνησης και εξοικείωσής του με αυτόν (Ward, 1978: 22).

Είναι γεγονός πως ο τρόπος που τα παιδιά προσλαμβάνουν τα μηνύματα που τους προσφέρει ο περιβάλλον χώρος εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες τους και τις προηγούμενες εμπειρίες τους, οπότε είναι σημαντικό ο χώρος του σχολείου να αντανακλά την προσωπική τους ταυτότητα, τις εμπειρίες, τα βιώματά τους, να γίνει ο «δικός» τους χώρος. Είναι σημαντικό ο σχολικός χώρος να ικανοποιεί την ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, όπως είναι το αίσθημα της ασφάλειας, η ανάγκη του ανήκειν κάπου, η αυτοεκτίμηση, η αναγνώριση από τους τρίτους, η αυτοπραγμάτωση.

Σχετικά με τους χώρους του περιβάλλοντος του παιδιού, που σταδιακά χρησιμοποιούνται ως χώροι παιχνιδιού, οι Harloff, et al. (1998:60- 65) διακρίνουν τέσσερα επίπεδα αναγνωρισιμότητας: α) την κατοικία, β) το άμεσο περιβάλλον αυτής, γ) τη γειτονιά και δ) την πόλη ως σύνολο.

α. Η κατοικία θεωρείται το πρωταρχικό και συγχρόνως το πιο σημαντικό σκηνικό της ζωής του παιδιού, καθώς περνά σε αυτήν ένα πολύ μεγάλο μέρος της ημέρας, κυρίως μέχρι την ηλικία των πέντε ετών. Δε λειτουργεί μόνο ως χώρος που το παιδί ανακαλύπτει τις φυσικές και πνευματικές του ικανότητες, αλλά και ως μέρος που διαπλάθει την κοινωνική και χωρική ταυτότητά του. Επίσης, στην κατοικία το παιδί μαθαίνει να προσανατολίζεται και να αναγνωρίζει τους χώρους, αλλά και τις συνδέσεις τους, γεγονός που το προετοιμάζει για την προσαρμογή στο υπαίθριο περιβάλλον (Harloff et al., 1998: 60-62).

β. Το επόμενο στάδιο της επαφής του παιδιού με την πόλη είναι ο άμεσος περίγυρος της κατοικίας. Η περιοχή αυτή περιλαμβάνει το χώρο γύρω από την κατοικία, την είσοδο, το κλιμακοστάσιο, τον κήπο -εφόσον υπάρχει-, το πεζοδρόμιο κ.ά. Το μέρος αυτό αποτελεί έναν ημιδημόσιο χώρο, όπου το παιδί δεν ξεφεύγει από την άμεση επίβλεψη των ενηλίκων, αλλά έχει κάποια μορφή ανεξαρτησίας. Όπως αναφέρει ο Flade, ο χώρος αυτός του προσφέρει την αίσθηση της ασφάλειας, αλλά συγχρόνως αναπτύσσει την ανεξαρτησία του. Σύμφωνα με τον Rivlin αλλά και τον Cooper, αποτελεί το χώρο στον οποίο αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό η κοινωνική και χωρική ταυτότητα του παιδιού, καθώς επιτυγχάνεται η επαφή με ενήλικες και άλλα παιδιά και η αναγνώριση του περίγυρου της κατοικίας (Harloff et al., 1998: 62-63).

γ. Η γειτονιά, σύμφωνα με τους Harlof,. et al., (1998), περιλαμβάνει τις περιοχές στις οποίες μπορεί να έχει πρόσβαση ο άνθρωπος με τα πόδια σε χρονικό διάστημα 20 λεπτών ή με ποδήλατο σε 10 λεπτά. Τα παιδιά γνωρίζουν την περιοχή αυτή αρχικά με τη συνοδεία ενήλικα, όπως για παράδειγμα κατά τη μετάβαση στο σχολείο, το εμπορικό κατάστημα, το πάρκο ή και το πεδίο, μαθαίνει να ενσωματώνεται σε μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες και να εξερευνά την περιοχή που διαμένει, να έρχεται σε πρώτη επαφή με το δρόμο, ο οποίος για τα παιδιά λειτουργεί ως τη μετάβαση από τον προστατευόμενο χώρο της κατοικίας και του άμεσου περίγυρου αυτής στο δημόσιο χώρο και την κοινωνική ζωή (Harloff et al., 1998: 64).

δ. Τέλος, η επαφή του παιδιού με το σύνολο της πόλης είναι εξίσου σημαντική. Απεναντίας, αυτή εξαρτάται άμεσα από τις επιλογές των ενηλίκων, αφού αυτοί καθορίζουν τη δυνατότητα των παιδιών να κινούνται ελεύθερα και ανεξάρτητα, κάτι που παρέχεται κατά κανόνα μετά την ηλικία των 10 ετών (Harloff et al., 1998: 65).

Επιπρόσθετα, μπορεί να σημειωθεί και η διάκριση που παρουσιάζεται από τον Derr (2002). Υποστηρίζει ότι η αντίληψη που έχουν τα παιδιά για το χώρο διαχωρίζεται σε τρεις διαφορετικές κλίμακες:

- η κλίμακα των παιδιών, χώρος που βιώνεται μέσα από τις δραστηριότητές, όπως το παιχνίδι με φίλους, το σκαρφάλωμα δέντρων, την κατασκευή κάστρων κ.ά.,
- η κλίμακα της οικογένειας μέσα στην οποία αποκτούν εμπειρίες με ιστορικό και πολιτισμικό περιεχόμενο και
- η κλίμακα της κοινωνίας που στηρίζεται σε πιο ευρείες πολιτισμικές αξίες.

Κάθε κλίμακα της αντίληψης του χώρου είναι σημαντική, καθώς το παιδί διδάσκεται από την καθεμιά διαφορετικά πράγματα και διαμορφώνει άλλου τύπου επαφή με το χώρο και τη φύση.

Συμπληρωματικά, τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί εκτενής έρευνα για τους χώρους που χρησιμοποιεί το παιδί στην πόλη και γενικά για τη σχέση του με αυτούς. Η εμπλοκή της γεωγραφίας στη μελέτη των παιδιών έγινε με την προτροπή της Sarah James (1990) να δει την πραγματικότητα μέσα από τα μάτια των παιδιών. Το ίδιο υποστήριζε και η Smith (2004), και αυτή ήταν η αρχή για τη δημιουργία ενός καινούριου τομέα της γεωγραφίας, στα πλαίσια της 'ανθρώπινης' γεωγραφίας (human geography), που άρχισε να ασχολείται και να διερευνά τη σχέση αποκλειστικά του παιδιού με το χώρο.

Ο τομέας της γεωγραφίας, λοιπόν, που ασχολείται με τα παιδιά, η γεωγραφία των παιδιών, εκτός από τους χώρους που χρησιμοποιούν τα παιδιά, εξετάζει αυτούς που επιθυμούν και φαντάζονται και αυτούς από τους οποίους αποκλείονται κ.ά. (Matthews et al. 1998, Matthews and Limb 1998, Phillips 2001, Matthews 2003, Matthews 2005, Kraftl et al. 2007). Μία από τις βασικές επιδιώξεις της έρευνας στο πεδίο της γεωγραφίας των παιδιών είναι η ανάλυση του αποκλεισμού των παιδιών από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της κοινωνίας αλλά και από τον αστικό χώρο (Vanderbeck και Dunkley 2003), ένα φαινόμενο που παρατηρείται πολύ έντονα στις μέρες μας και αποτελεί σημείο μελέτης της παρούσας έρευνας. Με το ίδιο αντικείμενο ασχολούνται και οι κοινωνικοί γεωγράφοι και, όπως αναφέρει ο Sibley (2002) θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο της δημιουργίας ειδικής κατηγορίας στα πλαίσια της γεωγραφίας με το όνομα 'γεωγραφίες του αποκλεισμού' (geographies of exclusion).

Η γεωγραφία των παιδιών στηρίζει την έρευνά της κυρίως στην υπόδειξη, καθώς βασίζεται τόσο σε δηλώσεις-υποδείξεις των χώρων που χρησιμοποιούν τα παιδιά όσο και σε συνεντεύξεις παιδιών και ενηλίκων. Πολλοί και αξιόλογοι γεωγράφοι (ενδεικτικά αναφέρονται οι Aitken, Valentine, Matthews, Limb, Pain, Vanderbeck, Thomson, Philo, Chawla, Percy-Smith, Tranter) έχουν ασχοληθεί με τη γεωγραφία των παιδιών και με αντίστοιχες μελέτες για τον τρόπο που βλέπουν τον αστικό χώρο και τους χώρους, που χρησιμοποιούν τα παιδιά.

2.3 Η οικολογική οπτική στην προσέγγιση των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού

Η οικολογική ψυχολογία είναι ένας κλάδος της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας που ενσωματώνει στις θεωρητικές και ερευνητικές της προσεγγίσεις την έννοια του συστήματος και του πλαισίου με τις ποικίλες προσωπικές, κοινωνικές, φυσικές και χρονικές παραμέτρους του. Κεντρική παραδοχή αποτελεί η έννοια της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και δυναμικής συνεξάρτησης του οργανισμού και του περιβάλλοντός του, η οποία και αποτελεί τη μονάδα ανάλυσης (Πουρκός 2010: 128, Kulikowich & Young 2001: 167). Η οικολογική ψυχολογία επιτρέπει μια λειτουργική ανάλυση των συναλλαγών του ατόμου με τα στοιχεία του περιβάλλοντος, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι συναλλαγές αποτελούν το βασικό μέσο για την εκπλήρωση μιας ουσιαστικής ανθρώπινης ιδιότητας: αυτής της αναζήτησης νοήματος.

2.3.1 Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Urie Bronfenbrenner

Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Urie Bronfenbrenner, που πρόσφατα μετανομάστηκε σε Θεωρία των Βιο-Οικολογικών Συστημάτων, υπογραμμίζει μια διεπιστημονική προσέγγιση στην πρώιμη κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης (Bronfenbrenner, 2005). Η θεωρία του Bronfenbrenner προσφέρει ένα μοντέλο ανάλυσης των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου το οποίο είναι ολιστικό, αφού επιτρέπει την εξέταση τους ως οργανισμό εμπλαισιωμένο και αλληλοσυνδεόμενο με επάλληλες κοινωνικές δομές. Συνοπτικά θα λέγαμε πως το οικολογικό μοντέλο είναι παιδοκεντρικό και πως η αρχική του έμφαση δίνεται στις εμπειρίες των παιδιών, αφού αυτές είναι οι κινητήριες δυνάμεις της ανάπτυξης και συμπεριλαμβάνει το είδος των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα διάφορα πλαίσια οι οποίες επηρεάζουν τις εμπειρίες τον παιδιών (Doll- Yogerst, 2004, στο Ρέντζου, 2011).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979), το «οικολογικό περιβάλλον» είναι κατανοητό ως μια διευθέτηση δομών που η μία εμπεριέχεται στην επόμενη με τη μορφή ομόκεντρων κύκλων (Σχήμα 1).

- Το μικροσύστημα περιλαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο με ιδιαίτερα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά και τις δομές με τις οποίες το παιδί έρχεται σε άμεση επαφή. Οι δομές που εντάσσονται στο μικροσύστημα

είναι η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, το νηπιαγωγείο και χαρακτηρίζονται από διαπροσωπικές σχέσεις. Το μικροσύστημα στη συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει τα φυσικά χαρακτηριστικά του υπαίθριου περιβάλλοντος και τους υλικούς πόρους, καθώς και τους κοινωνικούς πόρους (παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς), που εμπλέκονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με συγκεκριμένους ρόλους και διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο μεταξύ τους όσο και με διαφορετικές ομάδες κοινού, για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

- Στη συνέχεια, το μεσοσύστημα περιλαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δύο ή περισσοτέρων μικροσυστημάτων, στα οποία συμμετέχει το παιδί, όπως τα μικροσυστήματα της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς και των διάφορων κοινωνικών φορέων.
- Το εξωσύστημα είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα μικροσυστήματα και το μεσοσύστημα που τα συνδέει. Στα πλαίσια αυτά το παιδί δεν συμμετέχει άμεσα, αλλά επηρεάζουν τη ζωή των γονέων του και σημανικών άλλων για το παιδί ενήλικες. Αυτά τα πλαίσια μπορεί να περιλαμβάνουν το χώρο εργασίας των γονέων, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι κυβερνητικοί φορείς που θεσπίζουν τους κανονισμούς λειτουργίας των νηπιαγωγείων. Σχετικά με το παιχνίδι και τη μάθηση του παιδιού στους υπαίθριους χώρους τα γεγονότα και οι αλλαγές που συμβαίνουν στο εξωσύστημα επηρεάζουν όχι μόνο την εμφάνιση νέων μικροσυστημικών δομών, δηλαδή νέων υπαίθριων περιβαλλόντων, αλλά και την πρόσληψή τους από το κοινό υπό την έννοια ότι όσο πιο διαδεδομένες είναι οι τεχνικές και τα περιβάλλοντα που προωθούν τη μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα τόσο πιο εύκολα γίνονται αντιληπτές από την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα από τα παιδιά ως εν δυνάμει προσφερόμενες δυνατότητες των αύλειων χώρων, τις οποίες μπορεί να αρχίζουν να επιζητούν πιο επίμονα αυξάνοντας τις πιέσεις στο εξωσύστημα, αλλά και να τις «ενεργοποιούν» και να τις αξιοποιούν πληρέστερα όταν τις συναντήσουν.
- Το μακροσύστημα περιλαμβάνει το σύνολο των αξιών, πεποιθήσεων και παραδοχών για το πώς πρέπει να λειτουργεί η κοινωνία, οι σχολικές μονάδες και οι αύλειοι χώροι των νηπιαγωγείων, ειδικότερα, μέσα στο οποίο εντάσσονται και οι σχετικές πολιτικές και οι θεσμοί που δημιουργούνται. Το μικροσύστημα- εξωσύστημα αποτελούν κοινωνικά πλαίσια, το μεσοσύστημα περιλαμβάνει σχέσεις μεταξύ των πλαισίων και το μακροσύστημα είναι ένα σύνολο αφηρημένων κανόνων (Seginer, 2003).
- Τέλος, το χρονοσύστημα περιλαμβάνει τη διάσταση του χρόνου, αφού αυτή σχετίζεται με τα περιβάλλοντα του παιδιού.

Έχοντας υιοθετήσει την οικολογική προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1979), σε έρευνά του ο Γερμανός (2006) θεωρεί ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης για αλλαγή στην εκπαίδευση μπορεί να είναι επιτυχημένο μόνο εάν προσεγγίσουμε το σχολικό περιβάλλον ως ένα σύστημα που αποτελείται από μια κοινωνική και μια υλική δομή. Σε έρευνα του Γερμανού (2012) φάνηκε ότι η «οργανωτική αλλαγή» βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με ένα δεύτερο επίπεδο, την «ατομική αλλαγή», που αφορά στο ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτικών ως ενεργών υποκειμένων στη διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης του σχολείου τους (Lessard, & Carpentier 2010, στο Γερμανός, 2012: 2).

2.3.2 Η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων

Το οικολογικό μοντέλο του James Gibson (1979) περιγράφει καλύτερα το ανθρώπινο περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβανόμαστε και συσχετιζόμαστε με αυτό. Ο Gibson θεωρεί πως οι πληροφορίες που δίνουν οι αισθήσεις παρέχουν τελικά μιαν ακριβή καταγραφή του κόσμου, όπως αυτός πραγματικά είναι. Αν και ο Gibson πιστεύει πως οι πληροφορίες που δίνουν οι αισθήσεις για τον κόσμο είναι κατά βάση σωστές, πιστεύει ταυτόχρονα ότι άλλες αντιληπτικές δραστηριότητες, όπως η εξερεύνηση, η επιλεκτική προσοχή, πρέπει να συμβούν ώστε η πληροφορία να καταστεί ένα αποτελεσματικό ερέθισμα για το άτομο. Η εξερεύνηση είναι σχετική με τη μετακίνηση σε ένα χώρο ή τη σύλληψη μιας ιδέας. Μια τέτοια διερεύνηση μπορεί να λάβει χώρα στο φυσικό κόσμο είτε εν μέρει είτε εξ ολοκλήρου στο μυαλό κάποιου. Μπορεί να είναι σχετική με την παρούσα ή με μια μελλοντική χρονική στιγμή και τόπο. Ικανοποιώντας οι άνθρωποι την ανάγκη για εξερεύνηση επιτρέπουν στον εαυτό τους να επεκτείνουν τα νοητικά μοντέλα τους αυξάνοντας την κατανόησή τους.

Η θεωρία των προσφερόμενων δυνατοτήτων είναι ένας κατάλληλος φακός για να δούμε το "τι" αυτής της μελέτης - τις εμπειρίες των παιδιών σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι στην αυλή. Ο ψυχολόγος James Gibson (1979) θεωρεί ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες (affordances) (ιδιότητες του περιβάλλοντος που συνεπάγονται δυνατότητες δράσης) γίνονται αντιληπτές ώστε να αναπτύξουν την κατανόηση των λειτουργιών τους. Αυτές οι δυνατότητες γίνονται αντιληπτές με άμεσους τρόπους χωρίς αισθητική επεξεργασία. Με άλλα λόγια, η αντίληψη ενός αντικειμένου στο περιβάλλον οδηγεί σε κάποια ενέργεια: πιέζεται ένα κουμπί, τα μπλοκ στοιβάζονται, μια λακκούβα γεμίζει νερό. Η αντίληψη του ατόμου για το περιβάλλον του καθορίζει τις ενέργειές του. Υπάρχει, όμως, η δυνατότητα μιας «πιθανής

δράσης» (Πουρκός 2002) στη συνάντηση με το περιβάλλον που δεν εξαρτάται μόνο στο τι έχει να προσφέρει το περιβάλλον αλλά και από τους τρόπους με τους οποίους το άτομο χρησιμοποιεί αυτές τις ευκαιρίες.

Άρα, γίνεται κατανοητό πως οι προσφερόμενες δυνατότητες είναι οι λειτουργικά σημαντικές ποιότητες του περιβάλλοντος, όπως γίνονται αντιληπτές από το υποκείμενο που δρα. Επιπλέον, ο Gibson έκανε διάκριση ανάμεσα στην άμεση αντίληψη του περιβάλλοντος και την ταυτόχρονη συναντίληψη του εαυτού μας και την έμμεση αντίληψη που αποκτούμε μέσα από τη συμμετοχή μας σε μια πολιτισμική κοινότητα που μοιράζεται γνώση, τεχνογνωσία, κοινά ήθη και έθιμα με τη βοήθεια ποικίλων αναπαραστατικών συστημάτων (στο Πουρκός 2002: 184-211). Τόσο η γνώση που αποκτούμε από την άμεση εμπειρία, όσο και η διαμεσολαβημένη γνώση, αποτελούν τη λεγόμενη οικολογική γνώση (Heft 2001: 330).

Υπάρχουν πολλές προσφερόμενες δυνατότητες σε ένα υπαίθριο περιβάλλον παιχνιδιού και μάθησης που παρέχουν στα παιδιά διάφορες εμπειρίες και τους βοηθούν να μάθουν για τον φυσικό κόσμο. Για παράδειγμα, τα κούτσουρα παρέχουν ευκαιρίες για οικοδόμηση και ως εκ τούτου τα παιδιά ασκούνται στη δημιουργικότητα, τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και τη συνεργασία. Ανάλογα με τα υλικά που προσφέρονται στο περιβάλλον εμπλέκονται διάφορες αισθήσεις και ενθαρρύνεται ο πειραματισμός. Άλλο ένα παράδειγμα που αποδεικνύει τα παραπάνω είναι και οι ογκόλιθοι που επιτρέπουν την αναρρίχηση και με τον τρόπο αυτό ενισχύονται οι ικανότητες της αδρής κινητικότητας του παιδιού και αναπτύσσεται το αίσθημα του ρίσκου. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει το περιβάλλον στο παιδικό παιχνίδι και τη μάθηση και προτείνει ότι η ύπαρξη διάφορων υψηλής ποιότητας "προσφερόμενων" δυνατοτήτων στον υπαίθριο χώρο παιχνιδιού μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού.

Συνεχίζοντας, ο Harry Heft (1988 στο Ramstead et al. 2016) επεξεργάστηκε τη θεωρία του Gibson και υποστήριξε ότι το υπαίθριο περιβάλλον των παιδιών προσφέρει διαφορετικά είδη παιχνιδιού και ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις λειτουργίες του περιβάλλοντος ως ‘προσκλήσεις’ για ορισμένες δραστηριότητες. Στο έργο του σχετικά με τις προσφερόμενες δυνατότητες του παιχνιδιού στο παιδικό περιβάλλον ο Heft (1988 στο Ramstead et al. 2016) επεξεργάστηκε μια ταξινόμηση των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών που προσδίδουν δραστηριότητα, όπως το "αναρριχητικά χαρακτηριστικά", το "jump-up-on / down / off-able".

Το θεωρητικό μοντέλο της Kyttä (2004: 181), διακρίνει τέσσερα επίπεδα προσφερόμενων δυνατοτήτων: οι εν δυνάμει δυνατότητες, αυτές που γίνονται αντιληπτές, αυτές που χρησιμοποιούνται / ενεργοποιούνται και οι διαμορφωμένες δυνατότητες. Σχετικά με τις διαμορφωμένες δυνατότητες αυτές αποτελούν μια ειδική κατηγορία χρησιμοποιημένης

προσφερόμενης δυνατότητας σύμφωνα με την οποία το παιδί διαμορφώνει ενεργητικά το περιβάλλον του για να το προσαρμόσει στους σκοπούς του. Το ιδανικό παιδοκεντρικό περιβάλλον είναι αυτό που διαθέτει πολλές προσφερόμενες δυνατότητες και δε θέτει περιορισμούς στην κινητικότητα των παιδιών με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες του περιβάλλοντος λόγω της ανεξάρτητης δράσης τους ανάλογα με τις προθέσεις και τις φυσικές και γνωστικές τους ικανότητες (Kyttä 2004, Reed 1996).

Παρόμοια και οι προσφερόμενες δυνατότητες είναι συνδεδεμένες με τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον, σχετίζονται με το τι βλέπει το παιδί ως ευκαιρίες στο περιβάλλον, με το τι προσελκύει το παιδί, με το τι έχει να του προσφέρει το φυσικό περιβάλλον σχετικά με όσα βιώνει και βλέπει το παιδί (Lundhaug & Neegaard, 2013). Στη μελέτη μας θα διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς εντοπίζουν τις προσφερόμενες δυνατότητες του υπαίθριου περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο και πώς αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και συμπεριλαμβάνουν στις δικές τους πρακτικές τις ευκαιρίες που παρέχουν οι προσφερόμενες δυνατότητες των υπαίθριων χώρων.

2.4 Ο κονστρουκτιβισμός στην προσέγγιση των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού

Ο εποικοδομητισμός ή κονστρουκτιβισμός (constructivism) είναι μια παιδαγωγική θεωρία με ευρεία αποδοχή προερχόμενη από τη διερευνητική (interpretivist) θεωρία της μάθησης κατά την οποία οι μαθητευόμενοι βοηθιούνται να ερμηνεύσουν και να οικοδομήσουν τις δικές τους σημαντικές παραστάσεις και κατανοήσεις του εξωτερικού κόσμου. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας η κατανόηση του κόσμου επιτυγχάνεται με τη σύνθεση των νέων εμπειριών με αυτά που έχουν ήδη κατακτηθεί. Τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση ερμηνεύοντας την πραγματικότητα βασισμένοι στον δικό τους πολιτισμό και τις εμπειρίες και αποκτούν τη γνώση μέσα από την επικοινωνία και τη συναλλαγή με τους άλλους. Η διερευνητική απόκτηση γνώσης αναφέρεται στην αναδόμηση των νοημάτων της αντικειμενικής πραγματικότητας μέσα σε ένα δεδομένο περιβάλλον (Brooks & Brooks, 1999).

Σε αντίθεση με παλαιότερες παιδαγωγικές θεωρίες, ο κονστρουκτιβισμός θεωρεί ότι η γνώση και η πραγματικότητα δεν έχουν αντικειμενική ή απόλυτη αξία. Η γνώση είναι μέρος των αντιλήψεων του ατόμου και σχετική με την εμπειρία του η οποία προέρχεται από το περιβάλλον του. Ο Gergen (1985) ορίζει τον κονστρουκτιβισμό ως μια άποψη στην οποία το

μυαλό του ατόμου δημιουργεί την πραγματικότητα με συνεχή αλληλεπίδραση με τον εξωτερικό κόσμο. Οι κονστρουκτιβιστές διατυπώνουν μια νέα έννοια στην παιδαγωγική σκέψη μέσα από τρεις διαφορετικές προοπτικές, η οποία μπορεί να ληφθεί ως βάση για τη διδασκαλία (Reich, 2007:118):

- η κατασκευή (Construction): ο καθένας εφευρίσκει τη δική του πραγματικότητα. Στην επικοινωνία με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλάζουμε με το δικό μας (διαφορετικό) τρόπο τα πράγματα. Κάθε τρόπος που βλέπουμε τα πράγματα αποτελεί μια κατασκευή.

- Η ανακατασκευή (Reconstruction) είναι η διαδικασία με την οποία ανακαλύπτουμε την πραγματικότητά μας. Ανακατασκευάζουμε, σημαίνει ότι αναδημιουργούμε την πραγματικότητά μας σε σχέση με τις ήδη διαμορφωμένες δομές. Οι ήδη διαμορφωμένες δομές ανακαλύπτονται εκ νέου.

- Η κατάργηση, αποδόμηση (Deconstruction), αναφέρεται στην καταστροφή της πραγματικότητάς μας. Κατάργηση σημαίνει την αμφισβήτηση των δομών μας και τη διαμόρφωση των νέων δομών.

Δύο σχολές σκέψης ανήκουν στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού: ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός βασίζεται στις ιδέες του ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget, ενώ ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός βασίζεται στη δουλειά του ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky.

2.4.1 Η θεώρηση της σχέσης παιδιού με φυσικό περιβάλλον σύμφωνα με τον Piaget

Ο Piaget αναφέρει ότι τα παιδιά παρατηρούν τον κόσμο διαφορετικά από τους ενήλικες και καταλαβαίνουν το περιβάλλον τους μέσω άμεσης εμπειρίας και όχι με βάση την κατανόηση της γλώσσας (Seyf, 2000). Η αντίληψη του χώρου από το παιδί συμβαδίζει και συνδυάζεται από τη διαδικασία ανάπτυξής του. Οι προσεγγίσσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας σχετικά με τη κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος στηρίχτηκαν με την πάροδο των χρόνων και συνεχίζουν να επηρεάζονται από το πρωτοποριακό έργο του Piaget σχετικά με τη χωρική αντίληψη των παιδιών σε σχέση με το στάδιο ανάπτυξής τους, τα εξελικτικά στάδια ανάπτυξής τους.

Σύμφωνα με τον Piaget (Spencer. et al., 1989), η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί μια προοδευτική αναδιοργάνωση των ψυχικών διεργασιών ως αποτέλεσμα της βιολογικής ωρίμανσης και εμπειρίας μας με το περιβάλλον φύσης. Τα παιδιά κατασκευάζουν μία ιδέα για

τον κόσμο που τους περιβάλλει και έπειτα βιώνουν διαφορές ανάμεσα σε αυτό που ήδη γνωρίζουν και στο τι ανακαλύπτουν μέσα από το περιβάλλον τους.

Για την διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού ο Piaget θεωρεί σημαντική τη νοητική αναπαράσταση και υποστηρίζει ότι ο μηχανισμός της νοητικής αναπαράστασης δημιουργείται σταδιακά από το αισθησιοκινητικό στάδιο (το πρώτο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης) όπου τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τον περιβάλλοντα χώρο τους μέσω των αντανακλαστικών και ενστικτωδών ενεργειών που εκτελούν μέσα σε αυτό, δηλαδή μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το φυσικό περιβάλλον. Το παιδί αποτελεί ενεργό δημιουργό της γνώσης του για την πραγματικότητα την οποία γνωρίζει μέσα από μία διαδικασία «προσαρμογής» του στο περιβάλλον. Η προσαρμογή αυτή πραγματοποιείται σε όλη την πορεία της αναπτυξιακής διαδικασίας χάρη στους μηχανισμούς της αφομοίωσης, δηλαδή του μετασχηματισμού εμπειριών του περιβάλλοντος προκειμένου να ενσωματωθούν στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα (δομές) και της συμμόρφωσης, δηλαδή της τροποποίησης των δομών που υπάρχουν ώστε να προσαρμοσθούν στις νέες καταστάσεις (Γερμανός, 2003).

Κατά την προσχολική ηλικία, η οποία συμπίπτει με την αισθησιοκινητική περίοδο η πρακτική νόηση προηγείται της λογικής. Οι νοητικοί μηχανισμοί διαμορφώνονται ουσιαστικά μέσα από το χειρισμό των αντικειμένων και την επαφή τους με την συγκεκριμένη πραγματικότητα και το γεγονός αυτό φανερώνει ότι η στήριξη από το φυσικό περιβάλλον είναι αναγκαία. Με βάση τη σχέση ατόμου - περιβάλλοντος ο Piaget υποστηρίζει ότι πρέπει το υποκείμενο να έχει ενεργητική σχέση με τον περίγυρό του, να μετασχηματίζει τα πράγματα και να αντιλαμβάνεται τη δομή των πράξεών του πάνω στα αντικείμενα. Για το παιδί στο νηπιαγωγείο η δυνατότητα φυσικού χειρισμού των αντικειμένων θεωρείται ότι αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την ενίσχυση της αναπτυξιακής διαδικασίας και την επίτευξη των στόχων εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Richmond, 1970).

2.4.2 Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός

Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός ερμηνεύει τη μάθηση ως μια κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα. Το κύριο σημείο της θεωρίας του Vygotsky είναι ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση παίζει θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης. «Κάθε λειτουργία στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, εμφανίζεται δύο φορές: μία στο κοινωνικό επίπεδο και μία στο ατομικό. Πρώτα μεταξύ ανθρώπων και ύστερα μέσα στο παιδί» (Vygotsky, 1978:57).

Σύμφωνα με τα παραπάνω από το μαθητή εξαρτάται η οικοδόμηση της κατανόησης στο μυαλό του. Σε αυτή τη διαδικασία ο δάσκαλος ενεργεί ως διευκολυντής της μάθησης. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σχεδιασμό κατάλληλου περιβάλλοντος και πλαισίων που έχουν νόημα για το παιδί και στα οποία προσφέρεται η απαραίτητη υποστήριξη για τη μάθηση από τον εκπαιδευτικό ή από τους συμμαθητές. Εξωσχολικές εμπειρίες πρέπει να συσχετιστούν με τις σχολικές εμπειρίες. Εικόνες, προσωπικές ιστορίες, στιγμιότυπα καθημερινής ζωής, που ενσωματώνονται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, παρέχουν στους μαθητές την αίσθηση της ύπαρξής τους μεταξύ της κοινότητας και του σχολείου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, καθώς ως διευκολυντής της γνώσης μεσολαβεί για την «εσωτερίκευση» και τη μετάβαση στα στάδια της επόμενης ανάπτυξης. Κατά τον Vygotsky, ο δάσκαλος δεν είναι απλώς αυτός που παρέχει ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, αλλά είναι και ένας ενεργός μέτοχος στη διαδικασία της μαθησιακής επικοινωνίας, ένας μεσολαβητής της επίσημης κουλτούρας και, συχνά, ένας διαπραγματευτής εννοιών.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας θεωρούν ότι το πλαίσιο στο οποίο η μάθηση εμφανίζεται, είναι στοιχείο κομβικής σημασίας (McMahon, 1997, στο Τσακίρης, 2013: 128). Το πλαίσιο της σχολικής αυλής, στο οποίο ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει δραστηριότητες, δεν θεωρείται ένα πλαίσιο διαφορετικών θεμάτων, αλλά μια πολύπλοκη σύνθεση γεγονότων, προβλημάτων, διαστάσεων και κοινωνικών, φυσικών, πολιτισμικών και οικονομικών αντιλήψεων και αλληλεξαρτήσεων (Ackerman, 1996), όπου η γνώση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αποσπασματικά, αλλά ως μια ενότητα (McMahon, 1997, στο Τσακίρης, 2013: 128).

Υπό την έννοια αυτή, ο χώρος της σχολικής αυλής προσφέρει ευκαιρίες αυθεντικής ή ευκαιριακής μάθησης, όπου ο μαθητής συμμετέχει στις δραστηριότητες που είναι άμεσα σχετικές με την εφαρμογή της μάθησης και που πραγματοποιούνται μέσα σε έναν πολιτισμικό, κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο (Bransford et al., 1989; Atkinson et al., 2000).

Για τον Vygotsky, λοιπόν, το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που μας παρέχει τις κατευθύνσεις εκείνες, στις οποίες θα αναζητήσουμε τις ερμηνείες μας. Και ο Piaget, όπως και άλλοι θεωρητικοί, υποστηρίζουν τη θεωρία της αλληλεπίδρασης ατόμου -κοινωνικού περιβάλλοντος, όμως εκείνοι θεωρούν ότι πρόκειται για μια διαδικασία από μέσα προς τα έξω, ενώ ο Vygotsky τη θεωρεί ως διαδικασία από έξω προς τα μέσα. «Η γνωστική ανάπτυξη δεν οδηγεί απλώς προς την κοινωνικοποίηση. Η γνωστική ανάπτυξη είναι η μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων σε νοητικές λειτουργίες» (Vygotsky, 1981:165). Ο μετασχηματισμός αυτός γίνεται μέσω της διαμεσολάβησης των εργαλείων ή των σημάτων και η εσωτερίκευση αυτών των εργαλείων διαμορφώνει τη νοητική ανάπτυξη. Τα εργαλεία αυτά μπορεί να είναι

υλικά, εικονικά, παραπεμπτικά και συμβολικά, αλλά μπορεί να είναι και πολλά άλλα υλικά ή κοινωνικά στοιχεία του πολιτισμού ενταγμένα στην καθημερινή ζωή και «εκπέμπουν» διάφορα μηνύματα και σημασίες. Άρα, το περιβάλλον, φυσικό ή κοινωνικό, μας παρέχει τις κατευθύνσεις προς τις οποίες θα αναζητήσουμε τις ερμηνείες της κάθε σημασίας (Wertsch, 1985).

Με βάση τα όσα συζητήθηκαν, φαίνεται ότι οι έννοιες της μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα και του κονστρουκτιβισμού έχουν κοινά σημεία. Από τα βασικότερα κοινά σημεία θεωρούνται, αφενός το γεγονός ότι και οι δύο είναι επικεντρωμένες σε παιδοκεντρικές μορφές μάθησης, αφετέρου ότι απορρίπτουν τη παραδοσιακή εκπαιδευτική πρακτική (Τσακίρης, 2013). Σύμφωνα με τους οπαδούς του κονστρουκτιβισμού, αναφέρεται ότι το ίδιο το άτομο αναλύει και συνθέτει αυτή τη γνώση, αφενός μέσα από συχνές επισκέψεις στον πραγματικό κόσμο, αφετέρου από την μεταφορά και ανταλλαγή της γνώσης υπό τη μορφή «των αντικειμενικών αληθειών» από άτομο σε άτομο (Dahlgren & Szczepanski, 1998: 20). Ο Piaget και ο Vygotsky προσφέρουν μια εναλλακτική άποψη του ανθρώπινου νου, ως αδιαχώριστο από τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο που επιδρά πάνω του και τον μετασχηματίζει και μια άποψη της ανθρώπινης γνώσης ως αδιαχώριστης από τη μετασχηματιστική δραστηριότητα η οποία τη δημιουργεί (Bidell, 1999).

2.5 Οι προοπτικές για την ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού με βάση το μοντέλο της Katz

Η Katz (1999: 2-11) αναφέρει πως η ποιότητα της φροντίδας και της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί και να αξιολογηθεί διαφορετικά από διάφορους ενδιαφερόμενους ανάλογα με το τι κάθε ομάδα ανθρώπων πιστεύει πως είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης και της φροντίδας. Στο πλαίσιο αυτό η Katz προτείνει την εξέταση της ποιότητας από διάφορες προοπτικές, όπως αυτή των οικογενειών, των παιδιών και του προσωπικού, των εκπαιδευτικών και της κοινότητας. Συγκεκριμένα, για την Katz (1993), η ποιότητα μπορεί να προσδιοριστεί από πέντε προοπτικές. Αυτές είναι: (α) η "από πάνω προς τα κάτω" προοπτική (Top- down perspective) που σχετίζεται με την άποψη των ερευνητών και επαγγελματιών και αξιολογεί επιλεγμένα χαρακτηριστικά του προγράμματος, του εξοπλισμού και άλλα όπως τα "βλέπουν" οι ενήλικες από πάνω, (β) την "από κάτω προς τα πάνω" προοπτική (bottom- up perspective) που αφορά στην εμπειρία του παιδιού και επιδιώκει να καθορίσει πώς τα παιδιά βιώνουν στην πραγματικότητα το πρόγραμμα, (γ) την από έξω προς τα μέσα (outside- inside perspective)

που αφορά στην άποψη και την εμπειρία της οικογένειας, τον γονέων, (δ) η εσωτερική προοπτική (inside perspective) που αναφέρεται στην εμπειρία του προσωπικού και (ε) η εξωτερική προοπτική (outside perspective) που λαμβάνει υπόψη το πρόγραμμα σε σχέση με την κοινότητα.

Ιστορικά, μεγάλο κομμάτι της έρευνας στον τομέα της προσχολικής αγωγής προέρχεται από την προοπτική του ερευνητή (Katz, 1994). Η έρευνα γίνεται συνήθως πάνω στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά και όχι "για" ή "με" αυτούς (Mills, 2011). Στο δοκίμιο της το 1994, η Katz τονίζει ότι η προβολή της ποιότητας της προχολικής αγωγής από αυτή την οπτική γωνία του ερευνητή είναι στενή και ότι η εξέταση άλλων προοπτικών μπορεί να αποδειχθούν πιο προγνωστικές για την ποιότητα της μάθησης. Η προοπτική "από κάτω προς τα πάνω" του παιδιού εμφανίζεται σπάνια στις έρευνες. Η Katz υποστηρίζει ότι «οι σημαντικές τελικές επιπτώσεις ενός προγράμματος εξαρτώνται κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε από κάτω» και θέτει το ακόλουθο ερώτημα για να δώσει έμφαση στην άποψη του παιδιού: «Πώς είναι να είσαι παιδί σε αυτό το περιβάλλον;» (1994: 2-3). Η ακρόαση της προοπτικής του παιδιού μπορεί να θεωρηθεί δημοκρατική, συμμετοχική και ενδυναμωτική. Ειδικότερα στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, οι εκπαιδευτικοί μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης και την παιδαγωγική αξιοποίηση της πολυμεθοδικής προσέγγισης του Μωσαϊκού θα προσπαθήσουν να υποστηρίξουν την ενεργητική ακρόαση των παιδιών.

2.6 «Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης» του Howard Gardner

Οι απόψεις της βιωματικής προσέγγισης του Reggio Emilia και των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών μεθόδων βρίσκονται σε συμφωνία με τη θεωρία του Gardner «της πολλαπλής νοημοσύνης». Ο Howard Gardner υποστήριξε ότι, ενώ η σχολική γνώση ήταν «αυστηρά συνδεδεμένη με το σχολικό περιβάλλον», υπήρξε ανάγκη να αναπτυχθεί ένας τύπος εκπαίδευσης που θα αποτελεί μέρος της ζωής και όχι ξεχωριστή από τη ζωή (1991: 113). Η θεωρία του «της πολλαπλής νοημοσύνης» προτείνει ότι η νοημοσύνη δεν είναι ένα ενιαίο κατασκεύασμα, αλλά είναι πολύπλευρη καθώς όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα ή ικανότητες και ούτε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, αλλά αντιλαμβάνονται το κόσμο με 9 τουλάχιστον διαφορετικούς και εξίσου σημαντικούς τρόπους (Gardner, 1999). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (ΙΙ, 2000 στο Σακελλαρίου, 2012), οι εννιά μορφές νοημοσύνης είναι οι εξής:

- Λεκτική / Γλωσσική,
- Ενδοπροσωπική,
- Διαπροσωπική,
- Χωροαντιληπτική,
- Νατουραλιστική,
- Λογική / Μαθηματική,
- Σωματικο – κινητική,
- Μουσική / Ρυθμική,
- Υπαρξιακή.

Αυτή αποτελεί μία πρώτη κατάταξη καθώς κάθε μορφή νοημοσύνης μπορεί να χωριστεί σε επιπρόσθετα είδη, ή να προστεθούν και άλλες μορφές νοημοσύνης και έτσι η κατάταξη να τροποποιηθεί (Gardner &Walters, 1993a). Ο Gardner πιστεύει ότι τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα ευνοούν τη λογική-μαθηματική νοημοσύνη και συνεπώς αυτή η προκατάληψη περιορίζει τις δυνατότητες για όσους έχουν κλίση για την κατανόηση και την εκμάθηση με άλλους τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουν ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα και να αφήνουν στα παιδιά πολλές δυνατότητες να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους. Πιστεύει πως η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα κάθε παιδιού, ώστε να αναπτυχθούν στο ανώτερο δυνατό σημείο, βοηθώντας το παιδί να αντιληφθεί τις δυνατότητές του. Αναφέρεται, λοιπόν, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με επίκεντρο το παιδί. Κατά την άποψή του οι βασικότεροι παράγοντες προκειμένου να επιτευχθεί μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι:

(α) η αξιολόγηση της μάθησης, επινοώντας τρόπους που θα αξιολογούν απευθείας κάθε μορφή νοημοσύνης αποφεύγοντας τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική,

(β) η υποστήριξη του τρόπου μάθησης, των ενδιαφερόντων και των ικανοτήτων κάθε παιδιού,

(γ) η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η βελτίωση των συνθηκών και η δημιουργία κινήτρων, ώστε να προσελκύονται στο επάγγελμα άτομα με όρεξη και ικανότητες γι΄αυτό,

(δ) η συμμετοχή της κοινότητας (Gardner & Blythe, 1993).

Παράλληλα με αυτό το επίκεντρο τοποθετεί τις εξορμήσεις στην τοπική κοινότητα και γειτονιά. Αυτές οι επισκέψεις αποτελούν βασικό μέρος της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης, προσφέρουν ευκαιρίες για εξερεύνηση και μάθηση, όταν υποστηρίζονται σχετικά

σχέδια εκπαιδευτικής δράσης. Επιπλέον, δίνει έμφαση στη ενεργητική συμμετοχή των γονέων – κηδεμόνων προκειμένου να αναγνωρισθούν και να υποστηριχθούν οι κλίσεις των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2006). Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο Gardner (1991) τόνισε τη σημασία της προέκτασης της παιδαγωγικής διαδικασίας στους υπαίθριους χώρους ως μία μάθηση η οποία ξεφεύγει από τα στενά δεσμά της σχολικής οργάνωσης. Η μάθηση που πραγματοποιείται στο περιβάλλον της φύσης ενθαρρύνει τη μορφή γνώσης που δεν είναι αποκομμένη αλλά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής.

2.7 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

2.7.1 Η έννοια του περιβάλλοντος

Με την έννοια "περιβάλλον" εννοούμε ένα σύνολο από φυσικούς, βιολογικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, ικανούς να έχουν ένα άμεσο ή έμμεσο, βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα στους ζώντες οργανισμούς και τις ανθρώπινες δραστηριότητες (Ternisien, 1973, στο Συγκολλίτου, 1997: 20). Ο De Young (1999) αναφέρεται στην έννοια του περιβάλλοντος ως ο όρος που περιλαμβάνει ό,τι είναι φυσικό στον πλανήτη, όπως το κοινωνικό περιβάλλον, το δομημένο περιβάλλον, τα περιβάλλοντα μάθησης και τα πληροφοριακά περιβάλλοντα. Σε γενικές γραμμές ο όρος περιβάλλον περιλαμβάνει το φυσικό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον, το δομημένο περιβάλλον, τα περιβάλλοντα μάθησης και το πληροφοριακό περιβάλλον.

Η έννοια του περιβάλλοντος περιορίζεται συνήθως σε εκείνα τα ερεθίσματα που επιδρούν στον οργανισμό με συνέπεια να επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Υπό αυτήν την έννοια, όμως, ένας μεγάλος αριθμός από φυσικά συμβάντα που δεν έχουν εμφανή επίδραση στον οργανισμό δεν θα θεωρούνταν μέρος αυτού του περιβάλλοντος (Ittelson, 1978). Η έννοια του περιβάλλοντος θα έπρεπε να αναφέρεται σε κάτι πολύ πλατύ και όχι σαφώς προσδιορίσιμο, θα ήταν καλύτερο να αναφερόμαστε σε περιβάλλοντα και όχι στο περιβάλλον, τα οποία μάλιστα είναι ποικίλα, όπως ποικίλοι είναι και οι τρόποι ανάλυσης των ιδιοτήτων τους.

2.7.2 Η έννοια του χώρου

Στην έρευνα αυτή, χρησιμοποιείται η έννοια χώρος αναφερόμενη στο φυσικό περιβάλλον (Ταμουτσέλη, 1997) η οποία περιλαμβάνει το σύνολο του υλικού περιβάλλοντος

ανθρωπογενούς ή τεχνητού που προκύπτει ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης εργασίας και πολιτισμού καθώς και του διαμορφωμένου από τη φύση.

Υπάρχει πληθώρα πληροφοριών και σύγχρονες προσεγγίσεις σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του χώρου. Σύμφωνα με τον Γερμανό (1991)

Οι έννοιες του χώρου είναι παράγοντες προσέγγισης της αντικειμενικής πραγματικότητας, των φαινομένων και των πραγμάτων του κόσμου που μας περιβάλλει. Έτσι μεταξύ των άλλων εντάσσονται και στα βιώματα και στις καθημερινές εμπειρίες του παιδιού σε περιβάλλον εκπαίδευσης, γεγονός που τις συνδέει με πλήθος στοιχείων της παιδαγωγικής διαδικασίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής.

Ο Γερμανός (1998) αναφέρεται στο χώρο, ως μία έννοια που συντίθεται από το περιβάλλον φύσης (εκτενής ανάλυση του όρου στη συνέχεια), το τεχνητό περιβάλλον που προκύπτει ως αποτέλεσμα ανθρώπινης εργασίας και πολιτισμού και το κοινωνικό περιβάλλον που περιλαμβάνει τη δυναμική σχέση που δημιουργείται στα διάφορα επίπεδα των ανθρώπινων σχέσεων.

Ο χώρος θεωρείται ως μία πολυδύναμη υλική πραγματικότητα που προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τις παρακάτω παραμέτρους:

- Από τα υλικά του στοιχεία που περιλαμβάνουν κτίσματα, κατασκευές, αντικείμενα.
- Από τον τρόπο που χρησιμοποιείται στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας.
- Από τον τρόπο που βιώνεται από το παιδί, την ομάδα των παιδιών, των παιδαγωγών.
- Από το κοινωνικό - οικονομικό, πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο που τον παράγει, το οποίο και διαμορφώνει τα κυρίαρχα αρχιτεκτονικά και παιδαγωγικά του χαρακτηριστικά (Γερμανός, 1996: 2-3).

Ο χώρος της καθημερινής ζωής περιλαμβάνει ποικιλία υλικών στοιχειών, προϊόντα ανθρώπινης εργασίας και πολιτισμού, όπως αντικείμενα, εσωτερικούς χώρους, κτίσματα, πλατείες, οικοδομικά τετράγωνα, γειτονιές κ.λπ., Αυτά μπορούν να προσφέρουν αντιληπτικά ερεθίσματα στα οποία το παιδί έχει άμεση πρόσβαση μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματά του. Στο πλαίσιο της σχέσης παιδί - χώρος τα ερεθίσματα αυτά, σύμφωνα με τον Γερμανό (2004:7), μπορούν να ενεργήσουν και ως ερεθίσματα αγωγής με δύο τρόπους. Από τη μία πλευρά το παιδί λαμβάνει πληροφορίες για τις αισθητικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος και από την άλλη πλευρά τα ερεθίσματα ωθούν τα παιδιά σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς που εναρμονίζονται με τα χαρακτηριστικά οργάνωσης του χώρου, όπως η ανάπτυξη συγκεκριμένων πρακτικών και μορφών επικοινωνίας και συνδέονται,

κυρίως, με διαδικασίες κοινωνικής μάθησης. Πέραν όμως από τα αντιληπτικά ερεθίσματα η διαμόρφωση του χώρου προσφέρει και ένα πεδίο δραστηριοτήτων.

Οι Moore R. και Young D (1978: 83 - 84) παρουσιάζουν ένα εξαιρετικά απλοποιημένο μοντέλο παραγόντων που ρυθμίζει την εξέλιξη του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και πειραματίζονται τα παιδιά, το οποίο παρουσιάζει ότι το άτομο ζει ταυτόχρονα σε τρεις ανεξάρτητες εμπειρικές σφαίρες: το φυσιολογικό, το ψυχολογικό περιβάλλον του σώματος και πνεύματος, το κοινωνιολογικό περιβάλλον των διαπροσωπικών σχέσεων και πολιτισμικών αξιών και τέλος τα φυσιογραφικά χαρακτηριστικά του χώρου, όπως είναι τα αντικείμενα, τα άτομα, τα φυσικά και τεχνητά στοιχεία. Η μετάβαση μεταξύ αυτών των τριών σφαιρών ελέγχει τη χρήση και καταλήγει σε αυτά που ονομάζονται εικόνα, τοποφιλία, γνωστικός και πνευματικός χάρτης, σχήματα.

Έτσι, ο χώρος αποτελεί μία διαρκή πηγή νέων ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων που ενισχύει τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης του παιδιού με το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον. Αυτές οι ιδιότητες θεμελιώνουν και την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου (Γερμανός, 2004: 8).

2.7.3 Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου

Τα προσχολικά κέντρα εκπαίδευσης και αγωγής αποτελούν το δεύτερο χώρο φιλοξενίας των νηπίων μετά από το οικογενειακό τους περιβάλλον στο πλαίσιο των οποίων συμπεριλαμβάνονται η εκπαίδευση και η φροντίδα τους. Τα παιδιά καταναλώνουν μεγάλο χρονικό διάστημα της καθημερινής τους ζωής στο χώρο του σχολείου, γι’ αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διεξαχθεί διάφορες έρευνες και μελέτες και έχουν δημοσιευθεί ποικίλες παιδαγωγικές μέθοδοι που συνοδεύονται από παρατηρήσεις για τον τρόπο της κατάλληλης οργάνωσης του χώρου των σχολείων ώστε να αποτελέσει ο χώρος αυτός παιδαγωγικό εργαλείο και να συμβάλει στην επιτυχημένη εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Το σχολείο είναι ένα κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον και οι λειτουργίες του φυσικού περιβάλλοντος σε σχέση με διάφορες πτυχές του αποτελούν μέρος της συνολικής εικόνας του σχολείου. Κατά τη διάρκεια των χρόνων έχουν παρουσιαστεί αρκετές έρευνες στον τομέα της αρχιτεκτονικής σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον. Μολοταύτα, υπάρχει σχετικά μικρή εικόνα για το πώς οι σχέσεις των παιδιών με το χώρο ενσωματώνονται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Είναι απαραίτητο, όπως τονίζει σε σχετική έρευνα η Itoh, να δούμε το σχολείο ως ένα μέρος όπου τα παιδιά «ζουν» μέσα και όχι μόνο ως ένα χώρο όπου μεταδίδονται γνώσεις και δεξιότητες που αναφέρονται στην διδακτέα

ύλη. Το φυσικό περιβάλλον δεν εξυπηρετεί μόνο τις λειτουργικές ανάγκες για εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά έχει σημαντική σχέση με την ανάπτυξη των παιδιών και την ευημερία τους. Η διδασκαλία και οι μαθησιακές δραστηριότητες μπορούν μόνο να είναι ουσιαστικές και αποτελεσματικές σε ένα χώρο όπου τα παιδιά έχουν πλούσια κοινωνικά ερεθίσματα, κοινωνική ταυτότητα και σύνδεση (Itoh, 2001).

Όπως αναφέρει και η Μπότσογλου (2001), ο σχολικός χώρος δεν πρέπει πλέον να θεωρείται απλά το υλικό περιβάλλον που φιλοξενεί την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ένας χώρος όπου με τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σ'αυτόν και τους χρήστες του αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα των διαδικασιών αγωγής.

Είναι πλέον γνωστό, όπως τονίζει και ο Moore (2003:9), ότι η ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος των προσχολικών κέντρων αγωγής, το μέγεθος, η πυκνότητα, η προστασία της ιδιωτικής ζωής, τα σαφώς καθορισμένα πλαίσια δραστηριοτήτων, ο τροποποιημένος ενιαίος χώρος, η ποικιλία των τεχνικών χαρακτηριστικών και η ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού, έχουν σχέση με την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Το προσχολικό περιβάλλον μάθησης σύμφωνα με τον Bullard (2009) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία βρίσκονται στη διαδικασία ταχύτατης ανάπτυξης του εγκεφάλου, οπότε τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες που ο χώρος τους προσφέρει ασκούν καθοριστικές επιδράσεις στην πορεία ανάπτυξης του εγκεφάλου.

Εξάλλου, είναι σημαντικό να δώσουμε σημασία στο χρόνο, που τα παιδιά δαπανούν καθημερινά στο σχολικό χώρο, ένα περιβάλλον που αντανακλά τη φιλοσοφία, τις αξίες, τις πεποιθήσεις των παιδαγωγών για τα παιδιά και μεταδίδει σιωπηλά μηνύματα στους χρήστες του. Σιωπηλά μηνύματα μεταδίδονται μέσω της αρχιτεκτονικής του χώρου, των σχημάτων του χώρου, τις διατάξεις των τεχνητών χαρακτηριστικών του χώρου. Για παράδειγμα, τα παιχνίδια και οι κατασκευές παιχνιδιών μεταδίδουν στα παιδιά μηνύματα για το πώς μπορούν να τα χρησιμοποιούν, ενώ η αισθητική ποιότητα του προσχολικού χώρου επιδρά στα συναισθήματα των παιδιών και μεταδίδει μηνύματα για την αυτοαξία τους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014)**.** Κάθε περιβάλλον εκτός από τα άμεσα ερεθίσματα που προσφέρει και οφείλονται στα φυσικά χαρακτηριστικά του, μεταφέρει ένα σύνολο αισθητικών, χρηστικών και συμβολικών μηνυμάτων που συνδέονται μεταξύ τους και διαμορφώνονται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες (φυσικό τοπίο).

Ένα καλά σχεδιασμένο σχολικό περιβάλλον, εκτός από την ασφάλεια που προσφέρει στα νήπια, υποστηρίζει τη συναισθηματική τους ευημερία, διεγείρει τις αισθήσεις τους και

προκαλεί τις κινητικές τους δεξιότητες. Ένα ποιοτικά σχεδιασμένο περιβάλλον έχει ως στόχο να δημιουργήσει μια τάξη που είναι ιδιαίτερα λειτουργική, αισθητικά ελκυστική, που είναι ηλικιακά κατάλληλη, απευθύνεται στα παιδιά και υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών, Έτσι, ένα καλώς σχεδιασμένο σχολικό περιβάλλον προωθεί την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η διαρρύθμιση του περιβάλλοντος και ο εξοπλισμός προσφέρουν στα παιδιά πολλές δυνατότητες να πειραματιστούν, να παρατηρήσουν, να αισθανθούν, να κινηθούν. Σ' ένα περιβάλλον που είναι ασφαλές, τα νήπια είναι ελεύθερα να εξερευνήσουν, να μαθαίνουν και να χαρτογραφήσουν το περιβάλλον τους νοητικά, να το χειραγωγήσουν και να το ελέγξουν.

Συνεπώς, καθίσταται φανερό μέσω της παραπάνω βιβλιογραφικής αναζήτησης, πως το φυσικό περιβάλλον, ο χώρος, μέσα στον οποίο τα παιδιά δαπανούν σημαντικό ποσοστό της καθημερινότητας τους, το σχολικό περιβάλλον, αποτελεί μία δυναμική πραγματικότητα που συντελείται και επηρεάζεται, ταυτόχρονα από πολλές σφαίρες. Το κοινωνικό παρασκήνιο των σχέσεων που δημιουργούνται, η υλική υποδομή, τα φυσικά χαρακτηριστικά αλλά και η ψυχοσύνθεση των ατόμων που το απαρτίζουν, καθιστούν ένα περιβάλλον που εν δυνάμει αναπτύσσεται, εξελίσσεται, μεταλλάσσεται, επηρεάζει και επηρεάζεται από τα άτομα που το συντελούν.

2.7.4 Το περιβάλλον φύσης

Υπάρχουν πολλές βιβλιογραφικές αναφορές και μελέτες σχετικά με τον προσδιορισμό της μοναδικής σχέσης του ανθρώπου με τη φύση. Για να μπορέσουμε, όμως, να ασχοληθούμε και να αναλύσουμε αυτήν τη σχέση και ειδικότερα τη σχέση της φύσης με το παιδί, θα πρέπει πρώτα να εμβαθύνουμε εννοιολογικά στον όρο "περιβάλλον φύσης".

Ο όρος "περιβάλλον φύσης" χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει οτιδήποτε δεν είναι αποτέλεσμα ανθρώπινης ενέργειας ή παρέμβασης, και συχνά αντιπαραβάλλεται με τη φράση «χτιστό περιβάλλον». Ωστόσο, στις μέρες μας παρατηρείται πολύ συχνά η αδυναμία να ξεχωρίζουμε το φυσικό περιβάλλον από το περιβάλλον φύσης. Αυτό συμβαίνει, καθώς πολλές φορές το περιβάλλον φύσης προκύπτει από μία αλληλεπίδραση της φύσης με τον άνθρωπο, όπως για παράδειγμα οι φάρμες, οι εκτάσεις καλλιεργημένων δένδρων (Tuan, 1978).

Και όμως εξακολουθούν να υπάρχουν κάποιες περιοχές που δεν έχουν υποστεί την ανθρώπινη παρέμβαση στις οποίες γενικώς αναφερόμαστε ως ο χώρος της «άγριας φύσης» (wilderness places). Γι' αυτόν το λόγο, ο όρος «περιβάλλον της φύσης» μπορεί να αποδοθεί ως μία συνέχεια της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με τη φύση, η οποία θα κυμαίνεται από

το περιβάλλον φύσης που είναι εξ ολοκλήρου σχεδιασμένο από τον άνθρωπο μέχρι το απολύτως αγνό περιβάλλον της φύσης. (Carver, 2002) To project Wild About Play (2004: 4) προσφέρει μία χρήσιμη περιγραφή των παραπάνω

Οι άγριοι χώροι είναι εξωτερικοί χώροι πρασίνου, όπου σε μερικές περιοχές αναπτύσσονται άγρια. Μπορεί αυτοί οι χώροι να είναι τελείως φυσικοί, όπως ένα πανάρχαιο δάσος ή να έχουν αναμειχθεί με τεχνητά στοιχεία, όπως τα αστικά πάρκα. Οι άγριοι χώροι υπάρχουν σε πολλά διαφορετικά σχήματα και μεγέθη, μπορεί να είναι μικροί ή μεγάλοι, υγροί ή ξεροί, ανοιχτοί ή κλειστοί, βρώμικοι ή καθαροί, πράσινοι ή καφέ. Οι άγριοι χώροι είναι: οι επαρχιακοί δρόμοι, οι φράχτες, τα δάση, τα αγροκτήματα, οι παραλίες, οι κήποι, τα ποτάμια, τα χωράφια, οι λίμνες, οι λόφοι, τα χόρτα, η λάσπη, οι αμμόλοφοι...

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο Κεφάλαιο, το φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνει τις φυσικές, βιολογικές και πολιτισμικές συνθήκες, μέσα στις οποίες ζουν και εξελίσσονται οι άνθρωποι. Περιλαμβάνει δηλαδή το σύνολο του υλικού περιβάλλοντος ανθρωπογενούς ή τεχνητού, καθώς και του διαμορφωμένου από τη φύση περιβάλλοντος. Αποτελεί, έτσι, το περιβάλλον φύσης βασική συνιστώσα της ευρύτερης έννοιας του περιβάλλοντος, μαζί με το τεχνικό περιβάλλον και το κοινωνικό.

Είναι γεγονός ότι αλλιώς αντιλαμβάνεται το περιβάλλον φύσης ένα παιδί που ζει σε μία αστική περιοχή, λογικά μέσω των εμπειριών του με τα κοινοτικά πάρκα, τους χώρους πρασίνου που προσφέρει η πόλη και αλλιώς ένα παιδί το οποίο κατοικεί σε μία επαρχιακή περιοχή και έρχεται καθημερινά σε επαφή με τα δένδρα στα χωράφια, που έχει τη δυνατότητα να τρέξει στις πλαγιές των βουνών ή σε παραλίες. Θα λέγαμε λοιπόν ότι η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη σχέση του παιδιού με τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού, ως περιβάλλον φύσης και ενδιαφέρεται για κάθε χώρο πρασίνου ή «άγρια δύσης» και κάθε υλικό στοιχείο της φύσης ανεξάρτητα από τον τρόπο δημιουργίας τους, τον τρόπο επέμβασης και φροντίδας του ανθρώπου, την έκταση και την επιφάνεια μέσα την οποία αναπτύσσεται και τη σχέση τους με τα άλλα υλικά στοιχεία του χώρου.

2.7.5 Η έννοια του τόπου

Μέχρι πρόσφατα έχει υποστηριχθεί ότι οι θεωρίες της εκπαίδευσης αγνοούσαν τη σημασία του "τόπου" ως σχεσιακής αντίληψης. Στο δημοσίευμα της έκδοσης του 2005 για τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, ο Ruitenberg (2005) βασισμένος σε μεγάλο βαθμό στο έργο του David Orr και άλλων μεταφέρει τον ορισμό του τόπου πέρα από τη στατική φυσική έννοια, στον τόπο όπου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία, που μέχρι εκείνη την εποχή δεν

είχε συγκεκριμένο αντίκτυπο στη σύγχρονη εκπαίδευση. Σημειώνει στην εισαγωγή του ότι ο εκπαιδευτικός φιλόσοφος Michael Peters είχε επίσης αναφερθεί στο παρελθόν λέγοντας ότι «η σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία έχει αγνοήσει όλα τα ζητήματα του χώρου, της γεωγραφίας, της αρχιτεκτονικής» (2005: 212).

Ένα σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τον τόπο είναι η ευκαιρία που προσφέρουμε στα παιδιά να είναι δραστήριοι μαθητές στον πραγματικό κόσμο και να μεταφέρουν τη μάθησή τους έξω από την τάξη στον πραγματικό κόσμο **(**Gruenewald 2003)**.** Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική έρευνα όταν αναφέρεται στον χώρο που αντιστοιχεί στο άμεσο χωρικό και κοινωνικό περιβάλλον του θέματος (ατομική και μικρή ομάδα). Σε αυτό το μικροπεριβάλλον, το υποκείμενο αναπτύσσει πρακτικές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, οργανώνοντας τις σχέσεις του με άλλους και σχηματίζοντας αναπαραστάσεις της χρήσης του χώρου ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Γερμανός, 2015: 48)

Αυτό το μικροπεριβάλλον ορίζεται ως "τόπος" του υποκειμένου. Γενικά, ο τόπος είναι μια ενότητα χώρου και δραστηριοτήτων, που αποτελεί το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του υποκειμένου στο οποίο προβάλλονται οι επιθυμίες, οι επιλογές και οι ικανότητές του (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983). Σύμφωνα με τον Lévy & Lussault, ο τόπος περιλαμβάνει τόσο υλικά στοιχεία (αρχιτεκτονικούς χώρους, δομές, αντικείμενα) όσο και ένα σύνολο μη-υλικών στοιχείων (σχέσεις, πρακτικές, παραστάσεις, εμπειρίες) συνδέοντας το υποκείμενο με το άμεσο περιβάλλον του. Με άλλα λόγια, ο τόπος είναι "η μικρότερη πολύπλοκη χωρική ενότητα στην κοινωνία" (Lévy & Lussault, 2003).

Πολιτισμικά, κοινωνικά, οικολογικά, ψυχολογικά, ψυχαναλυτικά και χωρικά χαρακτηριστικά συγκροτούν ένα όλον όπου χώρος-κοινωνία-υποκείμενο διαπλέκονται σε μία δυναμική, συμμετοχική, ενεργητική, συγκινησιακή σχέση. Ο τόπος δεν είναι ο γεωμετρικός τρισδιάστατος χώρος, ούτε ο αντιληπτικός χώρος, αλλά είναι ο χώρος της εμπειρίας (Schluz, 2009). Τα παιδιά εμπλέκονται στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και από την αλληλεπίδραση φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ως τόπος ορίζεται το άμεσο περιβάλλον του υποκειμένου (ατόμου ή ομάδας) στο οποίο περιλαμβάνονται ένα σύνολο υλικών στοιχείων (υπαίθριοι ή εσωτερικοί χώροι, κατασκευές, αντικείμενα) και ένα σύνολο σχέσεων, πρακτικών, αναπαραστάσεων και βιωμάτων, που συνδέουν το υποκείμενο με το συγκεκριμένο άμεσο περιβάλλον του (Γερμανός, 2014· Lévy & Lusssault, 2003).

Ο τόπος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου, συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις επιλογές και τις δυνατότητες του υποκειμένου που ζει σε αυτόν (Proshansky, Fabian, &

Kaminoff, 1983). Ο τόπος, λοιπόν, είναι ένας χώρος που επαναπροσδιορίζεται αυθόρμητα από το υποκείμενο (άτομο ή ομάδα), που τον επενδύει με σημασίες και σχέσεις της δικής του πραγματικότητας. Ένας τόπος όμως αποκτά τη σημασία του μέσα από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος, υλικού και κοινωνικού (Gustafson, 2001).

Η κατανόηση του τόπου απαιτεί την ταυτόχρονη προσέγγιση σε δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι η «αντικειμενική» πραγματικότητα, που υπάρχει ανεξάρτητα από το υποκείμενο και, το δεύτερο, η πραγματικότητα που διαμορφώνεται από το ίδιο το υποκείμενο (Gresswell, 2013). Ο τόπος διέπεται από καινούριους, υποκειμενικούς και προσωρινούς κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας και αξιοποιείται από το υποκείμενο ως πεδίο έκφρασης, δημιουργίας και έντονης αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Menzo & Devine-Wright, 2014· Stedman, 2002).

Η ύπαρξη τόπων πληροφορεί, δημιουργεί εμπειρίες αγωγής, αναπτύσσει τη φαντασία και, γενικότερα, τον εαυτό του υποκειμένου. Βρίσκεται στην αφετηρία των περιβαλλόντων μάθησης (learning environments), επειδή θέτει το χώρο ως ενδιάμεσο μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντός του στο πλαίσιο μιας διαδικασίας μάθησης. Η έννοια του τόπου έχει μεγάλο ενδιαφέρον για την αρχιτεκτονική αφού σηματοδοτεί τη στροφή της από λειτουργικές και αισθητικές προσεγγίσεις του χώρου σε βιωματικές (Τσουκαλά, 2015:87).

Ο τόπος συνάδει με την έννοια της ταυτότητας και αυτή με τη σειρά της δηλώνει την κατασκευή των χαρακτηριστικών μιας οντότητας εντός και διαμέσου της συμβολικής τάξης της κοινωνίας. (Τσουκαλά, 2015: 89). Ο τόπος συνιστά ένα ολιστικό ποιοτικό φαινόμενο και δεν μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από αφαιρέσεις και αναλυτικές τεχνικές. Πολιτισμικά, κοινωνικά, οικολογικά, ψυχολογικά, ψυχαναλυτικά και χωρικά χαρακτηριστικά συγκροτούν ένα όλον όπου χώρος-κοινωνία-υποκείμενο διαπλέκονται σε μία δυναμική, συμμετοχική, ενεργητική, συγκινησιακή σχέση. Ο τόπος για τον Schulz δεν είναι ο γεωμετρικός τρισδιάστατος χώρος, ούτε ο αντιληπτικός χώρος. Απεναντίας, είναι ο χώρος της εμπειρίας τον οποίο αποκαλεί συγκεκριμένο χώρο (Τσουκαλά, 2015: 88).

Το παιδί μόνο του ή σε μικρές ομάδες σχηματίζει αυθόρμητα τόπους, κάθε φορά που έχει την ευκαιρία, επειδή αυτό συνδέεται με την έμφυτη ανάγκη του να διαμορφώσει ένα πεδίο έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό του (Marcouyeux & Fleury-Bahi, 2011· Weinstein & David, 1993). Αν η οργάνωση του χώρου υποστηρίζει τις αυθόρμητες τάσεις του παιδιού για πρωτοβουλία, ελεύθερη έκφραση και δημιουργική συμπεριφορά, τότε εμφανίζονται πρακτικές και μορφές συμπεριφοράς με υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης. Τότε ο χώρος μετατρέπεται σε «τόπο», δηλαδή σε ένα υλικό περιβάλλον που φέρει τη σφραγίδα του παιδιού, είναι έντονα φορτισμένο συμβολικά και λειτουργεί ως μέσο πρόσβασης του παιδιού

στα υλικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του μα και ως μέσο μάθησης που οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης (Γερμανός, 1998, 2002).

2.7.6 Η έννοια της συμμετοχής

Όπως επισημαίνεται από τον Moser (1983), η συμμετοχή μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως μέσο όσο και ως σκοπός σε μια διαδικασία σχεδιασμού. Στην πρώτη περίπτωση η συμμετοχή νοείται ως η εμπλοκή σε μια διαδικασία (π.χ. συμμετοχή στον σχεδιασμό ή την υλοποίηση ενός έργου), ενώ στη δεύτερη η συμμετοχή αποτελεί η ίδια έναν στόχο, μια επιθυμητή κατάσταση η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή (π.χ. ενδυνάμωση τοπικών κοινωνιών).

Σε κάθε περίπτωση, η έννοια της συμμετοχής έρχεται να σηματοδοτήσει τη μετάβαση από ένα πρότυπο λήψης αποφάσεων που χαρακτηρίζεται από την αντιπροσωπευτική δημοκρατία, όντας το προϊόν του μοντέλου λήψης αποφάσεων «από πάνω προς τα κάτω», σε ένα νέο, που χαρακτηρίζεται από τη συμμετοχική ή άμεση δημοκρατία (deliberative, direct or participatory democracy) (Jones & Holmes, 2011). Το μοντέλο αυτό, που έχει τις ρίζες του στην αθηναϊκή Δημοκρατία του 5ου π.Χ. αιώνα, αποτελεί το προϊόν της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που υιοθετεί μια «από κάτω προς τα πάνω» προσέγγιση (Van Asselt και Rijkens-Klomp, 2002)

Η αντιπροσωπευτική δημοκρατία βασίζεται στην εκλογή αντιπροσώπων από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες και στην ανάθεση σε αυτούς της εκπροσώπησής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για όσο διάστημα έχουν αυτή την εξουσιοδότηση. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου ο προβληματισμός που καταγράφεται εστιάζει στην περιορισμένη έως ανύπαρκτη δυνατότητα παρέμβασης των ομάδων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων οι οποίες λαμβάνονται από τους αντιπροσώπους τους και στο γεγονός ότι στην πράξη ένα τέτοιο μοντέλο, που στηρίζεται σε αποφάσεις της πλειοψηφίας, αναπαριστά στην πραγματικότητα τον συσχετισμό δυνάμεων που καταγράφονται στην κοινωνία μια δεδομένη στιγμή αποκλείοντας την έκφραση των υπόλοιπων ομάδων στις αποφάσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από την έλλειψη πλουραλισμού και την περιορισμένη δυνατότητα σύνθεσης των απόψεων όλων των κοινωνικών ομάδων μέσα από ευρύτερες συναινέσεις (Van Asselt και Rijkens-Klomp 2002).

Η συμμετοχική δημοκρατία εισάγει μια διαφορετική προσέγγιση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων με τη διαρκή εμπλοκή ευρύτερων κοινωνικών ομάδων σε αυτή. Μέσα από

την προσέγγιση αυτή θεωρείται πως αυξάνονται οι ευκαιρίες των ομάδων για ίση δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, επιχείρημα που ενισχύεται από το διαρκώς διευρυνόμενο απόθεμα γνώσης των ομάδων, το οποίο διευρύνει με τη σειρά του τη δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασής τους. Παράλληλα, θεωρείται μια απάντηση στις αδυναμίες του αντιπροσωπευτικού μοντέλου στο οποίο οι αποφάσεις δεν ανταποκρίνονται πάντα στις απόψεις, τις προσδοκίες και τα οράματα του κοινωνικού συνόλου (Friedmann 1992), καθώς αποτελούν προϊόν συσχετισμών και πλειοψηφιών που δεν αποτυπώνουν πάντα όλες τις διαφορετικές πλευρές.

Οι Lave και Wenger (1991) αναγνώρισαν πως η μάθηση του ατόμου είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσω της συμμετοχής και πως η μάθηση δεν είναι μόνο θέμα ανακάλυψης, μετάδοσης γνώσης ή αλληλεπίδρασης αλλά ξεφεύγει από αυτήν τη γραμμική διαδικασία. Είναι η συμμετοχή που λαμβάνει χώρα ανά πάσα στιγμή, που ξεφεύγει από την αντίληψη της μάθησης ως μιας ιεραρχικής έννοιας σε μια οριζόντια, όπου όλοι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Rogoff, 2003). Αυτή η θεώρηση της μάθησης δίνει έμφαση στην διαδικασία της μάθησης και απεγκλωβίζεται από το στόχο του αποτελέσματος.

Κεφάλαιο Τρίτο
Μάθηση και Παιχνίδι σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα

3.1 Εισαγωγή

Η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα είναι μια ευρεία και σύνθετη έννοια, η οποία αγγίζει ένα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε ποικίλα περιβάλλοντα. Μπορεί να περιλαμβάνει: το υπαίθριο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου, πρότζεκτ και δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στις αυλές των σχολείων, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, δραστηριότητες αναψυχής και περιπέτειας, προγράμματα προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα και αειφορία, δραστηριότητες περιπέτειας στη φύση και πολλά άλλα. Η μάθηση σε υπαίθριους χώρους δεν έχει ένα σαφώς καθορισμένο όριο, αλλά έχει έναν κοινό πυρήνα. Η αρχική και άμεση εμπειρία της πραγματικής επαφής και σύνδεσης του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον είναι αναντικατάστατη και έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην ζωή του παιδιού. Μέσω της εξειδικευμένης διδασκαλίας, της ερμηνείας ή της κατάλληλης υποστήριξης, οι εμπειρίες σε υπαίθριους χώρους αποτελούν εύκολα μια πηγή γοητείας γεμάτη ερεθίσματα, πηγή προσωπικής ανάπτυξης και καινοτομιών στη μάθηση. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από αυτό που κάνουν, μέσα από αυτό που συναντούν και μέσα από αυτά που ανακαλύπτουν. Μαθαίνουν για το φυσικό περιβάλλον, τους ίδιους και τους άλλους, ενώ παράλληλα μαθαίνουν και αναπτύσσουν δεξιότητες μέσα από τη διαχείριση καταστάσεων σε αυτά τα περιβάλλοντα, μέσω της έρευνας, του πειράματος, της ανατροφοδότησης, του προβληματισμού, της αναθεώρησης και της συνεργατικής και συμμετοχικής μάθησης.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη ΜΠΥΠ, τόσο ως ανάγκη όσο και ως δικαίωμα των μικρών παιδιών για την ευημερία τους. Η απώλεια των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού για πολλά παιδιά είναι μια πτυχή της περίπλοκης αλληλεπίδρασης των νομοθετικών, κοινωνικών, πολεοδομικών σχεδιασμών, τεχνολογικών και παιδαγωγικών παραγόντων. Η Karsten (2005) υποστηρίζει ότι αυτοί οι παράγοντες έχουν οδηγήσει σε ένα «νέο τύπο της παιδικής ηλικίας», όπου τα παιδιά περνούν λιγότερο χρόνο από ό, τι πρωτύτερα σε υπαίθριους χώρους και οι μελλοντικές γενιές των παιδιών μπορεί να έχουν όλο και χαμηλότερες προσδοκίες του χρόνου της επαφής με τη φύση που θα έχουν στις ζωές τους.

Στο παρόν κεφάλαιο θα ανατρέξουμε στα θεωρητικά θεμέλια και τις παγκόσμιες τάσεις που υποστηρίζουν εμπειρικά τα οφέλη της ΜΠΥΠ [1] και τη σύνδεσή της με τα επίσημα θεσμικά πλαίσια επικεντρωμένοι στο τέλος στην περίπτωση της Ελλάδας.

3.2 Θεωρητικά θεμέλια

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να σκεφτούμε ότι η φύση διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Για πολλούς από εμάς, η διαίσθησή μας, μάς οδηγεί στην άποψη ότι η φύση «κάνει καλό στα παιδιά». Υπάρχουν πολλές απόψεις, όπως ότι «τα παιδιά χρειάζονται αυλή για να παίζουν», «τα παιδιά έχουν ανάγκη από καθαρό αέρα» κ.ά. Πέρα, όμως, από αυτές τις διαισθήσεις μας υπάρχουν πολλά αιτιολογημένα θεωρητικά επιχειρήματα σχετικά με την εγγενή ανάγκη του ανθρώπου, και επομένως και των παιδιών, να βρίσκονται σε επαφή με τη φύση (Spencer & Blades, 2006) . Ένα αυξανόμενο πεδίο ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνει αυτήν την ιδέα. Μεγάλο μέρος αυτών των ερευνών ασχολείται με το γεγονός ότι η πρόσβαση των παιδιών στη φύση συνεχώς περιορίζεται (Pyle, 2002: 305) Όχι μόνο οι φυσικοί χώροι για τα παιδιά έχουν περιορισθεί αλλά και η πρόσβαση των παιδιών σε αυτούς τους χώρους συνεχώς μειώνεται. Ο φόβος για τις υπεριώδεις ακτινοβολίες, τα έντομα, τις ασθένειες, τις διάφορες μορφές ρύπανσης και ο φόβος των «ξένων» οδηγούν τους ενήλικες να περιορίσουν τα παιδιά τους σε κλειστούς χώρους.

Τα παιδιά του σήμερα αντιμετωπίζουν μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία με νέες προκλήσεις και δυνατότητες. Μια έρευνα (Clarke, 2010) έδειξε ότι το 89 % των παιδιών προτιμά το υπαίθριο παιχνίδι με τους φίλους του παρά την τηλεόραση. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι ζωές των παιδιών είναι προγραμματισμένες από τους ενήλικες, που λανθασμένα πιστεύουν ότι απλά ένα άθλημα ή παραπάνω μαθήματα και φροντιστήρια θα κάνουν τα παιδιά τους εξυπνότερα και πιο επιτυχημένα ως ενήλικες. Οι ευκαιρίες των παιδιών για άμεση και αυθόρμητη επαφή με τη φύση αποτελεί μία εμπειρία προς εξαφάνιση για τα παιδιά. Μία από τις τελευταίες ευκαιρίες των παιδιών για παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους είναι η ώρα του σχολείου και τα σχολικά εδάφη (Malone &Tranter, 2003).

Ο Blatchford (1998) επισημαίνει ότι το παιχνίδι στο σχολείο είναι μία από τις ελάχιστες περιπτώσεις όπου τα παιδιά μπορούν να αλληλοεπιδρούν σε ένα σχετικά ασφαλές περιβάλλον με ελάχιστο έλεγχο των ενηλίκων και όπου το παιχνίδι και οι κοινωνικές σχέσεις βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό υπό τον έλεγχό τους. (Blatchford, 1998 στο Lester & Maudsley, 2007). Δεν

[1] Μάθηση και Παιχνίδι σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα

είναι τυχαίο ότι αναζητώντας ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης η παγκόσμια βιβλιογραφία αναγνωρίζει την εκπαιδευτική αξία της υπαίθριας εκπαίδευσης και των υπαίθριων φυσικών χώρων ως εναλλακτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Όλο και περισσότερο, όμως, ο σχολικός χρόνος παιχνιδιού στην αυλή που συνήθως συνδέεται με την ώρα του διαλείμματος και της εκτόνωσης των παιδιών από την ώρα της διδασκαλίας μέσα στη τάξη, θεωρείται από τους ενήλικες ως αρνητική εμπειρία μειώνοντας το χρόνο που τα παιδιά βρίσκονται έξω (Rivkin, 1997, Blatchford, 1998).

Συχνά παρουσιάζεται ένα συγκρουόμενο ενδιαφέρον για τη χρήση των σχολικών εδαφών. Ο Worpole (2003) σχολιάζει ότι πολλά σχολεία έχουν γίνει θεσμικοί θύλακες αποσυνδεδεμένοι από την τοπική κοινότητα. Οι Thomas και Thompson (2004) σημειώνουν ότι, αν και το 63% των εκπαιδευτικών χώρων είναι υπαίθριοι, εκτιμάται ότι χρησιμοποιούνται μόνο το 30% των δυνατοτήτων τους. Αυτό το συγκρουόμενο ενδιαφέρον προβάλλεται και στη φαινομενική ένταση μεταξύ της προοπτικής των ενηλίκων, των καθαρών και αισθητικά ευχάριστων υπαίθριων χώρων στο σχολείο και των απόψεων και προτιμήσεων των παιδιών που περιλαμβάνουν άγριες και άνετες περιοχές (loose parts), εκτενείς περιοχές για παιχνίδι και ελευθερία να διαχειριστούν, να παρέμβουν, να αλλάζουν και να δημιουργήσουν τους τόπους τους. Ο Rivkin (1997) θεωρεί την ανάπτυξη των σχολικών χώρων ως τρόπο αποκατάστασης της ευκαιρίας των παιδιών για εμπειρίες σε υπαίθριους χώρους και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές αυλές πρέπει να είναι «βιότοποι» (‘habitats’), δηλαδή τόποι όπου μπορούν να ζήσουν τα παιδιά.

Στο μετα-νεωτερικό πλαίσιο, αντιλαμβανόμαστε τη φύση ως μία παράλληλη πραγματικότητα εξωτερικής αυτής της κοινωνικής. Ένας συνδυασμός πραγματικών και αντιληπτών πιέσεων αλλάζει την ποιότητα και την ποσότητα του παιχνιδιού των παιδιών σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Μια απάντηση είναι να εξιδανικεύσουμε το παρελθόν και να ζητήσουμε την επιστροφή των ημερών, όταν τα παιδιά μπορούσαν να βγουν έξω και να παίξουν ελεύθερα. Ενώ η προώθηση τέτοιων απόψεων έχει ένα ρόλο στην ευαισθητοποίηση της αλλαγής των ευκαιριών για τα παιδιά, αυτές οι αναμνήσεις χωρίς το βίωμα της νέας γενιάς διαιωνίζει την αποστασιοποίηση της φύσης από την καθημερινότητας τους. Ο Chawla (2002) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τη σημασία που έχουν οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας σε υπαίθριους χώρους για την ατομική ανάπτυξη και συμπεριφορά σχετικά με το περιβάλλον.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι αξίες που βασίζονται στις εμπειρίες από την παιδική ηλικία μπορεί να επηρεάσουν τον τρόπο που θα διαχειριστούμε το περιβάλλον της φύσης ως ενήλικες. Η φύση είναι ένα περιβάλλον όπου τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες μπορούν να βρουν την

ειρήνη και τη χαλάρωση από τα άγχη της καθημερινής ζωής και να αναπτύξουν το παιχνίδι τους και το συναίσθημα ελευθερίας. Οι ενήλικες χρησιμεύουν ως μοντέλα και επηρεάζουν τα παιδιά κατά την ανάπτυξή τους και αυτό ισχύει και για τις εμπειρίες της φύσης. Εάν οι ενήλικες έχουν θετική άποψη της φύσης, αυτό μεταφέρεται στα παιδιά. Είναι σημαντικό να αυξηθεί η συνειδητοποίηση της σημασίας του υπαίθριου περιβάλλοντος για την ανάπτυξη των παιδιών και του τρόπου που θα μπορούσε να μετουσιωθεί στα σημερινά δεδομένα.

Δεδομένου ότι ο υπαίθριος σχολικός χώρος αποτελεί μια κατηγορία χώρου όπου τα παιδί θα μπορούσε να έχει τη δυνατότητα καθημερινών ευκαιριών επαφής με το περιβάλλον της φύσης και αποτελεί το όριο της κλειστής κοινωνίας του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία αποκτά ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνονται οι υπαίθριοι χώροι στην καθημερινότητα των παιδιών, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι χώροι αυτοί αξιοποιούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η μάθηση στους υπαίθριους χώρους βασίστηκε αρχικά στο εκπαιδευτικό έργο του Dr. Kurt Hahn (Rohrs, 1970). Ο Hahn στην ουσία πίστευε πως το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων ήταν ανεπαρκές για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Τόνισε την ανάγκη η εκπαίδευση να ξεπεράσει τα όρια της σχολικής αίθουσας έτσι ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να εκφραστούν και να βρουν σημεία αναφοράς και εξέλιξης στο κόσμο γενικότερα. Η εκπαιδευτική του σκέψη υποστήριξε πως οι έφηβοι πρέπει να ελέγξουν και να αποδείξουν τον εαυτό τους σε υπαίθρια περιβάλλοντα προκειμένου να αναπτύξουν και να ενισχύσουν την αυτο-εικόνα τους. Ιστορικά, λοιπόν, η μάθηση στους υπαίθριους χώρους έχει χαρακτηριστεί από τις σχέσεις ενός ατόμου με τον εαυτό του, τους γύρω του και το φυσικό περιβάλλον.

Η φύση με τα φαινόμενα της και τις διεργασίες που επιτελούνται σ' αυτήν είχε αποκτήσει ιδιαίτερη θέση ως πηγή μάθησης και ως εργαλείο ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήδη από τους θεμελιωτές της παιδοκεντρικής μάθησης, όπως οι Rousseau (1969), Pestalozzi (Φράγκος, 1984), Froebel (1986), Montessori, (Κάτσιου-Ζαφρανά Μ., 1993) και Freinet (1997)[2]

---

[2] - John Amos Comenius: "*Sensory learning; seeing, hearing, tasting, and touching. "experience the actual object of study before reading about it*."

- Jean-Jacques Rousseau: "*Education should be sensory and rational, learn through direct experience. physical activity important*"

- Johann Henrick Pestalozzi: "*Use of direct, first hand experiences and real objects." let the student be taught by nature rather than by you*."

- Baden-Powell: *special emphasis on adventure - on encouraging young people to enlarge their experiences. "get the pupil to learn for themself*."

- John Dewey: "*Hands-on learning / experiential education*".

Σύμφωνα με τον Dewey (1959), το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο έχει υπονομεύσει την ενσωμάτωση των εμπειριών από τον «έξω» πραγματικό κόσμο στη διαδικασία μάθησης και έκανε δύσκολη την εφαρμογή των όσων μαθαίνονται στο σχολείο στην καθημερινή ζωή. Γι' αυτό και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται και παίρνουν ως σημείο αναφοράς τον τόπο όπου πραγματοποιείται η μάθηση προτείνονται προκειμένου να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα ενσωματώνοντας τη γνώση στη ζωή των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση η μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους μπορεί να συνδεθεί με την τυπική, μη τυπική και άτυπη μορφή εκπαίδευσης και απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών (Beedie, 2000).

Προς τα τέλη του 1990 και τις αρχές του 2000 δημοσιεύονται στην Νότια Αμερική, Ευρώπη, Ασία, και Αυστραλία άρθρα και έρευνες που αναστοχάζονται πάνω στις επικρατούσες πρακτικές σχετικά με τη μάθηση στους υπαίθριους χώρους. Ο Beames (2006) σε μία κριτική του θεώρηση προτείνει ένα μοντέλο των βέλτιστων πρακτικών της μάθησης στους υπαίθριους χώρους που περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις. Συγκεκριμένα, ισχυρίζεται πως η αποτελεσματικότητα της μάθησης στους υπαίθριους χώρους θα πρέπει να αποστασιοποιηθεί από τις κατακερματισμένες, «κονσερβοποιημένες» δραστηριότητες και εκπαιδευτικές επισκέψεις και να συμπεριλάβει τους μαθητές σε μία διαπραγμάτευση με τους εκπαιδευτικούς όντας συνειδητοποιημένοι για τον τόπο που βρίσκονται.

Η πρώτη διάσταση (κατακερματισμένες δραστηριότητες - επισκέψεις) υπογραμμίζει το επίπεδο – που χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα - οργανωμένες επισκέψεις, περίπατοι ως μέσο μάθησης αντί για τις αποσπασματικές και χωρίς συνέχεια δραστηριότητες και επισκέψεις. Οι επισκέψεις, για παράδειγμα, στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή σε κοινοτικά πάρκα συχνά χαρακτηρίζονται από την μικρή ευθύνη και τα περιορισμένα πλαίσια επιλογών, καθώς οι δραστηριότητες καθορίζονται και οργανώνονται εξ ολοκλήρου από τους ενήλικες. Σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχουν ελάχιστες άμεσες συνέπειες των επιλογών και ενεργειών των μαθητών. Υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν πως δεν παρέχονται εμπειρίες με νόημα στη ζωή των παιδιών. Μολονότι παρατηρείται να υπάρχουν κοινωνικά οφέλη, δεν υπάρχουν δεδομένα που να υποστηρίζουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από αυτές τις εκπαιδευτικές επισκέψεις (Rickinson, 2006: 6). Ως εκ τούτου υπάρχει μία συνεχώς αυξανόμενη ερευνητική υποστήριξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στις τοπικές κοινότητες που υποστηρίζουν πιο αειφόρες, τοπικές περιπέτειες όπου οι ευθύνες και ο προγραμματισμός θα τοποθετείται σταθερά στους ώμους των μαθητών και τους ενήλικες να δρουν ως διευκολυντές και παρατηρητές (Beames & Atencio, 2008).

Έπειτα, η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα προγράμματα έχουν τις ρίζες τους στην αίσθηση του τόπου και γίνονται αναφορικά με τον τόπο στον οποίο κάθε φορά πραγματοποιούνται. Τα αποτελεσματικά προγράμματα μάθησης σε υπαίθριους χώρους πρέπει να τοποθετούνται στην ιστορία, την οικολογία και τον πολιτισμό του τόπου πραγματοποίησής τους (Baker 2005, Beames 2006, Brookes 2002a, 2002b, Knapp 2005, Nicol & Higgins 1998, Stewart, 2004). Όπως αναφέρει και ο Sobel (2004) η διαδικασία αξιοποίησης της τοπικής κοινότητας και του περιβάλλοντος μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία των θεματικών περιοχών του αναλυτικού προγράμματος, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές έννοιες, οι τέχνες κ.ά.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις πρακτικές εμπειρίες μάθησης στον πραγματικό κόσμο. Αυτή η προσέγγιση αυξάνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, τους βοηθάει να αναπτύξουν ισχυρότερους δεσμούς με την κοινότητά τους, ενισχύει την εκτίμησή τους για το φυσικό κόσμο και δημιουργεί μία δέσμευση να δρουν ενεργά και να συνεισφέρουν ως πολίτες. Ουσιαστικά στόχος της συγκεκριμένης διάστασης είναι να ξεπεράσει το χάσμα που δημιουργούν οι τοίχοι της τάξης βασίζοντας τη διαδικασία μάθησης σε πραγματικές εμπειρίες μέσω της διερεύνησης των τοπικών πολιτιστικών μελετών, των μελετών της φύσης και της επίλυσης προβλημάτων στα πλαίσια της κοινότητας. Εκτός όμως από το κίνητρο αυτής της προσέγγισης να ξεπεράσει το χάσμα μεταξύ της εννοιολογικής γνώσης και των βιωματικών εμπειριών επιδιώκεται, επίσης, να σκιαγραφήσει κάποιους από τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους είμαστε συνδεδεμένοι με τον τόπο και την κοινότητά μας.

Αναφορικά με την τρίτη διάσταση εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αποφασίζουν τι θέλουν να μάθουν και πώς να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης. Οι δάσκαλοι δεν είναι υπερβολικά αυταρχικοί ή κανονιστικοί στην προσέγγισή τους. Αν και η αβεβαιότητα μπορεί να αποτελέσει πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, αυτή η πιο «γενετική» προσέγγιση με τη γνώση να συν-οικοδομείται από τον μαθητή και τον «διευκολυντή» μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μεμονωμένων μαθητών (Loynes 2002). Όπως αναφέρει και ο Dewey (1959) «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δρα ως διευκολυντής και οδηγός, για να βοηθήσει τον μαθητή να ανακαλύψει μόνος του το νόημα μέσα στο θέμα». Ο Krouwel (2005:31) επισημαίνει ότι η «μάθηση που πραγματικά έχει σημασία είναι αυτή που προέρχεται από την εμπειρία, όχι από τη συνταγή».

Στο σημείο αυτό εύλογα διερωτάται κανείς κατά πόσο θα μπορούσε να δοθεί ένας ορισμός για τη μάθηση σε υπαίθριους χώρους. Το επιστημονικό κοινό, οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την Μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα (Outdoor Learning), θεωρούν πως δεν μπορούν να περιορίσουν το νόημα αυτής στα στενά όρια μίας επεξήγησης, ενός ορισμού,

καθώς αποτελεί μία προσέγγιση που διαπερνά κάθε πτυχή της σχολικής καθημερινότητας και μπορεί ευέλικτα να χρησιμοποιηθεί από κάθε εκπαιδευτικό, προκειμένου να προάγει τη μάθηση και το παιχνίδι. Ωστόσο ο Higgins (2010), θέτει τα πλαίσια του "Outdoor learning" προκειμένου να χαρακτηρίσει όλες τις ερευνητικές και παιδαγωγικές προσπάθειες και εκπαιδευτικές πολιτικές καινοτομίες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια γύρω από τη Μάθηση στους Υπαίθριους Χώρους. Μάθηση στους υπαίθριους χώρους νοείται ως η μάθηση, «μέσα» (οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στους υπαίθριους χώρους), «μέσω» (προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη), «σχετικά» (περιβαλλοντική εκπαίδευση), «για», (περιβαλλοντική βιωσιμότητα, αειφορία) (Higgins, 2010: 6).

Η επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιείται κυρίως μέσα στους χώρους μιας σχολικής αίθουσας, ενώ οι μεγαλύτερες σχολικές μεταρρυθμίσεις στοχεύουν στην προώθηση μιας εκπαιδευτικής πρακτικής που να είναι επικεντρωμένη συνειδητά στο υπαίθριο σχολικό χώρο (Gruenewald, 2003, στο Τσακίρης, 2013). Καλά σχεδιασμένες σχολικές αυλές, θα μπορούσαν να κάνουν την μάθηση στους υπαίθριους χώρους μια καθημερινή δυνατότητα. Αυτές οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις απευθύνονται στις παιδαγωγικές δομές των σχολείων και είναι αυτές οι οποίες διατηρούν ζωντανή τη σύνδεση μεταξύ των εκπαιδευτικών, μαθητών και της «πραγματικής ζωής» έξω από τα σχολεία. (Τσακίρης, 2013: 348). Αναφερόμαστε στη «μάθηση μέσω της δράσης», όπου τα αποτελέσματα μάθησης είναι περισσότερο βελτιωμένα σε σύγκριση με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας μέσα στην αίθουσα. Η μάθηση στους υπαίθριους χώρους μπορεί να φιλοξενήσει όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προσθέσει μία νέα διάσταση στη δημόσια εκπαίδευση.

3.2.1 Παιδί και περιβάλλον φύσης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μεγάλο μέρος αυτών των ερευνών ασχολείται με το γεγονός ότι η πρόσβαση των παιδιών στη φύση συνεχώς περιορίζεται (Pyle, 2002: 305). Όχι μόνο οι φυσικοί χώροι για παιδιά έχουν περιορισθεί, αλλά και η πρόσβαση των παιδιών σε αυτούς τους χώρους συνεχώς μειώνεται. Ο φόβος για τις υπεριώδεις ακτινοβολίες, τα έντομα, τις ασθένειες, τις διάφορες μορφές ρύπανσης και ο φόβος των «ξένων» οδηγούν τους ενήλικες να περιορίσουν τα παιδιά τους σε κλειστούς χώρους. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι ζωές των παιδιών είναι προγραμματισμένες από τους ενήλικες, που λανθασμένα πιστεύουν ότι απλά ένα άθλημα ή παραπάνω μαθήματα και φροντιστήρια θα κάνουν τα παιδιά τους εξυπνότερα

και πιο επιτυχημένα ως ενήλικες. Οι ευκαιρίες των παιδιών για άμεση και αυθόρμητη επαφή με τη φύση αποτελεί μία εμπειρία προς εξαφάνιση για τα παιδιά.

Ο Kellert (2002) αναφέρει ότι η σημερινή κοινωνία έχει αποξενωθεί τόσο από τις ρίζες της που δεν έχει καταφέρει να αναγνωρίσει τη βασική εξάρτηση των ειδών μας στη φύση ως προϋπόθεση για ανάπτυξη και εξέλιξη.

Τελικά τα παιδιά έχουν ανάγκη τη φύση; Έχει σημασία εάν τα παιδιά έρθουν σε επαφή με τη φύση ή όχι; Αυτό το κεφάλαιο, μέσα από μία θεωρητική και βιβλιογραφική ανασκόπηση επιδιώκει να απαντήσει στο ερώτημα αν η επαφή των παιδιών με τη φύση προάγει μία υγιή ανάπτυξη.

Οι άνθρωποι εξελίχθηκαν και έζησαν σε στενή επαφή με τη φύση, τα δάση, τις σαββάνες, για όλα σχεδόν τα χρόνια της ιστορίας τους. Η καλλιέργεια των φυτών και η εξημέρωση των ζώων μας επέτρεψαν να κατοικίσουμε σε μόνιμους οικισμούς και να επεκτείνουμε τον πληθυσμό μας. Η επιβίωσή μας ως ανθρώπινα όντα μάς όπλισε με την ικανότητα να αναγνωρίζουμε κινδύνους που παρουσιάζει ο φυσικός κόσμος, αλλά και να εκμεταλλευόμαστε όλα τα προνόμια που αυτή μας προσφέρει. Αυτή η σχέση προτείνει ότι το περιβάλλον φύσης αποτελεί κεντρικό άξονα της ανθρώπινης εξέλιξης (Lester S. & Maudsley, 2007).

Δύο νέοι γνωστικοί κλάδοι, η eco-ψυχολογία και η εξελικτική ψυχολογία, προτείνουν ότι οι άνθρωποι είναι γενετικά προγραμματισμένοι μέσα από την εξέλιξή τους να έχουν μία έλξη προς τη φύση (White, R. and Stoeklin, 1998). Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν τον ορισμό «βιοφιλία» ως την έμφυτη συναισθηματική επαγωγή του ατόμου στη φύση και στους υπόλοιπους ζωντανούς οργανισμούς. Σύμφωνα με τον Wilson (1993) η υπόθεση της βιοφιλίας καταδεικνύει την ανθρώπινη εξάρτηση στη φύση, η οποία ξεπερνάει τα όρια των απλών υλικών και φυσικών ουσιών περικλείοντας και τη δίψα του ανθρώπου για αισθητική, διανοητική, γνωστική, πνευματική ικανοποίηση. Τα κύρια μέρη της υπόθεσης του Wilson (1993: 20-21 & 31-32) για τη βιοφιλία, αναφέρουν ότι είναι:

- Κληρονομική και έμφυτη. Η τάση μας προς τη φύση έχει βιολογικές ρίζες.
- Μέρος της εξελικτικής μας κληρονομιάς. Η σχέση του ανθρώπου με τη φύση οδήγησε στη δημιουργία και απόκτηση κανόνων.
- Σχετίζεται με τη γενετική μας ικανότητα. Η απόκτηση κανόνων επέτρεψε την επιβίωσή μας.
- Συντελεστικός παράγοντας στην επίτευξη των προσωπικών μας στόχων (Lester S. & Maudsley, 2007).

Εδώ είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι αυτή η σχέση ανθρώπου φύσης καλύπτει τόσο τις αρνητικές όσο και τις θετικές πτυχές, Βιοφοβία και Βιοφιλία αντίστοιχα (Lester S. & Maudsley, 2007). Η βιοφοβία αναφέρεται στην αποστροφή, που μπορεί να αναπτυχθεί προς τη φύση λόγω του περιορισμού των ευκαιριών του ανθρώπου να έρθει σε επαφή με τη φύση κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του. Η βιοφοβία κυμαίνεται από την δυσφορία κάποιου να βρίσκεται σε φυσικούς χώρους μέχρι την περιφρόνηση σε οτιδήποτε φυσικό, που δεν είναι τεχνητό. Η βιοφοβία εκδηλώνεται, επίσης, και ως τάση των ανθρώπων να θεωρούν τη φύση τίποτα παραπάνω από μία πηγή άντλησης πόρων.

Παρόλα αυτά, στη θεωρία του Wilson, σχετικά με τη βιοφιλία, αποτυγχάνεται να αναγνωρισθεί ο ρόλος του πολιτισμού στην ανθρώπινη εξέλιξη. Γι' αυτόν το λόγο είμαστε σε θέση να αναφέρουμε, σύμφωνα με τον Kahn (1999), ότι οι άνθρωποι έχουν μια φυσική προδιάθεση να βρίσκονται σε επαφή με τη φύση, αλλά η βιοφιλία προϋποθέτει ένα πλαίσιο, το οποίο ξεπερνάει αυτό της εξελικτικής ψυχολογίας, καθώς λαμβάνει υπόψη του και τον πολιτισμό (Kahn, 1999). Πιο απλά, «κάθε άνθρωπος και το περιβάλλον στο οποίο ζει βρίσκονται σε μία κατάσταση συνεχούς εξέλιξης τόσο στο ''είναι'' όσο και στο ''γίγνεσθαι''», Rose (1997).

Είναι γεγονός ότι κατά την περίοδο της παιδικής ηλικίας είμαστε σχεδιασμένοι, βιολογικά και κοινωνικοπολιτισμικά ώστε να «χωρέσουμε» στο περιβάλλον που θα συναντήσουμε μέσω της δυνατότητας της «αυτοοργάνωσης» με απώτερο σκοπό την προσαρμογή μας στην πολυπλοκότητα του όχι και τόσο σταθερού περιβάλλοντος (Lester, 2005).

3.2.2 Παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα

Το παιχνίδι αποτελεί κυρίαρχη παιδική δραστηριότητα στην οποία αποδίδεται ο καθοριστικός ρόλος στη διαδικασία της σωματικής, γνωστικής, συναισθηματικής, και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Οποιαδήποτε παιδική δραστηριότητα, απασχόληση ή πρακτική μπορεί να πάρει τη μορφή παιχνιδιού κάτω από διαφορετικές συνθήκες (Γερμανός, 1993).

Έπειτα από μια θεωρητική ανασκόπηση σχετικά με το παιχνίδι στη φύση και στην προσπάθειά τους να διασαφηνίσουν τον περιεχόμενο του παιχνιδιού, οι Lester & Maudsley (2007: 5-7) αναφέρουν ότι

Το παιχνίδι είναι μία διαδικασία, που επιλέγεται ελεύθερα, κατευθύνεται από προσωπική επιλογή και φυσικά παρακινούμενη. Αυτό σημαίνει ότι, παιδιά και νέοι άνθρωποι ορίζουν και ελέγχουν το περιεχόμενο του παιχνιδιού τους, με το να ακολουθούν τα ένστικτά τους, τις ιδέες τους και το ενδιαφέροντά τους, με τον δικό τους τρόπο και για τους δικού τους λόγους.

Το παιδί παίζει, κάθε φορά που βρίσκει την ευκαιρία, στις πιο διαφορετικές, ακόμα και στις πιο αναπάντεχες συνθήκες. Ένα παιχνίδι μπορεί να ξεκινήσει προγραμματισμένα, ύστερα από συμφωνία των παικτών, αλλά και αυθόρμητα, κάτω από την έμπνευση της στιγμής και την επίδραση των παραγόντων του υλικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Μοιάζει να μην έχει στόχους άλλους εκτός από τη διασκέδαση και τη χαλάρωση του παιδιού που παίζει. Γι' αυτό συχνά δε θεωρείται «σοβαρό» και, ιδίως, στο ελληνικό σχολείο, αντιμετωπίζεται ως ένα αναγκαίο κακό, ένα υποχρεωτικό διάλειμμα ανάμεσα σε δυο χρόνους μάθησης, οι οποίοι αποτελούν την κατεξοχήν «χρήσιμη» παιδική δραστηριότητα.

Μολαταύτα, όπως επισημαίνει και ο Γερμανός (2004:2), πίσω από μία φαινομενικά άτυπη μορφή δραστηριότητας βρίσκεται μια συνεκτική εσωτερική οργάνωση. Το παιχνίδι θεωρείται ελεύθερη δραστηριότητα, αλλά με τη σημασία της ελευθερίας του παιδιού και της σχέσης του με τον κόσμο της φαντασίας, γεγονός που τοποθετεί το παιδί σε μια ιδιόμορφη σφαίρα χώρου και χρόνου, η οποία συχνά διαφοροποιείται ριζικά από την πραγματικότητα. Γι' αυτό και το παιχνίδι υπόκειται αυστηρά στους δικούς του κανόνες που δεν συμβαδίζουν απαραίτητα με την πραγματικότητα. Συνεπώς, πίσω από «την έλλειψη μέτρου» και του «παραλογισμού» του παιχνιδιού κρύβεται μία εσωτερική λογική και σαφής οργάνωση, που δεν γίνονται αντιληπτές και διαφέρουν από τη λογική των ενηλίκων.

Η Marianne B. Staempfli (2009: 272) δηλώνει ότι το παιχνίδι, όχι μόνο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, αλλά συμβάλλει και στη δυνατότητα των παιδιών να αναπτύξουν «ευέλικτη και ποικιλόμορφη σκέψη», η οποία παρέχει στη συνέχεια στα παιδιά την ικανότητα να λύνουν πραγματικά, σύγχρονα προβλήματα. Ο Stuart Brown (2009: 42), αναγνωρισμένος ως ένας από τους ειδικούς σχετικά με το παιχνίδι και τη συμπεριφορά στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, προτείνει ότι το παιχνίδι «φαίνεται να είναι μία κινητήρια δύναμη που βοηθάει να κατανοήσουμε το πώς ο εγκέφαλος συνεχίζει να μεγαλώνει και να αναπτύσσεται. Αναφερόμενος στην προσχολική ηλικία ο διάσημος συγγραφέας David Elkind (2007: 7) αναφέρει ότι το παιχνίδι αποτελεί τον «κυρίαρχο και κατευθυντήριο τρόπο μάθησης» και ότι τα παιδιά «μαθαίνουν καλύτερα από τις αυτοκατευθυνόμενες μαθησιακές εμπειρίες, και μία από αυτές τις εμπειρίες αποτελεί το παιχνίδι.

Με βάση τη διακήρυξη της Παγκόσμιας Οργάνωσης για το Παιχνίδι (International Play Association) το παιχνίδι αποτελεί βασική ανάγκη του παιδιού και ουσιαστική προϋπόθεση για να μπορέσει να αναπτύξει το κληρονομικό δυναμικό του. Θεωρείται, λοιπόν, το παιχνίδι ως παράγοντας της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού, σωματικής, κοινωνικοπολιτισμικής, συναισθηματικής και γνωστικής και μέσο με το οποίο το παιδί μαθαίνει να ζει. Η σημασία του παιχνίδιου εμφανίζεται και από το γεγονός ότι, το παιχνίδι περιλαμβάνενται και στο άρθρο 31 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία δηλώνει ότι δεν είναι μόνο ένα δικαίωμα για τα παιδιά να ασχολούνται με το παιχνίδι, αλλά είναι, επίσης, ένα θέμα ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

Σημαντικοί μελετητές της παιδικής ηλικίας ερμηνεύουν την ανάπτυξη του ατόμου ως αποτέλεσμα της δραστικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, όπου θεωρούν το παιχνίδι ως κύριο μέσο αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί μπορεί να οικοδομήσει την εικόνα και τη συνείδηση του εαυτού του, να αποκτήσει μια εξισορροπημένη εικόνα του εξωτερικού κόσμου, να ξεπεράσει τον παιδικό εγωκεντρισμό και να εξελιχθεί σε κοινωνικοποιημένο άτομο. Το παιδί αφομοιώνει την πραγματικότητα μέσα από το παιχνίδι, γιατί το παιχνίδι του δημιουργεί κίνητρα και ευνοϊκό κλίμα επικοινωνίας με το εξωτερικό ερέθισμα παρέχοντάς του τις δυνατότητες να το προσλάβει και να το αφομοιώσει. Σύμφωνα με την UNESCO, το περιεχόμενο του παιχνιδιού επηρεάζεται από τον τρόπο ζωής, αλλά και από τους κοινωνικούς θεσμούς (πολιτικούς, οικογενειακούς, θρησκευτικούς), άρα το παιχνίδι των παιδιών, λειτουργώντας από μόνο του ως ένας πραγματικός θεσμός, με τις παραδόσεις και τους κανόνες που το διέπουν, αποτελεί έναν «πραγματικό καθρέφτη της κοινωνίας».

Ο Piaget θεωρεί το παιχνίδι ως ένα μέσο γνωστικής ανάπτυξης. Στο παιχνίδι το παιδί αφομοιώνει την πραγματικότητα για να την προσαρμόσει σε συγκεκριμένα γνωστικά σχήματα χρησιμοποιώντας το περιβάλλον για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του στο χρόνο που παίζει. Ουσιαστικά, μπορούμε να πούμε ότι το παιχνίδι είναι «αφομοίωση» ορισμένων αντικειμένων ή κάποιων καταστάσεων του περιβάλλοντος του παιδιού (Σαρρής, 2010).

Ο Erikson ασχολείται περισσότερο με τη συμβολή του παιχνιδιού στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τη μελέτη του παιχνιδιού ο Erikson δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό και θεωρεί ότι η ανθρώπινη ύπαρξη είναι σε όλη τη διάρκεια της ζωής της ένας βιολογικός οργανισμός, ένα Εγώ και συγχρόνως μέλος μίας κοινωνίας λειτουργώντας και στα τρία αυτά στάδια. Το παιχνίδι του παιδιού αποτελεί νηπιακή εκδήλωση της ικανότητας που έχει επιδείξει ο

άνθρωπος να αποκτά καινούριες γνώσεις με τη δημιουργία φυσικών μοντέλων στο υλικό του περιβάλλοντος και να κατακτά την πραγματικότητα μέσω πειραματισμού.

Τόσο ο Piaget όσο και ο Erikson θεωρούν ότι το παιχνίδι πρέπει να προσανατολίζει το παιδί σε δραστηριότητες που βρίσκονται στα όρια της φαντασίας του και έπειτα σε δραστηριότητες που θεωρούνται πιο αποδεκτές σε κοινωνικό πλαίσιο. Ακόμα και πιο σύγχρονοι ερευνητές τονίζουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον του μέσω του παιχνιδιού. Η Sheridan Bartlett (1999) ορίζει το παιχνίδι, ως την παθιασμένη ενασχόληση των παιδιών με τον περιβάλλοντα χώρο μέσα από τις δυνατότητες εξερεύνησης, χειρισμού, πειραματισμού, σωματικής ευφορίας, είτε παίζοντας μόνα τους είτε με άλλα παιδιά.

Ο Γερμανός (2004) μας προσφέρει μία λεπτομερή και περιγραφική ανάλυση της σχέσης του παιχνιδιού των παιδιών με τον περιβάλλοντα χώρο, στην προσπάθεια να δώσει απάντηση στο ερώτημα πώς είναι δυνατό να αναπτυχθούν τα φανταστικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού μέσα στον πραγματικό χώρο και χρόνο. Η απάντησή σ'αυτό το ερώτημα τονίζει την παιδαγωγική ποιότητα του χώρου η οποία, με τη σειρά της, ενισχύει τις δυνατότητες εκπαιδευτικής αξιοποίησης του παιχνιδιού.

Συγκεκριμένα, ο Γερμανός (2004) αναφέρει ότι ο χώρος προσφέρει στο παιδί αντιληπτικά ερεθίσματα, στα οποία το παιδί έχει πρόσβαση μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματά του, και ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων, μέσα στο οποίο το παιδί ενεργεί, επικοινωνεί και αλληλοεπιδρά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του. Το παιδί που παίζει, κινείται σε προσωρινούς, φανταστικούς κόσμους, «κτισμένους» κατά ένα μεγάλο μέρος από τα στοιχεία του πραγματικού κόσμου στον οποίο ζει, έτσι παίζοντας συνδυάζει τα πραγματικά γεγονότα σε φανταστικά σενάρια. Απόρροια αυτού είναι το ίδιο το παιδί να δημιουργεί έναν πλασματικό χώρο - χρόνο, το «πεδίο παιχνιδιού». Παίζοντας και, κατά συνέπεια, χρησιμοποιώντας το χώρο, το παιδί προβάλλει τα δικά του χαρακτηριστικά στον «τόπο» του παιχνιδιού του και τοιουτοτρόπως μπορεί να δώσει πρακτικές μορφές στην πρόσληψη ερεθισμάτων από το περιβάλλον, την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, τη δημιουργικότητά του και την αναμόρφωση - συμβολική ή πραγματική - του κοινωνικού και υλικού του περίγυρου.

Γι' αυτόν το λόγο, η λειτουργία του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με το χώρο. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, επειδή ένας τόπος παιχνιδιού θα μπορούσε να προσχεδιασθεί ώστε να συμπεριλάβει στοιχεία μιας διαδικασίας μάθησης και να μετατραπεί σε «υλικό πεδίο μάθησης» Γερμανός (2004: 6-10).

Βέβαια, υπάρχουν πολλά παραδείγματα συνδυασμού της παιδαγωγικής ποιότητας του παιχνιδιού και του χώρου μέσα από τη δημιουργία υλικών πεδίων αγωγής. Από τα πιο γνωστά

και επιτυχημένα είναι η αξιοποίηση της βλάστησης και της διαμόρφωσης του υπαίθριου χώρου για τη δημιουργία πεδίων παιχνιδιού που συνδυάζονται με εξερεύνηση, πειραματισμό και πρόσληψη γνώσεων.

Πολλοί κοινωνιολόγοι και παιδο-ψυχολόγοι πιστεύουν ότι το παιχνίδι μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα είδος θεραπείας επιτρέποντας στα παιδιά που πάσχουν από καταστάσεις υψηλής πίεσης να επανέλθουν. Για τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που έχουν πολύ χαμηλό εισόδημα, οι καταστάσεις «υψηλού στρες» είναι ένα μέρος της καθημερινής τους ζωής. Ζητήματα, όπως η πείνα, οι μαθησιακές δυσκολίες, η ασφάλεια, οι μεταφορές και οι συγκρούσεις, λειτουργούν ως συνεχείς υπενθυμίσεις στην οικογένεια για τους κινδύνους και τις ανισότητες της καθημερινής ζωής. Φαίνεται ότι σε μια ζωή που χαρακτηρίζεται από ακραίες τάσεις, όπως αυτές, το παιχνίδι θα είναι όλο και πιο ωφέλιμο και απαραίτητο στις ζωές των φτωχών παιδιών. Η Bartlett δηλώνει ότι οι υπαίθριοι χώροι μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρίες για θεραπευτικό παιχνίδι.

Οι Wells & Evans (2003: 311) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο περισσότερο εκτίθενται τα παιδιά στη φύση τόσα περισσότερα οφέλη θα έχουν. Όταν τα παιδιά παίζουν σε υπαίθριους χώρους το παιχνίδι τους φαίνεται να είναι πιο ποικιλόμορφο. Είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε ένα δημιουργικό και φανταστικό παιχνίδι που ενισχύει την ανάπτυξη της γλώσσας και της συνεργασίας. Τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, όταν παίζουν με τους συνομηλίκους τους. Μάλιστα, όταν αυτό πραγματοποιείται στο περιβάλλον της φύσης, οι πιθανότητες να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα μεταξύ τους είναι μεγαλύτερες.

Σε μία έρευνα (Staempfli, 2009:7) διαπιστώθηκε ότι η φυσική ποικιλομορφία του φυσικού τοπίου έχει μια λειτουργική επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών και των επιδόσεών του στο παιχνίδι επειδή αυξάνει τις ευκαιρίες για δημιουργικότητα, μάθηση και ανάπτυξη προσφέροντας περισσότερες ευκαιρίες λόγω της ποικιλομορφίας τους.

Η Ashley Parsons (2011) παρουσιάζει στη μεταπτυχιακή της διατριβή σχετικά με τη σχέση των νέων παιδιών με τη φύση μία διάκριση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού:

- Φυσικοί Χώροι Παιχνιδιού (Natural Play). Ο φυσικός χώρος ορίζεται με πολλούς τρόπους, οι περισσότεροι εκ των οποίων περιλαμβάνουν το στοιχείο της βλάστησης και την έννοια της διαφορετικότητας και του αυθορμητισμού. Συνήθως αυτοί οι χώροι περιλαμβάνουν τομείς, όπως τα δάση, τα χωράφια, οι δασώδεις περιοχές, τα ρυάκια, οι υγρότοποι, κ.λπ. Ένα μικρό υποσύνολο των φυσικών χώρων παιχνιδιού αποτελούν και οι «άγριες περιοχές», οι οποίες ορίζονται ως οι περιοχές που είναι ανέγγιχτες από την ανθρώπινη επίδραση. Για

τους ερευνητές, όπως οι Louv, Nabhan &Trimble, και Fjortoft & Sageie, η ποικιλομορφία είναι κάτι που είναι εγγενής μόνο στους φυσικούς χώρους, στο περιβάλλον φύσης και δεν μπορεί να αναπτυχθεί τόσα πλούσια σε τοπία κατασκευασμένα (Loun, 2005).

- Κατασκευασμένες Περιοχές Παιχνιδιού (Constructed Play). Οι Bixler και Floyd (1997) επεσήμαναν το γεγονός ότι «οι φυσικοί χώροι παιχνιδιού» μπορεί να είναι άβολοι για πολλούς ανθρώπους που έχουν συνηθίσει στα ελεγχόμενα περιβάλλοντα. Για το λόγο αυτό κατασκευάστηκαν χώροι παιχνιδιού που μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά την ασφάλεια, που ενδέχεται να χρειαστούν για να απολαύσουν τους υπαίθριους χώρους αγωγής. Οι συγκεκριμένοι χώροι πρέπει να είναι προσεκτικά κατασκευασμένοι ώστε να προσφέρουν παρόμοιες ευκαιρίες με αυτές των φυσικών χώρων παιχνιδιού. Οι αυλές των σχολείων αποτελούν το πιο σημαντικό κομμάτι των κατασκευασμένων χώρων παιχνιδιού για τα παιδιά.
- Πράσινοι Χώροι Παιχνιδιού (Greened Playgrounds). Αποτελούν κατασκευασμένους χώρους παιχνιδιού που έχουν σχεδιαστεί για να ενσωματώνουν τις φυσικές διεργασίες και στοιχεία της φύσης. Αυτό μπορεί να είναι τόσο απλό όσο η συμπερίληψη της βλάστησης ή τόσο περίπλοκο, όπως η δημιουργία κήπων σε οροφές σπιτιών. Οι πράσινοι χώροι παιχνιδιού έχουν τη δυνατότητα να αυξήσουν την ποιότητα του παιχνιδιού των παιδιών παρέχοντάς τους ευχάριστες και μη-ανταγωνιστικές ευκαιρίες (Dyment, J.E. and Bell, A.C., 2008: 958).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι εκτός από τις αμφιλεγόμενες απόψεις σχετικά με αν οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού θα πρέπει να είναι φυσικοί ή κατασκευασμένοι, όλοι οι ειδικοί συμφωνούν ότι το παιχνίδι και ειδικά το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της παιδικής ανάπτυξης. Το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους προσφέρει στα παιδιά μια ποικιλία περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που συμβάλλουν στη διέγερση των αισθήσεων, προσφέρουν αυξημένα οφέλη για την υγεία, δυνατότητες για φυσικές διαδραστικές δραστηριότητες και για πειραματισμό με κοινωνικές καταστάσεις που προετοιμάζουν το παιδί για μελλοντικές εμπειρίες ζωής. Το παιχνίδι αποτελεί μία τόσο αναπτυξιακή όσο και νοητική ανάγκη. Το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους, προσφέρει στα παιδιά ένα πιο πλούσιο και ποικιλόμορφο περιβάλλον παιχνιδιού που τους επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργικότητα στο παιχνίδι τους.

3.3 Οφέλη της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα

Η μάθηση σε εξωτερικά περιβάλλοντα παρέχει πολλά άμεσα οφέλη, στη μάθηση, εκπαίδευση, στην υγεία σωματική και ψυχολογική αλλά και έμμεσα οφέλη που μπορεί να κυμαίνονται από κοινωνικά έως και οικονομικά. Ωστόσο, παρά των ολοένα αυξανόμενων ερευνών και αποδείξεων σχετικά με τα παραπάνω οφέλη, πολλά παιδιά στο σύγχρονο κόσμο έχουν ελάχιστες ευκαιρίες για επαφή με τη φύση και τα υπαίθρια περιβάλλοντα.

Υπάρχει ένας μεγάλος όγκος ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τους τόπους μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Είναι σημαντικό όμως να σημειωθεί ότι μεγάλο μέρος της έρευνας έχει πραγματοποιηθεί εκτός της Ελλάδας, ιδιαίτερα στη Βόρεια Αμερική, την Αυστραλία, τις Σκανδιναβικές χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο. Το γεγονός ότι υπάρχουν σημαντικές εμπειρικές ενδείξεις στον τομέα αυτό, επέτρεψε στους ερευνητές να πραγματοποιήσουν «μετα-αναλύσεις» των πορισμάτων των προηγούμενων μελετών. Μέσα από τις πολυάριθμες διεπιστημονικές έρευνες, επιλέξαμε κάποιες από τις ισχυρές ενδείξεις των πλεονεκτημάτων της επαφής των παιδιών με τη φύση και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης.

3.3.1 Οφέλη στην υγεία

Ερευνητές από τα τμήματα Παιδιατρικής και Αρχιτεκτονικής στο Βανκούβερ του Καναδά εξέτασαν τις επιπτώσεις της αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων χώρων σε κέντρα προσχολικής αγωγής με σκοπό την αύξηση των ευκαιριών για επαφή με τη φύση χρησιμοποιώντας ένα επαναλαμβανόμενο σχεδιασμό μικτών μεθόδων. (Brussoni M. Et al., 2017). Τα ευρήματα έδειξαν σημαντικές μειώσεις στην αντικοινωνική συμπεριφορά, μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα και αυξήσεις στο παιχνίδι με φυσικά υλικά και στο αυτόνομο παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν βελτιωμένη κοινωνικοποίηση, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, καλύτερη συγκέντρωση και ενεργητική συμμετοχή, αυτορρύθμιση, δημιουργικότητα και αυτοπεποίθηση, καθώς και μειωμένο άγχος, πλήξη και τραυματισμούς. Οι υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού αποδείχθηκαν σημαντικοί για την προώθηση της ευημερίας και της ανάπτυξης των παιδιών.

Έρευνες στο Πανεπιστήμιο του Essex (2009) έδειξαν πως τα παιδιά που έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι στη φύση αυξάνουν τη διάρκεια ζωής τους. Η έκθεση στο φυσικό περιβάλλον φάνηκε πως μπορεί να μειώσει το άγχος και την επιθετική συμπεριφορά σε όλα τα παιδιά και να τους δώσει μεγαλύτερη αίσθηση αυτο-αξίας και

ανεξαρτησίας, (Bird William, 2007, Kellert & Derr, το 1998, Kaplan, 1977). Σε μία έρευνα του 2011, το 80% των πιο ευτυχισμένων ανθρώπων στο Ηνωμένο Βασίλειο δήλωσε ότι έχει μια ισχυρή σχέση με τη φύση (Reynolds, F., 2011).

Ο Stephenson (2009) συνδέει τη σωματική ανάληψη κινδύνων των μικρών παιδιών στο υπαίθριο περιβάλλον με το ενδεχόμενο τα παιδιά να αναπτύξουν τόσο την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους όσο και τη διάθεση για αποτελεσματική διαχείριση του κινδύνου. Το υπαίθριο περιβάλλον παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα ελεύθερης κίνησης (Rivkin, 1995), ενώ η κίνηση μαζί με το παιχνίδι έχει περιγραφεί ως ένας από τους πιο φυσικούς και ισχυρούς τρόπους μάθησης για τα μικρά παιδιά (Bilton, 2002).

Η Fjortoft (2001, 2004) μέσα από την έρευνά της στη Σκανδιναβία καταδεικνύει ότι τα παιδιά που παίζουν σε ευέλικτα, φυσικά τοπία φαίνεται να είναι πιο υγιή, έχουν βελτιώσει την κινητικότητα, την ισορροπία και το συντονισμό τους και επιδεικνύουν περισσότερη δημιουργικότητα στο παιχνίδι τους. Οι Grahn et al. (1997) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που είχαν συχνές εμπειρίες σε υπαίθριους χώρους ανεξάρτητα των καιρικών συνθηκών αρρώστησαν λιγότερες φορές από ό,τι οι συνομήλικοι τους που διαβιούσαν σε αστικά κέντρα προσχολικής αγωγής και περνούσαν σε εσωτερικούς χώρους τις περισσότερες ώρες της μέρας τους. Στη συνέχεια αυτών των πορισμάτων, τα προγράμματα Learnscapes των Skamp και Bergmann (2001) κατέδειξαν συγκεκριμένες συμπεριφορικές επιδράσεις στους μαθητές ως προς τα μειωμένα επιθετικά περιστατικά, μειωμένο βανδαλισμό και παρατήρησαν μια βαθύτερη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Ο Kaplan (1995) προτείνει τη Θεωρία Αποκατάστασης Προσοχής - θεωρία που ασπάζεται ότι η έκθεση στη φύση μειώνει την κόπωση της κατευθυνόμενης - υποχρεωτικής προσοχής αποκαθιστώντας την ικανότητα συγκέντρωσης με βάση τη θέληση του καθενός. Τα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι λιγότερο σοβαρά όταν τα άτομα (τόσο παιδιά όσο και ενήλικες) εκτίθενται τακτικά σε φυσικά υπαίθρια περιβάλλοντα. Σε συνέχεια των παραπάνω πορισμάτων ο Bird (2007) επισημαίνει ότι ο «πράσινος χρόνος» μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ. Τα συμπτώματα των παιδιών με ΔΕΠΥ μπορούν να βελτιωθούν έως και 30% μέσω δραστηριοτήτων στη φύση σε σύγκριση με ένα αστικό υπαίθριο περιβάλλον και τριπλάσια σε σύγκριση με ένα εσωτερικό περιβάλλον (Faber et al., 2001).

3.3.2 Οφέλη στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και αναλυτικά στα θεωρητικά θεμέλια της Μάθησης σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα, ο πυρήνας της αναφέρεται στις ευκαιρίες για πραγματικές βιωματικές εμπειρίες που προσφέρει (Harris & Bilton, 2018). Όταν τα παιδιά παίζουν έξω τους προσφέρονται δυνατότητες άμεσης εμπειρίας με το αντικείμενο, υψηλή ποιότητα, πιο ζωντανές και ενδιαφέρουσες εμπειρίες (RSPB, 2013) και ζωτική σύνδεση με τον έξω κόσμο (Moore, 1999). Έχει αποδειχθεί μέσω ερευνών πως το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους προσφέρει βελτιωμένες γνωστικές δεξιότητες ανώτερου επιπέδου (Atchlet, Strayer & Atchley, 2012) αποτελώντας βαρυσήμαντο εκπαιδευτικό εργαλείο για την πρώιμη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Kellert, 2002).

Σχετικά λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τα οφέλη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά αυτό φαίνεται να αλλάζει τα τελευταία χρόνια με την ερευνητική έμφαση να δίνεται σε παιδιά από 0-6 ετών. Ο Jones (2005, στο Dillon, 2011: 6) ερεύνησε την ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 3-5 ετών σε σχολικό πρόγραμμα στη Μινεσότα των ΗΠΑ. Ο Jones σημείωσε ότι τα παιδιά «μαθαίνουν να συνεργάζονται, να οικοδομούν κοινωνικά τη γνώση και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, ενώ συνεργάζονται, βοηθούν, διαπραγματεύονται και μιλούν με τους «άλλους».

Η Possick με τη σειρά της ανέφερε μια μικρή μελέτη που περιελάμβανε την τάξη του νηπιαγωγείου της και μια άλλη πρώτης δημοτικού. Η έρευνα διήρκησε ένα μήνα και κατέληξε στην μετατροπή της σχολικής αίθουσας σε «δάσος». Το έργο βασίστηκε στην παρατήρηση, στις ερωτήσεις, τη διεξαγωγή επιτόπιων εκδρομών, τη διεξαγωγή έρευνας στην βιβλιοθήκη (συμπεριλαμβανομένου του Διαδικτύου) και την παραπομπή σε εμπειρογνώμονες. Η Possick αναφέρει ότι τα παιδιά «ανέπτυξαν δεξιότητες για να διαμορφώσουν ερωτήματα σχετικά με το τι νόμιζαν ότι ήξεραν, ήθελαν να μάθουν και τι είχαν μάθει».

Στοιχεία από το πρόγραμμα Outdoor Learning Project (2007) έδειξαν πως υπάρχουν σημαντικά οφέλη όταν τα παιδιά έχουν κατάλληλες ευκαιρίες για επαφή με εξωτερικά περιβάλλοντα καθώς αυτά προσφέρουν το χώρο, το χρόνο και τη τοποθεσία για παιδική κουλτούρα (Corsaro, 2011; Fjortoft, 2004; Waller, 2006, 2014). Επίσης, όσο οι μαθητές και οι ενήλικες εξοικειώνονταν περισσότερο με τα εξωτερικά περιβάλλοντα και ένιωθαν περισσότερη αυτοπεποίθηση υπήρχαν ευκαιρίες για συνεχόμενες συζητήσεις (Waller T. & Davis G., 2014: 163).

Τα παιδιά με χαμηλές σχολικές επιδόσεις έχει παρατηρηθεί πως μπορούν να αποδώσουν καλύτερα όταν βρίσκονται σε επαφή με τη φύση (Ofsted, 2008). Ακόμα και η

παρουσία των φυσικών στοιχείων (π.χ. δέντρα) στο οπτικό πεδίο των παιδιών έχει βρεθεί να ενισχύει τη γνωστική ικανότητα τους (Wells, 2000). Διάφορες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι το παιχνίδι στη φύση έχει θετικές επιπτώσεις στο «κοινωνικό παιχνίδι, τη συγκέντρωση και την κινητική ικανότητα» (Fjortoft and Sageie, 2000: 84).

Όταν τα σχολεία καταβάλλουν συντονισμένη προσπάθεια για την ενσωμάτωση των φυσικών περιβαλλόντων στην εκπαίδευσή τους (χρησιμοποιώντας τις τοπικές περιοχές ή τα δικά τους εδάφη) οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται σε σχέση με τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών (National Environmental Education and Training Foundation, 2000).

Ο Ouvry (2003) υποστηρίζει ότι στο υπαίθριο περιβάλλον τα παιδιά έχουν το χώρο να εμπλακούν και να αναπτύξουν πιο πιστευτό φανταστικό παιχνίδι. Σε άλλη μελέτη, ο Hamilton-Ekeke (2007) συνέκρινε τρεις ομάδες μαθητών της Νιγηρίας. Οι μαθητές που διδάχθηκαν την οικολογία κάνοντας επισκέψεις στο σχολικό πάρκο, τη λίμνη και το κοντινό ποτάμι, είχαν καλύτερη απόδοση από την ομάδα μαθητών που ολοκλήρωσαν το αντίστοιχο πρόγραμμα μόνο μέσα στην τάξη.

Η αξιολόγηση των επισκέψεων στο Project Eden στην Κορνουάλη έχει σημειωθεί από τον Bowker (2007, στο Dillon, 2011: 5), ο οποίος εξέτασε παιδικά σχέδια πριν και μετά την επίσκεψη σε τροπικά δάση από παιδιά ηλικίας 9-11 ετών. Ο Bowker ανέφερε ότι τα σχέδια μετά την επίσκεψη απέδειξαν πολύ μεγαλύτερο βάθος, κλίμακα και προοπτική από τα σχέδια πριν από την επίσκεψη. Σε μια προηγούμενη εργασία, ο Bowker (2004) διεξήγαγε συνεντεύξεις σε παιδιά (n = 72) από οκτώ δημοτικά σχολεία περίπου ένα μήνα μετά την επίσκεψή τους στη φύση στα πλαίσια ενός πρότζεκτ. Σημείωσε ότι οι

απόψεις των παιδιών για τα φυτά άλλαξαν, κατανοούσαν τη σχέση μεταξύ των φυτών στην καθημερινή τους ζωή και ανακάλυψαν από πού προέρχεται η σοκολάτα.

3.3.3 Οφέλη στους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ωφεληθούν αρκετά από τη μάθηση μέσω των υπαίθριων περιβαλλόντων, γίνονται πιο ενθουσιώδεις σχετικά με τη διδασκαλία και την εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών στη τάξη. Από τη διαδικασία αυτή επωφελούνται και τα σχολεία καθώς οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία και ηγετικό ρόλο στη σχολική αλλαγή.

Στην έρευνα Outdoor Learning Project (OPL) (Waller, 2007) κατά τη διάρκεια των 10 πρώτων χρόνων διερευνήθηκαν και οι απόψεις των ενηλίκων σχετικά με τις πρακτικές στους

εξωτερικούς χώρους, οι οποίοι κάνοντας ανασκόπηση σημείωσαν μέσα σε πολλά πλεονεκτήματα και τα παρακάτω: α) περνούσαν περισσότερο ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά, β) αύξηθηκε η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στους υπαίθριους χώρους, γ) βίωσαν χαρά και διασκέδαση και οι ίδιοι οι ενήλικοι και δ) μη διακοπτόμενη επικοινωνία. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντική η παρατήρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εξωτερικά περιβάλλοντα που είχαν στη διάθεσή τους. Αρχικά, αυτοί οι χώροι αντιστοιχούσαν σε πιο φυσικές και άγριες περιοχές όπου τα παιδιά είχαν δημιουργήσει μικροπεριβάλλοντα και τόπους μάθησης. Όταν, όμως, εισήχθησαν σε πιο κατασκευασμένες περιοχές και παιχνιδοκατασκευές οι οποίες κυριάρχησαν στο χώρο οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως τα παιδιά έχασαν ευκαιρίες για επίλυση προβλημάτων και παρατήρηση.

Το ευέλικτα σχεδιασμένο περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά μόνο αν οι χρήστες του, τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί, έχουν ευέλικτη προσέγγιση (Department for Education and Skills [DfES], 2006: 19). Με άλλα λόγια οι χρήστες του χώρου, τα υποκείμενα, χρειάζεται να αισθανθούν ικανοί να σχηματίσουν το περιβάλλον που θα υποστηρίξει τις μαθησιακές τους ανάγκες (Parnell & Procter, 2011). Ελευθερία στις πρακτικές του παιδιού στο χώρο συμβάλλουν στο να δημιουργεί το ίδιο μικροπεριβάλλοντα και τόπους (Γερμανός, 2006, 2014). Η ένταση της εμπειρίας και η αξία της πρακτικής παιδαγωγικής με επικεφαλής εκπαιδευτικούς που είχαν ενθουσιασμό και κίνητρο ήταν σημαντικοί παράγοντες για την παροχή μιας αξέχαστης μαθησιακής εμπειρίας. (Harris R. & Bilton H. 2018).

Η ανάλυση δεδομένων (Glackin, 2016) αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν με επιτυχία σε υπαίθρια περιβάλλοντα γενικά αντιπροσώπευαν πιο κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικές αντιλήψεις για τη μάθηση. Αντίθετα, οι δάσκαλοι που είχαν λιγότερη επιτυχία στη διδασκαλία έξω από τη τάξη είχαν πιο παραδοσιακές πεποιθήσεις για τη διαδικασία μάθησης εκτιμώντας περισσότερο τη δυνατότητα για διασκέδαση και ψυχαγωγία που αυτοί οι χώροι πρόσφεραν παρά την καινοτομία τους.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επωφελούνται από το παιχνίδι και τη μάθηση σε εξωτερικά - υπαίθρια περιβάλλοντα τόσο όταν βρίσκονται σε άμεση επαφή με τη φύση και πιο άγρια τοπία όσο και σε μέρη που προσφέρουν πρόσβαση με φυσικά στοιχεία. Προκειμένου όμως τα παιδιά αυτή της ηλικίας να συνειδητοποιήσουν πλήρως τα οφέλη του παιχνιδιού και της μάθησης στους εξωτερικούς χώρους, χρειάζονται τακτικές ευκαιρίες επαφής με άγρια υπαίθρια περιβάλλοντα ως μέρος του σχολικού προγράμματος σπουδών. Η έννοια των τόπων των παιδιών που προτάθηκε από τους Moss και Petrie (2002, στο Waller, 2007) είναι σημαντικός και αφορά τόσο στη φυσική τοποθεσία όσο και τις κοινωνικές και πολιτιστικές πρακτικές που συνεπάγονται τη δημιουργία νοήματος και σχέσεων.

Αυτή του τύπου η μάθηση και το παιχνίδι επηρεάζει θετικά τις νοοτροπίες, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των νέων ανθρώπων: για παράδειγμα, προωθεί την ανεξαρτησία, την εμπιστοσύνη, την αυτοεκτίμηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, και ενισχύει τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Μάλιστα, παρέχει οφέλη για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς και της βελτιωμένης φυσικής αυτο-εικόνας και φυσικής κατάστασης (Rickinson et al., 2004).

Σε μία εξαμηνιαία μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2014, 46 παιδιά ηλικίας δύο έως πέντε ετών, κινηματογραφήθηκαν όταν βρίσκονταν έξω για να παίξουν σε δύο κέντρα προσχολικής αγωγής στο Ανατολικό Βανκούβερ, τα οποία αναδιαμορφώθηκαν «πρασινίζοντας» τις αυλές του. Οι αλλαγές έγιναν σκόπιμα για να δώσουν ευκαιρίες στα παιδιά να αναλάβουν ρίσκα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Τα βίντεο έδειξαν ότι τα παιδιά

«*ασχολούνταν περισσότερο με το παιχνίδι και ασχολούνται με θετικούς τρόπους μεταξύ τους»,* όπως δήλωσαν οι ερευνητές (Brussoni et al., 2015).

«*Μετά την αναδιαμόρφωση των χώρων, (τα παιδιά) ήταν πολύ πιο ενεργητικά και δημιουργικά, διερευνώντας το περιβάλλον τους, αγγίζοντας τα πράγματα, επινοώντας παιχνίδια και αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους πολύ περισσότερο»,* όπως ενδεικτικά ανέφερε ένας εκ των ερευνητών (Herrington).

Την απόφαση αυτών των σχολείων ακολούθησε και η τοπική κοινότητα η οποία δημιούργησε μια παιδική χαρά εκατομμυρίων δολαρίων το 2014 ενσωματώνοντας περισσότερα φυσικά χαρακτηριστικά στα οποία πρόσθεσαν το στοιχείο του ρίσκου στο παιδικό παιχνίδι. Οι ερευνητές του πρότζεκτ αναφέρουν πως

"Πρόκειται για την υποστήριξη του (παιδιού) στο να ανακαλύψει τι είναι ικανό να κάνει. Η ελπίδα είναι να δημιουργήσουμε μια γενιά παιδιών που αισθάνονται άνετα να δοκιμάζουν νέα πράγματα, να είναι δημιουργικά και να αισθάνονται άνετα αποτυγχάνοντας".

3.3.4 Οφέλη στην κοινότητα

Ένα από τα πιο γνωστά παραδείγματα προγραμμάτων που συνδέει το σχολείο με την κοινότητα και στοχεύει στην καθοδήγηση μεταξύ των γενεών είναι το Mosaics Garden. Ο Kennedy και ο Krasny (2005) περιγράφουν την αποστολή του έργου που «συνδέει τους νέους και τους ηλικιωμένους προκειμένου να εξερευνήσουν τα ψηφιδωτά των φυτών, των ανθρώπων και των πολιτισμών σε κήπους, να μάθουν για την επιστήμη και να δράσουν μαζί για να ενισχύσουν την κοινότητά τους»

Ο Rivkin (1998) επισημαίνει ότι, ενώ στους εσωτερικούς χώρους τα παιδιά μπορεί να αναμένεται να παραμείνουν ακίνητα και να είναι ήσυχα, έξω αναμένεται να τρέχουν και να κάνουν θόρυβο. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να ελέξουν από μόνα τους τα όρια για το ποιοι είναι και τι μπορούν να κάνουν χωρίς να φοβούνται ότι θα τους γίνει επίπληξη για το αν κάνουν πολύ θόρυβο ή για ότι είναι ακατάστατοι (Bilton, 2002, Ouvry, 2003).

Μόνο οι ενήλικες, που ως παιδιά είχαν επαφή με τη φύση είναι πιθανό να έχουν ισχυρό το κίνητρο για την προστασία του περιβάλλοντος. (Dillon, 2011). Το National Trust's Guardianship (Peacock, 2006) συμπεριέλαβε μαθητές σχολικής ηλικίας σε συνεχόμενες επισκέψεις σε διάφορα μέρη της τοπικής κοινότητας. Μια αξιολόγηση των μακροπρόθεσμων οφελών του προγράμματος, που αφορούσε πάνω από 100 σχολεία, διαπίστωσε ενίσχυση του «κοινοτικού πνεύματος» και ένα σπάνια αναφερόμενο εύρημα ήταν ότι το πρόγραμμα είχε ως αποτέλεσμα την αυξημένη προθυμία των γονέων να έρχονται στο σχολείο για τις εκδηλώσεις και συνεδριάσεις.

3.4 Οι υπαίθριοι τόποι μάθησης και παιχνιδιού

Οι εμπειρίες σε φυσικούς οικοτόπους είναι πολύτιμες και όλα τα παιδιά χρειάζονται πρόσβαση καθημερινά στην φύση.

Για τα παιδιά παντού θα πρέπει να παρέχουμε τακτικές ευκαιρίες για καθημερινή απόλαυση των φυσικών περιβαλλόντων κοντά στο σπίτι, σε κήπους, λίμνες, αγροτικές πόλεις, σχολικές εστίες κ.λπ. ... (Hart, 1997: 19).

Πολλές έρευνες, όπως αναλύθηκαν και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, επισημαίνουν τα οφέλη των εμπειριών που έχουν τα παιδιά όταν βρίσκονται σε υπαίθρια περιβάλλοντα, όπως και τους σύγχρονους περιορισμούς σχετικά με την πρόσβαση των παιδιών σε αυτά τα περιβάλλοντα. (Moore & Wong 1997; Karsten, 2005), ενώ πολλές από τις περιοριστικές κοινωνικές στάσεις και δημόσιες πολιτικές σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους πρέπει να αμφισβητηθούν (Gill, 2005) είναι δύσκολο να αλλάξουν στο άμεσο μέλλον. Ως εκ τούτου πρέπει να βρούμε τρόπους, ευκαιρίες και τόπους προκειμένου να υποστηρίξουμε τη δυνατότητα των παιδιών για μαθησιακές εμπειρίες και παιχνίδι έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας.

Υπάρχουν τρεις τύποι εμπειριών επαφής με τη φύση (Kellert, 2002: 118): άμεση, έμμεση και συμβολική. Οι άμεσες εμπειρίες είναι οι φυσικές επαφές με τα "φυσικά περιβάλλοντα και τα μη ανθρώπινα είδη". Αυτές περιλαμβάνουν το παιχνίδι σε

εγκαταλελειμμένα τμήματα, στα πάρκα της γειτονιάς, σε δασικές εκτάσεις, κ.λπ. Οι έμμεσες εμπειρίες περιλαμβάνουν τη φυσική επαφή, όμως, πιο περιορισμένη, προγραμματισμένη και διαχειριζόμενη. Η συμβολική εμπειρία είναι οποιαδήποτε εμπειρία που δεν έχει φυσική επαφή, για παράδειγμα, μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Η αξία και των τριών ειδών επαφών είναι σημαντική για τα παιδιά στο να αναπτύξουν μια περιβαλλοντική συνείδηση, σημειωτέον δε ότι η άμεση επαφή είναι πιο σημαντική για την εξερεύνηση των φυσικών στοιχείων από την παιδική ηλικία.

Στην ανασκόπηση της ζωής των παιδιών στη πόλη ο Ward (1978) εξέφρασε την ανησυχία ότι απλώς ο προσδιορισμός μίας τοποθεσίας στο χάρτη ως χώρο παιχνιδιού δεν εγγυάται πως τα παιδιά θα τον χρησιμοποιήσουν για τον επιδιωκόμενο σκοπό. Υποστήριξε μάλιστα μία προσέγγιση που ενσωματώνει τους ισχυρισμούς ότι τα παιδιά πρέπει να είναι δεκτικά σε όλες τις πτυχές της πόλης και ότι το περιβάλλον θα πρέπει να σχεδιάζεται και με βάση τις ανάγκες των παιδιών.

Ο Chatterjee (2005) προτείνει τον ορισμό ενός φιλικού προς τα παιδιά υπαίθριου περιβάλλοντος μάθησης και παιχνιδιού ως χώρο που προωθεί

... την εξερεύνηση και αξιοποίηση των πολλών προσφερόμενων πόρων (affordances) για διάφορες δραστηριότητες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Προσφέρει ευκαιρίες για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, διαμορφώνοντας τα φυσικά χαρακτηριστικά του τόπου με επαναλαμβανόμενη χρήση και προωθεί τη συμμετοχή των παιδιών στη φροντίδα και τη συντήρηση του τόπου. Επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα στη δημιουργία και τον έλεγχο των τόπων... (Chatterjee, 2005:17).

Η μάθηση έξω από την τάξη σε φυσικά περιβάλλοντα περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται από μαθητές σε διάφορα είδη υπαίθριων χώρων, όπως:

- Σχολικά εδάφη (γήπεδα, αθλητικές πίστες, κήποι κ.λπ.),
- κοινοτικοί χώροι πρασίνου (πάρκα, φάρμες, δασικές εκτάσεις, κ.λπ.) ·και
- πιο απομακρυσμένες υπαίθριες τοποθεσίες (εθνικά πάρκα, υπαίθρια κέντρα, φυσικά καταφύγια κ.λπ.).

Τα σημαντικά χαρακτηριστικά αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι βρίσκονται σε υπαίθριους χώρους (όχι σε εσωτερικούς χώρους) μέσα σε φυσικά περιβάλλοντα (σε αντίθεση με τα χτισμένα περιβάλλοντα) και αφορούν στην μάθηση και το παιχνίδι (Mannion et al., 2012).

Η μάθηση στους υπαίθριους χώρους σε αντίθεση με τις σχολικές τάξεις επηρεάζεται από τον καιρό, τις εποχές, την ώρα της ημέρας και την τοπογραφία. Αναφορικά με την τοπολογία της μάθησης στους υπαίθριους χώρους, ο Higgins (2010) την περιγράφει σε 5 ομόκεντρους κύκλους που απεικονίζουν τις διαθέσιμες περιοχές απ' όπου μπορούμε να δούμε τη μάθηση «έξω» με κέντρο τα σχολικά εδάφη. Πέρα από τα σχολικά εδάφη, εντάσσεται η γειτονιά, η οποία μπορεί να εξερευνηθεί με τα πόδια. Στην τρίτη ζώνη εντάσσονται οι ημερήσιες εκδρομές που απαιτούν ορισμένες φορές ομαδικές μετακινήσεις. Στην τέταρτη ζώνη υπάρχουν οι εκδρομές, που μπορεί να απαιτούν διανυκτέρευση, όπως οι επισκέψεις σε διάφορα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σε πολιτιστικά κέντρα κ.ά. Και, τέλος, στην πέμπτη ζώνη είναι η Γη που υποδηλώνει τη σημασία και την άμεση σχέση που έχουν οι εμπειρίες μας από τη μάθηση σε εξωτερικούς χώρους με την αειφορία, την υγεία και την ευεξία.

Παρακάτω θα αναπτυχθούν οι τόποι που μπορούν να φιλοξενήσουν το παιχνίδι και τη μάθηση σε εξωτερικούς και υπαίθριους χώρους. Όπως αναλύθηκε και παραπάνω οι διαθέσιμες περιοχές που μπορούμε να δούμε τη μάθηση «έξω» μπορούν να περιγραφούν σε 5 ομόκεντρους κύκλους ξεκινώντας από τα σχολικά εδάφη, βγαίνοντας στη γειτονιά, την τοπική κοινότητα και φτάνοντας σε μέρη μακριά από τη σχολική αυλή με επισκέψεις και ημερήσιες εκδρομές.

3.4.1 Η σχολική αυλή ως πεδίο μάθησης και παιχνιδιού

Μία από τις τελευταίες ευκαιρίες των παιδιών για παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους σε τακτά χρονικά διαστήματα είναι η ώρα του σχολείου και τα σχολικά εδάφη (Tranter & Malone, 2004). Ο Gump (1978, στο Συγκολλιτού, 1997) υπολόγισε ότι ο μέσος άνθρωπος ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση έως το τέλος της μέσης εκπαίδευσής του έχει περάσει περίπου 14.000 ώρες στο σχολείο. Συνεπώς, είναι αναμενόμενο το ενδιαφέρον που έδειξαν οι ερευνητές όσον αφορά τις συνέπειες των περιβαλλόντων μάθησης στα πλαίσια των σχολικών εδαφών. Ο Blatchford (1998) επισημαίνει ότι το παιχνίδι στο σχολείο είναι μία από τις ελάχιστες περιπτώσεις όπου τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδρούν σε ένα σχετικά ασφαλές περιβάλλον με ελάχιστο έλεγχο των ενηλίκων και με το παιχνίδι και τις κοινωνικές σχέσεις να βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό υπό τον έλεγχό τους. (Blatchford, 1998, Thompson, 2005). Όλο και περισσότερο ο σχολικός χρόνος παιχνιδιού στην αυλή που συνήθως συνδέεται με την ώρα του διαλείμματος και της εκτόνωσης των παιδιών από την ώρα της διδασκαλίας μέσα στη τάξη,

θεωρείται από τους ενήλικες ως αρνητική εμπειρία μειώνοντας το χρόνο που τα παιδιά βρίσκονται έξω (Rivkin, 1995, Blatchford, 1998).

Η μάθηση και το παιχνίδι στα σχολικά εδάφη (π.χ. αυλή, σχολικοί κήποι) θεωρούνται σημαντικά για πολλούς λόγους. Πρώτον, έχει καταστεί σαφές ότι πολλά παιδιά και νέοι έχουν χάσει την πρόσβαση σε παραδοσιακά περιβάλλοντα παιχνιδιού στην ύπαιθρο, συμπεριλαμβανομένων δρόμων, παιδικών χώρων και άγριων χώρων (Malone and Tranter, 2003a). Αυτό προέρχεται εν μέρει ως συνέπεια των φόβων των γονέων σχετικά με τον κίνδυνο της κυκλοφορίας, τον εκφοβισμό για τον «ξένο κίνδυνο» και λόγω της απώλειας φυσικών χώρων και χώρων παιχνιδιού (όπως αναλύθηκαν και παραπάνω, βλ. π.χ. Tranter and Pawson, 2001). Αυτό σημαίνει ότι οι σχολικοί χώροι και οι κήποι είναι μερικοί από τους λίγους υπαίθριους χώρους που εξακολουθούν να είναι προσιτοί στα παιδιά και τους νέους.

Μια άλλη διάσταση της μάθησης και του παιχνιδιού στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα είναι οι δυνητικοί δεσμοί της με ευρύτερες ανησυχίες σχετικά με την εκπαίδευση των πολιτών, την περιβαλλοντική διαχείριση και την κοινοτική δράση (Evergreen, 2000).

Ανάλογα και ο Tittman (1994) προσδιορίζει τέσσερα οφέλη των σχολικών εδαφών για τους μαθητές: (i) ένα μέρος για να δρα "a place for doing" (ευκαιρία για σωματικές δραστηριότητες), (ii) χώρος σκέψης "a place for thinking" (πνευματική διέγερση), (iii) χώρος που διεγείρει τις αισθήσεις "a place for feeling" (ποικιλία από χρώματα, ομορφιά, μυρωδιές, ήχοι) και (iv) ένα μέρος όπου μπορούν να είναι ο εαυτός τους "a place for being".

Τέλος, δεδομένου ότι η υπαίθρια μάθηση σε απομακρυσμένες τοποθεσίες καθίσταται όλο και πιο δύσκολη, υπάρχει η αίσθηση ότι τα σχολικά εδάφη όπως και οι τοπική κοινότητα, προσφέρουν μια θετική εναλλακτική λύση ή / και ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης. Ο Beedie (2000:20) υποστηρίζει, για παράδειγμα, ότι η μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους σε σχολεία ή στη τοπική κοινότητα προσφέρει «μια ευκαιρία για όλους τους μαθητές να έχουν μια βιωματική εμπειρία του «έξω» κόσμο. Με βάση αυτή τη διαπίστωση υπάρχουν και άλλοι που υπογραμμίζουν τη σημασία που μπορούν να διαδραματίσουν τα σχολεία ως τόποι της υπαίθριας μάθησης (Rickinson et. al., 2004).

Ο Worpole (2003) σχολιάζει ότι πολλά σχολεία έχουν γίνει θεσμικοί θύλακες αποσυνδεδεμένοι από την τοπική κοινότητα. Οι Thomas και Thompson (2004) σημειώνουν ότι, αν και το 63% των εκπαιδευτικών χώρων είναι έξω από τις πόρτες, εκτιμάται ότι αυτοί οι σχολικοί χώροι χρησιμοποιούνται μόνο στο 30% των δυνατοτήτων τους. Αυτό το συγκρουόμενο ενδιαφέρον προβάλλεται και στη φαινομενική ένταση μεταξύ της προοπτικής των ενηλίκων των καθαρών και αισθητικά ευχάριστων εξωτερικών χώρων στο σχολείο και

των απόψεων και προτιμήσεων των παιδιών που περιλαμβάνουν άγριες και άνετες περιοχές (loose parts), εκτενείς περιοχές για παιχνίδι και ελευθερία να διαχειριστούν, να παρέμβουν, να αλλάξουν και να καλλιεργήσουν τον τόπο τους.

Ο Wilson (2001) ισχυρίζεται ότι για τα περισσότερα μικρά παιδιά ο πρώτος δημόσιος χώρος που συναντούν και αναπτύσσουν οικεία γνώση είναι η σχολική αυλή, επικαλούμενος τους Sebba και Churchman (1986), οι οποίοι σημειώνουν ότι η αυλή προσφέρει ελευθερία κινήσεων, παιχνιδιών, επαφής με φυσικά στοιχεία και δημιουργία άτυπων κοινωνικών επαφών. Ο Rivkin βλέπει την ανάπτυξη των σχολικών χώρων ως τρόπο αποκατάστασης της ευκαιρίας των παιδιών για εμπειρίες σε εξωτερικούς χώρους και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές αυλές πρέπει να είναι «βιότοποι» 'habitats', δηλαδή τόποι όπου μπορούν να ζήσουν τα παιδιά.

Ο Wilson (2001) περιγράφει βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη θετικών υπαίθριων χώρων στα σχολεία:

- Δημιουργία και / ή διατήρηση φυσικών περιοχών γύρω από το σχολείο.
- Δημιουργία ευκαιριών για απομόνωση και ησυχία.
- Παροχή ευκαιριών για ενεργή εξερεύνηση.
- Ενθάρρυνση δραστηριοτήτων στις οποίες τα παιδιά μπορούν να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν τον τόπο τους
- Κατασκευή, ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα.
- Παροχή ευκαιριών για επαφή και άμεση αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον.

Οι υπαίθριοι χώροι των σχολείων, λοιπόν, μπορούν να φιλοξενούν μια σειρά δραστηριοτήτων, όπως βελτίωση σχολικών χώρων και πράσινες πρωτοβουλίες, προγράμματα καλλιέργειας κηπευτικών εντός και γύρω από το σχολείο, ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι και περιβαλλοντική εργασία σε κοινοτικό επίπεδο. Τα παραπάνω παραδείγματα μπορούν να περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα μαθητών από παιδιά προσχολικής αγωγής έως τους μεγαλύτερους έφηβους και σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται και ένα ισχυρό στοιχείο συμμετοχής της κοινότητας.

Ο επιπτώσεις της συμμετοχικής ανάπτυξης των σχολικών τόπων περιλαμβάνει βελτιωμένες εγκαταστάσεις και νέες δραστηριότητες εντός των σχολικών εδαφών, θετικές αλλαγές στις στάσεις των μαθητών και νέους πόρους για διδασκαλία και μάθησης σε βάση τα προγράμματα σπουδών (Rickinson et al., 2003[α] : 1).

Σε συνέχεια με τα παραπάνω προκύπτει και μια άλλη διάσταση μέσω τις αξιοποίησης των υπαίθριων τόπων των σχολείων που συνδέεται με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Πρόκειται για τη βελτίωση της σύνδεσης μεταξύ των σχολείων και των κοινοτήτων τους. Ο Evergreen (2000) μέσω της βιβλιογραφικής του ανασκόπησης αναφέρει στοιχεία που υποδηλώνουν ότι ένα σχολείο ωφελείται όταν

οι σχολικοί χώροι είναι κοινόχρηστοι χώροι, γίνονται φυσικές ζώνες σύνδεσης, αποτελούν κοινούς τόπους για τη κοινότητα και το σχολείο ... όταν τα προγράμματα και τα πρότζεκτ εξελίσσονται, συχνά συμμετέχουν γονείς, εμπειρογνώμονες ή / και εθελοντές από την τοπική κοινότητα (: 14).

Με βάση μια εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο Dyment (2008) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές πρωτοβουλίες οικολογικού σχεδιασμού ενδέχεται να επηρεάσουν θετικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Παραδείγματα από τη βιβλιογραφία που παραθέτει ο συγγραφέας υποδεικνύουν ότι πολλά μαθήματα μπορούν να διδάσκονται επισήμως σε πράσινους σχολικούς τόπους όπως, η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, οι τέχνες, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, το δράμα κ.ά. Υποστηρίζει, μάλιστα, ότι τα φυσικά περιβάλλοντα μπορούν να αποτελέσουν χώρο για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, τη δημιουργική έρευνα, την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργική ανάπτυξη.

Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική αυλή μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα υπαίθριο μαθησιακό πλαίσιο, στο οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν να βιώσουν καταστάσεις τυπικής και άτυπης μάθησης πέρα από τα κανονιστικά πλαίσια της σχολικής αίθουσας. Ένας τόπος που μπορεί να διευκολύνει τους χρήστες της σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, να προσεγγίσουν και να διερευνήσουν κοινωνικά, πολιτιστικά, ιδεολογικά και οικολογικά ερεθίσματα (Higgins & Nicol, 2002).

Οι Tranter και Malone (2004) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, λόγω της έλλειψης της πρόσβασης των παιδιών στον φυσικό χώρο της πόλης και η έντονη πιθανότητα να παραμείνει αυτή η κατάσταση στο άμεσο μέλλον, «είναι σκόπιμο να επικεντρωθεί η προσοχή στην ενίσχυση της χρήσης των υπαίθριων τόπων των σχολείων ως σημαντικοί χώροι για βιωματική μάθηση » (Tranter and Malone, 2004: 153).

3.4.2 Γειτονιά και τοπική κοινότητα

Μελέτες έχουν αναφέρει ότι η γειτονιά είναι «ένα από τα πιο σημαντικά περιβάλλοντα και επομένως επηρεάζει την παιδική κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Valentine, 1997:

139) και υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για τη σημασία αυτών των υπαίθριων χώρων στους νέους (Hart, 1978; Moore, 1986; Herrington & Studtmann, 1998; Sibley, 2002; Barker & Weller, 2003a; Vanderbeck & Dunkley; 2003, Elsley, 2004; Todd, 2004; Blinkert, 2004).

Η κοινότητα στην οποία ανήκουν οι μαθητές είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης για απόκτηση βιωματικών εμπειριών χρησιμοποιώντας τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών από το περιβάλλον τους ως μέσο για την εκπαίδευση. Στόχος είναι η προσθήκη της πραγματικότητας, της συνάφειας και της πρακτικής εμπειρίας στη μάθηση με την εμπλοκή των μαθητών σε ζητήματα του τοπικού περιβάλλοντος, όπως τα συστήματα ανακύκλωσης, τα μέσα μεταφορών ή ο πράσινος καταναλωτισμός (Ratcliff and Grace, 2003: 30).

Σύμφωνα με τον Orr

Η εκπαίδευση που υποστηρίζει και θρέφει ένα σεβασμό για τη ζωή θα συμβεί πιο συχνά έξω από τις πόρτες και σε σχέση με την τοπική κοινότητα» (Orr, 2004: 148).

Ο Orr τόνισε την κοινότητα ως ένα σημαντικό μέρος που συνδέεται άμεσα και συνεχώς με τις εμπειρίες του μαθητή (Orr, 1992: 127-128) συμπεριλαμβανομένων τη μελέτη της τοπικής περιοχής, των ιδιαιτεροτήτων ενός συγκεκριμένου τόπου, ερευνών για τα τοπικά εδάφη, το κλίμα, τη βλάστηση, την ιστορία, την οικονομία και την κοινωνία (Orr, 2004:148).

Όπως αναφέρει και ο Harloff, et al. (1998), η γειτονιά λειτουργεί για τα παιδιά ως μετάβαση από τον προστατευόμενο χώρο της κατοικίας και του άμεσου περίγυρου αυτής, στο δημόσιο χώρο και την κοινωνική ζωή (Harloff et al., 1998: 64). Άλλοτε η γειτονιά και οι δρόμοι μονοπωλούσαν τις μορφωτικές εμπειρίες του παιδιού, καθώς πρόσφεραν στα παιδιά μαζί με την κατοικία τους ερεθίσματα για την ανάπτυξη και την ένταξή τους στο περιβάλλον. Η βιομηχανική επανάσταση, ωστόσο, με τις αλλαγές που επέφερε στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, καθώς και η εξέλιξη ττων επιστημών, άλλαξε ριζικά τη ζωή του παιδιού.

Οι πρόσφατες οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές αλλαγές και επιστημονικές εξελίξεις συμβάλλουν στην αποσταθεροποίηση των θεσμών της νεωτερικότητας και στον μετασχηματισμό των ταυτοτήτων της παιδικής ηλικίας και της ενηλικότητας. (Πεχτελίδης, 2015:108).

Παρατηρούμε πως σε ορισμένα κοινωνικά πεδία τα όρια μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων ενισχύονται λόγω της σχολαστικής ρύθμισης και του ελέγχου της καθημερινότητας των παιδιών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι ο αυστηρότερος έλεγχος του δημόσιου χώρου, η μεταφορά των παιδιών από τον δρόμο και τη γειτονιά σε περιφραγμένους, οργανωμένους πειθαρχικούς χώρους (π.χ. «παιδότοπους»), αλλά και το εντατικά διαρθρωμένο πρόγραμμα των παιδιών, τα οποία μεταβαίνουν από τον έναν πειθαρχικό χώρο στον άλλο

(παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο, σχολείο, εξωσχολικά μαθήματα, αθλητικές ή εικαστικές δραστηριότητες κ.λπ.) με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι άσκοπες μετακινήσεις σε μη ελεγχόμενους χώρους, όπως είναι ο δρόμος.

Ο Ulrich Beck (1992: 105, στο Πεχτελίδης, 2015) ισχυρίζεται ότι οι δυτικές κοινωνίες έχουν αναδιαμορφωθεί από μια διαδικασία εξατομίκευσης, η οποία περιλαμβάνει τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) την αποσύνδεση του ατόμου από τα παραδοσιακά κοινωνικά πλαίσια της οικογένειας και της γειτονιάς, β) την απώλεια της παραδοσιακής ασφάλειας, η οποία συνδέεται με την παρακμή των παραδοσιακών αξιών, και γ) την επανασύνδεση με την κοινότητα σε μια νέα βάση. Κατά τον Beck (1992), η ύστερη νεωτερικότητα (late modernity) γίνεται αντιληπτή ως ένα επικίνδυνο μέρος ή αλλιώς ως ένα μέρος στο οποίο είμαστε συνεχώς αντιμέτωποι με τον κίνδυνο (risk).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της σύγχρονης πραγματικότητας μπορεί η γειτονιά να λειτουργεί ως ένας χώρος συναισθηματικής αναφοράς, κοινωνικής δραστηριότητας και συμμετοχής του παιδιού; Όπως φαίνεται τα τελευταία χρόνια συνεχώς αυξάνεται η ερευνητική στήριξη των προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στις τοπικές κοινότητες και στις γειτονιές των συμμετεχόντων (Maeda, 2005 · Beames & Atencio, 2008). Η Τσουκαλά αναφέρει (2006: 84) πως στην κοινωνιολογική σκέψη, ο δρόμος συνεχίζει μέχρι και σήμερα να προβληματίζει για τις επιπτώσεις στην κοινωνική ανάπτυξη και στις διαδικασίες ισορροπίας και περιβαλλοντικής ένταξης του παιδιού. Ιδιαίτερα ο «οικείος δρόμος της γειτονιάς» θεωρείται καθημερινός τόπος συνάντησης και εμπειριών, πεδίο αγωγής και μάθησης. Παρόλο που οι ελεύθεροι δημόσιοι χώροι της πολής έχουν συρρικνωθεί και πολλοί από αυτούς δεν είναι αναπτυξιακά κατάλληλα διαμορφωμένοι για τα παιδιά παρατηρείται πως αυτοί προσελκύουν τα παιδιά και κατέχουν πρώτες θέσεις στις προτιμήσεις τους για παιχνίδι (Τσουκαλά 1995, 2006).

Ιδιαίτερα για τα παιδιά, υποστηρίζεται ότι η κατοικία και το άμεσο περιβάλλον της αποτελούν το πλέον ισχυρό πλαίσιο μέσα στο οποίο κατασκευάζεται η ταυτότητα του τόπου. Για την πρώτη παιδική ηλικία το περιβάλλον αυτό αποτελεί σημαντικό χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού τροφοδοτώντας το με εικόνες για τον εαυτό του και τον κόσμο του (Τσουκαλά, 2006). Σύμφωνα με τον Brill (1989, στο Τσουκαλά, 2006: 107) ο σύγχρονος κόσμος δε χαρακτηρίζεται τόσο από την απώλεια της δημόσιας ζωής όσο από την απώλεια της οικειότητας, από την απώλεια της τοπικής κοινωνικής ζωής, υποστηρίζοντας πως αυτή η απώλεια επέρχεται με την αντικατάσταση των κοινωνικών δεδομένων οργάνωσης της ζωής απά τα αντίστοιχα οικονομικά δεδομένα.

Στη διαλογική σχέση των παιδιών με τους δρόμους ο Moore (1987: 53) περιγράφει τις σημαντικές δυνατότητες των δρόμων στη τοπική κοινότητα λέγοντας πως

«*Ο δρόμος είναι ένας κόσμος τόσο εξωτικός όσο και οικείος*»

και περιγράφοντας τις διαδρομές στην τοπική κοινότητα και τη γειτονιά ως τη «παιδική χαρά των δρόμων» όπου τα παιδιά κατασκευάζουν φανταστικά τοπία με όλα τα περιστασιακά υλικά και τις μυριάδες από ανεξάντλητες προμήθειες που αυτοί οι τόποι προσφέρουν. Η έρευνα συχνά επισημαίνει τη σημασία του άμεσου τοπικού χώρου για τα παιδιά ως τόπο μετάβασης από το σπίτι στον έξω κόσμο και από το παιδί στον έφηβο (Matthews, 1992, Matthews et al., 2000b, Thompson and Philo, 2004). Όπως αναδεικνύει το CABE (2004), ο δημόσιος χώρος παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να συναντιούνται και να παίζουν, να «δημιουργούν έναν κόσμο για τον εαυτό τους», να διερευνούν το άμεσο περιβάλλον τους και να διαπραγματεύονται το δρόμο τους από το ένα σημείο στο άλλο. Ενώ οι αλληλεπιδράσεις των μικρών παιδιών με ανθρώπους και χώρους εκτός των άμεσων οικογενειών τους έχουν σχετικά περιορισμένο πεδίο εφαρμογής και συνήθως ελέγχονται στενά από τους γονείς, το συγκεκριμένο σενάριο αλλάζει ραγδαία, όταν τα παιδιά βρίσκονται στους δρόμους και στις γειτονιές, καθώς περνούν χρόνο εκτός από τα σπίτια τους και με ενήλικες εκτός από τους γονείς τους.

Οι εξορμήσεις στην τοπική κοινότητα στα πλαίσια των σχολικών ωρών σύμφωνα με τους Beames & Ross (2010) προσφέρουν ένα χρήσιμο πλαίσιο πάνω στο οποίο ο μαθητής εμπλέκεται δημιουργικά και ενεργά στη μάθηση και στους στόχους των προγραμμάτων σπουδών. Δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη διερεύνηση του εμπειρικού κόσμου, η μάθηση είναι συχνά εγγενώς διαθεματική και βρίσκεται στον «πραγματικό κόσμο» ξεφεύγοντας από τα πλαίσια της μάθησης ξεχωριστών κατακερματισμένων θεμάτων, όπως αυτά παρουσιάζονται στα προγράμματα σπουδών (Orr, 2004: 94-98, Ross, 2007).

Οι εξορμήσεις στη τοπική κοινότητα και στη γειτονιά μπορούν να εξεταστούν σε τρεις φάσεις, οι οποίες διαπραγματεύονται το χρόνο και το περιεχόμενο μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού της τάξης. Πρώτον, οι μαθητές εξερευνούν τις σχολικές τους τοποθεσίες και τις γειτονιές τους και θέτουν ερωτήματα σχετικά με την ιστορία τους. Δεύτερον, η έρευνα επιτρέπει σε ομάδες μαθητών να εξετάζουν ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος (π.χ. δέντρα, αρχιτεκτονική, χάρτες, πέτρινους τοίχους) μέσω βιβλίων, διαδικτύου ή συνέντευξης ανθρώπων. Τέλος, η τρίτη φάση εστιάζει στη συνεργατική ενασχόληση που βοηθάει τους μαθητές των ομάδων να μοιραστούν αυτό που έμαθαν με τους συμμαθητές τους και άλλα μέλη της κοινότητας χρησιμοποιώντας τη γραφή, το βίντεο, την τέχνη και άλλες μεθόδους.

Αυτές οι τρεις φάσεις μπορούν να υπάρχουν σε μια διαρκή σπειροειδή φάση, καθώς οι μαθητές ξεκινούν μετέπειτα ταξίδια σε διαφορετικά, κοντινά μέρη συνδέοντας τις αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Μέσα από αυτά τα προγράμματα, οι μαθητές

αναπτύσσουν τα εργαλεία με τα οποία μπορούν να αναλάβουν τις δικές τους αναπτυξιακά κατάλληλες υπαίθριες διαδρομές. Αυτή η μάθηση πρέπει να είναι γενικευμένη και να μεταφέρεται σε άλλους τομείς της τυπικής και άτυπης μάθησης, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Αυτές οι εξορμήσεις ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναρωτηθούν για τον τόπο που κατοικούν μέσα από την δικές τους εμπειρίες, να αναλάβουν δράση και την ευθύνη της δικής τους πορείας στη μάθηση.

Ένας αναδυόμενος θεωρητικός προβληματισμός που προκύπτει σχετικά με τη εισαγωγή της γειτονιάς και της τοπικής κοινότητας στη διαδικασία μάθησης, αφορά την έννοια της περιπέτειας. Είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι αυτές οι οι εξορμήσεις στις γειτονιές μπορούν στην πραγματικότητα να έχουν έναν πολύ υψηλότερο βαθμό αυθεντικής περιπέτειας σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης και παιχνιδιού στα στενά και ελεγχόμενα όρια της σχολικής αίθουσας. Επιπλέον, δύνανται να είναι απρόβλεπτες (διότι οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν εξαρχής τι θα ενδιαφέρει τους μαθητές) και συνεπάγονται κινδύνους του πραγματικού κόσμου που πρέπει να αντιμετωπιστούν (π.χ. αυτοκίνητα, έκθεση στο κρύο).

Η έννοια του περιβάλλοντος ως τρίτου εκπαιδευτικού έχει ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να φανταστούν νέους τρόπους χρήσης του χώρου στην τάξη. Μία ισχυρή στρατηγική που συζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του Reggio Emilia, είναι η συλλογική συζήτηση των εικόνων του παιδιού όπως διαμορφώθηκαν μέσα στις εμπειρίες τους από την παιδική τους ηλικία. Ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος για να ανακαλύψουμε τέτοιες αναμνήσεις από την παιδική ηλικία είναι να σχεδιάσουμε έναν χάρτη της γειτονιάς που μεγάλωσε κάποιος (Frank, 2003) και να εντοπίσουμε μυστικούς χώρους όπου έπαιζαν τα παιδιά μόνα τους ή με άλλα παιδιά (Good-enough, 2004).

Συμπερασματικά, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνητικών δεδομένων μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω βασικά οφέλη της γειτονιάς και της τοπικής κοινότητας στη μάθηση και το παιχνίδι των παιδιών:

- Αειφορία και επαφή με την κοινότητα. Η παροχή καλύτερων και περισσότερων ευκαιριών στα παιδιά για παιχνίδι σε (πράσινες) περιοχές κοντά στο σχολείο του και στο σπίτι τους τους βοηθάει να αναπτύξουν μία πιο συνειδητή εικόνα των επιπτώσεων που έχει η ίδια τους η ζωή και οι αποφάσεις τους στον πλανήτη (Bixler et. al., 2002).
- Επιτρέπουν στα παιδιά να αναπτύσσουν συχνότερες επαφές (με πιο χαλαρή επίβλεψη και καθοδήγηση από τους ενηλίκους) με τη γειτονιά και με τους ανθρώπους που κατοικούν και εργάζονται σε αυτό το πλαίσιο, γεγονός που μπορεί να ενδυναμώσει το αίσθημα του σεβασμού για το χώρο αυτό αλλά και τους ανθρώπους, όπως και το αίσθημα του ανήκειν

(Living Spaces, 2006). Η υποδοχή των παιδιών στην ζωή της κοινότητα ως ενεργούς συμμετέχοντες συμβάλλει τόσο στη δική τους ευημερία όσο και της κοινότητας.

- Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μάθουν « από πρώτο χέρι» για τη κοινωνικο-πολιτισμική και γεωφυσική κληρονομιά της τοπικής κοινωνίας.
- Η κοινωνικο-χωρική πολυπλοκότητα του δρόμου, η αίσθηση της μεταφοράς από το από «εδώ» στο «εκεί», από το «εγώ» στο «άλλο» (Τσουκαλά, 2006: 85) μέσα από μία πορεία που τείνει συνεχώς να εξελίσσεται συμφιλιώνοντας το πραγματικό με το φαντασιακό, καθώς και η απλότητα ενός ελεύθερου, χωρίς προγραμματισμένη χρήση, χώρου «έτοιμου» να ενεργοποιηθεί από τους συμμετέχοντες ως αντικείμενο της πράξης των παιδιών, συνιστούν κριτήρια με τα οποία θα αξιολογήσουν θετικά τα παιδιά αυτούς τους χώρους και θα τους προτιμήσουν.
- Μπορεί να υπάρξει μεγάλη συσχέτιση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος μέσα από δραστηριότητες και παρατηρήσεις που προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά (Beames & Ross, 2010).
- Υπάρχει πολύ μεγαλύτερη αυθεντικότητα στις εμπειρίες που θα έχουν τα παιδιά από τη γειτονιά και μικρότερο κόστος από τις ευκαιρίες / εμπειρίες που μπορεί να έχουν σε ένα κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή σε ένα ζωολογικό κήπο ή άλλα αντίστοιχα μέρη.

3.4.3 Οι ημερήσιες εκδρομές, επισκέψεις και δραστηριότητες περιπέτειας σε υπαίθριους χώρους

Η μάθηση μέσω προγραμμάτων περιπέτειας στην ύπαιθρο περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων και επισκέψεων σε ημερήσια βάση σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ή εκδρομές στην άγρια φύση και καλοκαιρινές κατασκηνώσεις. Τέτοιες δραστηριότητες πραγματοποιούνται συχνά σε περιοχές μακριά από τις περιοχές όπου ζουν τα παιδιά, αν και μπορούν να λάβουν χώρα και σε περιβάλλοντα κοντά στο σχολείο (Clay, 1999, Beedie, 2000).

Έχει υποστηριχθεί ότι «ο πιο εντυπωσιακός κοινός παρονομαστής των προγραμμάτων περιπέτειας είναι η ενεργητική εμπλοκή με τα φυσικά στοιχεία μακριά από το οικείο περιβάλλον του ατόμου» (Hattie et al., 1997: 44). Σύμφωνα με τους Fox και Avramidis (2003) κατά τη διάρκεια αυτών των εκδρομών-δραστηριοτήτων «οι μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται παράλληλα με ευχάριστες και προκλητικές δραστηριότητες που δεν μπορούν να εκτελεστούν σε συμβατικά περιβάλλοντα» (: 268). Είναι, επίσης, σημαντικό να

αναγνωρίσουμε ότι οι στόχοι αυτών των προγραμμάτων μπορούν να τονίσουν τη θεραπευτική, την εκπαιδευτική και / ή την ψυχαγωγία σε διαφορετικούς βαθμούς. Όπως υποστηρίζουν οι Cason και Gillis (1994:40) «*Παρόλο που ορισμένες προσεγγίσεις στα προγράμματα περιπέτειας είναι κυρίως αναψυχής στη φύση, άλλες περιλαμβάνουν εξελιγμένες εισαγωγές και σκηνές δραστηριότητας που προσανατολίζονται προς εκπαιδευτικούς ή θεραπευτικούς στόχους».* Με βάση τα ευρήματα 96 προηγούμενων μελετών (Hattie et al., 1997:70) «*φαίνεται ότι τα προγράμματα περιπέτειας έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη ζωή των συμμετεχόντων και ο αντίκτυπος αυτός διαρκεί*»

Στο πλαίσιο αυτό συμπεριλαμβάνεται και το περιβαλλοντικό παιχνίδι (Environmental play). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι όλα τα παιδικά παιχνίδια είναι περιβαλλοντικά. Ωστόσο, το περιβαλλοντικό παιχνίδι έχει καταλήξει να αντιπροσωπεύει τη σχέση μεταξύ παιδιών και φυσικού περιβάλλοντος μέσω του παιχνιδιού. Συνεπώς, το «περιβαλλοντικό παιχνίδι» μπορεί να οριστεί ως *Ευκαιρίες για παιδιά και νέους να παίζουν ελεύθερα, μέσα και γύρω από το φυσικό περιβάλλον και τα στοιχεία (Maudsley, 2005).*

Σε σχέση με την προαγωγή της περιβαλλοντικής ανησυχίας και ευαισθητοποίησης, τα αποδεικτικά στοιχεία για μια θετική σχέση μεταξύ δραστηριοτήτων περιπέτειας σε εξωτερικούς χώρους και περιβαλλοντικής κατανόησης και αξιών δεν είναι ισχυρά. Φαίνεται ότι υπάρχουν δεδομένα που αμφισβητούν την αντίληψη ότι οι εμπειρίες στη φύση «συνεισφέρουν αυτόματα στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, δέσμευση και δράση» (Russel, 1999: 124). Το καθαρό όφελος είναι ο πολλαπλασιασμός των προσεγγίσεων για την παροχή ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών σε φυσικά περιβάλλοντα.

Υπάρχουν ωστόσο σημαντικά ερευνητικά στοιχεία όπως αναλύονται από τον Rickinson et al., (2004) που υποδηλώνουν ότι οι δραστηριότητες περιπέτειας μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στους νέους:

- στις στάσεις, πεποιθήσεις και αυτο-αντιλήψεις. Παραδείγματα αποτελεσμάτων περιλαμβάνουν την ανεξαρτησία, την εμπιστοσύνη, την αυτοεκτίμηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την προσωπική αποτελεσματικότητα και τις στρατηγικές αντιμετώπισης,

- στις διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η κοινωνική αποτελεσματικότητα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ομαδική συνοχή και η ομαδική εργασία.

Η τεκμηρίωση σχετικά με τα γνωστικά και συμπεριφορικά οφέλη είναι λιγότερο ισχυρή από ότι για τα διαπροσωπικά και κοινωνικά οφέλη. Αυτό φαίνεται να αντικατοπτρίζεται στο γεγονός ότι τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα είναι σπάνια το επίκεντρο των δραστηριοτήτων περιπέτειας και / ή των αξιολογήσεών τους. Ωστόσο, σε περιπτώσεις

όπου επικεντρώντονται σε τέτοιους στόχους υπάρχουν παραδείγματα που αποφέρουν οφέλη όσον αφορά:

- την ανάπτυξη γενικών και ειδικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων καθώς και τη βελτίωση της ενεργητικής συμμετοχής,

- την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς και τη μείωση ποσοστών επιθετικών συμπεριφορών καθώς και τη βελτίωση της σωματικής εικόνας και της φυσικής κατάστασης.

3.5 Διεθνή Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση

Σύγχρονα επιτυχώς εφαρμοσμένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση έχουν ως βασικό συστατικό την μάθηση στους υπαίθριους χώρους (Outdoor learning), και έχουν προσελκύσει το παγκόσμιο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Αυτό το ενδιαφέρον μπορεί να αποδειχθεί από τον αυξανόμενο αριθμό ερευνών και αναφορών που σχετίζονται, για παράδειγμα, με την προσέγγιση του Σχολείου του Δάσους (Waite et al., 2006), την ανάπτυξη υπαίθριων σχολικών τόπων (McKendrick, 2005) και τη μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα (Maynard & Waters, 2007).

To Framework for Children's Learning for 3 to 7-year-olds (Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills, 2008) της κυβέρνησης της Ουαλίας προωθεί την ανακάλυψη και την ανεξαρτησία δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην χρήση των εξωτερικών περιβαλλόντων ως πόρους για τη μάθηση των παιδιών (Maynard & Waters, 2007). Σημαντικές αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών σχετικά με την μάθηση στους εξωτερικούς χώρους έγιναν και στην Τασμανία, Αυστραλία (Tasmania Department of Education, 2003). Το αναλυτικό πρόγραμμα A State of Learning: A Strategy for Post-Year 10 Education and Training κυκλοφόρησε με το όραμα της επανένταξης των μαθημάτων στους εξωτερικούς χώρους και την ενθάρρυνση της μάθησης μέσω πολλαπλών και ευέλικτων ευκαιριών. Οι Gray & Martin (2012) προτείνουν ότι η μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα θα πρέπει να κατέχει ένα ισχυρό ρόλο στο πρόγραμμα σπουδών Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA) ιδιαίτερα ως μία διαδικασία βιωματικής μάθησης.

Οι σκανδιναβικές χώρες θεωρούνται ως σημείο αναφοράς για τη μάθηση στους εξωτερικούς χώρους στα κέντρα σχολικής και προσχολικής αγωγής (Mårtensson, 2004). Στη Δανία, "Udeskole" χαρακτηρίζονται οι υποχρεωτικές και τακτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες έξω από τους τοίχους του σχολείου που πραγματοποιούνται είτε σε φυσικά είτε σε πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η ενασχόληση μ' ένα εκπαιδευτικό θέμα ή έννοια στην πραγματική της μορφή για να διευκολυνθεί η μάθηση και

κατανόηση. Με βάση το σουηδικό πλαίσιο τα παιδιά ενθαρρύνονται να μένουν στους εξωτερικούς χώρους και να διδάσκονται πως τα ανθρώπινα όντα και η φύση είναι αλληλένδετα. Σύμφωνα με την Mårtensson, οι υπαίθριοι χώροι είναι το σύμβολο του νηπιαγωγείου στον κόσμο και από τους πιο εκτεθειμένους δημόσια χώρους της κοινωνίας. Το παιχνίδι σε αυτούς τους χώρους αποτελεί μία μικρογραφία των διαδικασιών της ζωής της πόλης.

Μία πρόσφατη έρευνα στη Νορβηγία (Moser & Martinsen, 2010) δείχνει πως τόσο τους χειμερινούς μήνες όσο και τους καλοκαιρινούς ο χρόνος που τα παιδιά βρίσκονται έξω είναι σχεδόν ίδιος Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους είναι υψίστης σημασίας για την Νορβηγική κοινωνία, ειδικά για την προσχολική αγωγή.

Στη Νορβηγία αποτελεί παράδοση τα παιδιά να χρησιμοποιούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στο νηπιαγωγείο σε εξωτερικούς χώρους, ανεξάρτητα από τις καιρικές συνθήκες ή το προφίλ του νηπιαγωγείου. Οι υπαίθριες περιοχές του νορβηγικού νηπιαγωγείου χαρακτηρίζονται από ποικιλία εξοπλισμού παιχνιδιού και από φυσικές κατασκευές (π.χ. κούνιες, σκηνές, δοκούς ισορροπίας, ξύλινα σπίτια, ξύλινα σκάφη, εστίες φωτιάς κ.λπ.). Δέντρα ή φυσικές δομές για αναρρίχηση, περιοχές συγκέντρωσης τοποθετούνται σχεδόν σε όλα τα νορβηγικά νηπιαγωγεία. Ο υπαίθριος χώρος διαμορφώνεται έτσι ώστε να παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για μια παραλλαγή στις ελεύθερες δραστηριότητες παιχνιδιού. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο το νηπιαγωγείο να έχει εύκολη πρόσβαση σε κοντινούς ανοιχτούς χώρους (δάσος, παραλία, κ.λπ.). Οι εξωτερικοί χώροι του νηπιαγωγείου είναι διαθέσιμοι για ατομική χρήση από παιδιά ή οικογένειες μετά τις ώρες λειτουργίας του νηπιαγωγείου (Gkesiou, Dardanou, Sakellariou, 2017).

Τα σχολεία στον Καναδά (Forest and Nature School in Canada, 2014; Potter & Henderson, 2004) θεωρούνται σημαντικοί πάροχοι μάθησης έξω από τα πλαίσια του σχολείου με δραστηριότητες περιπέτειας και με πολλά συναρπαστικά νέα προγράμματα που ξεκινούν κάθε χρόνο. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 υπήρξε σημαντική μετάβαση, όταν πολλές επιτροπές σχολείων άνοιξαν δημόσια χρηματοδοτούμενα κέντρα που υποστήριζαν τη μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα και χρηματοδοτούσαν εκπαιδευτικούς για να παρακολουθήσουν συνέδρια και σεμινάρια σε εξωτερικούς χώρους και στη φύση. Από τις αρχές, όμως, της δεκαετίας του 1990 πολλά από αυτά τα κέντρα έκλεισαν και μεταφέρθηκαν σε ιδιωτικά κέντρα. Μια ενδιαφέρουσα, ωστόσο, πρωτοβουλία τα τελευταία χρόνια είναι η δημιουργία ομάδων "φίλων", (π.χ. FLOE – the Friends of Lasting

Outdoor Education), οι οποίοι δεσμεύονται να διατηρούν δημόσια κέντρα εκπαίδευσης που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο.

Επίσης, μία άλλη καινοτομία των τελευταίων ετών στον Καναδά αποτελεί το δασικό σχολείο και το σχολείο της φύσης (forest school και Nature school) που ιδρύθηκαν την άνοιξη του 2012 ως εκπαιδευτική πρωτοβουλία του Child and Nature Alliance of Canada. Τα σχολεία της φύσης και του Δάσους αγγίζουν όλα τα θέματα και τις περιοχές των προγραμμάτων σπουδών: σε κάθε δεδομένη στιγμή η εμπειρία μπορεί να περικλείει τα μαθηματικά, την επιστήμη, την τέχνη, τη λογοτεχνία, τη φυσική αγωγή κ.λπ. Οι εκπαιδευμένοι καταλλήλως παιδαγωγοί συχνά σχεδιάζουν τα μαθήματά τους στο τέλος μιας συνεδρίας (γνωστός και ως "προς τα πίσω σχεδιασμός μαθήματος " "backwards lesson planning") γνωρίζοντας ποια πρότυπα προγράμματος σπουδών πρέπει να πληρούνται οποιαδήποτε δεδομένη ημέρα. Τα μαθησιακά αποτελέσματα βασίζονται σε πραγματικές αναζητήσεις και εμπειρίες, αντί σε προκαθορισμένες έννοιες σε βιβλία ή σε οθόνες που γίνονται μέσα στους τέσσερις τοίχους μιας τάξης.

Θεωρώντας ως αφορμή το έργο των πρωτοπόρων Rousseau and Froebel έχει αναζωπυρωθεί τα τελευταία χρόνια στο Ηνωμένο Βασίλειο το ενδιαφέρον για τις δυνατότητες των εξωτερικών περιβαλλόντων και τη στήριξη που μπορούν να προσφέρουν στη μάθηση των μικρών παιδιών (DfES, 2006). Τα οφέλη της μάθησης και του παιχνιδιού σε εξωτερικά φυσικά περιβάλλοντα φαίνεται να υποστηρίζει και το Ηνωμένο Βασιλείο δίνοντας έμφαση στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα με την εισαγωγή της προκήρυξης σχετικά με τη μάθηση έξω απο τις τάξεις (DfES Learning outside the classroom: manifesto; Nottingham, Department for Education and Skills, 2006). Σκοπός του μέσω της ενδυνάμωσης των τοπικών αρχών είναι να παρέχει στα παιδιά όλων των ηλικιών ευκαιρίες μέσα από μία ποικιλία εμπειριών έξω από την τάξη, αλλά σε συνάρτηση με τους ακαδημαϊκούς στόχους. Πάνω στη συγκεκριμένη προκήρυξη έχουν αναστοχαστεί πολλοί ερευνητές σχετικά με τα πεδία εφαρμογής και με τα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια (Waite, 2008; Waller, 2007, 2014, Dillon, 2011, Mannion 2006, 2012, κ.ά.)

3.6. Η περίπτωση της Ελλάδας

Προκειμένου να διευρευνηθεί για ποιο λόγο η μάθηση και το παιχνίδι εκλείπει από τα ελληνικά εκπαιδευτικά πλαίσια και την εκπαιδευτική κουλτούρα κρίνεται απαραίτητο να εστιάσει ο προβληματισμός μας στην δομή και τις απαιτήσεις της ελληνικής οικογένειας σε σχέση με τα παιδιά καθώς, επίσης, και στο πώς εκλαμβάνεται η έννοια του χώρου και του

τόπου (place and space). Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή και από την ύπαρξη ενός παράδοξου. Η πλειοψηφία των παιδαγωγών και γονέων έχουν την εμπειρία του να παίζουν ελεύθερα σε εξωτερικούς χώρους και αλάνες. Παρά το γεγονός ότι κουβαλούν την εμπειρία αυτή από την παιδική τους ηλικία αυτό δεν μεταλαμπαδεύεται στα παιδιά τους. Σ' αυτήν την περίπτωση οι ρίζες του φαινομένου πιθανώς θα πρέπει να αναζητηθούν στις εξής περιπτώσεις:

- Στη θεώρηση του παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους (γειτονιές, δρόμους, αυλές σχολείων),
- στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών,
- στην προπτυχιακή εκπαίδευση των νηπιαγωγών,
- στην εξέλιξη του σχολικού χώρου.

3.6. 1 Το παιχνίδι στους δρόμους

Μελετώντας το έργο της Δήμητρας Μακρυνιώτη (1986) που ερευνά πώς κατανοείται το παιδί και η παιδική ηλικία στην ελληνική κοινωνία μεταξύ του 18ου και του 19ου αιώνα μέσα από τα σχολικά βιβλία, ειδικά εκείνα που αφορούσαν την ανάγνωση και τη γραφή, διαπιστώνεται ότι η θεμελιώδης ιδέα για το παιχνίδι ήταν ότι πρέπει να γίνεται κάτω από τα όρια με τον στενό έλεγχο του ενήλικα. Ο ενήλικας είχε πάντα το δικαίωμα να παρεμβαίνει και να εμποδίζει τα παιδιά να «σπαταλούν» τον χρόνο τους. Εντοπίσαμε έντονη αντίφαση μεταξύ του υπαίθριου παιχνιδιού στα σχολικά βιβλία και της πραγματικής ζωής. (Bitou & Gessiou, 2016). Το υπαίθριο παιχνίδι χαρακτηριζόταν μερικές φορές από την ελευθερία και μερικές φορές υπόκειντο σε περιορισμούς που βασίζονταν στην ηλικία του παιδιού (καθώς τα παιδιά μεγάλωναν υποτίθεται ότι έπρεπε να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στο παιχνίδι). Η ισορροπία και η συνύπαρξη της μάθησης και του παιχνιδιού ήταν προβληματικές και ευάλωτες. Η δυσκολία ενσωμάτωσης του υπαίθριου παιχνιδιού στη διαδικασία μάθησης ήταν ότι το υπαίθριο παιχνίδι ήταν συνώνυμο του ελεύθερου παιχνιδιού που σήμαινε ότι ήταν αυθόρμητο κατά τη διάρκεια του οποίου η ενήλικη παρέμβαση δεν κρινόταν απαραίτητη. Έτσι, σύμφωνα με τα ελληνικά σχολικά βιβλία, ο αποδεκτός τύπος του υπαίθριου παιχνιδιού αφορούσε περισσότερο στον ανταγωνισμό, το ατομικό παιχνίδι, την άσκηση του σώματος, το παιχνίδι με αυστηρούς κανόνες και το παιχνίδι με συγκεκριμένους στόχους. Οι παραπάνω τύποι παιχνιδιού προτιμούνταν περισσότερο επειδή προωθούσαν καλύτερα την παρέμβαση και τον έλεγχο των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, το ελεύθερο παιχνίδι που κρατούσε πολύ, ήταν βρώμικο, λάμβανε χώρα στο δρόμο, θεωρούνταν χάσιμο χρόνου (Μακρινιώτη, 2003).

Σύμφωνα με τα ελληνικά σχολικά βιβλία για να μην χαρακτηρίζεται το παιχνίδι ως «χάσιμο χρόνου», θα πρέπει:

- Να μην διαρκεί πολύ.
- Να γυμνάζει το σώμα.
- Να είναι «σεμνό».
- Να μην είναι ακατάστατο.
- Να μην γίνεται στους δρόμους και στους δημόσιους χώρους.
- Να είναι ατομικό παιχνίδι και όχι ομαδικό.
- Το ελεύθερο παιχνίδι θεωρούνταν επικίνδυνο.
- Το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους συνδεόταν περισσότερο με τα αθλήματα και όχι με το ελεύθερο παιχνίδι στους δρόμους.

Ως επακόλουθο, το παιχνίδι προωθούσε την ατομικότητα σε σχέση με το ομαδικό πνεύμα, οι ενήλικες μπορούσαν εύκολα να το ελέγξουν και δεν ήταν αυθόρμητο. Ο χρόνος παιχνιδιού φαινόταν αυστηρά διαχωρισμένος από την εκπαιδευτική πραγματικότητα και αντιστοιχούσε στον χρόνο διαλείμματος.

Απεναντίας, το υπαίθριο παιχνίδι, όπως μελετήθηκε μέσω παρατηρήσεων στο πεδίο (Κλώνη, 2000, στο Γκουγκούλη & Κούρια, 2001), περιεγράφηκε ως ένας αξιοθαύμαστος τύπος παιχνιδιού. Η Κλώνη (2000) παρατήρησε ότι η απουσία ενός ειδικά οργανωμένου χώρου για τα παιδιά δεν φαίνεται να τους επηρεάζει ή να τους περιορίζει στη δημιουργία των δικών τους τόπων παιχνιδιού. Φαίνονται να επιλέγουν μεγάλους ελεύθερους χώρους και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που μπορούν να τα χειριστούν και να τα μετατρέψουν σε χώρους παιχνιδιού. Δημιούργησαν το δικό τους εξοπλισμό παιχνιδιών με υλικά που βρήκαν στη φύση ή παλιά υλικά από τα σπίτια τους. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν διέθεταν χώρους από τους ενήλικες επέβαλε συνεχή επαφή μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Η συνύπαρξη και η συνεχής συμμετοχή των παιδιών στην ενήλικη κοινωνία συνέβαλαν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Εδώ το παιδί δεν θεωρείται ως απομονωμένο από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του, αλλά ως ένα ενεργό μέλος που αλληλοεπιδρά με τους άλλους ανθρώπους και το περιβάλλον.

Η Πάτσιου (2000) αναφέρει ότι στην ελληνική λογοτεχνία το υπαίθριο παιχνίδι ήταν αξιοθαύμαστο και το παιδί περιεγράφηκε ως ελεύθερο να παίζει σε εξωτερικούς χώρους. Ειδικά, οι αυτοβιογραφίες των Ελλήνων συγγραφέων αναφέρουν συχνά το υπαίθριο παιχνίδι ως μια γλυκιά μνήμη από τη νεαρή τους ηλικία εστιάζοντας στη δημιουργικότητα, την αυτονομία και την κοινωνικοποίηση που προωθούσε το ελεύθερο παιχνίδι. Αυτή η ρομαντική νοσταλγική ανάμνηση υπόσχεται να αναδείξει τη θεμελιώδη αλήθεια της παιδικής ηλικίας και

του υπαίθριου παιχνιδιού που το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως περιεγράφηκε παραπάνω, δεν κατόρθωσε να αναγνωρίσει, αλλά προσπάθησε να ελέγξει μέσα από ενηλικοκεντρικές προσδοκίες.

Κατά τη διάρκεια του 20ου και του 21ου αιώνα πολλά πράγματα φάνηκαν να αλλάζουν, αλλά δυστυχώς προς τα πίσω σχετικά με την ανάγκη των παιδιών να παίζουν και να μαθαίνουν έξω. Η Κλώνη (2000) προσδιορίζει δύο στάδια του ελεύθερου παιχνιδιού. Το πρώτο στάδιο περιγράφει τη χρησιμοποίηση από τα παιδιά αληθινών υλικών για να δημιουργήσουν τον εξοπλισμό του παιχνιδιού τους και την αλληλεπίδραση με το άμεσο περιβάλλον τους σε μια εποχή που τα βιομηχανικά παιχνίδια μπήκαν στη ζωή τους, γεγονός που τα οδήγησε να χάσουν την ανάγκη και την προθυμία τους να δημιουργήσουν μόνα τους τον εξοπλισμό του παιχνιδιού τους. Από το 1897 το παιχνίδι αρχίζει να λειτουργεί ως ένα ζωτικό συστατικό για τη ζωή των παιδιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα υπό τη στενή εποπτεία των δασκάλων και των γονέων.

Οι σύγχρονοι κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν πως το παιδί μεγαλώνει γρηγορότερα από τα παλαιότερα χρόνια. Τα όρια μεταξύ της ενήλικης κουλτούρας και της παιδικής κουλτούρας γίνονται όλο και πιο θολά και τα παιδιά υιοθετούν στάσεις και τρόπους ενηλίκων σε πολύ νεαρή ηλικία. Τα τελευταία 30 χρόνια ή και περισσότερο, η παιδική ηλικία πριν από την εφηβεία χαρακτηρίζεται από τη συρρίκνωση της ελευθερίας δράσης και την αύξηση του ελέγχου και της επίβλεψης των ενηλίκων (Gill, T., 2008).

Όπως αναφέρει και ο Lechner (στο Carlucci, 2016)

«Ενώ οι Έλληνες λατρεύουν τα παιδιά, οι δημόσιες εγκαταστάσεις για παιδιά είναι σπάνιες και συνήθως σε άθλια κατάσταση ... είναι αδιανόητο ότι μια πόλη όπως η Αθήνα, στη νότια Ευρώπη, όπου ο καιρός κατά το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου είναι ζεστός, να προσφέρει τέτοιες περιορισμένες ευκαιρίες για το υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών του».

Όσον αφορά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών αποκαλύφθηκε ότι τα παιδιά ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων έχουν σχετικά λιγότερο ελεύθερο χρόνο συγκριτικά με τα παιδιά του αστικού συγκροτήματος. (Παρασκευούδη Μ., 1995). Η ερμηνεία που δόθηκε εδώ είναι το γεγονός ότι οι γονείς «φορτώνουν» τα παιδιά με περισσότερες δραστηριότητες σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους ότι ο «ελεύθερος χρόνος» του παιδιού πρέπει να καλύπτεται «δημιουργικά» (Παρασκευούδη Μ., 1995).

Μια έρευνα της παιδιατρικής εταιρίας Βορείου Ελλάδος που πραγματοποιήθηκε στα παιδιά της περιοχής της Θεσσαλονίκης, ηλικίας 12 έως 15 ετών, είχε ως στόχο να ερευνήσει τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών για παιχνίδι. Ο Νίκος Σκεντέρης, διακεκριμένος παιδίατρος (1995) αναφέρει: "Τα παιδιά περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους σε δραστηριότητες που δεν

προσφέρονται από το σχολείο ή δεν καλύπτονται επαρκώς, όπως είναι για παράδειγμα οι ξένες γλώσσες, ο χορός, ο ρυθμός, η κολύμβηση, η εκμάθηση μουσικού οργάνου). Εδώ έγκειται η μεγάλη αποτυχία του σχολείου. Το ιδεώδες στο οποίο πρέπει να στοχεύει το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι η ενσωμάτωση διαφόρων δραστηριοτήτων στις σχολικές ώρες ώστε ο ελεύθερος χρόνος του παιδιού να είναι αληθινά ελεύθερος και αφοσιωμένος στο παιχνίδι, σε διάφορα χόμπι και γενικές δραστηριότητες στις οποίες το παιδί είναι ικανό να παίζει με μια ομάδα συνομηλίκων. Επομένως, ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών δεν θα πρέπει να καταναλώνεται στην κάλυψη των ελλείψεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος".

Σύμφωνα με έρευνα της Κοντοπούλου (2015, στο Γερμανός & Λιάπη, 2015), το παιδικό παιχνίδι σε ανοιχτούς δημόσιους χώρους είναι σήμερα πολύ περιορισμένο. Για τους ενήλικες, η χρήση του δρόμου από τους νέους και η παρουσία τους σε μη ειδικά καθορισμένους χώρους μπορεί να θεωρηθεί ως απειλή και ενόχληση. Οι πιο "ελεγχόμενες" περιοχές παιχνιδιού που οι ενήλικες προτιμούν για τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μια περιορισμένη και τυποποιημένη δομή που επιτρέπει ορισμένες μορφές παιχνιδιού. Γενικά, ο φυσικός χώρος όπου επιτρέπεται το παιχνίδι αντικατοπτρίζει την τάση για υπερβολικό έλεγχο που έρχεται σε αντίθεση με την ουσία του ελεύθερου παιχνιδιού. Το παιχνίδι αξιολογείται κυρίως από την άποψη της λειτουργίας του και οι ενήλικες το χρησιμοποιούν σύμφωνα με τις τρέχουσες κοινωνικές αξίες και προτεραιότητες. Αυτή η προσέγγιση υποτιμά την αξία του αυθόρμητου παιχνιδιού. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι πρέπει να αναγνωρίσουμε το δικαίωμα των παιδιών να διαχειρίζονται ελεύθερα τη μορφή και τον χώρο του παιχνιδιού.

Οι ανησυχίες που προκύπτουν από την παραπάνω ανασκόπηση δημιουργούν τις αντιλήψεις μιας παιδικής ηλικίας που χαρακτηρίζεται από συρρίκνωση της ελευθερίας δράσης και αύξηση του ελέγχου και της εποπτείας των ενηλίκων (Gill, 2008). Η δυναμική της εξουσίας και του ελέγχου στις σχέσεις ενηλίκων / παιδιών εγείρει ερωτήματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο η ζωή των παιδιών περιστρέφεται γύρω από τα συμφέροντα και τις προτεραιότητες που επικεντρώνονται στον ενήλικα και αν είναι δυνατή η συμπερίληψη των φωνών των παιδιών στις αποφάσεις που τους επηρεάζουν άμεσα (Kernan & Devine, 2010). Μια ερώτηση που προκύπτει από την παραπάνω ανασκόπηση είναι εάν η επικρατούσα εκπαιδευτική κουλτούρα, που πλαισιώνει την αξία και το νόημα του υπαίθριου παιχνιδιού, μπορεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αλλάξουν και να ενσωματώσουν το υπαίθριο παιχνίδι στις ζωές των παιδιών.

Η ξεκάθαρη συρρίκνωση του δημόσιου χώρου που προορίζεται κυρίως για τα παιδιά, η οποία γίνεται όλο και εντονότερη τα τελευταία χρόνια, είναι το αποτέλεσμα της πολιτικής απαξίωσης των δημόσιων χώρων που εκχωρούνται ολοένα και περισσότερο στην οικονομική

και εμπορική δραστηριότητα, αλλά και των πρακτικών της ιδιωτικοποίησης της μαζικής παιδικής και εφηβικής κουλτούρας, όπως επίσης και της ανησυχίας των γονέων και του ηθικού πανικού που κυριαρχεί στο δημόσιο λόγο για τους κινδύνους που συνδέονται με τους δημόσιους χώρους και απειλούν τα παιδιά (White, 1993, Valentine, 1997, Από τον Ηλεκτρονικό τόμο Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή, 2015: 322). Δεδομένων των παραπάνω πλαισίων ακολουθεί μία ανασκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών όπως και των κτιριολογικών αλλαγών που απαιτούνται σε σχέση με την επιρροή όλων των μεταρρυθμίσεων και αλλαγών στη μάθηση και το παιχνίδι στους εξωτερικούς-υπαίθριους χώρους στην Ελλάδα.

3.6.2 Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και θεσμικό πλαίσιο

Το 1895 με βάση το νόμο ΒΤΘΜ΄ και τα σχετικά διατάγματα που εκδόθηκαν παρέχεται η πρώτη μέριμνα για την προσχολική αγωγή και δίνεται το δικαίωμα ίδρυσης νηπιαγωγείων από ιδιώτες (Μπουζάκης, 1986: 50). Πολύ πριν από 1895 και μετά, τα πράγματα στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται να αλλάζουν. Έλληνες παιδαγωγοί και ιδρυτές εκπαιδευτηρίων ανακαλύπτουν το σύστημα Froebel. Το ατελέσφορο της αλληλοδιδακτικής μεθόδου (η αλληλοδιδακτική μέθοδος ίσχυσε από το 1830 για πέντε σχεδόν δεκαετίες στοχεύοντας αργότερα στην παροχή στοιχειωδών γνώσεων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής και θρησκευτικών στο μέγιστο δυνατό αριθμό μαθητών, στον ελάχιστο δυνατό χρόνο και με το ελάχιστο δυνατό κόστος), όπως αναφέρει η Δημητριάδη (2012), που εφαρμοζόταν και στα νηπιαγωγεία, η φήμη των γερμανικών "παιδικών κήπων", καθώς και ο εκσυγχρονισμός των γνώσεων στις νηπιαγωγικές μεθόδους, συνέβαλαν στη διάδοση της μεθόδου του Froebel στην Ελλάδα. Ήδη από το 1887 άκμαζε στην Ερμούπολη το Παρθεναγωγείο της Ζηνοβίας που περιελάμβανε φραιπλελιανό νηπιαγωγείο και το 1888 στο παρθεναγωγείο του Πειραιά που ίδρυσε η Σοφία Βαμβακάρη το οποίο συμπεριέλαβε και τμήμα «*νηπιακόν, ένθα γίνεται για τη διδασκαλία κατά το σύστημα Froebel"* (Ζιώγου, στο Δημητριάδη, 2012: 69*.)*

Ξεκινώντας, λοιπόν, από το 1896 (1896/ Β.Δ. 68, ΦΕΚ Α 68 - 23.05.1896) εντοπίζουμε τα ακόλουθα στοιχεία τα οποία έρχονται σε σύγκρουση με τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό δημιουργώντας ένα θολό τοπίο. Αφενός παρατηρούμε πως δίνεται έμφαση στην κηπουρική και τη σωματική και πνευματική ανάπτυξη ως πρωταρχικοί στόχοι, αφετέρου, όμως, διατίθενται δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές του δημοτικού σχολείου στα πλαίσια ενός λεπτομερούς χρονοδιάγραμματος για τις δραστηριότητες. Η πρώτη επίσημη εκπαίδευση των νηπιαγωγών σε ένα ειδικό ανεξάρτητο ίδρυμα ξεκίνησε το 1897, όταν η Κατερίνα

Λασκαρίδου, πρόεδρος του σωματείου «Ένωσις Ελληνίδων», ίδρυσε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας και το πρώτο νηπιαγωγείο στην Αθήνα, το οποίο ονόμασε «πρότυπον νηπιακόν κήπον». (Δαράκη, 1981: 50).

Το 1962 (1962/ ΦΕΚ Α 124 - 09.08.1962) δόθηκε έμφαση στο σχεδιασμό του περιβάλλοντος προκειμένου να προσφέρει άνετα εκπαιδευτικά πλαίσια, ευχάριστη διαμονή και οικογενειακή ατμόσφαιρα. Χωρίς να προσφέρονται συγκεκριμένες οδηγίες, η κηπουρική αναφέρεται ως σημαντική δραστηριότητα, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη των μυών, στις δεξιότητες παρατήρησης, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την πνευματική ανάπτυξη (: 949). Συγκεκριμένα αναφέρονται:

- Καθημερινό πρόγραμμα 45’ ημερησίως υπαίθριων δραστηριοτήτων - φροντίδα του κήπου και των ζώων.

Είναι η πρώτη και μοναδική φορά που στο ΦΕΚ αναφέρεται το παιχνίδι έξω ως: υπαίθριο (: 949) μαζί με την κηπουρική και τη γυμναστική. Το εξωτερικό παιχνίδι μπορεί να πραγματοποιηθεί για μισή ώρα την ημέρα (από τις 11:30 έως τις 12:00) εφόσον δεν βρέχει.

Ωστόσο, ο Κωνσταντίνου (2007) υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση της γυμναστικής με την κηπουρική και το παιχνίδι έξω είναι προβληματική. Στην ανάλυσή του διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη κατάρτισης, η έλλειψη εξοπλισμού και χώρων για τη γυμναστική είναι ένα πραγματικό πρόβλημα. Τα επιχειρήματά του δημιουργούν πολλές αμφιβολίες σχετικά με το γιατί το παιχνίδι έξω δεν πρέπει να θεωρείται μέρος της γυμναστικής. Το εξωτερικό παιχνίδι ως «υπαίθριο» δεν αναφέρεται ξανά σε καμία άλλη κυβερνητική εφημερίδα.

Το 1980 (1980/ ΦΕΚ Α 132 - 31.05.1980) ο ρόλος των νηπιαγωγείων διαχωρίζεται από τον ρόλο του δημοτικού σχολείου και φαίνεται πλέον πως δίνεται ακαδημαϊκή εστίαση (: 1732). Στον αντίποδα, η εστίαση δίνεται στο παιχνίδι και στην προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Προβλέπεται παραμονή στους εξωτερικούς χώρους του σχολείου 40’ καθημερινά, μόνο όμως όταν ο καιρός είναι καλός (: 1733) χωρίς να υπάρχουν εκπαιδευτικοί σύνδεσμοι με το παιχνίδι των παιδιών έξω.

Σύμφωνα με το Ν.1892/90 και τις σχετικές εγκυκλίους, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μέρος των σχολικών προγραμμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο υπαίθριος σχολικός χώρος μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης των μαθητών. Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να γίνουν συναρπαστικά μαθησιακά πεδία. Ωστόσο, ακολουθεί το 1985 (1985/ ΦΕΚ Α 167 - 30.09.1985) οπότε και η προσχολική εκπαίδευση φαίνεται να συνδέεται στενά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο νόμος 1566/1985 ορίζει ότι η προσχολική εκπαίδευση ανήκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (παιδιά 6-12 ετών). Ένα μεγάλο μέρος της

λειτουργίας του νηπιαγωγείου ακολουθεί τους ίδιους νομοθετικούς κανονισμούς που ισχύουν για τα δημοτικά σχολεία. (Ν. 1566, ΦΕΚ Α 167 - 30.09.1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» του 1985). Σε συνέχεια του ΦΕΚ του 1985 έρχαται το ΦΕΚ του 1989 (1989/ ΦΕΚ Α 208 - 26.09.1989) με πολύ λεπτομερή παρουσίαση του ακαδημαϊκού περιεχομένου χωρίς αναφορές στο παιχνίδι και τη μάθηση σε εξωτερικά περιβάλλοντα.

Το 2003 θεσπίστηκε νέο πρόγραμμα σπουδών, αντικαθιστώντας το προηγούμενο του 1989, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003). Η μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών ξεκίνησε την περίοδο 2001-2003 ως μία προσπάθεια αντιμετώπισης ορισμένων δυσλειτουργικών συμπτωμάτων και αναχρονιστικών προβλημάτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 2002). Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα παρέχει οδηγίες για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων στους ακόλουθους πέντε θεματικούς τομείς: Γλώσσα, Μαθηματικά, Περιβάλλον, Δημιουργία και Έκφραση (μέσω Καλών Τεχνών, Δράματος, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής) και Πληροφορική.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως αναφέρει η Σοφού και ο Τζάφος (2010), εισάγει κάποια καινοτόμα στοιχεία για την μάθηση στο νηπιαγωγείο:

- Το παιδί τοποθετείται στο επίκεντρο και συμπεριλαμβανομένων και ανησυχιών που έχουν ως βάση την ιδέα του κοινωνικού-κονστρουκτιβισμού,
- Διαθεματική προσέγγιση για τη μάθηση,
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή,
- Βιωματική φύση της μάθησης,
- Ατομική ανάπτυξη και ανάγκες των παιδιών,
- Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών, η ομαδική εργασία,
- Η σημασία του μαθησιακού περιβάλλοντος και του παιχνιδιού καθώς και η εργασία με βάση τη μέθοδο project.

Παράλληλα, επισημαίνονται ορισμένα «προβληματικά» σημεία. Παρά τη κατεύθυνση προς μία ολιστική μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών φαίνεται να επικεντρώνεται στα εξής:

- Διακεκριμένοι τομείς μάθησης για θέματα,
- Ιδιαίτερη έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη,
- Μεγάλος αριθμός μαθησιακών στόχων (πάνω από εκατό στόχους).

Παρατηρείται ότι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο είναι το πρώτο πρόγραμμα σπουδών που περιλαμβάνει αναφορές σχετικά με τον

τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να παρατηρηθούν σε υπαίθριους χώρου (Μπότσογλου, 2012) ς. Σε μια πιο προσεκτική ματιά παρατηρούμε κυρίως τις αναφορές υπαίθριων δραστηριοτήτων στις εξής θεματικές περιοχές:

1. Περιβαλλοντική αγωγή (παιδιά και περιβάλλον) (: 601) η οποία ενθαρρύνει τα παιδιά να διερευνήσουν τη γειτονιά τους (: 602) καλλιεργώντας την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση μέσω της προστασίας και της φροντίδας για την σχολική αυλή και την τοπική κοινότητα (ανακύκλωση). Στο τμήμα του "Φυσικού Περιβάλλοντος και Αλληλεπίδρασης " δίνεται έμφαση στην ανάγκη των παιδιών να συναντήσουν και να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους συνιστώντας έτσι διαφορετικές δραστηριότητες (όπως ημερήσιες εκδρομές και εκδρομές) (: 604-607).
2. Δημιουργία και έκφραση (μέσω Καλών Τεχνών, Δράματος, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής) (¨609-612) χρησιμοποιώντας φυσικά υλικά για τις καλλιτεχνικές δημιουργίες, αντλώντας έμπνευση από τα διαφορετικά ερεθίσματα που προσφέρει το φυσικό περιβάλλον (ήχοι, υλικά κ.λπ.). Οι δραστηριότητες για τη φυσική αγωγή σχεδιάζονται κυρίως για εξωτερικούς χώρους.
3. Οι αναφορές μεταξύ των άλλων περιοχών μάθησης και του υπαίθριου περιβάλλοντος μπορούν να βρεθούν κυρίως στο βιβλίο «Οδηγός της Νηπιαγωγού» (Δαφερμού Χ., Κολούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., 2006).

Σε μια προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ μιας σύγχυσης και ασαφούς θεωρίας και της πραγματικής και πολύπλοκης πρακτικής, 3 χρόνια μετά τη δημοσίευση του προγράμματος σπουδών στο κυβερνητικό περιοδικό το 2003, δημοσιεύεται ένα βιβλίο 431 σελίδων, «Οδηγός της Νηπιαγωγού» (Δαφερμού Χ., Κολούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., 2006), για να καθοδηγήσει τους νηπιαγωγούς στην εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών.

Στις 18 μόνο σελίδες από τις 431 συνολικά του βιβλίου γίνεται αναφορά στη σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σε μία πιο προσεκτική ματιά, φαίνεται πως μόνο μία και μισή σελίδα αφιερώνεται στη σημασία των εξωτερικών περιβαλλόντων ως πεδία μάθησης. Αυτή η μικρή αναφορά, πλαισιώνεται από την ακόλουθη αναφορά

«*Παρά τη μεγάλη σημασία της διαμόρφωσης και αξιοποίησης του εξωτερικού χώρου του νηπιαγωγείου για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η προσοχή μας εστιάζεται περισσότερο στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στη διαμόρφωση του χώρου της σχολικής αίθουσας, γιατί μέσα στην τάξη αναπτύσσονται οι περισσότερες μαθησιακές δραστηριότητες που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα» (*Δαφερμού Χ., Κολούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., 2006*: 57)*.

Το κεφάλαιο 1 (Δαφερμού Χ., Κολούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., 2006: 19) του συγκεκριμένου βιβλίου δίνει έμφαση στο παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους και ιδιαίτερα στις «συστηματικές ευκαιρίες που πρέπει να έχουν τα παιδιά για να αλληλεπιδράσουν με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, επισημαίνεται η εκπαιδευτική σημασία του παιχνιδιού (Δαφερμού Χ., Κολούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., 2006: 27). "Το παιχνίδι στο εξωτερικό περιβάλλον" είναι συνδεδεμένο με κινητικές δραστηριότητες και με το διάλειμμα. Το συνιστώμενο σχέδιο για την αυλή του νηπιαγωγείου είναι:

- Η κατασκευή του παραδοσιακού εξοπλισμού και παιχνιδοκατασκευών (όπως, κούνιες, τσουγκράνες κ.λπ.).
- Συνιστάται, επίσης, η χρήση πιο ευέλικτου εξοπλισμού και υλικών ως καινοτόμων προσθηκών στις σχολικές αίθουσες (χωματόδρομοι, νερό, δάσος, φυσικοί χώροι με δέντρα χαμηλού ύψους).
- Δεν προσφέρονται, όμως, συγκεκριμένες οδηγίες ή προδιαγραφές.

Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, το οποίο αναφέρεται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδίασης και ανάπτυξης (Δαφερμού Χ., Κολούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., 2006: 96) διευκρινίζεται ότι το επίκεντρο θα κατευθυνθεί προς τις περιοχές της μάθησης Γλώσσας και Μαθηματικών. Ο ρόλος της/του νηπιαγωγού μέχρι τώρα κατά τη διάρκεια παραμονής του τμήματος στους εξωτερικούς χώρους αντιστοιχούσε περισσότερο στην εποπτεία, αλλά τώρα που οι εξωτερικοί χώροι προορίζονται να εισέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δαφερμού Χ., Κολούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., 2006: 27) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πιο ευέλικτοι και να ενθαρρύνουν τα παιδιά που παίζουν σε εξωτερικούς χώρους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρονται και οι αύλειοι και υπαίθριοι χώροι του σχολείου οι οποίοι συνδέονται με στερεοτυπικές δραστηριότητες, όπως η φυσική αγωγή. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια οι συγκεκριμένες βιβλιογραφικές πηγές που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς συνδέουν την ενασχόληση με τους αύλειους- υπαίθριους χώρους αποκλειστικά με την περιβαλλοντική αγωγή. Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός το ότι η περιβαλλοντική αγωγή βρίσκει ως πεδίο εφαρμογής τους εξωτερικούς-πράσινους χώρους αποτελώντας σημαντική πτυχή της Μάθησης σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα.

Βέβαια, η εκπαίδευση στους εξωτερικούς χώρους δεν εξυπηρετεί αποκλειστικά τους σκοπούς της Περιβαλλοντικής Αγωγής. Γίνεται αντιληπτό από τις ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές που συμπεριλαμβάνουν τους υπαίθριους – αύλειους χώρου ότι αυτοί προέρχονται κατά κύριο λόγο από κέντρα/φορείς ή Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και «φωτογραφίζουν» στους χώρους αυτούς τις δραστηριότητες της περιβαντολλογικής αγωγής: «*ο ρόλος της σχολικής αυλής ως χώρος αγωγής και περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης*»,

«..*Ο υπαίθριος σχολικός χώρος μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο στα πλαίσια της περιβαλλοντικής συνείδησης και εκπαίδευσης των μαθητών*.» (Τσιάνου Σ & Π. Βαγιωνά, 2010: 1-2).

Η ίδια διαπίστωση υποστηρίζεται και από την έρευνα της Οικονόμου (2012), σύμφωνα με την οποία οι μισοί από τους Έλληνες ακαδημαϊκούς που συμμετείχαν χαρακτήρισαν την μάθηση στους εξωτερικούς χώρους ως περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε τη μάθηση στους εξωτερικούς χώρους ως μια έννοια που μπορεί και διαπερνά όλες τις δραστηριότητες και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου. Η μάθηση στους εξωτερικούς χώρους είναι μέρος ενός ευρέος φάσματος πρακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Learning and Teaching Scotland, 2010: 8). Αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει και να προάγει το εκπαιδευτικό μας έργο και όχι απλά ένα εργαλείο μεμονωμένων δραστηριοτήτων. Το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους δεν περιλαμβάνει απλά το πολύτιμο αίσθημα της φροντίδας για το περιβάλλον μα και μία αληθινή και άμεση εμπειρία, παίζοντας μεταξύ της διαφορετικότητας και των δυνατοτήτων που αυτοί οι χώροι προσφέρουν (Lester S. & Maudsley M., 2007: 11).

Οι εμπειρίες σε άγριες και πράσινες περιοχές είναι σίγουρα ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική περιβαλλοντική εκπαίδευση. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά ζητήματα αύξησε το προφίλ της χρήσης των εξωτερικών χώρων από τα παιδιά σε σχέση με τη δυνατότητα να αναπτύξουν θετική στάση και φροντίδα για το ευρύτερο περιβάλλον (Rivkin, 2000). Ωστόσο, έχει προταθεί ότι η πρόσβαση στους εξωτερικούς χώρους δεν αρκεί για να δημιουργηθούν τέτοιες συμπεριφορές όπως και να ενισχυθεί η αειφορία (Malone & Tranter, 2003).

Τέλος, σχετικά με τις διδακτικές επισκέψεις εκτός σχολικών εδαφών σύμφωνα με προεδρικό διάταγμα (ΠΔ 200/1998 - ΦΕΚ 161/1998) αναφέρονται τα εξής:

- έχουν ψυχαγωγικό, παιδαγωγικό και μορφωτικό σκοπό, όπως προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και πραγματοποιούνται εντός ωραρίου εργασίας,
- δεν είναι περισσότερες από μία κατά μήνα,
- η συμμετοχή γονέων σ' αυτές καθίσταται δυνατή,
- ημερήσιες ή πολυήμερες εκδρομές δεν πραγματοποιούνται από τα νηπιαγωγεία.

3.6.2.1 Το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η μάθηση στους υπαίθριος χώρους, δεδομένου πως δεν συμπεριλαμβάνεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα με σκοπούς, περιεχόμενο, μεθοδολογία, αξιολόγηση (Tyler, 1971) απαιτεί τη συγκέντρωση της προσοχής στις ανεπίσημες δράσεις διδακτικές και μη που

συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό πρόγραμμα, οι οποίες αποτελούν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Σακελλαρίου, 2010: 333) Η σχολική κουλτούρα που αφορά στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών εμπεριέχεται στο κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα που είναι το στοιχείο κλειδί για την επιτυχία των προγραμμάτων μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση (Σακελλαρίου, 2010). Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια πραγματικότητα με ποικίλες επιδράσεις στην καθημερινότητα των μαθητών. Αυτή η εστίαση και ανάλυση θα δοθεί στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε σε αυτό το σημείο τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών:

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας της Μπότσογλου (2001) δεν είχαν ποτέ εκπαιδευτεί να χρησιμοποιούν τους ανοιχτούς χώρους των νηπιαγωγείων ως περιβάλλοντα μάθησης παρά τους χρησιμοποιούσαν μόνο για δραστηριότητες παιχνιδιού και για το χρόνο του διαλείμματος.
- Το 88,9% των δασκάλων αναγνωρίζουν το γεγονός ότι τα παιδιά έχουν μια έμφυτη ανάγκη να βιώσουν τη φύση, αλλά φαίνεται ότι (κατά μέσο όρο) μόνο το 8,3% της καθημερινής ζωής στο σχολείο τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να είναι έξω (Gessiou & Sakellariou, 2015).
- Οι δάσκαλοι δεν προσφέρουν παιδαγωγικά ερεθίσματα και απλώς στηρίζονται στη φυσική περιέργεια και τα ένστικτα των παιδιών όταν είναι έξω. Το 100% αυτών, όταν είναι εκτός, ενεργούν μόνο ως επιβλέποντες για την ασφάλεια των παιδιών (Gessiou & Sakellariou, 2015).
- Κανένας από τους νηπιαγωγούς δεν ήταν εκπαιδευμένος ή ενημερωμένος για τη μάθηση στο εξωτερικό χώρο και μόνο το 44% θεωρούν ότι θα ήταν χρήσιμη μια αντίστοιχη επίσημη εκπαίδευση (Gessiou & Sakellariou, 2015), καθώς θεωρούν πως σεμινάρια σχετικά με τθς ¨βασικές» θεματικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών είναι πιο απαραίτητες.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί εδώ ότι, το παιδί δε μαθαίνει μόνο μέσω του παιχνιδιού που συνδέεται με το τυπικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και μέσα από την ελεύθερη αλληλεπίδραση και την εξερεύνηση μέσω παιχνιδιού με το φυσικό και κοινωνικό του περίγυρο και μάλιστα χωρίς την ενήλικη παρέμβαση. Είναι αυτό που αναφέρεται ως «κρυφό ή άτυπο» πρόγραμμα σπουδών (Titman, 1994).

Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι η απάντηση της κοινωνίας στο στρατηγικής σημασίας ερώτημα για το εκπαιδευτικό μας σύστημα: «τι είναι αυτό που αξίζει να μάθει κανείς;». Ο σχολικός χώρος και η χρήση του είναι «εξωτερικά» στοιχεία του

«σιωπηλού» προγράμματος ή του «παραπρογράμματος». Με τη χρήση και την κατανομή δηλαδή του χώρου έχουμε ένα είδος «αόρατης» παιδαγωγικής που κατευθύνει τους μαθητές σε μια σειρά πρακτικών δραστηριοτήτων που δεν εντάσσονται στο επίσημο πρόγραμμα (Μαυρογιώργος, 1996: 178, Hargreaves, O., 1978).

3.6.3 Η προπτυχιακή εκπαίδευση των νηπιαγωγών

Το πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων νηπιαγωγών κυριαρχείται σε μεγάλο βαθμό από την εστίαση στην παιδαγωγική και τις εκπαιδευτικές επιστήμες. Οι φοιτητές παρακολουθούν μαθήματα γενικής παιδαγωγικής γνώσης και οι γνώσεις αυτές μεταδίδονται συνήθως χρησιμοποιώντας μια συμβατική, διδακτική προσέγγιση σε διαλέξεις με τους καθηγητές να μιλούν και τους φοιτητές να ακούν. Όπως αναφέρουν οι Κούρτη και Ανδρούσου (2013)

«*αυτή η παράδοση δεν επιτρέπει το είδος της προσωπικής σκέψης που μπορεί να οδηγήσει σε αναπτυξιακή αλλαγή στην κατανόηση της διδασκαλίας και της μάθησης από τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς*».

Κάθε πανεπιστημιακό τμήμα έχει το δικό του πρόγραμμα σπουδών και με βάση τα προσφερόμενα μαθήματα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι δεν υπάρχει σαφής συνάφεια με την μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους. Υπάρχουν ελάχιστες περιπτώσεις προσφερόμενων μαθημάτων που καλύπτουν ζητήματα της παιδαγωγικής του χώρου και σύνδεσμοι και αναφορές στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών, Περιβαλλοντικών Σπουδών και τα θέματα που καλύπτουν κινητικές δεξιότητες. Η Οικονόμου (2012) στηριζόμενη στα ερευνητικά της ευρήματα υποστηρίζει ότι ακόμη και αν οι ακαδημαϊκοί από τα ελληνικά πανεπιστήμια αναγνωρίσουν πολλά οφέλη που παρέχει η μάθηση σε υπαίθριους χώρους στους μαθητές τους (όπως η διέγερση όλων των αισθήσεών τους, η σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική και η προώθηση των κοινωνικών σχέσεων και υγείας), δικαιολογούν τις επιλογές τους να μην μεταφέρουν τα μαθήματά τους έξω, στο ακατάλληλο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την υιοθέτηση εναλλακτικών προσεγγίσεων. Είναι θέμα εκπαιδευτικής κουλτούρας, ανεπαρκούς παιδαγωγική κατάρτισης, ανεπαρκών υποδομών, ανθρώπινων πόρων και χρονικών περιορισμών. Σύμφωνα με τον Οικονόμου

"*Αυτοί οι λόγοι φαίνεται να είναι αρκετοί για να υποστηρίξουν την επιλογή των ακαδημαϊκών καθώς αποτελούν ρεαλιστικά εμπόδια*" (Οικονόμου, 2012:. 47).

Συνεπώς διαφαίνεται ότι η ασάφεια που δημιουργείται μεταξύ των υπαίθριων περιβαλλόντων και της μαθησιακής σπουδαιότητάς τους προκύπτει από μια πανεπιστημιακή

εκπαίδευση που κάπως «υπονομεύεται» από τις αρχικές αδυναμίες των προγραμμάτα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων καθώς, επίσης, και από την απροθυμία ορισμένων ακαδημαϊκών να κατανοήσουν το περιεχόμενο και κάνοντας πρακτικά βήματα προς την ένταξη του στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών.

Τα τελευταία χρόνια η κεντρική ερευνητική μας ανησυχία ήταν «γιατί η μάθηση και το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους απουσιάζουν από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα». Μέσα από τις προηγούμενες έρευνές μας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι έχει μεγάλη αξία η εισροή περισσότερων παραγόντων στην ερευνητική διαδικασία και στην ανάλυση, όπως οι κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι πολιτικές σχετικά με την μάθηση και το παιχνίδι "έξω". Θεωρήσαμε ότι η σημερινή διεθνής έρευνα πρέπει να επεκταθεί σε χώρες που είναι γνωστές για τους παραδοσιακούς πολιτιστικούς τους δεσμούς με τη φύση και τις υπαίθριες δραστηριότητες, για παράδειγμα τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των νορβηγικών φοιτητών και η σύγκριση των απόψεών τους με τις αντίστοιχες απόψεις Ελλήνων φοιτητών.

Βάσει της ανάλυσης μας για το ελληνικό πλαίσιο σε σύγκριση με το νορβηγικό, (n=307) (Gessiou, Dardanou & Sakellariou, 2017) καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η παιδαγωγική και η «συντηρητική» προσέγγιση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών που παραμένει διαδεδομένη, σύμφωνα με το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, υπονομεύουν την εισαγωγή σε μια νέα παιδαγωγική εποχή που θεωρεί την μάθηση και το παιχνίδι στους εξωτερικούς χώρους ως αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Επιπλέον, με βάση την ανάλυση των δεδομένων μας, είναι προφανές ότι οι απαντήσεις των Ελλήνων φοιτητών επιβεβαιώνουν την προηγούμενη δήλωση μας ότι ένα πλαίσιο αιτίου-αποτελέσματος δεν έχει καθιερωθεί ούτε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών ούτε στον Οδηγό της Νηπιαγωγού, δεδομένου ότι τα μακροπρόθεσμα οφέλη και τα αποτελέσματα της μάθησης σε εξωτερικά-υπαίθρια περιβάλλοντα δεν παρουσιάζονται. Οι ελληνικές αναφορές σχετικά με την εκπαιδευτική αξία των υπαίθριων περιβαλλόντων δεν είναι συνεκτικές και δεν σχετίζονται με το ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές και των δύο χωρών μπορούμε να παρατηρήσουμε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των προηγούμενων εμπειριών τους ως παιδιά και των απόψεών τους και τη στάση τους απέναντι στη χρήση εξωτερικών χώρων, παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις μελλοντικές τους πρακτικές ως επαγγελματίες νηπιαγωγούς.

Η ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων αποτελεί μία αρχική ένδειξη ότι η κουλτούρα και η πρώιμη εμπειρία μπορεί να επηρεάσουν τις μελλοντικές απόψεις, συμπεριφορές και

πρακτικές. Οι Νορβηγοί φοιτητές, καθώς είναι πιο έμπειροι στην επαφή με τη φύση, εκτιμούν την ύπαιθρο ως περιβάλλον που προσφέρει μαθησιακές προκλήσεις και ερεθίσματα στα παιδιά. Επομένως, οι εμπειρίες στα μικροσυστήματα, όπως οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών στο δικό τους σχολείο, νηπιαγωγείο, γειτονιά κ.λπ., ενδέχεται να επηρεάσουν τις απόψεις και τις στάσεις τους ως μέρος μιας κοινωνίας μέσα στο μακροσύστημα (Bronfenbrenner, 1994). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές εντοπίζουν τις δυνατότητες των εξωτερικών περιβαλλόντων για παιχνίδι και μάθηση.

3.6.4 Οι σχολικές υποδομές

Το 1830 εμφανίζονται τα πρώτα γραπτά κείμενα σχετικά με τα σχολικά κτίρια στην Ελλάδα. Τα σχολικά κτίρια τότε προορίζονταν να είναι "κλειστά" και προστατευμένα από τον έξω κόσμο. Η κύρια ανησυχία στην οποία βασίστηκε αυτός ο σχεδιασμός ήταν ότι τα παιδιά πρέπει να "προστατευτούν" από τον κόσμο των μεγάλων και τις "κακές επιρροές" του περιβάλλοντός τους. Ειδικότερα, ο Οδηγός των Εκπαιδευτικών (Οδηγος, Κοκκώνης, 1830, στο Καλαφάτη: 66) περιέχει ως απαίτηση την «απομόνωση» του σχολείου. Οι σχολικές αυλές περιβάλλονταν από τα κύρια κτίρια με τις αίθουσες διδασκαλίας και τα παράθυρα να χτίζονται 2 μέτρα ψηλά από το πάτωμα με σκοπό να παρεμποδίζεται η άμεση επαφή με τον έξω κόσμο. Τα σχολεία λειτουργούσαν ως μηχανήματα επιτήρησης, ιεραρχίας και ανταμοιβής. Το 1881 δημιουργούνται στεγασμένες περιοχές στην αυλή του σχολείου, για τις φυσικές δραστηριότητες. Σχετικά με αυτήν την προσθήκη, παρατηρούνται ομοιότητες με τον τρόπο που οι περιοχές αυτές αξιοποιήθηκαν για πρώτη φορά το 1871 για στρατιωτικούς σκοπούς.

Το 1895 για πρώτη φορά συντάσσεται το πρώτο κανονιστικό κείμενο με πιλοτικά σχέδια για τα σχολικά κτίρια (ΒΤΜΘ' 27ης Σεπτεμβρίου 1985) από πολιτικό μηχανικό και όχι από παιδαγωγό. Αυτή η εξέλιξη εισήγαγε τη διαμόρφωση των προτύπων των σχολικών κτιρίων χωρίς άμεσες συνδέσεις με τις εκπαιδευτικές μεθόδους.

Το 1898 επιβάλλεται εξωτερικά η αυστηρή κλασσική μορφολογία που εκφράζει αφενός το εθνικό ιδεώδες και αφετέρου την κοινωνική αρμονία που προωθεί η εκπαίδευση (Γερμανός, 2006). Στους εξωτερικούς χώρους παρατηρούνται στοιχεία που εισάγουν τα φυσικά στοιχεία, όπως ένας μικρός κήπος που προοριζόταν για εκπαιδευτικούς σκοπούς και μία περιμετρική ζώνη πράσινου χώρου που λειτουργούσε ως φυσικός φράχτης τονίζοντας ακόμα περισσότερο τον εσωστρεφή χαρακτήρα των σχολικών κτιρίων. Ο κύριος σχεδιασμός των σχολικών αυλών δεν είχε συγκεκριμένο σχηματισμό, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι δεν συνδέονται ακόμη με τους υπαίθριους χώρους. Τα παιδιά

εξακολουθούν να θεωρούνται παθητικά στη διαδικασία πρόσληψης της γνώσης που θα προσφέρουν οι δάσκαλοι.

Το 1929 ο Γόντικας προτείνει τη δημιουργία υπαίθριων σχολικών χώρων για αυθεντικές και πρωτότυπες εμπειρίες. Τα νέα πρότυπα για τους υπαίθριους χώρους συμπεριλαμβάνουν αμμοδόχους, μικρές λίμνες και σχολικό κήπο (400 τετραγωνικών μέτρων) για τα σχολεία στις μεγάλες πόλεις. Για πρώτη φορά οι εξωτερικοί χώροι των σχολείων φαίνεται να συνδέονται με εκπαιδευτικούς σκοπούς και συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, οι αμμοδόχοι και οι λίμνες δεν οικοδομήθηκαν ποτέ, επειδή προέβλεπαν την τροποποίηση των χαρακτηριστικών της κοινωνικής δομής. Το μοντέλο με επίκεντρο τον δάσκαλο εξακολουθεί να επικρατεί και δεν υπάρχει άμεση επαφή με τους εξωτερικούς χώρους, καθώς τα κύρια χαρακτηριστικά του κτιρίου παραμένουν τα ίδια (π.χ. παράθυρα 2 μέτρα υψηλότερα από το πάτωμα) (Γκέτσα, 2013).

Το 1910 ιδρύεται από το Γληνό, Δελμούζο και Τριανταφυλλίδη ο Εκπαιδευτικός Όμιλος που θέτει αναγκαίο το αίτημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας. Ο Γληνός ήταν από τους πρώτους που αμφισβήτησε τη θεώρηση του παιδιού ως παθητικό δοχείο γνώσεων και εισήγαγε το πνεύμα της επιστήμης της ψυχολογίας που θεωρεί το παιδί ως μια ολοκληρωμένη πραγματικότητα με δυνατότητες και ικανότητες (Γουργιώτου και Ογγρίνης, 2015). Σύμφωνα με τον Γληνό, η πνευματική / διανοητική ανάπτυξη των παιδιών είναι μια οργανική έκφραση προς τα μέσα με αφετηριακό σημείο τα εξωτερικά ερεθίσματα. Οι επιρροές του φιλοσόφου και εκπαιδευτή John Dewey στο νέο εκπαιδευτικό ιδεώδες είναι σημαντικές.

"Όταν το παιδί μπαίνει στο σχολείο, πρέπει να βγάλει από το μυαλό του ένα μεγάλο μέρος των ιδεών, των ενδιαφερόντων και των δραστηριοτήτων που κυριαρχούν στο σπίτι και τη γειτονιά του. Έτσι, το σχολείο, αδυνατώντας να χρησιμοποιήσει αυτή την καθημερινή εμπειρία, προσπαθεί με πολλά άλλα μέσα να διεγείρει το ενδιαφέρον του παιδιού για τις σχολικές δραστηριότητες" (Dewey, 1907: 46).

Το 1950 ο Δελμούζος επηρεασμένος από τον Kerschensteiner προσπαθεί να συνδυάσει στο έργο του τις αρχές του «Σχολείου εργασίας» (Δελμούζος, 1971, στο Σουλανή και Μπότσογλου, 2015: 8) απορρίπτοντας τον δασκαλισμό και θέτοντας στο βάθρο την μαθητοκεντρική προσέγγιση τονίζοντας τη σημασία στο σεβασμό της ψυχολογίας των παιδιών, στην αυτενέργεια, στην καλλιέργεια των δυνατοτήτων τους και στο διάλογο. Σημαντική ήταν η συνεισφορά του όσον αφορά την προσέγγισή του για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με δραστηριότητες εκτός των σχολικών τειχών με εκδρομές, εκδηλώσεις και

παιχνίδι. Υποστήριξε, ως εκ τούτου, ένα άνοιγμα προς την κοινωνία και τη σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτές οι ιδέες αντικατοπτρίζονται μέχρι και σήμερα στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Το 1962 ιδρύεται ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) ως νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου εποπτευόμενο από το Υπουργείο Παιδείας με σκοπό τη μελέτη και την κατασκευή σχολικών κτιρίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά την περίοδο όμως της δικτατορίας (1967-1973) το σώμα Μηχανικών του Στρατού (ΜΟΜΑ Μηχανικές Ομάδες Μηχανικής Ανασυγκρότησης) αναλαμβάνει την κατασκευή προκατασκευασμένων σχολικών κτιρίων, τα οποία παρέτειναν για ακόμη μια φορά την απομόνωση των μαθητών από το πολεοδομικό και κοινωνικό περιβάλλον και παρομοιάστηκαν με "στρατόπεδα" ή φυλακές. (Γκότοβος κ.ά., 1986).

Αν και τα περισσότερα σχολεία τη δεκαετία του 1960 σχεδιάζονται από τεχνικό τμήμα του ΟΣΚ, ορισμένα νέα σχολεία ανατέθηκαν σε γνωστούς αρχιτέκτονες. Ένας μεταξύ αυτών ήταν ο Τάκης Ζενέτος (1969), ο οποίος στα σχέδια του δίνει σημασία στους υπαίθριους χώρους του σχολείου και τοποθετεί το κύριο κτίριο περιμετρικά της σχολικής αυλής. Δηλώνει ότι η αυλή του σχολείου δεν είναι μόνο ένας δημόσιος χώρος της σχολικής κοινότητας, αλλά ένας ανεξάρτητος χώρος που συνδέεται άμεσα με την κοινωνία.

Η πιο πρόσφατη εξέλιξη στο κτιριολογικό πρόγραμμα του ΟΣΚ είναι ο βιοκλιματικός σχεδιασμός που επικεντρώνεται στους εξωτερικούς-υπαίθριους χώρους των σχολείων. Αυτή η κατεύθυνση αντιστρέφει την τρέχουσα εικόνα / σχεδιασμό των σχολικών αυλών, που είναι αδιάφορος, χωρίς ενδιαφέρον και κυρίως καλυμμένος με άσφαλτο, σε ένα πιο φυσικό, φιλικό και ενδιαφέρον περιβάλλον, προσφέροντας φυσικά στοιχεία και περισσότερες δυνατότητες άμεσης επαφής με τη φύση. Φυσικά στοιχεία όπως το νερό, οι λίμνες, οι βρύσες, τα φυτά διαφορετικού ύψους και μεγέθους δημιουργούν ένα ελκυστικότερο περιβάλλον για τα παιδιά παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες άμεσης επαφής με τη φύση. Όλα τα πρότυπα και τα στοιχεία που παρέχονται από τον ΟΣΚ θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της βιοφιλίας. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να είναι πιο εμπνευσμένοι για να μεταφέρουν την καθημερινή διαδικασία μάθησης στους εξωτερικούς χώρους.

Πάντως τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν πως τα σχολικά κτίρια παραμένουν στερεοτυπικά σχεδιασμένα σύμφωνα με τις κτιριολογικές προδιαγραφές των παλαιότερων ετών, καθώς, όπως διαπιστώνει και ο Γερμανός (2015, στο Γουργιώτου & Ουγγρίνης, 2015: 48), οι βασικές αρχές οργάνωσης παραμένουν αναλλοίωτες από το 1894 με τις μοναδικές περιορισμένες αλλαγές να έχουν εμφανιστεί ειδικά στους εξωτερικούς χώρους. Οι σχολικές αυλές εξακολουθούν να είναι καλυμμένες με άσφαλτο, δεν υπάρχουν φυσικά στοιχεία και

φιλοξενούν μόνο τις φυσικές δραστηριότητες της καθημερινής σχολικής ζωής. Στο ελληνικό σχολικό μοντέλο, ο υπαίθριος χώρος θεωρείται μια ενότητα χωροχρόνου που αποσπάται από την εκπαιδευτική διαδικασία, ένα διάλειμμα που προσφέρει στο παιδί μια προσωρινή επιστροφή στη πραγματικότητα, ειδικά στο παιχνίδι. Οι υπαίθριοι χώροι θεωρούνται ως διαφυγή από την εκπαιδευτική πρακτική και τη διαδικασία που συνδέεται με τις εσωτερικές αίθουσες / αίθουσες διδασκαλίας (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015).

Μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών χώρων, δεν υπάρχει σχέση συνέχειας. Φυσικά, η έρευνα έχει διαπιστώσει ότι τα ανελαστικά χαρακτηριστικά και οι περιορισμοί της οργάνωσης και λειτουργίας του μοντέλου υπαίθριου σχολικού χώρου δεν εμποδίζουν τα παιδιά να αναπτύξουν το δικό τους σύστημα χωροχρόνου, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν σε αυτά τα περιβάλλοντα. Το πρόβλημα είναι ότι όλο αυτό το δυνητικό και καθημερινό έργο της παιδικής φαντασίας, έκφρασης και δημιουργικότητας δεν αποτελεί μέρος των εκπαιδευτικών πλαισίων, αλλά προφανώς αποκόπτονται από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Γερμανός, 1993: 160-166).

Σε δείγμα 51 παιδικών σταθμών λιγότεροι από τους μισούς είχαν έναν εξωτερικό-υπαίθριο χώρο παιχνιδιού. (Μπότσογλου, 2001). Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στο σύνολό τους ότι οι εξωτερικοί χώροι είναι χώροι για αυθόρμητο παιχνίδι και ένα μικρό ποσοστό (2%) συνδέει τον υπαίθριο χώρο με τις μαθησιακές διαδικασίες. Έχει αποδειχθεί ότι μόνο το 10% των σχολικών κτιρίων στα δειγματοληπτικά σχολεία είχαν δέντρα, ασφαλτοστρωμένα με υλικά ακατάλληλα για παιδιά. (Κεφαλάκουρακη, 2009). Εξάλλου, όπως επισημαίνουν η Ρέντζου και Σακελλαρίου στο 60% του δείγματος της έρευνάς τους δεν παρουσιάστηκαν ευκαιρίες στα παιδιά για να έρθουν σε άμεση επαφή με τη φύση (Ρεντζού & Σακελλαρίου, 2014).

Κεφάλαιο Τέταρτο

Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και ο συμμετοχικός σχεδιασμός

4.1 Εισαγωγή

Από τη στιγμή που επικυρώθηκε η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, τα δικαιώματα συμμετοχής των παιδιών αποτελούν μόνιμη πρόκληση για τον κόσμο των ενηλίκων. Αυτή η πρόκληση είναι ιδιαίτερα συναφής με το δικαίωμά τους να έχουν φωνή και να συμμετέχουν με νόημα σε όλα τα θέματα που τα επηρεάζουν (Liebel, 2012). Η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα αποτελεί ένα μεγάλο μέρος αυτής της πρόκλησης, η οποία βασίζεται ταυτόχρονα σε αυστηρές απαιτήσεις για την προστασία των παιδιών και τον προσδιορισμό της πραγματικής συμμετοχής τους και της φωνής που μπορεί να έχουν στην έρευνα.

Η συμμετοχή των παιδιών ορίζεται ως η διαδικασία ανταλλαγής αποφάσεων σχετικά με τα ζητήματα που τους επηρεάζουν και τις κοινότητές τους.

«*Είναι το μέσο με το οποίο οικοδομείται μια δημοκρατία και είναι ένα πρότυπο βάση του οποίου πρέπει να μετρηθούν οι δημοκρατίες*» (Hart, 1992:5).

Η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων γύρω από τα κοινωνικά ζητήματα δεν καλύπτεται επαρκώς από τη βιβλιογραφία, ειδικά σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε δικαστικές διαδικασίες ή στη λήψη ιατρικών αποφάσεων (Alderson, 2008).

Λόγω της αυξανόμενης έμφασης στα δικαιώματα των παιδιών, η συμμετοχή των παιδιών στις κοινωνικές σπουδές έχει γίνει τάση (Greene & Hogan, 2005). Η αυξανόμενη έμφαση στα δικαιώματα των παιδιών παρείχε μεγάλη ώθηση στους ερευνητές να αναγνωρίσουν τα παιδιά ως ενεργούς συμμετέχοντες στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Fattore, Mason, & Watson, 2009 · Cheney, 2011 · McTavish, Streelasky, & Coles, 2012).

Ο σκοπός της εμπειρικής μας έρευνας, όπως θα αναλυθεί αργότερα, είναι να υποστηρίξει μια κριτική συζήτηση σχετικά με τη Συμμετοχική Δράση Έρευνας με παιδιά και να εστιάσει στα δικαιώματα των παιδιών και στη συμμετοχή τους στην έρευνα και τη λήψη αποφάσεων. Παρατηρούμε ωστόσο από τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση πως λίγες έρευνες έχουν επιχειρήσει να συνεργαστούν πραγματικά με τα παιδιά (Jacquez et. al., 2012, στο Shamrova & Cummings, 2017). Όπως καταλήγουν οι Shamrova & Cummings (2017: 407), η

υπεραπλούστευση της συμμετοχής των παιδιών και η εσφαλμένη ερμηνεία των φωνών τους έχει γίνει μια ανησυχία για πολλούς ερευνητές.

Η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα δεν είναι μια νέα προσέγγιση. Πολλά ακαδημαϊκά πεδία, όπως η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και η δημόσια υγεία, έχουν εμπλέξει τα παιδιά ως αντικείμενα ερευνητικών δραστηριοτήτων εδώ και χρόνια. Ωστόσο, η συμμετοχή τους περιορίστηκε κυρίως στα παιδιά ως πηγή δεδομένων. Αυτό οδηγεί σε καταστάσεις όπου οι φωνές των παιδιών μπορεί να μην ακουστούν μέσω της έρευνας και οι προοπτικές τους μπορεί να υποεκπροσωπούνται ή να μην ερμηνεύονται με κατάλληλο τρόπο.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα προσεγγίσουμε την έννοια της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών, την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ως ενεργητικοί συμμετέχοντες και όχι σαν υποκείμενα προς μελέτη και λήψης δεδομένων, και θα συζητήσουμε σχετικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους εμπλοκής των παιδιών με αναφορές στη νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας (Corsaro, 1997, 2015), που αναγνωρίζει τα παιδιά ως ενεργούς συμμετέχοντες που εμπλέκονται σε αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους και το περιβάλλον τους.

4.2 Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών

Ο φυσικός χώρος έχει επιστημονικά αποδειχθεί πως αποτελεί ένα ενεργό συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα εύλογο ερώτημα που θα μπορούσαμε να θέσουμε είναι ποια στοιχεία των περιβαλλόντων μάθησης επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης. Έχει παρατηρηθεί (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015) πως αλλαγές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δεν σημαίνουν απαραίτητα και αλλαγές στον τρόπο μάθησης και διδασκαλίας. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε πως η σχέση χώρου - μάθησης δεν είναι μία απλή ποσοτική σχέση μέσα από την οποία καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης «παράγουν» καλύτερες διαδικασίες μάθησης. Το σχολείο είναι ένα οργανικό μικροσύστημα που απαρτίζεται από δυναμικές, συμμετοχικές, ενεργητικές και συγκινησιακές σχέσεις μεταξύ πολιτισμικών, κοινωνικών, χωρικών, ψυχολογικών παραγόντων (Schluz, 2009). Το άτομο και το περιβάλλον του δεν αποτελούν δύο ξεχωριστές οντότητες, οι οποίες συνδιαλέγονται αλλά αποτελούν μία ενιαία συνθήκη ύπαρξης στο κόσμο. (Τσουκαλά, 2015). Η αντίληψη της σχέσης ατόμου και περιβάλλοντος ως νούμερα σε στατικές διαστάσεις μπορεί να οδηγήσει στη παραγωγή ανελαστικών χωρικών διατάξεων (Ουγγρίνης, 2015). Ο Gislason προτείνει μια προσεκτικότερη διερεύνηση του πώς τα οργανικά στοιχεία του μικροσυστήματος του νηπιαγωγείου (ο σχολικός χώρος, η κουλτούρα, τα

υποκείμενα) μπορούν να αρθρωθούν προκειμένου να δημιουργήσουν θετικά περιβάλλοντα μάθησης (Gislason, 2010: 145).

Αυτή η θεώρηση μπορεί να εξεταστεί υπό το πρίσμα των επιπέδων συμμετοχής των κύριων πρωταγωνιστών της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο διάλογος μεταξύ χώρου και εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή (συμμετοχικός σχεδιασμός) των κύριων χρηστών (εκπαιδευτικοί – παιδιά) στη διαμόρφωση των μαθησιακών περιβαλλόντων ώστε αυτοί οι χώροι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, στις επιθυμίες, στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των πρωταγωνιστών της μάθησης.

Όπως προκύπτει, θα ξεκινήσουμε από την κατανόηση της συμμετοχής σύμφωνα με την αρχική ανάπτυξη έξω από τα πλαίσια της εκπαίδευσης και η οποία εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση. Ο Arnstein (1969) πρότεινε μια «σκάλα της συμμετοχής των πολιτών» για να αναλύσει πώς οι άνθρωποι θα μπορούσαν να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και τη λειτουργία των δημόσιων προγραμμάτων. Ο Hart έχει προσαρμόσει αυτή την ιδέα της σκάλας για να περιγράψει πώς τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να συμμετέχουν σε έργα όλων των ειδών με τη συμμετοχή τους να κυμαίνεται από τη «χειραγώγηση» (‘manipulation’) κυρίως με τις ιδέες να επιβάλλονται στους χρήστες μέσω της «ενημέρωσης» και της «διαβούλευσης», που μπορεί να είναι περιορισμένης αξίας αν συντελεστεί μεμονωμένα, μέχρι την πραγματική και αυθεντική εταιρική σχέση με τους ενήλικες (“Child initiated shared decisions with adults) (Hart, 1987, 1992, 1997).

Έρευνες αποκαλύπτουν πως τα παιδιά έχουν σχεδόν αποκλειστεί από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Πεχτελίδης, 2015). Η απουσία των παιδιών από τη μελέτη της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας οδηγεί στην ιδρυματοποίηση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και στη στερεοτυπική και ενηλικοκεντρική χρήση αυτών. Η σύγχρονη παρουσία των παιδιών υποτιμάται, ενώ εξαίρεται η μελλοντική προέκτασή τους ως φορείς συλλογικών προσδοκιών και επιθυμιών (Μακρυνιώτη, 2003:25).

Τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν σε ουσιαστικά έργα και πρότζεκτ με τους ενήλικες. Δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένουμε από αυτούς ξαφνικά να γίνουν υπεύθυνοι συμμετέχοντας ως ενήλικες πολίτες στην ηλικία των δεκαέξι, δεκαοχτώ, ή εικοσιένα , χωρίς προηγούμενη έκθεση σε σχετικές δεξιότητες και ευθύνες. Η κατανόηση της συμμετοχής, της εμπιστοσύνης και της αρμοδιότητας να συμμετάσχουν μπορούν να αποκτηθούν μόνο σταδιακά μέσα από την πρακτική, σαφέστατα κάτι τέτοιο δεν μπορεί να διδαχθεί αφαιρετικά και αποσπασματικά (Hart, 1992).

Μελέτες για την παιδική ηλικία έχουν τεκμηριώσει την αλλαγή της φύσης της παιδικής ηλικίας και υπογραμμίζουν τις επιπτώσεις της αλλαγής του τρόπου ζωής, της αστικοποίησης και της εμπορευματοποίησης των δραστηριοτήτων των παιδιών στις εμπειρίες των παιδιών με το παιχνίδι (Woolner P. et al., 2012). Η έρευνα δείχνει ότι λιγότερα παιδιά παίζουν πλέον σε εξωτερικούς χώρους και οι ευκαιρίες για παιχνίδι περιορίζονται συνεχώς σε κλειστούς χώρους πέρα από την ύπαιθρο, τα πάρκα και τις παραλίες. Εκτός από τους συνεχώς λιγότερους διαθέσιμους εξωτερικούς χώρους για παιχνίδι, πολλοί παράγοντες - οι κοινωνικά αποδεκτές στρατηγικές διαχείρισης της παιδικής ηλικίας από την πλευρά της ενήλικης κοινωνίας και η μεταβαλλόμενη φύση της παιδικής ηλικίας - παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο. Η σημασία του παιχνιδιού και της συμμετοχής των παιδιών στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή αναγνωρίζεται ως θεμελιώδης για την υγεία, την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών.

Μια μαθητοκεντρική τάξη είναι μια δημοκρατική τάξη στην οποία αντικατοπτρίζονται τα ιδανικά μιας δημοκρατικής κοινωνίας, όπως ο σεβασμός στο άτομο και στο σύνολο, στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις. Στο νηπιαγωγείο όπου εφαρμόζονται μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για τη μαθησιακή διαδικασία, τα παιδιά προετοιμάζονται προκειμένου να γίνουν, αργότερα στην ενήλικη ζωή τους, μέλη μιας συμμετοχικής και δημοκρατικής κοινωνίας ασκώντας και διεκδικώντας υποχρεώσεις και δικαιώματα (Thomas, 2002). Σ' ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκθέτουν τις απόψεις τους, να λαμβάνουν αποφάσεις, να συμμετέχουν σε ομαδικά έργα και να επικοινωνούν ώστε τελικά οι δημοκρατικές αξίες να γίνονται βίωμα και να βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινή ζωή. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η προσχολική ηλικία και εκπαίδευση διαδραματίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημοκρατικής προσωπικότητας και του ενεργού πολίτη.

Προς αυτή την κατεύθυνση φαίνεται πως προσανατολίζονται και τα νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011:9) τα οποία ενισχύουν την ιδιότητα του πολίτη. Συγκεκριμένα, οι βασικές ικανότητες που προωθούν τα προγράμματα σπουδών και ορίζονται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία είναι:

- Η επικοινωνία,
- η δημιουργική και κριτική σκέψη,
- η προσωπική ταυτότητα και αυτονομία,
- οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

Οι ικανότητες αυτές αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους καθώς η ανάπτυξη της μιας υποστηρίζει ή εξαρτάται από την ανάπτυξη της άλλης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:9).

Πρόκειται δηλαδή για ικανότητες οι οποίες αν αναπτυχθούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές μελλοντικά να γίνουν ενεργοί πολίτες και να λειτουργούν ευέλικτα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα που θα βρεθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η διαμόρφωση, συνεπώς, του δημοκρατικού πολίτη ξεκινά από τις κοινωνικές επιδράσεις μέσα στη σχολική τάξη του νηπιαγωγείου, όπου τα παιδιά μαθαίνουν να αποδίδουν αξία στη συμμετοχή τους στη δημοκρατική κοινωνία της τάξης τους (Οικονομίδης, 2011). Η κατανόηση της συμμετοχής, της εμπιστοσύνης και της υπευθυνότητας μπορούν να αποκτηθούν σταδιακά, μέσα από την πράξη και κάτι τέτοιο δεν μπορεί να διδαχθεί αφαιρετικά και αποσπασματικά (Hart, 1992). Γι' αυτό και η συμμετοχή σε κοινές προσπάθειες και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων θα πρέπει να ξεκινάει από μικρή ηλικία. Δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένουμε από τους μαθητές ξαφνικά να γίνουν υπεύθυνοι συμμετέχοντας ως ενήλικες πολίτες στην ηλικία των 16, 18, ή 21, χωρίς προηγούμενη έκθεση σε σχετικές δεξιότητες και ευθύνες.

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού υπογραμμίζει το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν τις απόψεις τους για όλα όσα τους επηρεάζουν και ότι οι απόψεις τους πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, τα παιδιά δικαιούνται να βιώνουν το αίσθημα του ανήκειν και να αισθάνονται ότι έχουν την ελευθερία να εκφράζουν τις δικές τους προθέσεις επηρεάζοντας έτσι διάφορες πτυχές της ζωής τους στο νηπιαγωγείο. Ο βαθμός συμμετοχής και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται το δικαίωμα συμμετοχής εξαρτάται από την ηλικία και το επίπεδο λειτουργίας του παιδιού.

Ο Arnstein (1969) πρότεινε μια «σκάλα της συμμετοχής των πολιτών» για να αναλύσει πώς οι άνθρωποι θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό και τη λειτουργία των δημόσιων προγραμμάτων. Στη συνέχεια, ο Robert Hart προσάρμοσε αυτήν την ιδέα της «σκάλας συμμετοχής» και την ενέταξε στο χώρο της εκπαίδευσης. Θα μπορούσε κανείς να τη χαρακτηρίσει ως τη σκάλα που οδηγεί στη δημοκρατική τάξη, καθώς οι μαθητές μέσα από την μαθησιακή διαδικασία μπορούν να γίνουν ενεργοί πολίτες που έχουν τη δύναμη να οργανώσουν πράγματα και διαδικασίες και να φέρουν την αλλαγή. Η κεντρική ιδέα-στόχος της «σκάλας συμμετοχής» είναι πως αν τα παιδιά και οι νέοι μυηθούν στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να οργανώνουν και να ελέγχουν τη μαθησιακή τους πορεία, θα συνεχίσουν την ίδια πορεία τους ως ενεργοί πολίτες.

Ο Hart (1987, 1992, 1997) περιέγραψε τον τρόπο που οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε έργα όλων των ειδών, με τη συμμετοχή τους να κυμαίνεται από τη «χειραγώγηση» ('manipulation') όπου οι ιδέες κυρίως επιβάλλονται στους χρήστες, μέσω της

«ενημέρωσης» και της «διαβούλευσης» μέχρι την πραγματική και αυθεντική εταιρική σχέση με τους ενήλικες ("Child initiated shared decisions with adults). Δηλαδή, στις χαμηλότερες βαθμίδες της σκάλας συμμετοχής, τα παιδιά υλοποιούν τις αποφάσεις, οι οποίες «επιβάλλονται» από τον εκπαιδευτικό, ενώ στην υψηλότερη διαβάθμιση συμμετοχής παίρνουν πρωτοβουλίες, λαμβάνουν αποφάσεις, αναλαμβάνουν ομαδικές δράσεις ως ενεργοί πολίτες. Η πραγματική συμμετοχή των μαθητών λαμβάνει χώρα, όταν οι ίδιοι αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην ομάδα που ανήκουν, όταν κατανοούν τους ακριβείς στόχους και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και είναι ελεύθεροι να συμμετάσχουν με τη θέλησή τους στις εκπαιδευτικές δράσεις.

4.2.1 Λήψη αποφάσεων στην πραγματικότητα του νηπιαγωγείου

Στην πράξη οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την ανεξαρτησία και να ενθαρρύνουν την αίσθηση υπευθυνότητας των μαθητών τους χρησιμοποιούν -ως στρατηγική διδασκαλίας- την εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας. Οι μαθητές ήδη από την προσχολική ηλικία έχουν ευκαιρίες να εμπλέκονται στο σχεδιασμό τόσο εκείνων των δραστηριοτήτων που ξεκινούν με πρωτοβουλία του παιδαγωγού και εκείνων που ξεκινούν με δική τους πρωτοβουλία. Συχνά, ο σχεδιασμός της παιδαγωγικής εργασίας του παιδαγωγού και της δικής τους γίνονται ένα μείγμα με αποτέλεσμα οι μαθητές να βλέπουν όλες τις δραστηριότητες ως ένα κομμάτι της καθημερινότητάς τους στο νηπιαγωγείο και να εργάζονται πάνω σε αυτές για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά αποκτούν σε κάποιο βαθμό έλεγχο στη μάθησή τους και υποκινούνται από τις αποφάσεις που είναι ικανά να πάρουν. Έχοντας αυτού του είδος τον έλεγχο οι μαθητές εκδηλώνουν την αυξανόμενη αυτονομία τους καθώς μαθαίνουν ότι είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και τις ενέργειές τους (Σακελλαρίου, 2005). Μάλιστα, τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να σχεδιάζουν τα ίδια τις δραστηριότητές τους, διαπιστώνουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Βλέπουν τον εαυτό τους ως άνθρωπο που μπορεί να αποφασίζει, να ενεργεί, να διαπραγματεύεται τις αποφάσεις του, να ελέγχει τις δραστηριότητές του και να αξιολογεί τα κατορθώματά του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σακελλαρίου

«*Μέσα από το τρίπτυχο «σχεδιασμός, εφαρμογή του σχεδιασμού, ανάκληση-αξιολόγηση», τα παιδιά του νηπιαγωγείου είναι σε θέση να οργανώνουν μόνα τους τη μάθησή τους*» (2005: 126).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου, όπως προβλέπεται και από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όχι μόνο μπορούν να εμπλακούν

στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων, αλλά έχουν και την ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες δημοκρατικές διαδικασίες. Ωστόσο, ενδιαφέρον έχει να καταγραφεί πόσο συχνά οι μαθητές έχουν τις ευκαιρίες να εισακουστεί η φωνή τους και να λαμβάνουν αποφάσεις για οτιδήποτε τους αφορά.

Παρόλα αυτά, στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται ότι στην καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα, οι ευκαιρίες μάθησης που διευκολύνουντην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών είναι περιορισμένες (Downer, Rimm-Kaufman & Pianta , 2007 · Raspa, McWilliam & Ridley, 2001 κ.ά. όπως παρατίθεται από τους Aydogan, Farran & Sagsoz (2015: 614). Οι μαθητές δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να εμπλέκονται σε συζητήσεις, να προβάλουν τις προτιμήσεις τους και τις ανάγκες τους, να διατυπώνουν τις προτάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν τις επιλογές των μαθητών τους, καθώς τους ζητούν κυρίως να ανακαλούν τις πληροφορίες, να απαντούν στα ερωτήματα που τους θέτουν και όχι να τους προκαλούν νοητικά προκειμένου να αναλύουν κριτικά και δημιουργικά τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες (Coodlad 2004). Κοντολογίς, οι πρακτικές που με μεγάλη συχνότητα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι δασκαλοκεντρικές, καθώς αυτοί έχουν τον κυρίαρχο ρόλο, τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού χρόνου περιορίζοντας έτσι σημαντικά τις ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή.

4.3 Η φωνή της παιδικής ηλικίας

Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας μετατοπίζει πλέον τη θεώρηση του παιδιού ως ενεργητικού υποκειμένου στην αναθεώρηση του ως επικοινωνιακού διαύλου, σε ένα σύστημα δυναμικών μετασχηματιστικών σχέσεων – αρχικά στο πλαίσιο μιας ομάδας και σήμερα στο συνολικό πεδίο ζωής, δηλαδή στο σύνολο περιβάλλον του (Τσουκαλά, 2015). Το βασικό ζήτημα είναι πώς θα προσδώσουμε φωνή στο παιδί.

Είναι σημαντικό να ακολουθήσουμε μία διαδικασία προς τη γνώση της παιδικής ηλικίας ως ξεχωριστής και σημαντικής φάσης. Οι σχέσεις γενεών παιδιών με την κοινωνία ανιχνεύονται αναλύοντας τις εμπειρίες τους στο σχολείο και τους διαθέσιμους χώρους για δράση. (Bardy M., 2003: 176). Παραδείγματα της διεθνούς βιβλιογραφίας και έρευνας επιβεβαιώνουν τους προβληματισμούς του θεωρητικού μας πλαισίου. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Πεφκούλα, 2015), τα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του ερευνητή με στόχο να γνωρίσουν τη γειτονιά τους και κυρίως τους υπαίθριους διαθέσιμους χώρους παιχνιδιού. Τα ίδια τα παιδιά διαπίστωσαν: α) την έλλειψη ανοικτών χώρων, έλλειψη χώρων πρασίνου, ελάχιστες προσβάσιμες ευκαιρίες για επαφή με τη φύση, β) εχθρικό αστικό περιβάλλον για τα

παιδιά, πολύ λιγότερες ευκαιρίες για δραστηριότητες αναψυχής και παιχνίδια συγκριτικά με αυτά που είχαν οι γονείς και οι παππούδες τους, γ) ότι οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους δεν λαμβάνονται υπόψη από τους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς. Τέλος, τα παιδιά έκαναν σαφή την επιθυμία τους να αλλάξει αυτή η κατάσταση όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και την οργάνωση των χώρων τους.

Από την έρευνα του Rokhshid Ghaziani (2010) φάνηκε πως τα παιδιά φωτογραφίζουν στο χώρο τους σημεία στα οποία φαινόταν η ταυτότητά τους, όπως οι ζωγραφιές στον τοίχο ή κάποια κατασκευή τους. Επίσης, ήταν έντονες οι αναπαραστάσεις των στοιχείων της φύσης μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Τα παράθυρα αναδείχθηκαν ως βασικός τομέας ανησυχίας για τα παιδιά, καθώς πολλά από αυτά ισχυρίστηκαν ότι προτιμούν να κάθονται κοντά στα παράθυρα και να είναι σε θέση να βλέπουν έξω. Όλα τα παιδιά σε όλες τις ομάδες ενδιαφέρονταν να παρατηρούν τα διάφορα πλάσματα σε ένα μικρό κήπο στην αυλή του σχολείου τους (τον κήπο της άγριας ζωής). Οι απόψεις των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτήν τη μελέτη υπογράμμισαν τη σημασία που έχει γι' αυτά η πρόσβαση σε ανοιχτούς εξωτερικούς χώρους, καθώς φαίνεται να εκτιμούν την επαφή με τη φύση και την ηρεμία που πηγάζει από αυτήν.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε το 2017 (Shamrova D. & Cummings C., 2017: 404) ερευνώντας άρθρα από το 2000 - 2016 σχετικά με τη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης με παιδιά αναφέρει πως τα περισσότερα από τα παιδιά και τους νέους που ενεπλάκησαν στις ΣΕΔ ήταν από 10-18 ετών. Είναι αξιοσημείωτο ότι μόνο το 8% (n = 4) των άρθρων περιγράφει έρευνες που περιλαμβάνουν παιδιά ηλικίας κάτω των 7 ετών και 20% (n = 9) των ερευνών είχαν παιδιά ηλικίας κάτω των 10 ετών που συμπεριελήφθησαν σε ΣΕΔ. Επίσης, μόνο το 16% από τα 40 άρθρα που μελετήθηκαν προέρχονταν από παιδαγωγικά τμήματα.

Μπορεί η φροντίδα και η εκπαίδευση των παιδιών να αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη σύγχρονη κοινωνία, ωστόσο εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ενηλικο-κεντρικά. Η παιδική ηλικία θα πρέπει να αποτελεί την κατευθυντήρια γραμμή των μετασχηματιστικών αλλαγών και τα παιδιά οφείλουν να είναι κοινωνικά παρόντα στη διαμόρφωση των αλλαγών.

4.3.1 Η παιδαγωγική της ακρόασης

Η Rinaldi (2005, στο Dahlberg & Moss, 2005: 100) περιγράφει την πολύπλευρη φύση της παιδαγωγικής της ακρόασης, η οποία υπήρξε μία από τις ακρογωνιαίες λίθους της πρακτικής στο Reggio Emilia. Τα στοιχεία περιλαμβάνουν:

- εσωτερική ακρόαση ή αυτο-ανάκλαση (internal listening or self-reflection),
- πολλαπλή ακρόαση ή ανοικτότητα σε άλλες «φωνές». (multiple listening or openness to other 'voices'),
- ορατή ακρόαση, η οποία περιλαμβάνει τεκμηρίωση και ερμηνεία (visible listening).

Η εσωτερική ακρόαση αναγνωρίζει τη σημασία της ακρόασης ως στρατηγικής για τα παιδιά για να κατανοήσουν τον κόσμο τους. Η ακρόαση είναι, επομένως, μια διαδικασία προβληματισμού για τα παιδιά, να εξετάσουν σημασίες, να κάνουν ανακαλύψεις και νέες συνδέσεις και να εκφράζουν τις αντιλήψεις τους.

Η Rinaldi (2005) περιγράφει την πολλαπλή ακρόαση ευκαιρίες ως ένα χαρακτηριστικό που δεν περιορίζεται σε μία ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ δύο ατόμων, αλλά είναι ένα σύνθετο δίκτυο αλληλεπιδράσεων, που μετακινείται συνεχώς από το μικρό έως το μακροοικονομικό επίπεδο. Αυτό συμβαδίζει με ένα ερμηνευτικό μοντέλο μάθησης (Carr, 2000, MacNaughton, 2003), το οποίο αναγνωρίζει τη σημασία των πολλαπλών προοπτικών. Η πολλαπλή ακρόαση αναγνωρίζει την ανάγκη να δημιουργηθεί χώρος για τους «άλλους» με έμφαση στην ακρόαση ως ένα ηθικό ζήτημα. Ερευνητές και επαγγελματίες που προωθούν την πολλαπλή ακρόαση αναγνωρίζουν τη σημασία του χρόνου και των πόρων για να μπορέσουν τα παιδιά να αντανακλούν τις ιδέες και τις εμπειρίες τους με τους συνομηλίκους τους και με τους ενήλικες.

Η Rinaldi (2005) περιγράφει τη διαδικασία της ορατής ακρόασης μέσω της τεκμηρίωσης, της ερμηνείας και της κατασκευής ιχνών. Περιγράφει πώς αυτά τα ίχνη, μέσω λήψης σημείων, φωτογραφιών, διαφανειών και άλλων μέσων, όχι μόνο καταγράφουν τη μαθησιακή διαδικασία αλλά κάνουν την μάθηση ορατή. Υπάρχει μια σύνδεση εδώ με την πολλαπλή ακρόαση, επειδή η τεκμηρίωση επιτρέπει την ακρόαση σε διαφορετικά επίπεδα και με μια σειρά ατόμων και ομάδες.

Όπως αναφέρεται και στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006: 23), κυρίαρχη ιδέα στην προσέγγιση του Reggio Emilia είναι η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στην οικοδόμηση της γνώσης, η οποία δομείται μέσα από τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με το περιβάλλον τους. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ερευνήσουν το περιβάλλον τους και να εκφραστούν με όλους τους τρόπους, με όλες τις φυσικές τους «γλώσσες» (Malaguzzi, 1996), δηλαδή με λέξεις, κίνηση, σχεδιασμό, ζωγραφική, κατασκευές, γλυπτική, κολάζ, δραματοποίηση μουσική κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται η συνολική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να παρατηρούν και να ακούν με προσοχή τα παιδιά και να καταγράφουν τις ιδέες τους. Αυτές οι καταγραφές τούς δίνουν πολύτιμες πληροφορίες για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου.

Οι έρευνες που χρησιμοποιούν την προσέγγιση του Μωσαϊκού αναφέρονται στις «εκατό γλώσσες» που τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν τις εμπειρίες τους (Clark, 2005; Clark, 2006; Greenfield, 2011).

Η προσέγγιση του Reggio Emilia σέβεται τα δικαιώματα όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία: παιδιών, εκπαιδευτικών, γονέων, της ευρύτερης κοινότητας.

- Δικαίωμα των παιδιών είναι να μπορούν να ικανοποιούν την επιθυμία τους να κατανοούν και να μαθαίνουν μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που διεγείρει την περιέργεια τους και εξάπτει την φαντασία τους, που τους παρέχει ελευθερία να τολμούν το άγνωστο και τους επιτρέπει να δοκιμάζουν τη σκέψη και τις ιδέες τους, να αποκτούν εμπειρίες, να κοινωνικοποιούνται και να αναπτύσσονται αλληλεπιδρώντας με συνομηλίκους και ενηλίκους.
- Δικαίωμα των εκπαιδευτικών είναι να μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της μάθησης, των στόχων που θα θέσουν και της παιδαγωγικής πρακτικής που θα εφαρμόσουν.
- Δικαίωμα των γονέων είναι να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό του προγράμματος και στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι η ακρόαση των μικρών παιδιών δεν αφορά μία διαδικασία που περιορίζεται στην ομιλία, αλλά αφορά μία διαδικασία ανοιχτή σε πολυάριθμους δημιουργικούς τρόπους μέσα από τους οποίους τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Εδώ η φράση του Malaguzzi «οι 100 γλώσσες των παιδιών» μας θυμίζει αυτή τη δυνατότητα.

Γι’ αυτό το λόγο και οι Clark και Moss (2001, στο ΕΑΔΑΠ, 2010: 17) παραθέτουν ένα πλαίσιο ακρόασης (Προσέγγιση του Μωσαϊκού) των μικρών παιδιών με τα εξής χαρακτηριστικά:

- Πολυμεθοδικό: αναγνωρίζει τις διαφορετικές «φωνές» ή γλώσσες των παιδιών.
- Συμμετοχικό: αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ειδικούς και δρώντα υποκείμενα στη ζωή τους.
- Στοχαστικό: εμπλέκει τα παιδιά, τους παιδαγωγούς και τους γονείς στο στοχασμό των νοημάτων, θέτει το ζήτημα της ερμηνείας τους.
- Προσαρμοστικό: μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλες προσχολικές δομές.
- Εστιασμένο στις εμπειρίες των μικρών παιδιών: μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ποικίλους σκοπούς, όπως η εξέταση περισσότερο της ζωής που έχουν ζήσει τα παιδιά, των εμπειριών τους, παρά της γνώσης που έχουν αποκομίσει ή της φροντίδας που έχουν λάβει.

- Ενσωματωμένο στην πρακτική: έχει τη δυνατότητα τόσο να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης όσο και να ενσωματωθεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική

Συμπερασματικά, σχετικά με την παιδαγωγική της ακρόασης είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως αυτή αφορά μία ενεργητική διαδικασία, που περιλαμβάνει εκτός από την ακρόαση και την ερμηνεία, τη διαμόρφωση νοήματος και την ανταπόκριση.

Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν παραπάνω, η πολυμεθοδική προσέγγιση του Μωσαϊκού, η οποία αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα και θα αναλυθεί αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο, προωθεί την εσωτερική ακρόαση. Αυτός αποτελεί, άλλωστε, ένας από τους λόγους για τους οποίους περιλαμβάνεται ως ένα από τα ερευνητικά εργαλεία. Δημιουργεί ευκαιρίες για πολλαπλή ακρόαση: με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, με τον ερευνητή και άλλους επαγγελματίες μέσω της αλληλεπίδρασης μεμονωμένων, μικρών και μεγάλων ομάδων. Η προσέγγιση του μωσαϊκού αναγνωρίζει τη σημασία ενός πλαισίου ακρόασης, το οποίο δεν αποκλείει τις προοπτικές των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς μια κουλτούρα ακρόασης πρέπει να επεκταθεί σε όλους τους εμπλεκόμενους μιας δομής (Clark et al, 2003). Ταυτόχρονα, δημιουργεί ευκαιρίες για ορατή ακρόαση προωθώντας πλατφόρμες επικοινωνίας σε ατομικό, ομαδικό, οργανωτικό και ευρύτερο κοινοτικό επίπεδο.

4.4 Ο συμμετοχικός σχεδιασμός των περιβαλλόντων μάθησης

Η ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν χώρους γι' αυτά τα ίδια, έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου. Η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» και από αυτήν την άποψη γίνεται πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών. (Wallon H., 1982). Έρευνες πάνω στις προτιμήσεις των παιδιών έδειξαν ότι, αν τα παιδιά είχαν την ικανότητα σχεδιασμού, οι δημιουργίες τους θα διέφεραν ολοκληρωτικά από τις περιοχές υπαίθριου παιχνιδιού (παιδικές χαρές, αύλειος χώρος σχολείου) τις οποίες σχεδιάζουν οι ενήλικες γι΄ αυτά. Αν τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν τους εξωτερικούς χώρους παιχνιδιού τους αυτοί θα αποτελούσαν πλούσια αναπτυξιακά, μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία τα παιδιά θα απολάμβαναν και στα οποία θα ήθελαν να μείνουν όλοι μέρα.

Σύμφωνα με την White (1998), ο συμμετοχικός σχεδιασμός συμβάλλει στη δημιουργία υπαίθριων χώρων στο νηπιαγωγείο, που είναι οικείοι στους νηπιαγωγούς και που θα τους επιτρέψουν να μεταφέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία και στους εξωτερικούς χώρους. Επιπλέον, καθίσταται σημαντική και η συμμετοχή των γονέων με σκοπό να λάβουν

υποστηρικτικό ρόλο στη μάθηση και να κατανοήσουν πως το περιβάλλον φύσης και το «βρώμικο παιχνίδι» προωθούν την ανάπτυξη των παιδιών τους. Τέλος, η συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων στο σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος εξασφαλίζει ότι το σχέδιο θα είναι πολιτισμικά σεβαστό.

Η διαδικασία οικοδόμησης ή αναδιαμόρφωσης ενός σχολικού τόπου αποτελεί μία αμιγώς κοινωνική διαδικασία (Dudek, 2015). Το ενδιαφέρον έχει πια μετατοπιστεί από το κτίριο (form) στη διαδικασία (process). Προκειμένου να δημιουργηθούν ευέλικτοι, ευμετάβλητοι και ευπροσάρμοστοι χώροι μάθησης, η συμμετοχή της συλλογικότητας του νηπιαγωγείου, παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινότητα, κρίνεται αναγκαία ώστε τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να είναι συνακόλουθα των εκπαιδευτικών διαδικασιών, των αναγκών και των προτιμήσεων των κύριων χρηστών τους.

Είναι πρωταρχική η ανάγκη να ακουστούν οι γνώμες και οι ανάγκες των παιδιών για το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και η ενίσχυση της έμφυτης ανάγκης τους να διαμορφώνουν τα πεδία έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό τους. Η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων πρέπει να αποτελέσει μέρος της κουλτούρας του οργανισμού - νηπιαγωγείου, δηλαδή όλα τα μέλη του νηπιαγωγείου πρέπει να πιστεύουν στην αξία της συμμετοχής και να δουλεύουν ενεργά προς τη διασφάλιση της σωστής της λειτουργίας. Τα παιδιά είναι ικανά να φτάσουν σε ένα αξιοθαύμαστο επίπεδο ανεξαρτησίας όταν η τάξη είναι κατάλληλα οργανωμένη και οι προσδοκίες υψηλές. Όταν τα παιδιά σχεδιάζουν, εκφράζονται και κάνουν ανάκληση-αξιολόγηση της εργασίας τους, αυξάνεται το συναίσθημα της ανάγκης για συμμετοχή στις πράξεις και τις εμπειρίες τους. Τότε υπάρχει μια μεγάλη πιθανότητα το κίνητρο να είναι μεγάλο και η προσπάθειά τους να αυξηθεί (Σακελλαρίου, 2005: 142).

Τα παιδιά περνούν κατά μέσο όρο 6 ώρες την ημέρα στο σχολείο, περίπου 1000 ώρες το χρόνο, αλληλοεπιδρώντας συνεχώς με το φυσικό περιβάλλον του σχολείου τους. Ωστόσο, συνεχίζουμε να παραβλέπουμε το πώς η ποιότητα αυτού του περιβάλλοντος επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών, και το πώς αυτά αντιλαμβάνονται και βιώνουν το χώρο γύρω τους. Η εφαρμοσμένη μελέτη της παιδικής ηλικίας, (Strandell, 2007: 49) επισημαίνει ότι τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία είναι «τοποθετημένα και απομακρυσμένα», η ταυτότητά τους όλο και περισσότερο ευθυγραμμίζεται με προκαθορισμένους τρόπους, ρουτίνες και δραστηριότητες. Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της νεωτερικότητας είναι η ιδρυματοποίηση των χώρων για το παιδί - η οριοθέτηση συγκεκριμένων χώρων μέσα στους οποίους συγκεντρώνονται τα παιδιά, κυρίως για τους σκοπούς του παιχνιδιού, της μάθησης και της φροντίδας.

Ο σχολικός χώρος και το εκπαιδευτικό κτίριο φαίνεται να παρουσιάζει μια τυποποιημένη μορφή η οποία προβλέπει ορισμένες μόνο επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών στην καθημερινότητα του σχολείου (Γερμανός, 2010). Αυτή η τάση ρύθμισης των δραστηριοτήτων των μικρών παιδιών στο πλαίσιο του προγράμματος και στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κανονιστικής μάθησης περιορίζει την καθημερινότητα των παιδιών στις τάξεις αποκλείοντάς τα στους εξωτερικούς χώρους από τη διαδικασία μάθησης, εξαλείφοντας τις σημαντικές πτυχές της μάθησης των παιδιών που προσφέρουν οι εξωτερικοί χώροι, όπως η πρόκληση, η εξερεύνηση, η ανάληψη ρίσκων κ.ά. (Stephenson, 2003).

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στη σπουδαιότητα της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, που είναι σημαντικές για τις ζωές τους. (Clark, 2005). Βασικό κομμάτι αυτής της προσέγγισης είναι να εισακουστούν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με το φυσικό τους περιβάλλον από τους ενήλικους, ειδικά για περιβάλλοντα, όπως οι σχολικοί χώροι όπου τα παιδιά περνούν την πιο σημαντική περίοδο διαμόρφωσης και εξέλιξής τους. Γενικά, φαίνεται πως οι ενήλικες, όπως σχεδιαστές, αρχιτέκτονες, πολιτικοί, δημοτικοί σύμβουλοι, συχνά αγνοούν το γεγονός πως τα παιδιά έχουν πολλά να προσφέρουν στους ίδιους αλλά και στους γύρους τους (Churchman, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί πως πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έχουν μετατοπίσει την προβολή του παιδιού από ανίκανο και εξαρτημένο άτομο σε κοινωνικό κατασκευαστή της δικής του κοινωνικής ζωής, των γύρω του και των κοινωνιών στις οποίες ζει (James and Prout, 1997; Christensen & Prout, 2002; Lewis, 2004). Οι εκπαιδευτικοί στο Reggio Emilia αναφέρονται στο παιδί ως ένα «πλούσιο παιδί», που είναι δυνατό, ικανό και ενεργό. Αυτή η άποψη αντανακλάται και στην αρχιτεκτονική των προσχολικών κέντρων αγωγής του Reggio Emilia αλλά και της ίδιας της πόλης η οποία θεωρείται εξαιρετικά φιλική προς τα παιδιά.

Όπως αναφέρει και ο Laevers (Nekaki et.al., 2016), η συμμετοχή των παιδιών είναι μία διαδικασία μάθησης, παρόμοια και στο Reggio η μάθηση θεωρείται μία συμμετοχική διαδικασία όπου ενήλικες και παιδιά αναζητούν το νόημα μαζί. Πάνω σε αυτή την οπτική, η αρχιτεκτονική αποτελεί ένα θεμελιώδες στοιχείο αυτής της γνώσης και αναζήτησης της κοινωνικής συνοχής εντός της πόλης και της θεαματικά επιτυχημένης ευημερίας των μικρών παιδιών στο Reggio. Η μεταβλητή της συμμετοχής των παιδιών παράγει και παράγεται από το μαθησιακό περιβάλλον και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων ενός δασκάλου, καθώς περιγράφει ποιότητες που μπορούν να παρατηρηθούν στο παιδί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Laevers & Heylen, 2003).

Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες διαμόρφωσης του περιβάλλοντος, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την σωστή λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξής του, εμπλουτίζει την σχεδιαστική τους ικανότητα και ταυτόχρονα συμβάλλει καθοριστικά στην όλη ανάπτυξή τους (Τσουκαλά, 2005: 147).

Πολλοί ερευνητές προσανατολίστηκαν προς αυτή την κατεύθυνση σχετικά με το σχεδιασμό σχολικών περιβαλλόντων. Η πρόταση του Sanoff (1992) εστιάζει σε μία διαδικασία συμμετοχικού προγραμματισμού και σχεδιασμού στην οποία συμμετέχουν αρχιτέκτονες, γονείς, εκπαιδευτικοί και παιδιά και περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

- «Αναγνώριση μέσα από αξιολογήσεις», όπου καταγράφονται όλα τα προβλήματα που έχουν εμφανιστεί στο χώρο του σχολείου.
- «Σχεδιασμός κέντρου δραστηριοτήτων», αφορά κυρίως στη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού σε αποφάσεις διδακτικών αρχών και πρακτικής και συνεπώς χωρικών μορφών που προκύπτουν από αυτές.
- «Σχεδιασμός συνεργατικού τόπου», σε αυτό το σημείο όλες οι ομάδες (παιδιά, εκπαιδευτικοί, αρχιτέκτονες, κοινωνικοί φορείς) συνεργάζονται για το τελικό αποτέλεσμα, που ίσως θα περιλαμβάνει κάποια σχέδια και σκαριφήματα.

Αυτοί οι 3 άξονες, σύμφωνα με τον Sanoff αποτελούν προϋπόθεση για την επίτευξη της περιβαλλοντικής εκείνης ποιότητας και ευελιξίας που είναι αδύνατο να εξασφαλίσει μία μονόπλευρη αντιμετώπιση της παιδαγωγικής και ψυχολογικής ποιότητας του σχολικού χώρου.

Στο πλαίσιο του παγκόσμιου ενδιαφέροντος της συμμετοχής των παιδιών στο σχεδιασμό των περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού έχει εξελιχθεί ένα ευρύ φάσμα μοντέλων συμμετοχής των παιδιών. Ορισμένα από αυτά είναι:

- Η προσέγγιση 'Children's Voice ' που επιχειρεί να μετασχηματίσει τα αστικά περιβάλλοντα, μέσω των ιδεών των ίδιων των παιδιών προκειμένου να ενισχύσει την ποιότητα ζωής τους. Τέτοιου είδους πρότζεκτ συνήθως χρησιμοποιούν τα συμβούλια των παιδιών ως εργαλείο τους (Tonucci and Rissotto 2001).
- Η προσέγγιση 'Design by Children', η οποία οραματίζεται τα παιδιά ως ενεργούς σχεδιαστές και οργανωτές με σχεδιαστικές ιδέες που διαφέρουν ή είναι και καλύτερες από αυτές που προτείνουν οι ενήλικες. Χρησιμοποιώντας αυτήν την προσέγγιση οι σχεδιαστές και ερευνητές προσπαθούσαν να εμπλέξουν τα παιδιά στο σχεδιασμό παιδότοπων, κοινοτικών κήπων, σχολείων κ.ά. (Francis and Lorenzo 2002).
- Οι Social Scientists for Children αποτελεί την πιο δημοσιευμένη έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών (Francis and Lorenzo, 2002). Μελέτες που χρησιμοποιούν αυτήν την προσέγγιση έχουν ερευνήσει ποικίλες οπτικές των παιδιών και των περιβαλλόντων

τους, όπως ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν και εκτιμούν την αξία του περιβάλλοντος της γειτονιάς (Lynch 1977), η κουλτούρα των παιδιών στους δρόμους (Ward 1978), οι εμπειρίες τους σ'έναν τόπο (Hart 1979), η καθημερινή ζωή των παιδιών στη γειτονιά τους (Moore 1986) κ.ά.

- Η 'Design with Children' προσέγγιση περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας ομάδας παιδιών που εργάζονται μαζί με τεχνικό προσωπικό (αρχιτέκτονες, πολεοδόμοι, περιβαλλοντολόγοι, κ.λπ.) σχετικά με τον περιβαλλοντικό σχεδιασμό (Tonucci and Rissotto 2001).
- Η προσέγγιση του Μωσαϊκού (Mossaic Approach), που με μια ποικιλία μεθόδων προσπαθεί να ενισχύσει τις δυνατότητες όχι τις αδυναμίες των παιδιών. Προτείνει μεθόδους και τρόπους για το πώς μπορούμε να ακούσουμε τα παιδιά και να αξιοποιήσουμε τη δημιουργικότητα και φαντασία τους (Clark in Dudek ed., 2005). Σκοπός του συμμετοχικού σχεδιασμού μέσω τις προσέγγισης του μωσαϊκού είναι να μετατρέψουμε το περιβάλλον χώρο του νηπιαγωγείου, μέσα από τις ψηφίδες, τα κομμάτια όλων των ενδιαφερόμενων σ' ένα σύνολο, που όχι απλά θα αποτελεί έναν οικείο χώρο για τα παιδιά, αλλά ένα μέρος που θα προσφέρει δυνατότητες για εξερεύνηση, ανακαλύψεις και ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

Μέσα από όλες αυτές τις προσεγγίσεις και έρευνες μπορούμε να εντοπίσουμε πολλά πλεονεκτήματα της συμμετοχής των νέων ανθρώπων ακόμα και των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη διαδικασία σχεδιασμού δημόσιων κτιρίων, όπως τα σχολεία. Τα παιδιά:

- αποκτούν επαγγελματική εικόνα του επαγγέλματος του σχεδιαστή,
- μαθαίνουν να δουλεύουν ως μέλη μιας ομάδας, καθώς όλο το σχέδιο είναι βασισμένο στην ομάδα,
- τα σχέδια και τα μοντέλα που παράγουν μπορεί να είναι χρήσιμα για τον ατομικό τους φάκελο,
- μοιράζονται τους κινδύνους και τις ευθύνες των διαδικασιών και αποτελεσμάτων του σχεδιασμού,
- δημιουργούν χώρους γι' αυτά τα ίδια που έχουν άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου,
- αποτελούν ισότιμους εταίρους σε μια συλλογική προσπάθεια, είναι η νέα γενιά συμπαραγωγών.

Πολλά στοιχεία του περιβάλλοντος τα οποία αποτελούν προϊόν των επιλογών και αποφάσεων των παιδιών, τα βοηθαούν να συσχετιστούν με το χώρο όχι απλά ως ένα οικείο

χώρο γι' αυτά αλλά ως ένα χώρο εξερεύνησης, ανακάλυψης, και ανάπτυξης της περιβαλλοντικής συνείδησης και αειφορίας

Τέλος, φαίνεται πως ο βαθμός και οι τρόποι με τους οποίους οι χρήστες του σχολείου ασχολούνται με τη διαδικασία σχεδιασμού του σχολείου καθορίζουν την ποιότητα του προκύπτοντος σχεδιασμού. Αυτό σημαίνει πως ο σχολικός χώρος συνιστά ένα δυναμικό πεδίο εντός του οποίου τα άτομα, οι ομάδες και το εξωτερικό περιβάλλον συνεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. «Πρόκειται για ένα πεδίο εργασίας που προωθεί τις διαδικασίες μάθησης και της κοινωνικής δράσης» (Σακελλαρίου, 2012: 27). Κάθε χώρος δεν είναι άψυχος, αλλά παίρνει ζωή από αυτούς που τον διαμορφώνουν. Και επειδή ακριβώς ο σχεδιασμός του χώρου γίνεται από διαφορετικούς ανθρώπους κάθε φορά και κάτω από διαφορετικές συνθήκες ή ανάγκες, δεν γίνεται να έχει πάντοτε την ίδια μορφή.

Ωστόσο, ο σχολικός χώρος και το εκπαιδευτικό κτίριο που καταλαμβάνει σημαντικό κομμάτι της χρονικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαίνεται πως πολλές φορές παρουσιάζει μια τυποποιημένη μορφή η οποία προβλέπει ορισμένες μόνο επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς και πρακτικών στην καθημερινότητα του σχολείου (Γερμανός, 2003). Ο σχολικός χώρος σχεδιάζεται και εξυπηρετεί συγκεκριμένες διδακτικές θεωρήσεις που τυποποιούν την ανθρώπινη παρουσία. Η διαμόρφωσή του, λοιπόν, «υποδεικνύει» κάθε φορά τους τρόπους επικοινωνίας, τις στρατηγικές διδασκαλίας, την οργάνωση των ομάδων εργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Όπως σχολιάζουν οι McNamara & Waugh "το μέγεθος της ομάδας συχνά φαίνεται να καθορίζεται από τα έπιπλα και τη διάταξή τους" και όχι με "εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις" (1993: 44).

Η εμπειρία μας εντός της σχολικής αίθουσας φανερώνει ότι, ακόμα και όταν τα παιδιά από κοινού με τον εκπαιδευτικό διαμορφώνουν τη σχολική τάξη και τα κέντρα ενδιαφέροντος / γωνιές, ως διαδικασία γίνεται συνήθως στην αρχή της σχολικής χρονιάς και δύσκολα επαναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια της. Έτσι, παγιώνονται τα κέντρα ενδιαφέροντος / γωνιές και με τον καιρό ατονεί το ενδιαφέρον των παιδιών με αποτέλεσμα κάποιο χώροι να προσελκύουν τους μαθητές, ενώ κάποιοι άλλοι να μένουν αναξιοποίητοι.

Εντυπωσιακό αποτελεί το εύρημα από την ανασκόπηση του Higgins et al. (2005) το οποίο καταδεικνύει πως ο βαθμός και οι τρόποι με τους οποίους οι χρήστες του σχολείου ασχολούνται με τη διαδικασία σχεδιασμού του σχολείου καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία του προκύπτοντος σχεδιασμού. Το μήνυμα εδώ είναι σαφές. Τα σχέδια των σχολείων δεν μπορούν να επιβληθούν ούτε να «αντιγραφούν» από άλλα επιτυχώς εφαρμοσμένα σχέδια. Σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται, καμία λύση σχεδιασμού δεν θα διαρκέσει για πάντα, οπότε η διαδικασία της συμμετοχής των χρηστών

πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς και να επαναλαμβάνεται για να υποστηρίζει τις συνεχείς αλλαγές (Higgins et al. 2005).

Γι' αυτό και πολλοί επιστήμονες προτείνουν την ενεργητική συμβολή των μαθητών στη διαμόρφωση χώρων μάθησης, καθώς οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα αυτό που χρειάζονται (Tonucci & Rissotto, 2001; Clark, A. & Moss, P., 2001; Clark, A. 2004). Η διαδικασία οικοδόμησης ή αναδιαμόρφωσης ενός σχολικού τόπου αποτελεί μία αμιγώς κοινωνική διαδικασία, στην οποία λόγο έχουν και οι μαθητές ως κύριοι χρήστες (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2015, Dudek, 2005). Το ενδιαφέρον έχει πια μετατοπιστεί από το κτίριο (form) στη διαδικασία (process). Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικά το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που στηρίζεται στις συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης καταθέτουν μία πρόταση παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου. Η διαμόρφωση των χώρων μάθησης οφείλει να γίνεται όχι μόνο με επίκεντρο τους μαθητές-χρήστες ώστε τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να είναι συνακόλουθα των διαδικασιών μάθησης και των αναγκών / προτιμήσεών των χρηστών, αλλά και να εμπλέκει τους ίδιους τους χρήστες στο σχεδιασμό των χώρων αυτών. Γίνεται λόγος δηλαδή για το συμμετοχικό σχεδιασμό μαζί με τους χρήστες ενός χώρου.

Η συμμετοχική εμπειρία δεν είναι απλώς μια μέθοδος ή ένα σύνολο μεθοδολογιών, είναι μια νοοτροπία και μια στάση για τους ανθρώπους που, σύμφωνα με το Γερμανό (2003: 5), ευνοεί την ανάπτυξη των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Είναι η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάτι να προσφέρουν στη διαδικασία σχεδιασμού και ότι μπορεί να είναι τόσο ευκρινείς και δημιουργικοί όταν τους παρέχονται τα κατάλληλα εργαλεία με τα οποία θα εκφραστούν. Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες διαμόρφωσης του περιβάλλοντος αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την σωστή λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξής του, εμπλουτίζει την σχεδιαστική τους ικανότητα και ταυτόχρονα συμβάλλει καθοριστικά στην όλη ανάπτυξή τους (Τσουκαλά, 2005: 147).

Από τις λιγοστές ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό των περιβαλλόντων μάθησης καταδεικνύεται ότι στον ελλαδικό χώρο οι μαθητές έχουν σχεδόν αποκλειστεί από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου (Πεχτελίδης, 2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των περιβαλλόντων μάθησης δεν εστιάζεται στους κύριους «χρήστες» αυτών των περιβαλλόντων που είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά ώστε να ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες και οι προτιμήσεις τους. Μάλιστα και στην προσχολική εκπαίδευση που η διαδικασία μάθησης χαρακτηρίζεται από μεγάλα περιθώρια ευελιξίας, και υπάρχει ανάγκη για πολυμορφικούς, αντίστοιχης ευελιξίας, χώρους, φαίνεται ότι και εδώ οι μαθητές έχουν περιορισμένη εμπλοκή

στη διαμόρφωση των χώρωνν. Αυτό συμβαίνει, διότι ακόμα δεν έχουν καθοριστεί οι κατάλληλες μέθοδοι για να «ακούσουμε» τις φωνές των μαθητών, για να συμμετάσχουν παραγωγικά στη διαδικασία σχεδιασμού (Clark, 2005 · Ghaziani, 2010).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες. Στην έρευνα της Πεφκούλα, (2015), όπου τα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του ερευνητή με στόχο να γνωρίσουν τη γειτονιά τους και κυρίως τους υπαίθριους διαθέσιμους χώρους παιχνιδιού καταγράφεται ότι τα ίδια τα παιδιά διαπίστωσαν ότι οι ανάγκες και επιθυμίες τους δεν λαμβάνονται υπόψη από τους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς. Οι μαθητές, μάλιστα, έκαναν σαφή την επιθυμία τους, να αλλάξει αυτή η κατάσταση όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και την οργάνωση των χώρων τους.

Η ενεργητική συμμετοχή αντιστοιχεί σ' ένα σχεδιασμό προσανατολισμένο στη διαδικασία με τους συμμετέχοντες να εμπλέκονται ουσιαστικά στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού (αμφίδρομη ροή πληροφορίας). Έτσι, το προϊόν του σχεδιασμού είναι καλύτερα προσαρμοσμένο στους τελικούς αποδέκτες του δηλαδή τους κύριους χρήστες των χώρων (παιδιά - εκπαιδευτικοί), αφού αυτοί αποτελούν ισότιμους εταίρους σε μια συλλογική προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων σε στενή συνεργασία με τα κέντρα λήψης αποφάσεων και τους σχεδιαστές (Στρατηγέα, 2015).

Από τα παραπάνω συνάγεται πως η συμμετοχή των παιδιών θα πρέπει να καθιερωθεί ως μία ξεκάθαρη εκπαιδευτική στρατηγική με όλες τις αναγκαίες δομές και διαδικασίες. Η ανάγκη διερεύνησης και αξιοποίησης συμμετοχικών μεθόδων ανάγεται σε μία πρωταρχική ανάγκη για την επιστημονική έρευνα. Είναι ανάγκη τόσο οι ερευνητές όσο και οι νηπιαγωγοί να συνεργαστούν και να γίνουν πιο ευέλικτοι και δημιουργικοί υιοθετώντας αποτελεσματικούς τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας ώστε να ακουστεί η φωνή των παιδιών.

Εφόσον το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον στηρίζεται στις συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000α & β), ο Γερμανός (2003: 5) μέσα από τις ερευνητικές του προσεγγίσεις δημιουργεί μία πρόταση παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου σε τέσσερα επίπεδα:

- Διαμόρφωση περιοχών οι οποίες δεν θα ανταποκρίνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, ή διδακτική ενότητα αποφεύγοντας τη στερεοτυπική χρήση αυτών και το μονολειτουργικό τους χαρακτήρα.
- Διευθέτηση ενός ευέλικτου χώρου, που έχει ως στόχο να διευκολύνει την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα σε μεμονωμένα άτομα ή στο πλαίσιο της λειτουργίας των ομάδων.

- Δημιουργία "ατμόσφαιρας σπιτιού" στην τάξη.
- Δυνατότητα δημιουργίας χώρων για το άτομο και την ομάδα.

Σύμφωνα με τον Γερμανό (2003: 5), από την άποψη της διαμόρφωσης του χώρου οι αλλαγές βασίζονται σε δύο παράγοντες:

- Στην οργάνωση του χώρου με τρόπο που ευνοεί τη ανάπτυξη των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας και
- στην πρόβλεψη μορφών χρησιμοποίησης του χώρου, που εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τον πλούτο των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων, ενισχυμένων από τη σχέση παιδιού - χώρου.

Η εμπειρία δείχνει ότι η αλλαγή δεν είναι πάντα αποτέλεσμα ενός εφαρμοσμένου συστήματος και αποδεικνύει ότι η φύση της συμμετοχής των φορέων στην διαδικασία της αλλαγής είναι σημαντική. Φαίνεται πιθανό ότι το κλειδί για τη θέσπιση βιώσιμων εκπαιδευτικών αλλαγών έγκειται στη διευκόλυνση της συνεργασίας και των συζητήσεων ώστε οι αλλαγές στο χώρο και στην οργάνωση να έρχονται σε συνδυασμό με τις αλλαγές στη διδασκαλία, τη μάθηση και τις πρακτικές που πράγματι βασίζονται στην ανάπτυξη των κοινών αντιλήψεων όλων των εμπλεκομένων - χρηστών του χώρου.

4.5 Συζήτηση

Η δημιουργία ενός νέου «στυλ» εκπαιδευτικών σχέσεων ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον του φαίνεται αναγκαία. Για να ενθαρρύνουμε αυτό το στυλ θα πρέπει μάλλον να αλλάξουμε αναλόγως τη στάση που έχουμε απέναντι στους νέους / στα παιδιά, στα διαθέσιμα μέσα για τη μάθηση και την ποιότητα και δομή της καθημερινής ζωής. Μπορούμε να εφοδιάσουμε τον μαθητή με νέες σχέσεις με τον κόσμο αντί να συνεχίζουμε να διοχετεύουμε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις γνώσεις δια μέσου της εξουσίας του δασκάλου. Πάνω σε όσα αναφέρουμε ο Ivan Illich (1976) προτείνει

«*Προκειμένου να προχωρήσουμε σε μεταρρυθμίσεις και σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών θεσμών, δεν πρέπει να ξεκινήσουμε με οργανωτικούς στόχους που τίθενται από τον διευθυντή, από πολιτικά έγγραφα ή από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Δεν θα πρέπει να ξεκινήσουμε με το ερώτημα « τι πρέπει κανείς να μάθει;», αλλά με το ερώτημα « με τι είδους πράγματα ή ανθρώπους θα επιθυμούσαν να έρθουν σε επαφή τα παιδιά προκειμένου να μάθουν;*» (Ivan Illich, 1973: 55).

Για να αναπτυχθεί το άτομο χρειάζεται σε πρώτο βαθμό πρόσβαση στα πράγματα, στους τόπους, στις διαδικασίες στα γεγονότα, στα αρχεία. Για να εξασφαλιστεί μια τέτοια

πρόσβαση πρέπει να ξεκλειδωθούν οι αποθήκες των προνομιούχων και να μοιραστούμε εμείς οι ενήλικες την εξουσία μας για τη λήψη αποφάσεων με τα παιδιά, με τους μελλοντικούς πολίτες.

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα παιδαγωγοί και ερευνητές υποστηρίζουν τη βιωματική, δυναμική, διαλογική και μετασχηματιστική μάθηση εμμένοντας στον καταλυτικό ρόλο του βιώματος και της επικοινωνίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Φανταστείτε να υπήρχαν δυνατότητες ενίσχυσης της μάθησης, μέσα από χώρους στους οποίους τα παιδιά ασχολούνται με ενθουσιασμό, ενεργητικά και με κίνητρα. Όπως αναφέρει η Τσουκαλά (2015), άτομο και περιβάλλον δεν συνιστούν δύο ξεχωριστές οντότητες, αλλά μία ενιαία συνθήκη ύπαρξης στο κόσμο. Το άτομο μέσα στο περιβάλλον ενεργοποιεί στο έπακρο τις ικανότητες του και τη δημιουργική ορμή του. Ως ερευνητές έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε τον μετασχηματισμό των ανελαστικών και κανονικοποιημένων τάξεων σε τόπους εμπειριών μάθησης οι οποίοι χαρακτηρίζονται από μία τεταμένη ρευστότητα διαμέσου της οποίας εντείνεται ο επικοινωνιακός και βιωματικός χαρακτήρας της μάθησης και διαπαιδαγώγησης. (Τσουκαλά, 2015).

Ένα από τα βασικά διδάγματα των σύγχρονων διεπιστημονικών μελετών είναι ότι δεν υπάρχει τυποποιημένη προσέγγιση στο σχεδιασμό της τάξης. Μια τάξη δεν είναι απλά «μια μηχανή όπου μάθηση συντελείται» (Dudek, 2005: 93) είναι περισσότερο μια οργανική, δυναμική οντότητα, η οποία θα πρέπει να αυξηθεί για να χωρέσει έναν αριθμό από μεταβλητά κριτήρια που ερμηνεύονται με μοναδικό τρόπο για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παιδική ηλικία θα πρέπει να είναι κατευθυντήρια γραμμή των μετασχηματιστικών αλλαγών και τα παιδιά θα πρέπει να είναι κοινωνικά παρόντα στη διαμόρφωση των αλλαγών (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2016: 4). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι, όσο πιο συχνά παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής (Niemi, 2007 · Flowerday & Schraw, 2003· Morgan & Streb ,2003 · Teel Debruin-Parecki and Covington, 1998). Γι' αυτό το λόγο η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων πρέπει να αποτελέσει μέρος της κουλτούρας του οργανισμού - νηπιαγωγείου. Τα παιδιά ανήκουν σε μια κοινότητα, τη σχολική, και έχουν υποχρεώσεις αλλά και δικαίωμα συμμετοχής, δημιουργίας και διαμόρφωσης της μαθησιακής κουλτούρας (Μιχαλοπούλου, 2013).

Άλλωστε, σημασία έχει και η συχνότητα που τα παιδιά εμπλέκονται στην λήψη αποφάσεων και στον τρόπο που αυτό γίνεται καθημερινό τους βίωμα. Ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση που το πρόγραμμα και η οργάνωση της μάθησης χαρακτηρίζεται από ευελιξία, θα

πρέπει να υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες για συχνές και επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, άρα και σε διαδικασίες που θα διαμορφώσουν τον μελλοντικό ενεργό πολίτη. Είναι πρωταρχική η ανάγκη και πρόκληση να ακουστούν οι γνώμες και οι ανάγκες των παιδιών για το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και η ενίσχυση της έμφυτης ανάγκης τους να διαμορφώνουν τα πεδία έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό τους. Τα παιδιά είναι ικανά να φτάσουν σε ένα αξιοθαύμαστο επίπεδο ανεξαρτησίας και να αναπτύξουν τις δημοκρατικές δεξιότητες, όπως η λήψη αποφάσεων, όταν η τάξη είναι κατάλληλα οργανωμένη και οι προσδοκίες υψηλές» (Σακελλαρίου, 2005: 142).

Εντούτοις, όσο κυριαρχούν οι δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές διαδικασίες σε βάρος των μαθητοκεντρικών, υποβαθμίζεται η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν αρκετές ευκαιρίες να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους, τις επιλογές τους και να παρεμβαίνουν στο σχολικό χώρο.

Όταν οι μαθητές συμμετέχουν στην διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, είναι επιθυμητό να εκφράζουν τις δικές τους προτάσεις, να τις υλοποιούν και να γίνονται οι ίδιοι δέκτες των επιπτώσεων, θετικών ή αρνητικών των ενεργειών τους. Είναι στην επιλογή του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας, ώστε ίδιοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος σχολικού τόπου και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην ομάδα που ανήκουν. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες, σύμφωνα με τον Hart και τη σκάλα συμμετοχής, οι σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή να περάσουν από το στάδιο της «χειραγώγησης» στο στάδιο των αυθεντικών σχέσεων και των κοινών αποφάσεων που θα αποτελέσουν τα θεμέλια μιας δημοκρατικής τάξης με μελλοντικούς ενεργούς πολίτες.

Επιπρόσθετα, ο ρόλος που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό της προσχολικής ηλικίας καθορίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των παραγόντων επιρροής που σχετίζονται με το σχολείο, όπως είναι οι γονείς, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, η σχολική διοίκηση και η κοινότητα. Χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης / αναβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης, μόνο μικρά βήματα μπορούν να γίνουν (Σακελλαρίου, 2015). Θεσμικά θα πρέπει να υπάρξει μία ξεκάθαρη πολιτική συμμετοχής, η οποία θα γνωστοποιείται σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

Καταληκτικά, είναι θεμιτό εμείς οι εκπαιδευτικοί να τους δώσουμε την ευκαιρία να κατανοήσουν την σπουδαιότητα της αξίας της συμμετοχής του παιδιού στη λήψη αποφάσεων και τη σπουδαιότητα του συμμετέχειν στη διαμόρφωση των πραγμάτων και τον τρόπο κατάκτησής του από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Όταν τα παιδιά βιώνουν τη συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση κοινών δράσεων και η

παραπάνω διαδικασία γίνεται μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, τότε υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να διαμορφώσουμε τέτοιες προσωπικότητες που υιοθετούν αντίστοιχες στάσεις και πρακτικές.

Κεφάλαιο Πέμπτο

Ποιότητα στην προσχολική εκπαίδευση και αγωγή

5.1 Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, τόσο σε ακαδημαϊκές, ερευνητικές συζητήσεις όσο και σε θέματα θεσμικών θεσπίσεων, το «θέμα ποιότητας» στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση έχει προκαλέσει διεθνή ανησυχία. Οι Kostelnik, Soderman και Whiren (2012: 8) επισημαίνουν ότι ο όρος «ποιότητα» χρησιμοποιείται συχνά από τους επαγγελματίες προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης για την περιγραφή των προγραμμάτων τους. Υποστηρίζουν ότι, ανεξάρτητα από το ιστορικό ή την οικονομική κατάσταση των οικογενειών, η ποιότητα της αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών αποτελεί μεγάλη μέριμνα για τους γονείς (Kostelnik et al., 2012: 8). Σύμφωνα με την Essa (2011: 156), πολυάριθμες μελέτες βρήκαν συσχετισμό μεταξύ υψηλής ποιότητας προγραμμάτων αγωγής και εκπαίδευσης με την πνευματική, γλωσσική ανάπτυξη και την απόδοση στο σχολείο. Η θετική επίδραση των υψηλής ποιότητας προγραμμάτων είναι ακόμη πιο αισθητή σε παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερα εισοδηματικά ποσοστά (Decker & Decker, 2005: 23).

Παρόλο που η σημασία της ποιότητας όσον αφορά την παροχή εκπαίδευσης και αγωγής στην παιδική ηλικία αναγνωρίζεται και είναι καλά τεκμηριωμένη δεν υπάρχει ενιαίος ορισμός για να συλλάβει και να αντιπροσωπεύει ακριβώς την έννοια της ποιότητας σε αυτόν τον κλάδο. Η ιδέα ενός καθολικού προτύπου ποιότητας έχει απορριφθεί (CECDE, 2004: 19). Διάφορες χώρες και ενδιαφερόμενοι ορίζουν διαφορετικά την ποιότητα, επομένως - οι προσδιορισμοί πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή και ευαισθησία κατά τη σύγκριση πρακτικών μεταξύ χωρών (OECD, 2009: 13).

Ο Πετρογιάννης (2001α, στο Ρέντζου 2011: 146) μας αναφέρει συνοπτικά τα κύματα της έρευνας όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και φροντίδας «α' κύμα» (δεκαετίας του '60): οι αναπτυξιακές επιδράσεις της ημερήσιας εκπαίδευσης, «β' κύμα» (δεκαετία του 70'): τα χαρακτηριστικά της ποιότητας (αξιολόγηση) και «γ' κύμα» (δεκαετία το '80- '90): η αλληλεπίδραση των περιβαλλόντων. Ωστόσο όπως αναφέρει και η Ρέντου (2011) τα κύματα αυτά επηρεάζονται κάθε φορά από τις κοινωνικές συνθήκες και την αξία που κάθε εποχή προσδίδει στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως αναφέρει και η Ρέντου (2011) τα κύματα αυτά επηρεάζονται κάθε φορά από τις κοινωνικές συνθήκες και την αξία που κάθε εποχή προσδίδει στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.

Η Rose μας παραθέτει ένα παράδειγμα της ποιότητας ως « ανθρώπινη τεχνολογία, που προορίζεται για τη διαμόρφωση συμπεριφοράς με την ελπίδα να παράγει ορισμένα επιθυμητά αποτελέσματα και να αποτρέψει ορισμένα ανεπιθύμητα γεγονότα» (1999: 52). Πρόκειται για μια τεχνολογία εξομάλυνσης, που θεσπίζει κανόνες βάσει των οποίων πρέπει να αξιολογούνται οι επιδόσεις, διαμορφώνοντας έτσι τα πολιτικά πλαίσια και τις πρακτικές. Είναι μια τεχνολογία που συγκρίνει τις επιδόσεις οπουδήποτε στον κόσμο, ανεξάρτητα από το περιβάλλον, μια τεχνολογία ρύθμισης, που παρέχει ένα ισχυρό εργαλείο για τη διοίκηση και διαχείριση από «απόσταση» μέσω του καθορισμού και της μέτρησης των κανόνων απόδοσης. Τίποτα από αυτά δεν είναι ανάλογο με μια "υποκειμενική, βασισμένη στην αξία, σχετική και δυναμική αντίληψη" (Rose, 1999: 52) ή με οποιαδήποτε προσέγγιση στην παιδική ηλικία που αναγνωρίζει τη σημασία του πλαισίου και της ποικιλομορφίας. Επομένως, η «ποιότητα» δεν είναι ούτε ουδέτερη ούτε αυτονόητη, αλλά κορεσμένη με αξίες και υποθέσεις.

Βάση βιβλιογραφικών αναφορών θα μπορούσε να σημειωθεί πως η ποιότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση είναι μια κατασκευασμένη έννοια, η φύση της είναι υποκειμενική και βασισμένη σε αξίες, πεποιθήσεις και ενδιαφέροντα, και δεν ανταποκρίνεται τόσο σε μία αντικειμενική και καθολική πραγματικότητα. Η ποιότητα στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως αναφέρουν οι Pence και Moss, βασίζεται σε μεγάλο βαθμό, στο μάτι του θεατή - και ο θεατής μπορεί να ανήκει σε οποιαδήποτε ομάδα ενδιαφερομένων (Pence & Moss, 1994: 172). Οι Ebbeck και Waniganayake (2003: 109) παρέχουν μια ακόμα πιο λεπτομερή κατανομή των τεσσάρων κατηγοριών ομάδων ενδιαφερομένων, άτομο (παιδί, γονέας, επαγγελματίας), οργάνωση (κέντρο, πρόγραμμα, χορηγός), κοινότητα (τοπική, περιφερειακή, εθνική) και διεθνείς (διαπολιτισμικές, παγκόσμιες συμμαχίες, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ). Εάν αντιλαμβανόμαστε την ποιότητα με αυτό το τρόπο, βασισμένη δηλαδή σε αξίες, υποκειμενική και ως μία δυναμική έννοια με τη δυνατότητα πολλαπλών προοπτικών ή κατανοήσεων τότε είναι απαραίτητη η διερεύνησή της σε ένα πλαίσιο χωρο-χρονικό, αναγνωρίζοντας πολιτισμικές, πολιτικές και άλλες μορφές διαφορετικότητας. (Dahlberg et al., 2013: 6). Θα μπορούσε με αυτό τον τρόπο να έχει τόσες πολλές έννοιες ώστε να καταστεί αναποτελεσματική και χωρίς νόημα ως εργαλείο αξιολόγησης.

Αυτός ο προβληματισμός έγινε ακόμα πιο έντονος, καθώς οι άνθρωποι άρχισαν να μιλούν για τη σημασία της διαδικασίας καθορισμού της ποιότητας και πώς θα έπρεπε να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων όχι μόνο ακαδημαϊκών εμπειρογνωμόνων, αλλά και των παιδιών, γονέων, επαγγελματιών και άλλων, οι οποίοι μπορεί να έχουν πολύ διαφορετικές προοπτικές. Όπως αναφέρει και ο Δαγκλής (2008), για την περίπτωση της Ελλάδας, η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται συνάρτηση πολλών

μεταβλητών (παραμέτρων ή παραγόντων), οι οποίες το χαρακτηρίζουν και καλύπτουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις θεσμικές προϋποθέσεις (σύνταγμα, νόμοι) αλλά και τις αναγκαιότητες που υπαγορεύει η πραγματιστική και πιεστική απαίτηση για ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας.

Ένα βασικό συμπέρασμα του «Beyond Quality» (1999) είναι ότι η προσπάθεια να θεωρήσουμε την «ποιότητα» ως μια «υποκειμενική, σχετική και δυναμική έννοια» είναι μάταιη: γιατί η «ποιότητα» είναι μια έννοια με πολύ ιδιαίτερο νόημα και φέρει συγκεκριμένες υποθέσεις, τις αξίες. Η έννοια της ποιότητας προϋποθέτει την πιθανότητα και την επιθυμία των εμπειρογνωμόνων να ανακαλύψουν και να μετρήσουν καθολικούς, αντικειμενικούς και σταθερούς κανόνες. Ένα «ποιοτικό» κέντρο προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι μια υπηρεσία που εκτιμάται ότι συμμορφώνεται με αυτούς τους κανόνες. Ως εκ τούτου, η ποιότητα είναι μια γλώσσα αξιολόγησης που χαράσσεται με τις αξίες όχι μόνο της καθολικότητας, της αντικειμενικότητας και της σταθερότητας, αλλά και της βεβαιότητας και προϋποθέτει έναν αυτόνομο παρατηρητή που υιοθετεί μια αντικειμενική στάση προκειμένου να κάνει μία αληθινή δήλωση πραγματικότητας. Πρόκειται για μια τεχνική γλώσσα που εφαρμόζει πρότυπα που προέρχονται από εμπειρογνώμονες σε συγκεκριμένες ρυθμίσεις (π.χ. κλίμακες αξιολόγησης, λίστες ελέγχου, τυποποιημένες διαδικασίες ελέγχου).

Οι Dahlberg, Moss και Pence (1999) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ποιότητα είναι το «παιδί» ενός συγκεκριμένου χρόνου και τόπου. Συνεπώς, η έννοια της ποιότητας δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι μπορεί να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα, τις αξίες, την ποικιλομορφία, την υποκειμενικότητα, τις πολλαπλές προοπτικές και άλλα χαρακτηριστικά ενός κόσμου που είναι τόσο αβέβαιος όσο και διαφορετικός. (Dahlberg et al., 2013: 105).

Αν η ποιότητα μπορούσε να γίνει κατανοητή ως μία γλώσσα αξιολόγησης, το βιβλίο «Beyond Quality» προσφέρει μια άλλη γλώσσα, την οποία ονομάζει «δημιουργία νοήματος» (meaning making). Στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, «η δημιουργία νοήματος» σχετίζεται με τη «δόμηση και εμβάθυνση της κατανόησης του εκάστοτε κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής και των προγραμμάτων του - ειδικότερα του παιδαγωγικού έργου - για να κατανοήσουμε τι συμβαίνει» (1999: 112). Δημιουργούμε νόημα πάντα σε σχέση με τους άλλους, σε διαδικασίες συν-κατασκευής, διαδικασίες που περιλαμβάνουν διάλογο, προβληματισμό, αμφισβήτηση και ερμηνεία.

Η γλώσσα της ποιότητας απευθύνεται σε μια δήλωση πραγματικότητας. Η γλώσσα της δημιουργίας νοήματος, αντίθετα, παράγει μια κρίσιμη αξία και απευθύνεται στην αξιολόγηση «ως μια δημοκρατική ερμηνευτική διαδικασία, μια διαδικασία που καθιστά την πρακτική ορατή και επομένως υποκείμενη σε προβληματισμό, διάλογο και επιχειρηματολογία,

οδηγώντας σε μια κρίσιμη αξία, συμφραζόμενη και προσωρινή επειδή είναι πάντοτε αντικείμενο αμφισβήτησης» (Dahlberg et. al. 2013: 106). Σε αυτήν την κατεύθυνση χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες μέθοδοι, προσαρμοσμένες στη δημοκρατικές πρακτικές, ειδικότερα στη παιδαγωγική τεκμηρίωση, ως εργαλείο συμμετοχικής αξιολόγησης, που απαιτεί μια συλλογική και δημοκρατική διαδικασία ερμηνείας, κριτικής και αξιολόγησης, περιλαμβάνοντας το διάλογο και την ακρόαση και τον προβληματισμό.

Υπάρχει έντονη τάση κυριαρχίας των ευρωπαϊκών και αμερικανικών προτύπων ποιότητας στην έρευνα, στην πολιτική, στην κατάρτιση και στην πρακτική της ανάπτυξης των παιδιών. Ο Woodhead (1996) αναφέρει πως με μερικές αξιοσημείωτες εξαιρέσεις, αυτή η τάση τροφοδοτήθηκε από τις οικουμενικές φιλοδοξίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας

«*Είμαι πεπεισμένος ότι τα καθολικά μοντέλα ποιότητας είναι τόσο αβάσιμα όσο και άχρηστα. Ταυτόχρονα, είμαι πεπεισμένος ότι δεν πρέπει να αγκαλιάσουμε το αντίθετο άκρο, μια τελικά αυτοκαταστροφική μορφή σχετικισμού. Η ποιότητα είναι σχετική, αλλά όχι αυθαίρετη*» (Woodhead, 1996: 5).

5.2 Η μέτρηση της ποιότητας και οι κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας των προσχολικών κέντρων εκπαίδευσης και αγωγής

Η έλλειψη ενός κοινού αποδεκτού ορισμού της έννοιας της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης, προκαλεί προβλήματα αναφορικά με την αξιολόγησή της, η οποία έχει χαρακτηριστεί δύσκολη. Ωστόσο, αν και η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, η αυξανόμενη χρήση μεθόδων άμεσης παρατήρησης έχει δώσει ώθηση στην ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων (Σακελλαρίου, 2015).

Στο πλαίσιο της «μέτρησης» της ποιότητας των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης, η βιβλιογραφία (CECDE 2004: 32) διακρίνει κυρίως δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη αφορά την ποσοτική προσέγγιση, περιλαμβάνει κλίμακες αξιολόγησης, λίστες ελέγχου, τυποποιημένες διαδικασίες ελέγχου. Η δεύτερη, αφορά ποιοτικές προσεγγίσεις για τη μέτρηση της ποιότητας όπου όλοι οι ενδιαφερόμενοι συμμετέχουν στον προσδιορισμό των στοιχείων που αποτελούν τα υψηλής ποιότητας προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Υπάρχει μια ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων στην υποστήριξη της ποιότητας. Ανάμεσα σε αυτούς ανήκουν οι κρατικοί κανονισμοί, που συνήθως βασίζονται στα ελάχιστα πρότυπα για τη διασφάλιση της υγείας και της ασφάλειας των ατόμων που εμπλέκονται στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Υποδεικνύοντας ότι τα συστήματα

αξιολόγησης και διαπίστευσης συνήθως περιλαμβάνουν πρότυπα, τα οποία τείνουν να είναι άκαμπτα και ευρεία (CECDE, 2004: 36-37).

Οι Ebbeck και Waniganayake (2003: 116) εξηγούν ότι υπάρχουν οφέλη και περιορισμοί σχετικά με τους κρατικούς κανονισμούς για την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με αυτούς, τα πρότυπα αδειοδότησης τείνουν να επικεντρώνονται σε διαρθρωτικές- οργανωτικές πτυχές, όπως το μέγεθος των σχολείων, οι αναλογία προσωπικού / παιδιών κ.α. Αυτά τα κανονιστικά μέτρα καθορίζονται συνήθως σε ελάχιστα πρότυπα συμμόρφωσης, ορατά και εύκολα να μετρηθούν. Οι Ebbeck και Waniganayake (2003) αναφέρουν την έμφαση των δομικών κριτηρίων ως αδυναμία, διότι δεν φτάνουν στην καρδιά της παρεχόμενης υπηρεσίας, δηλαδή του προγράμματος εκπαίδευσης και αγωγής. Επισημαίνουν επίσης ότι μακροπρόθεσμα, το καθαρό αντίκτυπο αυτού του τύπου κρατικού ρυθμιστικού συστήματος είναι η νομιμοποίηση και ενίσχυση των κυρίαρχων πολιτιστικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών κατάλληλων για τα παιδιά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Προκειμένου να δημιουργηθεί ένας σταθερός τρόπος μέτρησης της ποιότητας οι ερευνητές έχουν αναπτύξει διάφορα εργαλεία αξιολόγησης (παρατήρησης) της ποιότητας. (Bredekamp, 2011: 14).

Παρακάτω κάνουμε μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά το πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας παγκοσμίως και εντοπίζουμε σημαντικά κενά στη βιβλιογραφία όσον αφορά τα διαθέσιμα εργαλεία και προγράμματα διασφάλισης της ποιότητας.

Το πρώτο σύστημα αξιολόγησης δημιουργήθηκε από τον μεγαλύτερο αναπτυξιακό οργανισμό στις ΗΠΑ, την Εθνική Ένωση Εκπαίδευσης Νέων Παιδιών (NAEYC), και αποτέλεσε «μια ισχυρή φωνή για τα παιδιά, τις οικογένειες και τους δασκάλους» (Essa, 2011: 104). Παρόλο που πολλά από τα αρχικά στοιχεία του συστήματος έχουν αλλάξει, η πρόθεση του προγράμματος NAEYC εξακολουθεί να είναι η ίδια, δηλαδή «η εξασφάλιση της ποιότητας των καθημερινών εμπειριών των παιδιών στα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η προώθηση θετικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά είναι η καρδιά του νέου πλαισίου, των προτύπων, των κριτηρίων και των διαδικασιών του» (Bauer, 2005: 1, 3).Το κύριο μέλημα είναι τα παιδιά, όπως περιγράφονται στα πρώτα πέντε θέματα: σχέσεις, πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία, αξιολόγηση της προόδου των παιδιών και υγεία. Στα άλλα πέντε θέματα είναι οι εκπαιδευτικοί, οι σχέσεις με τις οικογένειες και τη κοινότητα, η διοίκηση, συμπεριλαμβανομένου του φυσικού περιβάλλοντος, της ηγεσίας και της διαχείρισης. (Bredekamp, 2011: 13–14).

Παρόλο που η κλίμακα αξιολόγησης της ποιότητας του προγράμματος NAEYC αρχικά ήταν το μόνο επικρατές σύστημα (Neugebauer, 2009: 14), μία άλλη κλίμακα αξιολόγησης δημιουργήθηκε, το Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), που σταδιακά

κέρδισε δημοτικότητα. Παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1983 από τους Harms και Clifford, και έγινε ένας δοκιμασμένος τρόπος αξιολόγησης της ποιότητας (Dahlberg et al., 2002: 98) για πολλούς ερευνητές. Περιλάμβανε 37 θέματα ομαδοποιημένα σε επτά υποκλίμακες. Θεωρείται το πιο γνωστό και συνηθέστερα χρησιμοποιούμενο σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας και έχει περιγραφεί από τους συγγραφείς του ως ένα «σχετικά σύντομο και αποτελεσματικό μέσο για να εξετάσει σοβαρά την ποιότητα του περιβάλλοντος καλύπτοντας τις βασικές πτυχές όλων των εγκαταστάσεων» (Harms and Clifford, 1980: iv στο Dahlberg et. al., 2002: 98).

Το 1998 η αρχική έκδοση ECERS αναθεωρήθηκε, ενημερώθηκε και επεκτάθηκε. Η αναθεωρημένη κλίμακα (ECERS-R) έχει τώρα 43 θέματα, για να αντικατοπτρίζει τις αλλαγές στον τομέα της πρώιμης παιδικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των αντικειμένων που αφορούν τα προβλήματα παιδιών με αναπηρίες και αυξημένη πολιτισμική ευαισθησία.

Η ECERS, που σχεδιάστηκε αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες και χρησιμοποιήθηκε σε ποικίλα περιβάλλοντα πρώιμης παιδικής ηλικίας, τροποποιήθηκε και εφαρμόστηκε και στην Ευρώπη

Μετά την έκδοση της αρχικής έκδοσης ECERS, δημιουργήθηκαμ και άλλες σχετικές εξειδικευμένες κλίμακες αξιολόγησης στις ΗΠΑ, και συγκεκριμένα:

- 1989 the Family Day Care Rating Scale (FDCRS)
- 1990 the Infant/Toddler Environmental Rating Scale (ITERS)
- 1996 the School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)
- 2004 the Program Administration Scale (Long, 2008:1)

Το Effective Provision of Preschool Education Project (EPPE) αποτελεί μια σημαντική ευρωπαϊκή διαχρονική μελέτη που διερευνά την αποτελεσματικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας όσον αφορά την ανάπτυξη των παιδιών. Πρόκειται για μια μελέτη της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε ένα εθνικό δείγμα τυχαία επιλεγμένων παιδιών ηλικίας 3 έως 7 ετών σε όλη την Αγγλία. Στην έρευνα EPPE η κλίμακα βαθμολόγησης ECERS-R συμπληρώθηκε με μια νέα κλίμακα που ονομάζεται ECERS-Extension (ECERS-E). Αυτή η νέα συμπληρωματική κλίμακα σχεδιάστηκε επειδή η ECERS-R θεωρήθηκε ανεπαρκής στην εκτίμησή της σχετικά με την πρόβλεψη διδακτικού περιεχομένου για τον αλφαβητισμό και την αριθμητική και ως εκ τούτου δεν ήταν κατάλληλη για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των Προγραμμάτων Σπουδών που συμβάλλουν στην πνευματική και γλωσσική πρόοδο των παιδιών στην πορεία προς το σχολείο.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς τις ECERS-E, (Sylva, Siraj-Blatchford και Taggart, 2003: 46), η ποιότητα δεν είναι καθολική έννοια αλλά εξαρτάται από τα εθνικά προγράμματα

σπουδών και τις πολιτιστικές προτεραιότητες. Επισημαίνουν πως - αν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα εκτιμώνται στην αρχή του σχολείου, τότε το ECERS-E είναι καλός προγνωστικός παράγοντας για την ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο. Αυτή η ετοιμότητα περιλαμβάνει τη γλώσσα, τις δεξιότητες αριθμητικής και τις συνιστώσες δεξιότητες της προσχολικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, αν αποτιμώνται τα κοινωνικά αποτελέσματα, τότε η κλίμακα κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο ECERS-R μπορεί να είναι ένας καλύτερος προγνωστικός δείκτης για το καλό ξεκίνημα του παιδιού στο σχολείο..

Ένα τρίτο εργαλείο αξιολόγησης των διαδικαστικών χαρακτηριστικών της ποιότητας που εφαρμόστηκε στο EPPE, είναι η Caregiver Interaction Scale (CIS) που αξιολογεί το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών, στα πλαίσια μιας 45λεπτης παρατήρησης (Arnett, 1989). Αυτή η κλίμακα έχει δείξει πώς οι αλληλεπιδράσεις των ενηλίκων διαμορφώνουν την ανάπτυξη των παιδιών.

Συνολικά, τα τρία εργαλεία (ECERS-R, ECERS-E και CIS) καταδεικνύουν κατηγορηματικά ότι « η αναπτυξιακή πρόοδος των παιδιών στην προσχολική περίοδο συνδέεται θετικά με την ποιότητα των προσχολικών κέντρων εκπαίδευσης και αγωγής» (Pugh & Duffy, 2006: 171).

Η ECERS είναι ένα ευρηματικό εργαλείο για έρευνα, αυτοέλεγχο και αξιολόγηση. Έχει χρησιμοποιηθεί σε περισσότερες από είκοσι χώρες - από τη Σιγκαπούρη στη Γερμανία μέχρι τη Χιλή. Χώρες εκτός των ΗΠΑ που χρησιμοποιούν την κλίμακα, συχνά απλά την μεταφράζουν στην εθνική τους γλώσσα και κάνουν μικρές τροποποιήσεις στο λεξιλόγιο ή στον τύπο του εξοπλισμού. Με αναφορά σε διάφορες μελέτες, οι Sylva κ. ά. (2003: 7) παραθέτουν παραδείγματα τέτοιων μικρών προσαρμογών της ECERS που έγιναν σε ανεπτυγμένες χώρες όπως στη Γερμανία, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Πορτογαλία. Αλλού, σε μια αναδυόμενη οικονομία, στο Ταμίλ Ναντού της Ινδίας, ερευνητές όπως ο Swaminathan (2000) χρησιμοποίησαν την ECERS ως ένα εννοιολογικό πρότυπο για να δημιουργήσουν ένα πολύ διαφορετικό σύστημα αξιολόγησης που να ταιριάζει σε περιβάλλοντα και πρακτικές που απέχουν πολύ από την προσχολική εκπαίδευση των ΗΠΑ όπου αναπτύχθηκε για πρώτη φορά η ECERS. Στην Ελλάδα έγινε η μετάφραση και η προσαρμογή της κλίμακας, έπειτα της άδειας του εκδοτικού οίκου, στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής της κα. Ρέντζου (2011: 258) με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κα. Σακελλαρίου.

Στην άλλη πλευρά του πλανήτη, η Αυστραλία δημιούργησε το δικό της πλαίσιο για να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες ανάγκες της. Τα εργαλεία αξιολόγησης έχουν ως γενικό στόχο να ενθαρρύνουν τους παρόχους να αυξήσουν τα πρότυπά τους πέρα από τις ελάχιστες απαιτήσεις που ορίζονται από τους εθνικούς κανονισμούς και πρότυπα. Το Σύστημα Βελτίωσης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Αυστραλία είναι ένα παράδειγμα ενός

προγράμματος πιστοποίησης που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της φροντίδας και της εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία (ECCE), καθορίζοντας την ποιότητα στην εκπαίδευση και την φροντίδα, παρέχοντας έναν τρόπο μέτρησης της παρεχόμενης ποιότητας προσδιορίζοντας τομείς για συνεχή βελτίωση της ποιότητας (CECDE 2004: 14).

Συμπερασματικά αναφέρουμε πως πρώτον, το γεγονός ότι η ποιότητα βασίζεται και επηρεάζεται από τις αξίες πρέπει να εξετάζεται ανά πάσα στιγμή. Δεύτερον, η ανάπτυξη και η αναθεώρηση των δεικτών ποιότητας θα είναι πάντα μια συνεχής διαδικασία, διότι οι συνθήκες στην εκπαίδευση συνεχίζουν να αλλάζουν. Τρίτον πρέπει να αναγνωρίσουμε πως υπάρχουν πολλοί ενδιαφερόμενοι και εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της εκπαίδευσης και αγωγής και τέλος θα πρέπει να δούμε την ποιότητα στα διάφορα επίπεδα.

5.3 Έρευνα δράσης και Ποιότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση και Αγωγή

Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια οι κλίμακες αξιολόγησης της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται εκτενώς στο διεθνή χώρο ως μέσα αυτοαξιολόγησης, κρίνεται αναγκαία η εξοικείωση των παιδαγωγών με τα εργαλεία αυτά προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν για να καταγράψουν το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης από τους ίδιους αγωγής και εκπαίδευσης και μέσω της έρευνας δράσης να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από αυτούς προγράμματος (Σακελλαρίου, 2015).

Οι αναστοχαστικές πρακτικές έχουν χαρακτηριστεί ως εγγύηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και του υπόβαθρου της επαγγελματικής τους εξέλιξης. (MacNaughton, G. 2005: 6). Προκειμένου να είναι αναστοχαστικοί οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ανήσυχοι και δύσπιστοι. Ανήσυχοι για το τι γίνεται στη τάξη τους και γιατί και δύσπιστοι και σκεπτικοί για το αν έχουν τη σωστή απάντηση στα ερωτήματά τους. Οι αναστοχαστικές πρακτικές δεν προκύπτουν απλά και αυτόματα, αλλά προκύπτουν όσο οι εκπαιδευτικοί χτίζουν ενεργά και μετασχηματίζουν τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις και γνώσεις. Απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αναλάβει τον έλεγχο της δικής του μάθησης και τη δημιουργία νοήματος στην έννοια του εκπαιδευτικού και της διαδικασίας μάθησης και υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως θα οδηγήσουν την καινοτομία στην τάξη τους.

Σύμφωνα με τον Herr και Anderson (2005, 54), οι τέσσερις στόχοι της έρευνας δράσης είναι η δημιουργία νέων γνώσεων, η επίτευξη αποτελεσμάτων προσανατολισμένων στην δράση, η εκπαίδευση τόσο των ερευνητών όσο και των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα

να σχετίζονται με το τοπικό περιβάλλον. Η έρευνα της Bleach (2013) συμπεραίνει πως ο συνδυασμός της στοχευμένης αλληλεπίδρασης και της μάθησης μέσω της έρευνας δράσης συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Η έρευνα δράσης υποστηρίζει την εφαρμογή της αλλαγής, βοηθώντας τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, για την επίτευξη αποτελεσμάτων για τα οποία πραγματικά ενδιαφέρονται

Οι εμπλεκόμενοι στην διαδικασία της έρευνας δράσης στην έρευνα της Bleach (2013) απέδωσαν την επιτυχία της ποιότητας ενός προγράμματος στην ενδοσχολική κατάρτιση, η οποία αξιολόγησαν πως τους βοήθησε να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες για να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εντός των εγκαταστάσεών του σχολείου τους. Ένιωσαν ενδυναμωμένοι από τη διαδικασία, ιδιαίτερα καθώς η φωνή του καθενός ακούστηκε και οι απόψεις τους αξιολογήθηκαν.

5.4 Η ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού

Όπως αναλύθηκε και στα παραπάνω υποκεφάλαια υπάρχει πλέον ένα αυξανόμενο σύνολο αποδεικτικών στοιχείων που υποστηρίζουν τα μακροπρόθεσμα οφέλη των υψηλής ποιότητας προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά, τις οικογένειές τους και την ευρύτερη κοινότητα. Αυτά τα προγράμματα ποιότητας δεν αποτελούν μόνο μια επένδυση για τα μικρά παιδιά, αλλά είναι επίσης ευεργετικά και για την επέκταση του φυσικού, γνωστικού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους (Hirsh-Pasek, Michnick Golinkoff, Berk & Singer, 2009: 22, Lynch, 2007: Papalia et. al.. 2008: 288, Παπαθεοδώρου, 2010).

Η σπουδαιότητα των υπαίθριων χώρων μάθησης και παιχνιδιού δεν αποτελεί μια σύγχρονη ιδέα, καθώς θεωρητικοί της εκπαίδευσης όπως οι Froebel, Dewey, Montessori, Steiner, Rousseau, και Malaguzzi, τόνισαν το ρόλο της επαφής και των εμπειριών που έχουν τα παιδιά με τη φύση στην ανάπτυξη και την ευημερία τους. Πιθανών οι συγκεκριμένοι θεωρητικοί αναγνώρισαν την ιδιαίτερη εγγενή ανάγκη που έχουν τα παιδιά για επαφή με τη φύση, η οποία μετέπειτα υποστηρίχθηκε από πορίσματα σύγχρονων ερευνών. Στην παγκόσμια έρευνα και βιβλιογραφία παρατηρείται η έμφαση που δίνεται τα τελευταία χρόνια στον ορισμό των χαρακτηριστικών των υψηλής ποιότητας προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, με σκοπό την ανάπτυξη όχι μόνο περισσότερων αλλά και καλύτερων ποιοτικά εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Espinosa, 2002). Ένας μεγάλος αριθμός κλιμάκων όπως αναλύθηκαν και εκτενέστερα παραπάνω δημιουργήθηκαν για να αξιολογούν τη ποιότητα των προσχολικών προγραμμάτων αγωγής, ωστόσο όπως ήδη αναφέρθηκε, οι έρευνες και οι σταθμισμένες

κλίμακες φαίνεται να δίνουν έμφαση στους εσωτερικούς χώρους, υποβαθμίζοντας την παιδαγωγική σπουδαιότητα των υπαίθριων χώρων. Ακόμα και στα κριτήρια της Διεθνούς Ένωσης για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC) γίνεται μικρή αναφορά στο φυσικό περιβάλλον των υπαίθριων χώρων. Από τις συγκεκριμένες αναφορές φαίνεται ότι οι προδιαγραφές δημιουργούν ένα πλαίσιο ποιότητας για τα προγράμματα προσχολικής αγωγής μακριά από τα είδη διαμόρφωσης, οργάνωσης και επιφανειών που ευνοούν το ελεύθερο παιχνίδι με τη φύση όπως: ποικιλομορφία στις επιφάνειες εδάφους (πέτρες, άμμος, λάσπη, νερό, γρασίδι), ανοικτοί και απομονωμένοι χώροι, 'άγρια' φυσικά στοιχεία που μπορούν να διαχειριστούν τα παιδιά, και στοιχεία που προσφέρουν ευκαιρίες ανακάλυψης και εξερεύνησης. (Lester και Maudsley, 2007).

Στην παρούσα έρευνα το μεθοδολογικό εργαλείο της κλείδα παρατήρησης που θα χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και της χρήσης τους βασίστηκε στην κλίμακα POEMS, Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (DeBord et al., 2005), για την οποία μας χορηγήθηκε άδεια χρήσης (βλ. Παράρτημα). Ο στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι να παράσχει ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και της χρήσης τους και παράλληλα να παρέχει καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς και τους σχεδιαστές των σχολικών περιβαλλόντων προκειμένου να τους βοηθήσει να προβούν σε βελτιώσεις. επιλέξαμε την κλίμακα ως το μόνο εργαλείο που αξιολογεί συγκεκριμένα και εστιάζει στην ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων των προσχολικών κέντρων αγωγής. Η οργάνωση, διαμόρφωση και χρήση αυτών των χώρων εξετάζεται μέσω των παρατηρήσεων των παιδιών και των νηπιαγωγών στους εξωτερικούς χώρους. Η κλίμακα αποτελείται από 56 στοιχεία ομαδοποιημένα σε 5 πεδία, που είναι τα ακόλουθα:

1. Φυσικό Περιβάλλον, που εξετάζει κατά πόσο το περιβάλλον προσφέρει διάφορα είδη κα επίπεδα αναπτυξιακών προκλήσεων, κατά πόσο είναι εύκολα προσβάσιμα και στενά συνδεδεμένα με τη φύση. Όπως επίσης εξετάζει στοιχεία που διασφαλίζουν την ασφάλεια των παιδιών και για την υγεία τους

2. Αλληλεπιδράσεις, που εξετάζει κατά πόσο τα στοιχεία του περιβάλλοντος υποστηρίζουν και διευκολύνουν τις (α) αλληλεπιδράσεις παιδιού με το περιβάλλον (Φύλλα, λουλούδια ή κλαδιά, κτλ.) (β) αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (π.χ. ύπαρξη πάγκων-τραπεζάκια ή αντικειμένων δύο ατόμων) (γ) αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγού- παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. διευκόλυνση των δραστηριοτήτων, ενθάρρυνση της διερευνητικότητας) (δ) αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού (π.χ., έχοντας επαρκή καθίσματα εξωτερικού χώρου).

3. Περιβάλλον Παιχνιδιού και Μάθησης, που εξετάζει αν υπάρχουν ευδιάκριτοι χώροι που προωθούν δραστηριότητες και δυνατότητες εμπειριών γύρω από ένα κοινό θέμα (π.χ. μια ενεργή ζώνη παιχνιδιού, μια γωνιά αφήγησης, μια περιοχή για άμμο και νερό, μία κουζίνα κήπου) και αν χρησιμοποιούν καλής ποιότητας φυσικά ή κατασκευασμένα υλικά, αντικείμενα που μπορούν να μετακινηθούν (π.χ. λείες πέτρες, παιχνίδια για άμμο) ανάλογα με τη συνάφεια τους με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και μια ζώνη.

4. Πρόγραμμα, Σπουδών, που εξετάζει αν το πρόγραμμα της τάξης – μέρος του καθημερινού προγράμματος προεκτείνεται στους εξωτερικούς χώρους. Με άλλα λόγια, υπάρχει ρητή αναγνώριση ότι η ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί σε υπαίθριο χώρο που έχει σχεδιαστεί για να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες μάθησης (έρευνα, εξερεύνηση, σωματική δραστηριότητα και αυθόρμητη κίνηση, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης, συνεργασία, εμπειρίες με διάφορα υλικά κ.λπ.).

5. Ο Ρόλος της/ του νηπιαγωγού που εξετάζει το βαθμό που η εκπαιδευτική κοινότητα (δάσκαλοι, οικογένειες και κοινοτικοί πόροι) επιδιώκουν την προώθηση εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού υψηλής ποιότητας. Αναφέρεται επίσης στο παιδαγωγικό στυλ του νηπιαγωγού. Η υψηλή ποιότητα εδώ συνεπάγεται την εξέταση του εξωτερικού περιβάλλοντος ως εκπαιδευτικού πόρου που χρειάζεται την υποστήριξη και συμμετοχή των νηπιαγωγών, οικογενειών και άλλων μελών της κοινότητας.

Η Katz (1999: 2- 11) αναφέρει πως η ποιότητα της φροντίδας και της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί και να αξιολογηθεί διαφορετικά από διάφορους ενδιαφερόμενους, ανάλογα με το τι κάθε ομάδα ανθρώπων πιστεύει πως είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης και της φροντίδας. Στο πλαίσιο αυτό η Katz προτείνει την εξέταση της ποιότητας από διάφορες προοπτικές όπως αυτή των οικογενειών, των παιδιών και του προσωπικού, των εκπαιδευτικών και της κοινότητας. Δύο από τις πέντε προοπτικές που προτείνει είναι (1) η «από πάνω προς τα κάτω προοπτική» (‘the top down perspective’), η οποία ονομάζεται επίσης η προοπτική των ερευνητών - επαγγελματιών - αξιολογεί τα χαρακτηριστικά του προγράμματος όπως αυτά αξιολογούνται από τα άτομα που είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία των προγραμμάτων και (2) η «εσωτερική προοπτική» (‘inside perspective’), η οποία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο το προσωπικό και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η κλίμακα POEMS θεωρούμε πως εξετάζει την ποιότητα μέσα από αυτές τις δύο προοπτικές που αναπτύχθηκαν. Ένα βασικό και θετικό στοιχείο της συγκεκριμένης κλίμακας, είναι πως έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιείται με ευκολία από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως εργαλείο αξιολόγησης των εξωτερικών

χώρων παιχνιδιού και μάθησης ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ανάλογα με τις αλλαγές που γίνονται στο χώρο

Η κλίμακα POEMS θεωρήθηκε αξιόπιστη κατά τη πιλοτική χρήση της σε 41 προγράμματα προσχολικής αγωγής στη Βόρεια Καρολίνα (DeBord et al., 2005). Η αξιοπιστία μεταξύ των κριτών ολοκληρώθηκε σε ποσοστό 85% και υψηλότερο καθώς επανελεγχόταν καθ 'όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Η συνοχή για ολόκληρη την κλίμακα προσδιορίστηκε ότι είναι ισχυρή (Cronbach's alpha = .87), με το 2ο Πεδίο «Αλληλεπιδράσεις» .78 και το 5ο Πεδίο «Ο ρόλος του/ της νηπιαγωγού» .52 (DeBord et al., 2005). Η εγκυρότητα της κλίμακας καθορίστηκε με διάφορους τρόπους (DeBord κ.ά., 2005). Αρχικά, υπολογίστηκε ο συσχετισμός μεταξύ της ποιότητας του προγράμματος και της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας POEMS. Η ποιότητα του προγράμματος προσδιορίστηκε από το επίπεδο των αστεριών (1 έως 5) του προγράμματος, το οποίο προσδιορίζεται μέσω της North Carolina Star Rated License και βασίζεται στην εκπαίδευση του προσωπικού, στα πρότυπα προγραμμάτων και στο ιστορικό συμμόρφωσης. Η συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων αστεριών και της βαθμολογίας στην κλίμακα POEMS αναφέρθηκε ότι είναι αρκετά ισχυρή και θετική, υποδηλώνοντας ότι η συνολική ποιότητα του προγράμματος σχετίζεται με την ποιότητα του υπαίθριου περιβάλλοντος (DeBord et al., 2005). Δεύτερον, κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων POEMS, ένας ξεχωριστός παρατηρητής χρησιμοποίησε 27 τεχνικές δειγματοληψίας για να καθορίσει τη συμπεριφορά τριών έως τεσσάρων παιδιών και του δασκάλου τους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού χαμηλότερης ποιότητας τα παιδιά ασχολούταν με πιο λειτουργικούς και επαναλαμβανόμενους τύπους παιχνιδιών και οι αρνητικές συμπεριφορές ήταν συχνότερες. Ωστόσο, σε υπαίθριους χώρους παιχνιδιού υψηλότερης ποιότητας, τα παιδιά συμμετείχαν σε πιο εποικοδομητικά παιχνίδια και οι εκπαιδευτικοί ενδυνάμωναν και διευκόλυναν τις εμπειρίες των παιδιών (DeBord et al., 2005). Τέλος, μια ανασκόπηση εμπειρογνωμόνων, μία πιλοτική δοκιμή και η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς καθόρισαν την βελτιστοποίηση και την εγκυρότητα περιεχομένου της κλίμακας POEMS (DeBord et al., 2005).

Το πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνας αναφέρει ορισμένα χαρακτηριστικά που τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού θα πρέπει να παρέχουν

- Τα σταθερά στοιχεία- διαμόρφωση παρέχουν ταυτότητα, εξοικείωση και συνοχή

- Τα χαλαρά στοιχεία (loose parts) προωθούν αλληλεπίδραση, υποστηρίζουν τις κοινωνικές σχέσεις, παρακινούν την εκμάθηση

- Τα κατασκευασμένα στοιχεία παρέχουν ανθεκτικότητα, σταθερότητα, ιδιαίτερες προσφερόμενες δυνατότητες που είναι αδύνατο να δημιουργηθεί με διαφορετικό τρόπο, χρώμα, ειδική υφή ακουστική ακρίβεια και πολλά άλλα

- και τα φυσικά στοιχεία που παρέχουν συνεχείς αλλαγές, αισθητηριακή διέγερση, εποχιακές διακυμάνσεις, οικοτόπους άγριας πανίδας κ.α.

Ο Noren-Bjorn (1982, στο Lester & Maudsley, 2007: 138) πρότεινε ορισμένα χαρακτηριστικά για τον καθορισμό της λειτουργικών χώρων παιχνιδιού του παιδιού, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ποιότητες θα αποτελούσαν ένα σύστημα ποιοτικής αξίας όπου οι διάφοροι δυνατοί συνδυασμοί θα δημιουργήσουν ένα εύρος δυναμικών επιλογών για τον σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού.

- Χρόνος: ένας τόπος όπου το παιχνίδι μπορεί να διαρκέσει πολύ ώρα, όπου μπορεί να διακοπεί και να ξεκινήσει πάλι, όπου υπάρχει ένα ευρύ φάσμα χώρου και υλικών διαθέσιμων σε όλους, όπου τα παιδιά μπορούν να καθορίσουν τους χρόνους έναρξης και λήξης για το παιχνίδι τους.

- Αναπτυξιακά κατάλληλοι: όπου τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα υλικά και τον εξοπλισμό ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής τους και τις ανάγκες τους. Μπορούν να χειριστούν τα υλικά με μια ατέλειωτη ποικιλία διαφορετικών τρόπων ανάλογα με τις ανάγκες, όπου θα προσφέρονται νέες εμπειρίες, νέες προκλήσεις κ.λπ. , ο χώρος πρέπει να προσφέρει συνεχώς την υπόσχεση ότι ανανεώνεται.

- Κοινωνική ανάπτυξη: όπου τα παιδιά μπορούν να αποφασίσουν για τον εαυτό τους εάν θέλουν να είναι μαζί και να παίζουν με άλλους ή αν θέλουν να μένουν μόνα τους. Δίνεται η έμφαση στη συνεργασία, το χρόνο εργασίας, τη συντροφικότητα κλπ. Σε ένα αποδεκτό κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον , όπου τα παιδιά μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες διαφόρων ηλικιών και κουλτούρων, όπου η ατομικότητα και η ποικιλομορφία είναι ανοιχτά εκτιμημένες, όπου τα παιδιά μπορούν να διαπραγματευτούν, να συνεργαστούν και να επιλύσουν τις συγκρούσεις.

Η εγγύτητα με άλλα παιδιά διαφόρων ηλικιών δίνει στο παιδί την αίσθηση της συνέχειας της ανάπτυξης και της εξέλιξής του. Το μικρότερο παιδί μπορεί να κοιτάξει μπροστά σε αυτό που θα γίνει. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορεί να είναι παιδαριώδη όταν το χρειάζονται, ή μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπα και να αισθάνονται χρήσιμα, να φροντίζουν και να βοηθούν τους άλλους.(Noren-Bjorn, 1982: 43)

- Έλεγχος: όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν το χώρο, να διερευνούν και να πειραματίζονται, να καταστρέφουν και να ανασυγκροτούν. Τα παιδιά μπορούν να έχουν πραγματική επιρροή στο περιβάλλον τους, τόσο κατά την επιλογή και τη λήψη αποφάσεων, όσο και ως υπεύθυνοι για το περιβάλλον τους.

- Ποικιλία: όπου το περιβάλλον παρέχει ένα ευρύ φάσμα αισθητηριακών και συναισθηματικών εμπειριών - μυρωδιές, υφές, ήχους, ύψη, κλπ. - όπου υπάρχουν νέες περιοχές για εξερεύνηση, νέες προκλήσεις που πρέπει να διαχειριστούν.

- Κίνηση: όπου τα παιδιά μπορούν να έχουν ελευθερία κινήσεων, τόσο για την προσωπική τους κίνηση (τρέξιμο, άλμα, κούνια, κλώση κ.λπ.) και όσο και για την κίνηση μέσα στο περιβάλλον (η ελευθερία να πηγαίνει όπου θέλει). Το φυσικό περιβάλλον ποικίλλει και ενθαρρύνει με διαφορετικά επίπεδα, χρήσεις κ.λπ.

- Ταυτότητα: όπου η γλώσσα και ο πολιτισμός των παιδιών γίνονται σεβαστά και υποστηρίζονται στο παιχνίδι τους, η γλώσσα του παιδιού χρησιμεύει ως πλαίσιο για τις σκέψεις του και πρέπει να αναπτύσσεται συνεχώς. Όταν τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες μέσω του παιχνιδιού και να επεξεργαστούν τις εμπειρίες υποστηρίζεται η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των παιδιών

- Συνδέσεις με την πραγματικότητα: όπου τα παιδιά γνωρίζουν τον πραγματικό κόσμο - την πολιτιστική και επαγγελματική ζωή. Τα παιδιά να μπορούν να δουν μια ποικιλία ενήλικων ρόλων, όπου υπάρχουν θετικά πρότυπα, όπου οι ενήλικες συνεργάζονται μεταξύ τους, και τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν με αυτόν τον κόσμο και με την ευκαιρία να αναλάβουν την ευθύνη για ορισμένες καταστάσεις.

- Ελευθερία επιλογής: όπου τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα με βάση τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες τι θέλουν να κάνουν και με ποιον.

- Διάλογος και αλληλεπίδραση: όπου τα παιδιά και οι ενήλικες μπορούν να εξερευνήσουν τον κόσμο μαζί, όπου μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες σε ισότιμη βάση, και τα παιδιά μπορούν να οδηγήσουν και να αναλάβουν τον έλεγχο των κοινών εμπειριών

5.4.1 Η ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού μέσα από τα μάτια των παιδιών

Η σημασία της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο από την εμπειρική έρευνα (Shonk-off, Thomas Boyce και McEwen 2009, Sylva et al., 2014). Ωστόσο, είναι ζωτικής σημασίας οι προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης και μάθησης να καθοδηγούνται από τις εμπειρίες και τις προοπτικές των ίδιων των εμπλεκομένων, των οποίων τη ζωή επιδιώκουμε να βελτιώσουμε: τα ίδια τα μικρά παιδιά.

Η διερεύνηση των προοπτικών των μικρών παιδιών είναι, επίσης, μια πρακτική ζωτικής σημασίας για την ποιότητα των εκπαιδευτικών σχέσεων στην προσχολική εκπαίδευση (Rinaldi 2006). Η ικανότητα των εκπαιδευτών να ακούν τις απόψεις των μικρών παιδιών είναι σημαντική για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της κυρίαρχης προσέγγισης με επίκεντρο τον παιδί (Clark 2005). Αυτή η προσέγγιση έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα σε όλη τη ζωή (Coley, Lombardi και Sims 2015, Sylva et al., 2014), αλλά εξαρτάται από τους ενήλικες να ακούν, να κατανοούν και να ενεργούν με γνώμονα τα μικρά παιδιά με συνεχείς και ουσιαστικούς τρόπους (Rinaldi 2006).

Η Roe (2007) χρησιμοποίησε την "από κάτω προς τα πάνω" προοπτική των παιδιών για να μελετήσει υπαίθριους χώρους παιχνιδιού. Η Roe (2007) προσπάθησε να αποκαλύψει τις απόψεις των μικρών παιδιών για το τόπο τους. Συγκέντρωσε τις απόψεις των παιδιών χρησιμοποιώντας την Προσέγγιση του Μωσαϊκού και συγκεκριμένα χρησιμοποίησε χαρτογράφηση, σχέδια, ξεναγήσεις, παιχνίδια, φωτογραφίες, συναντήσεις με ανεπίσημες συζητήσεις, συζητήσεις στην ολομέλεια, και ανεπίσημες παρατηρήσεις για να επιτευχθεί αυτό. Μέσα από την έρευνά της η Roe (2007) διαπίστωσε ότι τα παιδιά είχαν πολύτιμες και διορατικές συνεισφορές για τον καθορισμό του υπαίθριου χώρου παιχνιδιού τους.

Τα παιδιά περιέγραφαν τους ιδανικούς χώρους παιχνιδιού ευθυγραμμίζοντας τους με δυνατότητες ανάληψης ρίσκων, με τα φυσικά στοιχεία όπως, τα δέντρα και οι κρυφές περιοχές που τα παιδιά μπορούν να αποκαλύψουν. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική όχι μόνο επειδή παρέχει την προοπτική "από κάτω προς την πάνω" του παιδιού, αλλά επειδή ο ερευνητής διαπίστωσε ότι τα παιδιά επιθυμούν υπαίθριους χώρους με τα χαρακτηριστικά ενός φυσικού τοπίου. Τόνισε ότι η έλλειψη ακρόασης και ερμηνείας των παιδιών στο σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων τους είναι ανησυχητική, αλλά με τη χρήση της μεθόδου του Μωσαϊκού

μπορούμε να είμαστε σε θέση να ανακαλύψουμε με επιτυχία τις χρήσιμες απόψεις των παιδιών και τις πολύτιμες προοπτικές για το περιβάλλον παιχνιδιού τους. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα και θα αναλυθεί διεξοδικά στο εμπειρικό μέρος τις έρευνας.

Η Olds (2000: 8) αναφέρει τέσσερις βασικές περιβαλλοντικές ανάγκες των παιδιών:

1. ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την κίνηση,
2. που υποστηρίζει την άνεση,
3. ενδυναμώνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων,
4. προάγει την αίσθηση του ελέγχου.

Όπως αναφέρθηκε και στο 2 κεφάλαιο η περιβαλλοντική αξιολόγηση διαφέρει μεταξύ ενηλίκων και παιδιών. Τα παιδιά φαίνεται να αξιολογούν το περιβάλλον αρχικά με συναισθηματικούς παράγοντες μέσω της απίθανης περιέργειας και της απεριόριστης δεκτικότητας και των ενηλίκων που τους προσφέρουν φροντίδα. Έρευνες αποδεικνύουν πως τα παιδιά θυμούνται περιβάλλοντα και την αίσθηση αυτών πολύ περισσότερο από ότι θυμούνται πρόσωπα (Prescott & David, 1976). Τα παιδιά κάτω των 6 ετών αντιλαμβάνονται ολιστικά, διευρυμένα και αυθόρμητα τον κόσμο γύρω τους, ενώ η αντίληψη των ενηλίκων είναι πιο συγκεντρωμένη, στενή και προσανατολισμένη στο στόχο. Δυστυχώς, οι «συναισθηματικοί» παράγοντες στις αξιολογήσεις των ενηλίκων είναι πιο «πολιτισμένοι» και καταπιεσμένοι (Old, 2000: 15), καθώς το μυαλό μας σιγά σιγά εγκαταλείπει το συναισθηματικό δέσιμο με τα περιβάλλοντα. Η καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση που μας προτείνει η Old (2000: 17) βοηθάει στο να ταξιδέψουμε πάνω στις εικόνες των παιδιών ανακαλώντας στην μνήμη μας τρία διαφορετικά περιβαλλοντικά πλαίσια (βλ. Παράρτημα):

1. Ένα αγαπημένο, ξεχωριστό χώρο.
2. Ένα χώρο που δεν μας άρεσε, μας έκανε να αισθανόμαστε άβολα.
3. Έναν ιδιαίτερο χώρο που είχε ξεχωρίσει ένας από τους αγαπημένους μας ενήλικες.

Αυτή η πρακτική θεωρείται ένα πολύ σημαντικό πρώτο βήμα στο σχεδιαστικό εγχείρημα. Στην έρευνά μας εντάχθηκε σαν εισαγωγή στις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας δράσης.

Αποτελέσματα αυτή της πρακτικής, στην οποία συμμετείχαν αρχιτέκτονες, γονείς, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, θεραπευτές, φανερώνουν μία σημαντική ομοιογένεια. Οι ποιότητες των αγαπημένων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού συμπεριλαμβάνουν τους υπαίθριους χώρους. Το επικρατέστερο χαρακτηριστικό είναι τα δένδρα (γεγονός που προέκυψε και στο συγκεκριμένο δείγμα έρευνας μέσω των εργαστηρίων με τους εκπαιδευτικούς το οποίο θα αναλυθεί αργότερα). Επίσης, πολύ συχνές ήταν οι αναφορές στο παιχνίδι δίπλα στο νερό, σε ποτάμια, ρεύματα, θάλασσα, λίμνες και άλλες προσφερόμενες δυνατότητες των υπαίθριων

χώρων όπως οι πέτρες, τα λουλούδια, οι ανοιχτοί μεγάλοι πράσινοι χώροι κ.ά. Οι συμμετέχοντες είχαν το αίσθημα του ελέγχου του εαυτού τους ως παιδιά, όταν έπαιρναν αποφάσεις και επέλεγαν τι θα κάνουν, αφιερώνονταν στις δραστηριότητες απαλλαγμένοι από την αίσθηση του χρόνου και τολμούσαν να αναλάβουν ρίσκα στις δραστηριότητές τους. Όλες οι απαντήσεις όσον αφορά τις ποιότητες των αγαπημένων περιβαλλόντων έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά :

- Επαφή με τη φύση.
- Πλούσια αισθητηριακά ερεθίσματα.
- Το αίσθημα της ιδιοκτησίας.
- Δυνατότητα απομόνωσης - Έλεγχος των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος.
- Έμφαση στην ύπαρξη και όχι στην πράξη.
- Η αίσθηση ότι κάποιος παίζει ελεύθερα, χωρίς περιορισμό χρόνου, χωρίς κανόνες και προγράμματα.
- Η αίσθηση ότι οι ενήλικες σε εμπιστεύονται.

Όσον αφορά στις ποιότητες των περιβαλλόντων παιχνιδιού που δεν τους άρεσε, οι απαντήσεις εμφανίζουν ομοιογένεια και τα χαρακτηριστικά φαίνεται να είναι τα αντίθετα αυτών των ποιοτήτων των αγαπημένων τους χώρων:

- Οι εσωτερικοί χώροι, σκοτεινοί, ανοίκειοι.
- Άβολοι και απρόβλεπτοι.
- Δεν υπήρχε το αίσθημα της απομόνωσης, της ελευθερίας, της εμπιστοσύνης ή της ικανότητας της περιπλάνησης.

Για τους χώρους αυτούς επικρατούσε ένα αίσθημα αδυναμίας στις αναμνήσεις των ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά θα ήταν ακραία στις απαντήσεις, όπως πολύ ζεστό / κρύο, πολύ μεγάλο / μικρό.

Διατυπώνοντας την επόμενη ερώτηση (τις ποιότητες των περιβαλλόντων που ήταν ιδιαίτερα σημαντικές από έναν αγαπημένο μας ενήλικα) φαίνεται πως ο αγαπημένος ενήλικας ανταποκρίνεται συνήθως στη μαμά, μπαμπά, παππούδες και το ιδιαίτερο σε αυτούς τους ανθρώπους ήταν η άνευ όρων αγάπη και το βαθύ ενδιαφέρον που έδιναν στα παιδιά καθώς και η επιθυμία τους να περάσουν ποιοτικό χρόνο μαζί τους. Οπότε οι αναφορές αντικατόπτριζαν, κατά κύριο λόγο, δραστηριότητες και όχι χαρακτηριστικά του χώρου (ψάρεμα, κηπουρική, αφήγηση ιστοριών κ.ά.). Οι αγαπημένοι ενήλικες αντιμετωπίζουν το παιδί ως ισότιμο, το εμπιστεύονται στη διαχείριση εύθραυστων και πολυτελών κα επικίνδυνων αντικειμένων, δεν υπάρχει ρουτίνα και υπάρχουν λίγοι κανόνες και πολλή εκτίμηση. Ο κόσμος των ενηλίκων

φαντάζει συναρπαστικός και γεμάτος πληροφορίες και το παιδί νιώθει ξεχωριστό και προνομιούχο όταν ο ενήλικας τις μοιράζεται μαζί του.

Συνοπτικά και εδώ συναντάμε κάποια κοινά χαρακτηριστικά:

- Ισότητα.
- Ελευθερία, αποδέσμευση από κανόνες και ρουτίνες.
- Εμπιστοσύνη.
- Τα παιδιά αισθάνονται ξεχωριστά.
- Ουσιαστική επαφή.

Μέσα από αυτήν την πρακτική της καθοδηγούμενης νοερής απεικόνισης και την κατανόηση πως οι αντιλήψεις των παιδιών και των ενηλίκων διαφέρουν, η Old (2000) εξέτασε κάποιες κοινές ποιότητες των χώρων των παιδιών:

- Φυσικό φως.
- Διαφορές μέσα στις ομοιότητες.
- Ασφάλεια.
- Ομορφιά.
- Ενσωμάτωση της φύσης.
- Ταυτότητα.
- Αντιθέσεις (μέσα- έξω, φως- σκοτάδι, πάνω- κάτω, υγρό- στερεό κ.λπ.).

Τα πορίσματα της παραπάνω έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με τον Gifford (2014: 558) ο οποίος αναφέρει πως η φύση έχει σημασία! Κυρίως έχει μελετηθεί από τους περιβαλλοντικούς ψυχολόγους ως μία δύναμη για την αποκατάσταση απεμπλουτισμένων γνωστικών ικανοτήτων (e.g., Kaplan 1995, Ulrich 1984), αλλά η καταστροφική της δύναμη, οδηγεί επίσης στη μελέτη της ανθρώπινης αντιμετώπισης, προσαρμογής και ανθεκτικότητας. Σ' ένα μικρότερο βαθμό, η φύση έχει θεωρηθεί ως ένα σύνθετο περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι έχουν ποικίλους προσανατολισμούς (Ornstein & Ehrlich 2000), ως επίκεντρο της αισθητικής τους εκτίμησης και της έμπνευσής τους (Williams & Harvey 2001), ως το πλαίσιο της ανάπτυξης του παιδιού (Korpela et al. 2002), ως το βασικό στοιχείο της ζωής που απαιτεί συντήρηση (Schmuck & Schultz 2002), και ως πηγή ιδεών για το σχεδιασμό περιβαλλόντων (Joye 2007). Η εξέταση και διερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος όσον αφορά τον προγραμματισμό και το σχεδιασμό είναι σημαντικά για την ανθρώπινη υγεία, την ευημερία και την αποκατάσταση.

Καταληκτικά, να αναφέρουμε πως γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των μέτρων παρέμβασης που μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στις σύγχρονες πόλεις και συγκεκριμένα στις ελληνικές. Τα παιδιά αποτελούν ένα μεγάλο τμήμα του πληθυσμού της γης και η

αστικοποίηση, που παρατηρείται στις μέρες μας, είναι πολύ έντονη, γεγονός που δυσκολεύει τη ζωή τους. Οι παρεμβάσεις μέσω του πολεοδομικού και αστικού σχεδιασμού πρέπει να λάβουν υπόψη τις ανάγκες αυτής της ηλικιακής ομάδας με στόχο τη δημιουργία ενός ικανοποιητικού, αλλά και ποιοτικού περιβάλλοντος ζωής. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Μέρος Δεύτερο

Εμπειρικό Μέρος

Κεφάλαιο Έκτο
Μεθοδολογία Έρευνας

6.1 Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, συζητήσαμε την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα εξηγήσουμε τον σχεδιασμό της έρευνας και την επιλεγμένη μεθοδολογία. Θα περιγράψουμε και θα τεκμηριώσουμε την ερευνητική διαδικασία και μέθοδο σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και την προσέγγιση του παραδείγματος που υιοθετεί η έρευνά μας. Θα παρουσιάσουμε τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα και τους συμμετέχοντες για κάθε στάδιο της έρευνας. Θα εστιάσουμε στις τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων όπως και στο ρόλο του ερευνητή. Τέλος θα ολοκληρώσουμε με τη παρουσίαση του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων όπως και με τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που διατρέχουν τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την ανάλυση της έρευνας.

6.2 Η προσέγγιση του παραδείγματος

Η μεθοδολογία της έρευνας συνοψίζει την ερευνητική διαδικασία, η οποία αναφέρεται στο πώς εξελίχθηκε η έρευνα. Η επιλογή της μεθοδολογίας ξεκινά από την επιλογή του ερευνητικού παραδείγματος που πλαισιώνει την έρευνα. Η μεθοδολογική διαδικασία, καθοδηγείται από (α) τα φιλοσοφικά πιστεύω σχετικά με τη φύση της πραγματικότητας, της γνώσης και των αξιών, (β) το θεωρητικό πλαίσιο που μας βοηθάει στην κατανόηση και ερμηνεία και (γ) την ερευνητική πρακτική πάνω στο υπό μελέτη θέμα.

Η επιλογή του μεθοδολογικού παραδείγματος της έρευνάς μας έγινε μέσα από την απάντηση στου ερωτήματος «Ποιοι είναι οι λόγοι που διεξάγεται η συγκεκριμένη έρευνα;» Δεδομένης της φύσης της έρευνας και των αναδυόμενων σταδίων της, ξεκινήσαμε ($1^{ο} – 2^{ο}$ στάδιο) προσπαθώντας να κατανοήσουμε και να περιγράψουμε πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη πραγματικότητα (σε σχέση το κεντρικό σκοπό μας και με τα ερευνητικά μας ερωτήματα). Στη συνέχεια, ο λόγος διεξαγωγής του $3^{ου}$ σταδίου της έρευνας ήταν η συνδιαλλαγή με δεδομένα που προέκυψαν από τα πρώτα στάδια της έρευνας και η ενδυνάμωση της σχολικής

κοινότητας προκειμένου να αλλάξει δραστικά την εκπαιδευτική της πραγματικότητα μέσω της συμμετοχικής έρευνας δράσης.

Οι Case και Light (2011:189, στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 18), βασισμένοι στη διαλεκτική προσέγγιση της Cousin (2009), τονίζουν ότι η σχέση μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και της μεθοδολογίας δεν είναι συνήθως μονής κατεύθυνσης αλλά διπλής κατεύθυνσης. Έτσι, και στη δική μας έρευνα ξεκινήσαμε με κάποιες ιδέες για το τι θέλαμε να ερευνήσουμε, με βάση τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση και προηγούμενες έρευνές μας, και εντοπίσαμε τη μεθοδολογία που είναι η πιο κατάλληλη για την περίπτωση. Έπειτα σε διάφορα στάδια, χρειάστηκε η ερευνήτρια να επιστρέψει πίσω στα ερευνητικά ερωτήματα, για να τα εκλεπτύνει. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασία εκτελούταν και η ανάλογη ενημέρωση και μελέτη από τη σχετική βιβλιογραφία που αφορά τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά ευρήματα. Σκοπός μας ήταν να ξεφύγουμε από τον παραδοσιακό γραμμικό τρόπο σκέψης σχετικά με την ερευνητική διαδικασία όπου ο ερευνητής κάνει πρώτα αναδίφηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα που τον ενδιαφέρει, στη συνέχεια διατυπώνει τα ερευνητικά του ερωτήματα, μετά επιλέγει το δείγμα του και συλλέγει τα δεδομένα, στη συνέχεια τα αναλύει και στο τέλος τα ερμηνεύει εξάγοντας τα συμπεράσματά του κατά τη συγγραφή της σχετικής εργασίας (Ισάρη και Πουρκός, 2015: 18)

Οπότε αρχικά η έρευνα υιοθετεί το κοινωνικο- κονστρουκτιβιστικό (social-constructivist paradigm) παράδειγμα και στη συνέχεια το μετασχηματιστικό (transformative paradigm) (Chilisa, B. , 2011) που σκοπό έχει τη χειραφέτηση και τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω συμμετοχικών δράσεων.

6.2.1 Το κοινωνικο- κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα (social- constructivist paradigm)

Ο σκοπός της κοινωνικο- κονστρουκτιβιστικής έρευνας (ανθρωπιστικό παράδειγμα) είναι να κατανοήσει τις εμπειρίες των ανθρώπων (Lincoln, 2010). Η έρευνα διεξάγεται στο φυσικό περιβάλλον των συμμετεχόντων. Ο σκοπός της μελέτης εκφράζει τις υποθέσεις του ερμηνευτή ερευνητή στην προσπάθεια κατανόησης του ανθρώπου μέσω των εμπειριών του. Οι υποθέσεις σχετικά με την πολλαπλότητα των πραγματικοτήτων ενημερώνουν, επίσης, την ερευνητική διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να μην τεθούν ολοκληρωτικά πριν από την έναρξη της μελέτης, αλλά μπορεί να εξελίσσονται καθώς η μελέτη εξελίσσεται (Mertens, 2009 στο Chilisa,,

2011:8). Έτσι και στη συγκεκριμένη μελέτη, αν και ξεκινήσαμε με αρχικό μας ζητούμενο τη διερεύνηση της θέσης των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από τις απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών και κατά τη διάρκεια της έρευνας προέκυψαν και άλλου είδους προβληματισμοί και ερωτήματα (π.χ. για τον αποκλεισμό των παιδιών από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με τα περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού) που δημιούργησαν ένα επιτακτικό πλαίσιο για περαιτέρω έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στο τρίτο στάδιο. Τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν είναι γενικά ανοιχτά, περιγραφικά και μη κατευθυντικά (Creswell, 2003). Είναι σημαντικό να θέσουμε το γενικό ερώτημα του προβλήματος που εξετάζεται στη μελέτη στην ευρύτερη μορφή του, που τίθεται ως γενικό ζήτημα, έτσι ώστε να μην περιοριστεί η έρευνα (Creswell, 2003: 36-39). Οι υπο-ερωτήσεις χρησιμοποιούνται ως οδηγοί για τη μεθοδολογία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για να μπορέσει ο ερευνητής να απαντήσει στο γενικό ερώτημα.

Ο Mertens (2004: 9) δηλώνει ότι μια κοινωνικο- κονστρουκτιβιστική μεθοδολογία χαρακτηρίζεται από τουλάχιστον τέσσερις σκέψεις. Πρώτον, τονίζει την επιλογή της ποιοτικής έρευνας, χωρίς όμως να αποκλείει το συνδυασμό με τις ποσοτικές. Ο Gergen (στο Chilisa, 2011) συμφωνεί ότι αυτό το κονωνικο-κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα μπορεί να φιλοξενήσει διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, συμπεριλαμβανομένης της προσέγγισης μικτής μεθόδου. Σύμφωνα με αυτόν, οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι δεν είναι ασύμβατες λόγω της υποτιθέμενης συσχέτισης τους με παραδείγματα που διαφέρουν επιστημολογικά. Υποστηρίζει ότι η χρήση μιας συγκεκριμένης μεθόδου ή ενός τρόπου έρευνας δεν είναι συνυφασμένη με κάποια συγκεκριμένη φιλοσοφία (μεταφυσική, οντολογία, επιστημολογία) που επιθυμεί να θεωρήσει τις συμβάσεις ως ιδιωτικό αποθεματικό τους (Gergen, 2001a: 423-424). Μια προσέγγιση μεικτών μεθόδων, επομένως, μπορεί να φιλοξενηθεί σε ένα κονστρουκτιβιστικό ή κοινωνικό- κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, έτσι η εγκυρότητα των ισχυρισμών του ερευνητή υποστηρίζεται τόσο από τις πολλαπλές πηγές δεδομένων που χρησιμοποιούνται όσο και τις πολλαπλές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων (Mertens, 2004: 15).

Δεύτερον, μια κονστρουκτιβιστική μεθοδολογία χαρακτηρίζεται από μια ερμηνευτική στάση, πράγμα που σημαίνει θέματα ερμηνείας. Τρίτον, μια κονστρουκτιβιστική μεθοδολογία μπορεί επίσης να χαρακτηριστεί ως διαλεκτική,

καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ των απόψεων και των εμπειριών μπορεί να προκαλέσει δυνητικά εντάσεις. Στη μελέτη μας, επιλέξαμε να λάβουμε υπόψιν μας τις εμπειρίες και τις απόψεις μέσω μίας ποικιλίας μεθόδων συλλογής δεδομένων (συνεντεύξεις-ημερολόγια- παρατηρήσεις) όπως απαιτεί η μεθοδολογία μας να περιλαμβάνει μια διαλεκτική συνιστώσα.

Οι ποιοτικές μέθοδοι όπως οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και τα ημερολόγια κυριαρχούν σε αυτό το παράδειγμα. Αυτές οι μέθοδοι εφαρμόζονται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ερευνητή και των ερωτηθέντων. Αυτή η διαδραστική διαδικασία μερικές φορές περιγράφεται ως ερμηνευτική και διαλεκτική από το γεγονός καταβάλλονται προσπάθειες εκ μέρους των ερευνητών να αποκτήσουν και να εκτιμήσουν πολλαπλές προοπτικές που αποφέρουν πλουσιότερες ερμηνείες των εννοιών. Σε μια διαλεκτική ανταλλαγή, οι (αντιφατικές) ερμηνείες μπορούν επίσης να συγκριθούν και να αντιπαραβληθούν, αναγκάζοντας την επανεξέταση των προηγούμενων θέσεων (Mertens, 2004: 15).

6.2.2 Το μετασχηματιστικό παράδειγμα της έρευνας (transformative paradigm)

Ο όρος μετασχηματιστικό παράδειγμα υποδηλώνει μια οικογένεια ερευνητικών σχεδίων που επηρεάζονται από διάφορες φιλοσοφίες και θεωρίες με ένα κοινό θέμα αυτό της χειραφέτησης και της συμμετοχικής δράσης (Mertens, 2009). Στο ερώτημα «τι είναι αλήθεια;», και στο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γνώση είναι αληθινή, αν μπορεί να μετατραπεί σε πρακτική που ενδυναμώνει και μετασχηματίζει τις ζωές των ανθρώπων. Η θεωρία είναι το βασικό εργαλείο που βοηθά τον ερευνητή να βρει νέα δεδομένα. Τα γεγονότα ενσωματώνονται στη θεωρία που βελτιώνεται σταθερά συνδέοντάς την με την πρακτική (Neuman, 1998). Η αληθινή γνώση σε αυτό το πλαίσιο έγκειται στη συλλογική δημιουργία νοήματος των ανθρώπων, η οποία μπορεί ενημερώνει το άτομο και την ομαδική δράση που βελτιώνει τη ζωή των ανθρώπων. Η γνώση κατασκευάζεται από το πλαίσιο των αναφορών των συμμετεχόντων. Η σχέση μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων δεν βασίζεται σε σχέση εξουσίας, ιεραρχίας, όπως μπορεί να είναι στο ερμηνευτικό (κονστρουκτιβιστικό) παράδειγμα, αλλά περιλαμβάνει μετασχηματισμό και χειραφέτηση τόσο των συμμετεχόντων όσο και των ερευνητών..

Στο μετασχηματιστικό παράδειγμα, ο σκοπός της έρευνας είναι να καταστρέψει τους μύθους, τις αυταπάτες, την ψεύτικη γνώση και την εξουσία των ανθρώπων να ενεργούν για να μεταμορφώσουν την κοινωνία. Όπως αναφέρει και ο Dewey (1997), ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να καταστρέψει το παρελθόν, συσσωρευμένες και αυτοπεριοριζόμενες προκαταλήψεις του παρελθόντοσ, όπως επίσης και ότι δάσκαλος έχει να μάθει περισσότερα από ότι έχει να διδάξει. Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται προσδιορίζοντας το πρόβλημα, συλλέγοντας και αναλύοντας δεδομένα, διαδίδοντας τα ευρήματα και αξιοποιώντας εν τέλει όλα αυτά για να ενημερώσουν την πρακτική τους. Το μετασχηματιστικό παράδειγμα υιοθετήθηκε το τρίτο στάδιο της έρευνας μας όπου διεξήχθη συμμετοχική έρευνα δράσης σε δύο σχολικές μονάδες (3 τμήματα), η οποία αποσκοπούσε στην ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας (παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς) προκειμένου να ερευνήσουν και να μετασχηματίσουν της δυνατότητες μάθησης και παιχνιδιού στα υπαίθρια περιβάλλοντα του νηπιαγωγείου.

6.3 Ερευνητική διαδικασία

Η σκέψη μας για την είσοδο σε μια νέα εποχή όπου η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα θα ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μετατόπισε την αντίληψη ότι θα πρέπει να λάβουμε τη γνώση από "ειδικούς" στην ιδέα ότι η σχολική κοινότητα μπορεί να μετασχηματίσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα και διαδικασία συμμετέχοντας ενεργά μαζί με τον ερευνητή. Οπότε σκοπός μας κατά την επιλογή της μεθοδολογίας μας ήταν να δώσουμε έμφαση περισσότερο στην κατανόηση και την προθυμία παρά στη γνώση και την ικανότητα (Clark, 2005). Στόχος μας ήταν η περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας (του βιόκοσμου) των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους και η υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών, κατά τις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας θα είναι ενεργητικά και η άμεση, δημιουργική τους συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας θα θεωρείται δεδομένη (Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Δεδομένης της φύσης της έρευνας και της παντελούς έλλειψης εμπειρικών δεδομένων έπρεπε να αποκλείσουμε μία ερευνητική διαδικασία όπου οι φάσεις της έρευνας θα είχαν μια γραμμική, λογική αλληλουχία, όπως συμβαίνει στις ποσοτικές έρευνες. Η ερευνητική διαδικασία μας ήταν αναδυόμενη και δυναμική. Αυτό σημαίνει ότι ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός δεν ήταν τελεσίδικος, αλλά απλώς ένα προσχέδιο

που στην πορεία της έρευνας άλλαξε και τροποποιήθηκε. Η ερευνήτρια για παράδειγμα τροποποίησε τα ερευνητικά της ερωτήματα, τους τρόπους που σύλλεξε τα δεδομένα της, ακόμη και τα υποκείμενα και τον τόπο διεξαγωγής της έρευνάς της.

> *Το σημαντικότερο ζήτημα σε μια ποιοτική έρευνα είναι να αποκτήσει κανείς όσο περισσότερες πληροφορίες μπορεί για το ζήτημα που τον ενδιαφέρει και αυτό μπορεί να το επιτύχει μένοντας ευέλικτος και ανοικτός στις νέες ιδέες και αντιλήψεις και προσεγγίζοντας με ευαισθησία το όλο θέμα επιδιώκοντας να μαθαίνει από τα υποκείμενα της έρευνας και από οποιαδήποτε άλλη πηγή πληροφοριών.*
>
> Ίσαρη & Πούρκος (2015: 41)

Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 1, παρακάτω παρουσιάζονται τα τέσσερα βασικά στάδια μιας εμπειρικής έρευνας (από τον ερευνητικό σχεδιασμό και τη συλλογή των δεδομένων μέχρι την ανάλυσή τους και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας) σε σχέση με την επιλογή της ποιοτικής έρευνας

Πίνακας 1. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας σύμφωνα με τη βασικά στάδια της έρευνας. (Προσαρμογή από Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 35)

Βασικά στάδια της έρευνας	**Ποιοτική έρευνα**
1. Ερευνητικός σχεδιασμός	
1.1. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας;	Η σχέση μεταξύ της θεωρίας και της έρευνας είναι ανοικτή, αλληλεπιδραστική. Ο ερευνητής αποκτά μία «θεωρητική ευαισθησία» που αποτελεί (Glaser και Strauss, 1967) ένα λανθάνον εννοιολογικό σύστημα, που παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να θέτει σε τάξη τις εμπειρικές παρατηρήσεις του αλλά και να αναγνωρίζει όσα εμπειρικά δεδομένα παρουσιάζουν θεωρητικό ενδιαφέρον·
1.2. Τι ρόλο παίζει η βιβλιογραφία;	Η βιβλιογραφία έχει συνήθως βοηθητικό, επικουρικό ρόλο.
1.3. Ποια σχέση έχει ο ερευνητής με το αντικείμενο της έρευνας και το περιβάλλον;	Η σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας και το περιβάλλον είναι νατουραλιστική (το αντικείμενο μελετάται στο φυσικό του πλαίσιο), που σημαίνει ότι ο ερευνητής αποφεύγει κάθε μορφή χειρισμού, ερεθισμού, παρεμβολής ή διατάραξής του (π.χ. συμμετοχική παρατήρηση).

1.4. Πώς ο ερευνητής αντιμετωπίζει την υποκειμενική ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των υποκειμένων της έρευνας;	Ο ερευνητής θεωρεί δεδομένη την υποκειμενική ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των υποκειμένων και προσπαθεί να τα λάβει υπόψη ως αναπόσπαστο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας.
1.5. Τι είδους ψυχολογική-πολιτισμική αλληλεπίδραση υπάρχει μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας;	Η ψυχολογική-πολιτισμική σχέση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας είναι διαπροσωπική, ενσυναισθηματική. Ο ερευνητής εμπλέκεται στην υποκειμενική πραγματικότητα των υποκειμένων με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής τους, την κατανόηση της κοινωνικής-πολιτισμικής πραγματικότητας μέσα από τα δικά τους μάτια
1.6. Τι είδους φυσική, σωματική αλληλεπίδραση υπάρχει μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας;	Η αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας βασίζεται στην εγγύτητα, στη στενή επαφή (π.χ. συμμετοχική παρατήρηση), η οποία θεωρείται απαραίτητη για τη βαθύτερη κατανόηση των προοπτικών τους.
1.8. Τι ρόλο παίζουν τα υποκείμενα της έρευνας;	Τα υποκείμενα της έρευνας είναι ενεργητικά και η άμεση, δημιουργική τους συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας θεωρείται δεδομένη.
2. Συλλογή/Παραγωγή των δεδομένων	
2.1. Πώς είναι ο ερευνητικός σχεδιασμός όσον αφορά τον χώρο, τον χρόνο και τη διαδικασία της έρευνας;	Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι μη δομημένος, ανοικτός και κατασκευάζεται κατά τη διάρκεια της έρευνας προσαρμοζόμενος συνεχώς στα νέα, απροσδόκητα δεδομένα.
2.2. Τι ρόλο παίζει η αντιπροσωπευτικότητα;	Στην ποιοτική έρευνα οι ερευνητές δεν ενδιαφέρονται για τη στατιστική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Η προσοχή τους εστιάζεται στη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής μικρού δείγματος υποκειμένων και στη μελέτη περιπτώσεων
2.3. Ποια είναι η φύση των εργαλείων καταγραφής;	Τα εργαλεία της έρευνας ποικίλλουν ανάλογα με τα υποκείμενα. Η ετερογένεια των πληροφοριών, η εξατομικευμένη τους εκδήλωση είναι συστατικό στοιχείο αυτού του τύπου έρευνας.

2.4. Ποια είναι η φύση των ερευνητικών δεδομένων;	Η ουσία της έρευνας δεν συνίσταται εδώ στην αντικειμενικότητα και τυποποίηση (standardization) των δεδομένων. Το σημαντικότερο είναι ο πλούτος και το βάθος τους, οι επιμέρους προοπτικές των υποκειμένων, η ιδιαιτερότητα και μοναδικότητά τους. Τα δεδομένα εδώ βασίζονται σε «πυκνές περιγραφές» και για αυτό θεωρούνται, σε αντίθεση με τα «σκληρά» δεδομένα των ποσοτικών προσεγγίσεων ως «μαλακά».
3. Ανάλυση των δεδομένων	
3.1. Ποιο είναι το αντικείμενο της ανάλυσης;	Το αντικείμενο της ανάλυσης είναι το άτομο συνολικά, η ανάλυση της σύνθετης συμπεριφοράς και των προοπτικών του και όχι ένας μικρός αριθμός μεταβλητών και γι' αυτό δεν μπορεί να είναι απρόσωπη. Θεωρείται ότι τα ανθρώπινα όντα δεν μπορούν να διασπαστούν σε ένα σύνολο διακριτών και ξεχωριστών μεταβλητών και γι' αυτό η ανάλυση της συμπεριφοράς τους θα πρέπει, αν θέλουμε να είναι έγκυρη, να έχει ολιστικό χαρακτήρα.
3.2. Ποιος είναι ο στόχος της ανάλυσης;	Ο στόχος της ανάλυσης είναι η κατανόηση των υποκειμένων, των επιμέρους τους προοπτικών μαζί με το πλαίσιο που αυτές λειτουργούν. Στην ανάλυση των προοπτικών αυτών το πολύ που μπορεί να κάνει ένας ερευνητής είναι να τις ταξινομήσει και να διακρίνει σε αυτές ιδεώδεις τύπους λαμβάνοντας υπόψη διάφορα κριτήρια ή διαστάσεις.
4. Παραγωγή των αποτελεσμάτων	
4.1. Πώς παρουσιάζονται τα δεδομένα;	Τα δεδομένα που προκύπτουν από συνεντεύξεις, αφηγήσεις και παρατηρήσεις των υποκειμένων (αφηγηματική προοπτική) παρουσιάζονται με διάφορους περιγραφικούς τρόπους.

4.2. Τι είδους γενικεύσεις υπάρχουν;	Αντικείμενο της έρευνας δεν είναι απλώς να περιγράψει κανείς ποιοτικά τις διάφορες πτυχές μιας πραγματικότητας, αλλά η συστηματοποίησή της προκειμένου να φθάσει σε εννοιοποιήσεις και συνθέσεις ανώτερου επιπέδου (π.χ. σε ιδεώδεις τύπους), σε ποιοτικές γενικεύσεις (να φθάσει σε αυτό που κάποιοι ονομάζουν ερμηνεία) (βλ. Hammersley & Atkinson, 1983· Lofland, 1971· Spradley, 1980). Οι γενικεύσεις εδώ σχετίζονται με την ανεύρεση σχέσεων ανάμεσα στις διάφορες περιπτώσεις, με την ταξινόμησή τους, τη δημιουργία τυπολογιών και ιδεωδών τύπων. Επικρατεί η λογική της ανάλυσης περιεχομένου, της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης. Μόνο με αυτόν τον τρόπο η έρευνα μπορεί να συνδεθεί με τη θεωρία, που είναι μια μορφή συνθετικής ορθολογικής αφαίρεσης της πραγματικότητας.
4.3. Ποιος είναι ο στόχος των αποτελεσμάτων;	Ο στόχος των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι η εμβάθυνση σε μικρό αριθμό περιπτώσεων αποκαλύπτοντας την ιδιαιτερότητα και εστίαση στο ιδιαίτερο και ανεπανάληπτο.

Ωστόσο στην έρευνά μας θα χρησιμοποιήσουμε και ορισμένες ποσοτικές μεθόδους έρευνας (τόσο στη συλλογή των δεδομένων όσο και στην ανάλυση) που θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά, προσφέροντας στους ερευνητές μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Οι λόγοι που επιλέχθηκε η μεικτή μέθοδος έρευνας σε ορισμένες φάσεις (όπως π.χ. σε ορισμένα πεδία των ημερολογίων και στη κλίμακα POEMS) είναι γιατί παρέχει πιο τεκμηριωμένα συμπεράσματα μέσω της διασταύρωσης των ευρημάτων (αρχή του τριγωνισμού) και η γιατί η ερευνήτρια με αυτό το τρόπο προσπάθησε να αντισταθμίσει τα αδύνατα σημεία της καθεμιάς μεθόδου ξεχωριστά (αρχή της συμπληρωματικότητας) (Ισάρη & Πουρκός, 2015: 67).

6.3.1 Από την Έρευνα Δράσης στη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης

Σύμφωνα με τον Kurt Lewin η έρευνα δράσης αποτελεί έναν εναλλακτικό, δημοκρατικό και συμμετοχικό τύπο έρευνας που βασίζεται στη δράση και που στοχεύει στην εύρεση απτών λύσεων για αληθινά προβλήματα και όχι απλά παραγωγή νέας θεωρητικής γνώσης. Έτσι και στη προκειμένη περίπτωση πηγάζει από την ανάγκη να

δώσει λύσεις σε υπαρκτά προβλήματα όσον αφορά τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των χώρων αυτών, ώστε να συμβάλει συγχρόνως στην κοινωνική θεωρία και πράξη. Σκοπός μας ήταν να διεξαχθεί από τους ίδιους τους συμμετέχοντες μέσα στο πεδίο δράσης. Ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με τους «παραδοσιακούς» τύπους έρευνας η οποίες διεξάγονται από τους «επαγγελματίες ερευνητές», καθώς οι εκπαιδευτικοί της πράξης βιώνουν καθημερινά την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν πολύτιμη εμπειρία που συμβάλλει σημαντικά στην αποτύπωση των προβλημάτων και τη διαμόρφωση εφικτών λύσεων και, τέλος, έχουν περισσότερα κίνητρα από οποιονδήποτε εξωτερικό ερευνητή για την βελτίωση την εκπαιδευτικής καθημερινότητας. (Ζωγράφου, 2002:83)

Η έρευνα δράσης ακολουθεί μία σπειροειδή εξελικτική διαδικασία , όπου σύμφωνα με τον Elliot (1991) περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα με βάση τα οποία σχεδιάστηκαν και τα στάδια της παρούσας έρευνας.

1.Αποτύπωση αρχικής ιδέας

2. Διερεύνηση, ανάλυση και αποτύπωση του προβλήματος

3. Κατάρτιση ενός γενικού σχεδίου δράσης

4. Εφαρμογή και παρακολούθηση του σχεδίου δράσης

5. Αξιολόγηση. Ηαξιολόγηση μπορεί με τη σειρά της να προκαλέσει έναν νέο κύκλο δράσης με τροποποίηση της γενικής ιδέας σύμφωνα με τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων (Ζωγράφου, 2002)

Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα του Herr & Anderson (2014), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε έρευνα δράσης, παρακολουθώντας εργαστήρια και σεμινάρια για την επέκταση της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους, δεν φαίνεται να άλλαξαν ή να εμπλούτισαν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Ακόμη και στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν επιμορφωθεί δύο χρόνια πριν την διεξαγωγή της έρευνάς στην προσέγγιση του μωσαϊκού, αλλά δεν παρατήρησαν καμία αλλαγή στις εκπαιδευτικές τους συνήθειες ούτε θυμούνταν σαφώς το πλαίσιο της προσέγγισης. Αυτό αποδεικνύει ότι η απλή παροχή εμπειριών με τη χρήση παραδειγμάτων και διδακτικού υλικού δεν αρκεί. Δεδομένου ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους είναι βαθιά ριζωμένες και γενικά αντιστέκονται στις καινοτομίες, παραμένοντας στις πρακτικές και

τις θεωρίες με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι, έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και έρευνας των ίδιων των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε μέσα από τις προσωπικές πρακτικές θεωρίες να προβληματιστούν και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους σε έναν τομέα με τον οποίο δεν είναι εξοικειωμένοι.

Κάθε έρευνα είναι μοναδική και ως ερευνητές καλούμαστε να αναλάβουμε δράση με βάση την τρέχουσα κατανόηση της προβληματικής κατάστασης μέσω των αλληλεπιδράσεων μας με τους εμπλεκόμενους συμμετέχοντες (Susman and Evered, 1978). Η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης (ΣΕΔ) έχει αποδειχθεί ότι είναι η κατάλληλη μέθοδος για την ενδυνάμωση των κοινοτήτων που είχαν προηγουμένως υποβληθεί στα γραφειοκρατικά συστήματα «από πάνω προς τα κάτω». Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η ΣΕΔ ωφελεί τη διαδικασία σχεδιασμού, καθώς κινείται πέρα από τον μετασχηματισμό του φυσικού χώρου, στην κοινωνική αλλαγή, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη ίσης κατανομής εξουσίας όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων, υιοθετώντας αξίες όπως η ενδυνάμωση, οι σχέσεις συνεργασίας και η αμοιβαία μάθηση. Επιλέξαμε την Συμμετοχική Έρευνα ως μια διαδικασία που στοχεύει να υποστηρίξει και να επιτρέψει στους ανθρώπους να απελευθερωθούν από πράξεις που καθορίζονται από τη συνήθεια, τη ψευδαίσθηση ή τον εξαναγκασμό, που μπορεί να είναι αντίθετες με εκείνες που αναζητούνται, χρειάζονται, αναμένονται ή επιθυμούνται από τους ίδιους τους ανθρώπους και άλλους (Habermas, 1972; Outhwaite,, 1994).

Η ΣΕΔ βασίζεται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι είναι κοινωνικά όντα (Hall, 1975) και ότι η γνώση δημιουργείται κοινωνικά μέσω μιας κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης (Baldwin, Hall, 1975, Savin-Baden & Wimpenny, 2007). Οι ορισμοί και οι υποθέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω αναφέρονται στην επιστημολογία της ΣΕΔ που πιστεύει ότι η γνώση βασίζεται στις εμπειρίες και τις ζωές των ατόμων και ότι η γνώση δημιουργείται μέσω συνεργασίας μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων (Bergold & Thomas, 2012, Borg, Karisson , Kim & McCormack, 2012 · Minkler, 2000 · Savin-Baden & Wimpenny, 2007). Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο Dewey (1997) αναφέρει ότι συχνά ο δάσκαλος έχει να διδαχτεί περισσότερο από το να διδάξει. Ένας από τους τρόπους για να διευκολυνθεί αυτό είναι μέσω ενός πιο συνεργατικού, δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα ωφελήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές.

Οι φιλοσοφικές βάσεις της ΣΕΔ είναι σύμφωνες με τη «μεταμοντέρνα παράδοση που αγκαλιάζει μια διαλεκτική των μεταβαλλόμενων αντιλήψεων» όπου «η αντικειμενικότητα είναι αδύνατη» αλλά «υπάρχουν πολλαπλές ή κοινές πραγματικότητες» (Kelly, 2005: 66). Ο Attwood (1997: 2) εξήγησε ότι η φιλοσοφία της ΣΕΔ ενσαρκώνει «την έννοια ότι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να καθορίσουν την ανάπτυξή τους και αναγνωρίζει την ανάγκη των ανθρώπων να συμμετέχουν ουσιαστικά στη διαδικασία ανάλυσης των δικών τους λύσεων, πάνω στις οποίες έχουν (ή μοιράζονται, μερικοί θα υποστήριζαν) την εξουσία και τον έλεγχο, προκειμένου να οδηγήσουν σε αειφόρο ανάπτυξη» Με τη χρήση της ΣΕΔ μπορεί να υπάρχει ο σχηματισμός δημόσιων χώρων όπου οι συμμετέχοντες και οι ερευνητές έχουν την δυνατότητα να αναμορφώσουν τις γνώσεις τους για το πώς τα πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και οικογενειακά περιβάλλοντα στις κοινότητες δύνανται να επηρεάσουν την καθημερινή ζωή (McIntyre, 2002).

Η ενηλικοκεντρική προσέγγιση τόσο στις εκπαιδευτικές πρακτικές όσο και στον τρόπο σχεδιασμού και οργάνωσης των υπαίθριων χώρων, που προέκυψε ως πόρισμα των δύο πρώτων σταδίων της έρευνάς μας, μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στις επιθυμίες των μαθητών "να εκφραστούν και να ακουστούν οι φωνές τους" και να "ενθαρρυνθούν να βρουν τη δική τους φωνή" (Lipstein & Renninger, 2007: 82). Το πλαίσιο της ΣΕΔ επιτρέπει την προβολή των ρόλων του εκπαιδευτικού και των παιδιών ως συνεργαζόμενων και ενεργών συμμετεχόντων που προσπαθούν να διευρύνουν τη μάθηση και το παιχνίδι έξω από τις τάξεις.

Βασικό στοιχείο της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης είναι η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων που αναφέρεται σε μια βαθύτερη ουσία της θετικής αλλαγής μέσα στη ζωή των μεμονωμένων μελών της σχολικής κοινότητας. Σκοπός μας ήταν να δημιουργήσουμε πλαίσια αληθινής συνεργασίας μεταξύ της σχολικής κοινότητας προκειμένου οι συμμετέχοντες να βιώσουν την αλλαγή μέσω της ισχυρότερης αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησή στους, του καλύτερου ελέγχου και των βελτιωμένων δεξιοτήτων τους (Strydom, & Puren, 2014). Η ΣΕΔ ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν προκλήσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους, Στόχος μας ήταν να ξεκλειδώσαμε αλλαγές στη (1) οργάνωση και τον σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου (αίσθηση ταυτότητας, πολλαπλές ευκαιρίες, ευέλικτες δομές), και στην(2) εκπαιδευτική κουλτούρα (επανεκτίμηση της

εκπαιδευτικής αξίας του υπαίθριου παιχνιδιού, κατασκευή μιας βιώσιμης συμμετοχικής κουλτούρας με παιδιά (Waller, 2007: 404)

Η χειραφετική έρευνα δράσης λοιπόν στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. (Κατσαρού, 2010). Η συνεργατική φύση του προγράμματος δεν είναι εμπνευσμένη μόνο από την αρχή ότι «δύο άνθρωποι που σκέφτονται είναι καλύτερα από έναν». Παρακινείται στο πραγματικό επίπεδο από την αρχή της αποτελεσματικότητας της συλλογικής δράσης και από την κριτική αρχή της αξίας της συνεργατικής μάθησης. Εξαιτίας αυτής, οι μαθητές θα γίνουν συμμέτοχοι στο πρόγραμμά και όχι απλώς αποδέκτες της αλλαγής

Επιπλέον ένας σημαντικός λόγος που επιλέξαμε αυτού του τύπου την έρευνα ήταν η ανησυχία μας σχετικά με το κλίμα αποξένωσης που παρατηρείται να υπάρχει ανάμεσα στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα, υποστηρίζοντας πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα διευκολυνθεί σίγουρα μέσα από ένα αμοιβαίο και ανοιχτό κλίμα συνεργασίας με την ακαδημαϊκή κοινότητα, πάνω στο οποίο στηρίζεται η έρευνα δράσης. Στις παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υπάρχει πάντα μία σχέση εξουσίας και ανισότητας ανάμεσα στον επιμορφούμενο και τον επιμορφωτή η οποία παρατηρείται και στις σχέσης αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τα παιδιά στα πλαίσια της τάξης (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2017). Αυτή η σχέση πολλές φορές δημιουργεί μείωση στην αυτοπεποίθηση των επιμορφούμενων καθώς δημιουργείται ένα αίσθημα «απειλής» όταν εξετάζεται εξωτερικά ο τρόπος δουλειάς τους όπως και το αίσθημα της απόστασης και μυστηρίου γύρω από την «εξουσία» του επιμορφωτή.

Ο Selenger (1997) προσδιόρισε επτά στοιχεία στη διαδικασία της ΣΕΔ. Το πρώτο στοιχείο αναγνώρισε ότι το πρόβλημα προέρχεται από την ίδια την κοινότητα και ορίζεται, αναλύεται και επιλύεται από την κοινότητα. Δεύτερον, ο απώτερος στόχος της ΣΕΔ είναι ο ριζικός μετασχηματισμός της κοινωνικής πραγματικότητας και η βελτίωση της ζωής των εμπλεκόμενων ατόμων, έτσι, τα μέλη της κοινότητας είναι οι κύριοι δικαιούχοι της έρευνας. Τρίτον, η ΣΕΔ συνεπάγεται την πλήρη και ενεργό συμμετοχή της κοινότητας σε όλα τα επίπεδα της ερευνητικής διαδικασίας. Η τέταρτη συνιστώσα της ΣΕΔ περιλαμβάνει μια σειρά αδύναμων ομάδων ατόμων, π.χ. τα παιδιά. Ο Selenger (1997) ανέφερε την πέμπτη συνιστώσα της ΣΕΔ ως την ικανότητα να βοηθήσει τα άτομα να συνειδητοποιήσουν τα ίδια τους πόρους που μπορούν να τους

κινητοποιήσουν για αυτοδύναμη ανάπτυξη. Τέλος, η ΣΕΔ επιτρέπει στον ερευνητή να είναι την ίδια στιγμή αφοσιωμένος συμμετέχων, διευκολυντής και μαθητευόμενος στη διαδικασία έρευνας.

6.3.1.1 Οι προκλήσεις της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης

Παρόλο που η ΣΕΔ έχει πολλά πλεονεκτήματα, παρουσιάζει επίσης αρκετές προκλήσεις για τον ερευνητή και τους συμμετέχοντες. Η πρώτη πρόκληση σχετίζεται με την ποικιλομορφία των σημασιών της ΣΕΔ και την εναλλάξιμη χρήση όρων όπως η «έρευνα δράσης», η «Συμμετοχική Έρευνα Δράσης» και η «συμμετοχική έρευνα». Αυτό μπορεί να προκαλέσει σύγχυση για τους αρχάριους ερευνητές και για άλλους που μαθαίνουν πρώτη φορά αυτό το είδος έρευνας. Η ΣΕΔ μπορεί επίσης να αποτελέσει πρόκληση λόγω της συμμετοχής των μελών της κοινότητας στην ερευνητική ομάδα, τα οποίοι ενδέχεται να δυσκολευτούν προκειμένου να διατηρήσουν την αφοσίωσή τους στο ερευνητικό έργο με την πάροδο του χρόνου (Gillis & Jackson, 2002). Η ΣΕΔ απαιτεί χρόνο, γνώση της κοινότητας και ευαισθησία του ερευνητή στις ατζέντες των συμμετεχόντων (Gillis & Jackson, 2002, Young, 2006). Επιπλέον, ενδέχεται να υπάρχει απόκλιση προοπτικών, αξιών και ικανοτήτων μεταξύ των μελών της κοινότητας. (Gillis & Jackson, 2002, McNiff & Whitehead, 2006). Αυτός ο τύπος έρευνας δείχνει ότι οι κοινωνικές πτυχές των κοινωνικών θεμάτων απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή. Τα ζητήματα των ανισορροπιών εξουσίας και η καθιέρωση σχέσεων ισότητας πρέπει να αντιμετωπιστούν πριν από την έναρξη της έρευνας ΣΕΔ (Gillis & Jackson, Maguire, 1987). Μπορεί να υπάρχουν παρεξηγήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και συγκρούσεις σχετικά με τις ερμηνείες και την ανάλυση της έρευνας (Wadsworth, 1998). Ο Wadsworth (1998) σημείωσε ότι μπορεί να υπάρξει αβεβαιότητα ή έλλειψη συμφωνίας όσον αφορά την κατεύθυνση και τον γενικό σκοπό της έρευνας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ερωτήσεις ή στην λανθασμένη κατεύθυνση που έχει ως αποτέλεσμα άσχετα δεδομένα. Οι παραπάνω προκλήσεις απασχόλησαν και επηρέασαν τη διαδικασία και εξέλιξη και τη δική μας έρευνας όπως θα αναλυθεί και σε επόμενο κεφάλαιο.

Σύμφωνα με τον Gillis & Jackson (2002), όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας πρέπει να είναι ευαίσθητα και να ανταποκρίνονται στις διάφορες μορφές ηγεσίας που απαιτούνται σε διαφορετικά στάδια της έρευνας. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι απαραίτητο ο ερευνητής να ηγηθεί στον τομέα της ανάλυσης δεδομένων, ενώ τα μέλη

της κοινότητας μπορεί να υποχρεωθούν να οδηγήσουν στην εφαρμογή στρατηγικών για τη βελτίωση του προσδιορισμένου ζητήματος. Οι συμμετέχοντες πρέπει να ενημερώνονται ότι η ΣΕΔ είναι χρονοβόρα διαδικασία και απαιτεί τη δέσμευση της ερευνητικής ομάδας. Επικεντρωνόμαστε στη σημασία της διαδικασίας και όχι του αποτελέσματος (process- oriented) και γι' αυτό πρέπει να διατεθεί χρόνος για να καταστεί δυνατή η πλήρης συμμετοχή της κοινότητας, για όλη την σπειροειδή διαδικασία.

Επιπλέον, ένα πολύ βασικό μέρος της ΣΕΔ που μπορεί να πάρει χρόνο πριν να ξεκινήσει η σπειροειδής ερευνητική διαδικασία είναι πως ο ερευνητής πρέπει να αποκτήσει πρόσβαση στην κοινότητα ενδιαφέροντος, η οποία μπορεί να αποτελέσει πρόκληση, ειδικά εάν ο ερευνητής δεν είναι εξοικειωμένος με την κοινότητα ή είναι από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Για παράδειγμα στη παρούσα έρευνα η ερευνήτρια, έπρεπε να γνωρίσει τα παιδιά του νηπιαγωγείου και να δώσει χρόνο να τη γνωρίσουν και αυτά, με σεβασμό στο πρόγραμμα τους. Τα παραπάνω απαιτούν χρόνο, οικοδόμηση σχέσεων και γνώση πριν από την πλήρη εφαρμογή της ΣΕΔ. Λόγω της χρήσης της μεθοδολογίας ΣΕΔ.

6.3.1.2 Η σημασία της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης για τα παιδιά

Στη ΣΕΔ με παιδιά και νέους έχει αποδοθεί σημαντική προσοχή, εν μέρει λόγω της εντατικής ώθησης στην εφαρμογή της UNCRC (Jones, 2004). Πρόκειται για μια μετασχηματιστική προοπτική που αποτελεί μέρος συνεχών συμμετοχικών ερευνητικών προσεγγίσεων όπου η δύναμη ανακατανέμεται μεταξύ των ερευνητών και των συμμετεχόντων. Επιπλέον, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετάσχουν στην ατζέντα κοινωνικής αλλαγής (Nolas, 2011, Pascal & Bertram, 2009). Η ΣΕΔ δεν είναι από μόνη της μια ερευνητική μέθοδος, αλλά είναι ένας μετα-εποικοδομητικός επιστημολογικός προσανατολισμός που υπογραμμίζει τη σημασία των υποκειμενικών εμπειριών στην κατασκευή γνώσης (Minkler & Wallerstein, 2008). Έτσι, μια ποικιλία διαφορετικών μεθοδολογιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μια προσέγγιση ΣΕΔ, τόσο σε ευρέως χρησιμοποιούμενες μεθόδους (π.χ. συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης), όσο και πιο δημιουργικές προσεγγίσεις (π.χ., Προσέγγιση του Μωσαϊκού) (Clark, 2010).

Οι ερευνητές πρέπει να καταλήξουν σε μια συμφωνία γύρω από τις εννοιολογικές διαφορές στις συμμετοχικές προσεγγίσεις, μερικές από τις οποίες είναι η συμμετοχική έρευνα με βάση την κοινότητα, η συμμετοχική έρευνα δράσης, η

συμμετοχική έρευνα, η συνεργατική έρευνα κ.α. (Israel, Eng, Schultz, & Parker, 2013). Για το σκοπό της εργασίας και με βάση τους Minkler και Wallerstein (2008), θα επικεντρωθούμε στις αμοιβαία συμφωνημένες συνιστώσες αυτών των προσεγγίσεων: συμμετοχή, δέσμευση, ενδυνάμωση, αμοιβαία συνεργασία και μάθηση, προγράμματα δράσης. Αυτή η έλλειψη ακριβούς ορισμού εκτείνεται στην κατανόηση του τι συνιστά η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Η ερευνητική κοινότητα έχει αξιοποιήσει ελευθέρως την έννοια της ΣΕΔ (Jacquez, Vaughn, & Wagner, 2012). Ως αποτέλεσμα, η υπεραπλούστευση της συμμετοχής των παιδιών και η εσφαλμένη ερμηνεία των φωνών τους αποτελούν ανησυχία πολλών μελετητών. Αυτό μπορεί να εξηγεί γιατί μερικές μελέτες υποστηρίζουν τη χρήση μιας προσέγγισης ΣΕΔ, ακόμη και αν η συμμετοχή δεν είχε ενσωματωθεί με νόημα. Ο Jacquez και η συγγραφική ομάδα (2012, στο Shamrova & Cummings, 2017) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μεταξύ των άρθρων που διεκδικούν τη χρήση κοινοτικής συμμετοχικής έρευνας (CBPR) ή ΣΕΔ, με παιδιά και νέους ως ερευνητική προσέγγιση, μόνο το 15% προσπάθησε πραγματικά να συνεργαστεί μαζί τους. Επομένως, το ποια είναι η έννοια της "γνήσιας" προσέγγισης ΣΕΔ με παιδιά, πρέπει να καθοριστεί με συγκεκριμένους στόχους, μεθοδολογική προσέγγιση και εργαλεία που ανταποκρίνονται στο επίπεδο και τις ανάγκες των παιδιών και τα ενδυναμώνουν προκειμένου να τους δοθεί το δικαίωμα να είναι ενεργητικοί συμμετέχοντες στη λήψη των αποφάσεων και στη διαδικασία αλλαγής.

Η συμμετοχή των παιδιών και των νέων έχει συζητηθεί εκτενώς και έχει κωδικοποιηθεί από την UNCRC (1989) ως ένα από τα πεδία των δικαιωμάτων των παιδιών (Checkoway, 2011 · Richards-Schuster & Pritzker, 2015). Η ΣΕΔ είναι ένας μηχανισμός μέσω του οποίου η διαδικασία της έρευνας διανέμεται στους συμμετέχοντες, υποστηρίζοντας την εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών στο πλαίσιο αυτό (Checkoway, 2011 · Quijada Cerecer et al., 2013). Τα παιδιά και η νεολαία μπορεί να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της έρευνας, στη συλλογή δεδομένων, στην ερμηνεία των ευρημάτων, καθώς και στη διάδοση αυτών των ευρημάτων (Jones, 2004). Εντούτοις, η ενθάρρυνση της χρήσης αυτής της προσέγγισης εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση για την ερευνητική κοινότητα, καθώς οι προσεγγίσεις των ερευνών δράσης χρησιμοποιούνται συχνότερα με ενήλικες παρά με παιδιά (Liegghio, Nelson, & Evans, 2010). Μια άλλη κύρια πρόκληση που η συμμετοχική έρευνα δράσης με τα παιδιά αντιμετωπίζει τώρα είναι πώς να καταστήσει τη συμμετοχή με νόημα, δίκαια και ηθική (Adu-Gyamfi, 2013, Pascal & Bertram, 2009).

6.3.2 Οι συμμετέχοντες της έρευνας

Ο ερευνητικός σχεδιασμός παρέμεινε ευέλικτος και στη φάση της δειγματοληψίας, που σημαίνει ότι οι όποιες επιλογές μπορούσαν να αναθεωρηθούν υπό το πρίσμα των παραγόμενων ευρημάτων (Mason, 2009). Στην ποιοτική έρευνα οι ερευνητές δεν ενδιαφέρονται για τη στατιστική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Η προσοχή τους εστιάζεται στη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής μικρού δείγματος υποκειμένων και στη μελέτη περιπτώσεων. Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, εδώ στόχος δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει αυτό που ο Patton (2002:230) ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας». Ο ερευνητής που εφαρμόζει τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling) επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του. Για το σκοπό αυτό η ερευνήτρια στη συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στη γνώση που διέθετε για το υπό μελέτη φαινόμενο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Συνολικά χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός στρατηγικών σκόπιμης δειγματοληψίας, που εξασφάλισε τον τριγωνισμό, την ευελιξία και ανταποκρινόταν στις διάφορες ερευνητικές ανάγκες του κάθε σταδίου της έρευνάς μας, όπως φαίνεται αναλυτικά και στο παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2. Στρατηγικές Σκόπιμης Δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκαν στα δύο πρώτα στάδια της έρευνας

Συνδυασμός στρατηγικών σκόπιμης δειγματοληψίας	
1^{ο} στάδιο έρευνας *Ημι- δομημένες Συνεντεύξεις*	**Δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snowball or chain sampling).**

2ο στάδιο έρευνας *Μηνιαία* *Ημερολόγια*	**Θεωρητική δειγματοληψία ή δειγματοληψία λειτουργικού πλαισίου (theory-based or operational construct sampling)**

Πρώτο Στάδιο της Έρευνας | Ημι- δομημένες συνεντεύξεις

Αρχικά, στο πρώτο στάδιο της έρευνας, για τη διεξαγωγή των ημι- δομημένων συνεντεύξεων, η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τη **δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία (snowball or chain sampling).** Αρχικά η ερευνήτρια επέλεξε ορισμένα άτομα-κλειδιά από τον πληθυσμό που την ενδιαφέρε, τα οποία διέθεταν τα χαρακτηριστικά, τη γνώση και την κοινωνική δικτύωση ώστε να την οδηγήσουν στον εντοπισμό και άλλων μελών του πληθυσμού. Στο δείγμα που τελικά σχηματίστηκε, συμπεριλήφθηκαν και άτομα με χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά των αρχικών πληροφορητών, έτσι ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου (Ιωσηφίδης, 2008). Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων στόχος μας ήταν μιλήσουμε με εκπαιδευτικούς από εργάζονταν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Επίσης η **δειγματοληψία χιονοστιβάδας** σε αυτό το στάδιο της έρευνάς μας, μας βοήθησε να προσεγγίσουμε περιπτώσεις οι οποίες με κάποιον τρόπο ήταν είτε ασυνήθιστες είτε ξεχωριστές, όπως περιπτώσεις αξιοσημείωτης επιτυχίας ή αποτυχίας, Για παράδειγμα, μας βοήθησε να αξιολογήσουμε περιπτώσεις που παρουσιάζουν εντυπωσιακή απόδοση ή όχι στην μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα έτσι ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τις συνθήκες εκείνων που ευνοούν ή όχι τη λειτουργικότητά τους και θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη βελτίωση (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Η επάρκεια των αριθμών των συμμετεχόντων περιλαμβάνει προσεκτική λήψη αποφάσεων. Παρατηρείται πως πολλοί ερευνητές επηρεαζόμενοι από τις ποσοτικές προσεγγίσεις μπορεί να παράγουν επιφανειακούς ή δύσκαμπτους όγκους δεδομένων (Sandelowski 1995: 179). Η διακοπή της συλλογής πληροφοριών εξαρτάται από την «ελάττωση» των πληροφοριών ή από τον «κορεσμό». Ο πλεονασμός είναι η διαδικασία της διαδοχικής διεξαγωγής συνεντεύξεων μέχρις ότου όλες οι έννοιες επαναληφθούν

πολλές φορές χωρίς νέες αντιλήψεις ή θέματα που αναδύονται » (Trotter 2012: 399). Δηλαδή, η ανάλυση πραγματοποιείται μετά από κάθε συνέντευξη και όταν ο ερευνητής διαπιστώσει ότι το εννοιολογικό πηγάδι έχει στεγνώσει και οι συνεντευξιαζόμενοι επαναλαμβάνουν τις ιδέες των άλλων, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, έχει επιτευχθεί πλεονασμός. Ο κορεσμός επιτυγχάνεται όταν «όλες οι ερωτήσεις έχουν διερευνηθεί διεξοδικά λεπτομερώς [και] δεν προκύπτουν νέες έννοιες ή θέματα σε επόμενες συνεντεύξεις» (Trotter 2012: 399). Ο όρος κορεσμός δημιουργήθηκε αρχικά από τη θεμελιωμένη θεωρία (Grounded Theory), η οποία είναι μια σύνθετη και απαιτητική μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο ποσοστό ποιοτικών ερευνητών ανέλαβε τον όρο χωρίς να ακολουθήσει τις αυστηρές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων για την ανάπτυξη της θεωρίας.

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, λοιπόν που αντιστοιχεί στη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε νηπιαγωγεία του δήμου Νάουσας, του νομού Ιωαννίνων, Πρέβεζας και Άρτας. Διεξήχθησαν συνολικά 50 συνεντεύξεις ωστόσο οι 40 αποτέλεσαν τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας μας. Από τις 50 συνεντεύξεις οι 5 δεν κρίθηκαν έγκυρες για ανάλυση, είτε λόγω κακής ηχογράφησης που δεν μας επέτρεπε την απομαγνητοφώνησή τους, είτε λόγω ημιτελών συνεντεύξεων. Στις τελευταίες συνεντεύξεις, μετά τη 35^{η}, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα θέματα τις ανάλυσης των συνεντεύξεων επαναλαμβάνονταν και δεν αναδύονταν νέες έννοιες (**κορεσμός πληροφοριών**). Η ερευνήτρια σε αυτό το σημείο και λόγω των παραπάνω συνθηκών θεώρησε πως τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν διεξοδικά, με τη βοήθεια του εργαλείου της ημι- δομημένης συνέντευξης. Έτσι αποφασίστηκε το δείγμα που θα αναλυθεί να αποτελείται από 40 συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τους μήνες Ιανουάριο- Φεβρουάριο- Μάρτιο του 2016, και η κάθε μία διήρκεσε 40’-80’. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων του πρώτου σταδίου της έρευνας.

Πίνακας 3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών του δείγματος

	Συχνότητες	
Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας	Απόλυτες (f)	Σχετικές 100%
Έως 5 έτη	4	10
6 έως 10 έτη	5	12,5
11 έως 20 έτη	17	**42,5**
21 έως 30 έτη	12	30
Πάνω από 30 έτη	2	5
Σύνολο	40	100

Πίνακας 1. Βασικές σπουδές των νηπιαγωγών του δείγματος

	Συχνότητες	
Βασικές Σπουδές	Απόλυτες (f)	Σχετικές 100%
Διετούς φοίτησης	16	40
Τετραετούς φοίτησης	24	60
Σύνολο	40	100

Πίνακας 5. Περιοχή Νηπιαγωγείου

	Συχνότητες	
Περιοχή Νηπιαγωγείου	Απόλυτες (f)	Σχετικές 100%
Αστική	17	**42,5**
Ημι- αστική	13	32,5
Αγροτική	10	25
Σύνολο	40	100

Δεύτερο Στάδιο της Έρευνας | Μηνιαία Ημερολόγια

Έπειτα από το αρχικό στάδιο της έρευνας (ημι- δομημένες συνεντεύξεις) και αφού είχαν συλλεχθεί τα πρώτα δεδομένα και αναδυθεί συγκεκριμένα θέματα και μοτίβα, η ερευνήτρια αποφάσισε να εμβαθύνει, να εμπλουτίσει και να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει ορισμένα συμπεράσματα της πρώτης ανάλυσης και των εννοιών που είχαν διαμορφωθεί. Στη συγκεκριμένη φάση (δεύτερο στάδιο) της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική **της θεωρητικής δειγματοληψίας** που ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας και στόχο έχει να αναζητήσει περιπτώσεις (ανθρώπους, καταστάσεις, πεδία γεγονότα) που θα επιτρέψουν στον ερευνητή είτε να αποσαφηνίσει και να ενισχύσει τις διαμορφούμενες θεωρητικές κατηγορίες είτε να τις διαφοροποιήσει αναδεικνύοντας νέες όψεις του υπο διερεύνηση φαινομένου (Τσιώλης, 2015). Η θεωρητική δειγματοληψία εξελίσσεται, λοιπόν παράλληλα με την ανάλυση δεδομένων και τα κριτήρια επιλογής του δείγματος καθώς και ο αριθμός των περιπτώσεων που αξιοποιούνται δεν είναι προσδιορισμένος από την αρχή αλλά διαμορφώνενται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Πρόκειται για μια δειγματοληπτική διαδικασία η οποία εξυπηρετεί τη λογική της ανακάλυψης και την παραγωγή νέων ιδεών (Dey, 1999 όπως αναφέρεται στο Τσιώλης, 2014:129). Αρχικά, επιλέχθηκαν 6 νηπιαγωγοί (No1, 2, 4, 5, 7, 8) ως

συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του μηνιαίου ημερολογίου σύμφωνα με τα κριτήρια και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις του πρώτου σταδίου όπως φαίνεται στο παρακάτω πίνακα. Αναλυτικά οι πρώτοι έξι νηπιαγωγοί που επιλέχθηκαν μέσω της δειγματοληψίας περιπτώσεων που επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν, επιλέχθηκαν με τα εξής κριτήρια:

Πίνακας 6. Παρατηρήσεις της ερευνήτριας που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις του πρώτου σταδίου και αξιοποιήθηκαν ως κριτήρια για την επιλογή των συμμετεχόντων στο δεύτερο στάδιο της έρευνας.

Νηπιαγωγοί	**Κριτήρια επιλογής για τη συμμετοχή στο δεύτερο στάδιο, με βάση της συνεντεύξεις**
No1	- Έντονο ενδιαφέρον για την αντίληψη της δυναμικής μεταξύ χώρου- εκπαιδευτικής διαδικασίας. - Προσωπική παρέμβαση στους εσωτερικούς χώρους του νηπιαγωγείου με την ενεργητική συμμετοχή των γονέων. - **Έναρξη προσπαθειών για αυτονομία στην αυλή και αναδιαμόρφωσής της**. - Συνεχείς αναφορές στην ενηλοκεντρική αξιοποίηση της αυλής λόγω της ακατάλληλης διαμόρφωσής της, και της εικόνας του «άμορφου χώρου»
No2	- Πολλά παραδείγματα και αναφορές σε εκπαιδευτικές πρακτικές και αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων σε προηγούμενα σχολεία που υπηρετούσε, όπου το φυσικό στοιχείο υπερτερούσε. - Διέκρινε έντονα την επίδραση των φυσικών χαρακτηριστικών του χώρου στην προσπάθεια επέκτασης της μάθησης έξω. - **Συνεχείς αναφορές στην δυσαρέσκειά της για το γεγονός πως δεν μπορεί να παρέμβει στον χώρο και δεν το νιώθει οικείο**. - Μεγάλη αντίθεση οι πρακτικές που εφαρμόζει στους υπαίθριους χώρους της στο παρόν σε σχέση με το παρελθόν.
No4	- **Ερευνητικό ενδιαφέρον (σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών) σχετικά με τη διεύρυνση τις μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα** - Πολιτική κινητοποίηση για την αναβάθμιση των χώρων μάθησης (μέσω συνδικαλισμού)

	- Συνεχείς αναφορές στην δυσαρέσκειά της σχετικά με την διαμόρφωση του αύλειου χώρου
No5	- **Αναφορά στη διάθεσή της για αναδιαμόρφωση της αυλής σε συνεργασία με τους γονείς** - Συνεχείς αναφορές σε ένα παραδοσιακό – παρωχημένο τρόπο αξιοποίησης της αυλής που είχε έντονες επιδράσεις και στις προτάσεις της για την αναδιαμόρφωση της αυλής.
No7	- **Εκδήλωση έντονου ενδιαφέροντος για αναδιαμόρφωση του υπαίθριου χώρου του νηπιαγωγείου αλλά κυρίως για την αισθητική του αναβάθμιση** - Συνεχείς αναφορές στον περιορισμό της ελευθερίας των παιδιών όταν βρίσκονται έξω λόγω προσωπικών της φοβιών και στον αποκλεισμό τους από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τις πρακτικές στην αυλή.
No8	- Μακροσκελείς αφηγήσεις σχετικά με την σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της συνεχούς επαφής των παιδιών με το περιβάλλον φύσης στο σχολείο. - Η μόνη νηπιαγωγός του δείγματος που σύμφωνα με τις συνεντεύξεις έχει εντάξει τα υπαίθρια περιβάλλοντα στηρουτίνα του νηπιαγωγείου καθημερινά και μεθοδικά - Ανέφερε πως επιλέγει το σχολείο που θα υπηρετήσει με βάση τους υπαίθριους χώρους τους.

Στη συνέχεια επιλέχθηκαν άλλοι 4 νηπιαγωγοί (No3, 6, 9, 10) σκόπιμα με κριτήριο τον αύλειο χώρο που είχαν στη διάθεσή τους. Με αυτό τον τρόπο επιχειρήσαμε στο δείγμα μας, το 50% (3, 6, 8, 9, 10) να έχει στη διάθεση του έναν αύλειο χώρο στον οποίο νιώθει άνετα, οικεία και έχει μία τυπική διαμόρφωση που να εξυπηρετεί, τουλάχιστον, τις βασικές ανάγκες τους, με έντονο το στοιχείο του περιβάλλοντος φύσης. Ενώ το υπόλοιπο 50% (No1, 2, 4, 5, 7) είτε δεν είχαν δικό τους αυτόνομο χώρο είτε ο χώρος ήταν άμορφος με «σκληρά» στοιχεία που δυσκόλευαν τη δυνατότητα παρέμβασης. Σκοπός αυτής της απόφασης ήταν να μελετήσουμε μέσω ενός νέου εργαλείου (των ημερολογίων) ορισμένους από τους βασικότερους ανασταλτικούς παράγοντες, όσον αφορά τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, και σχετίζονται με την απουσία διαμόρφωσης, υποδομών, εξοπλισμού και φυσικών στοιχείων.

Επιπρόσθετα, οι 7 (No1, 2, 4, 5, 6, 7, 10) από τις νηπιαγωγούς του δείγματος εξέφρασαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων το έντονο ενδιαφέρον

τους για συστηματική και μεθοδική αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου. Διαπιστώσαμε πως η συζήτησή μας κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τους βοήθησε να αναπτύξουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους σε κατευθύνσεις που δεν είχαν σκεφτεί έως τότε. Γι' αυτό επιλέχθηκαν ως δείγμα, για τη συμπλήρωση των ημερολογίων, προκειμένου να διερευνήσουμε αν θα χρησιμοποιούσαν το ημερολόγιο ως ένα εργαλείο τεκμηρίωσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου όσον αφορά την μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους που θα τους βοηθούσε να παρέμβουν στο χώρο πιο μεθοδικά.

Τέλος, η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια επιλογής του δείγματος σε αυτή τη φάση απασχολήθηκε από το ερώτημα: Πώς μπορούν να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία συστηματικών καταγραφών; Γι' αυτό το λόγο οι 4 νηπιαγωγοί που επιλέχθηκαν (No 2, 3, 8, 10) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και επομένως εξοικειωμένοι με διάφορες διαδικασίες έρευνας. Οι υπόλοιποι νηπιαγωγοί, πέραν της διαθεσιμότητας και της όρεξης που εξέφρασαν, ενημερώθηκαν για τη διαδικασία συμπλήρωσης του δομημένου ημερολογίου και η ερευνήτρια δήλωσε τη διαθεσιμότητά της για διευκρίνηση ερωτήσεων και διευκόλυνση προβληματισμών καθ' όλη τη διάρκεια καταγραφής των ημερολογίων.

Πίνακας 7. Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο δεύτερο στάδιο της έρευνας

Χρόνια προϋπηρεσίας	Αριθμός Νηπιαγωγών	Σχολή Νηπιαγωγών (διετούς φοίτησης με εξομοίωση)	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (4ετούς φοίτησης)	Μεταπτυχιακό
11- 20 χρόνια	**7** *(No 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10)*		**7** *(No 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10*	**4** *(No 2, 3, 8, 10)*
21- 30 χρόνια	**3** *(No 5, 6, 7)*	**3** *(No 5, 6, 7)*		
Σύνολο	10	3	7	4

Τρίτο Στάδιο της Έρευνας | Συμμετοχική Έρευνα Δράσης

Στο τρίτο στάδιο της έρευνάς μας η διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων ήταν διαφορετικής φύσης και προσέγγισης σε σχέση με τις διαδικασίες επιλογής στα δύο πρώτα στάδια της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (ΣΕΔ[3]) οι συμμετέχοντες δεν είναι υποκείμενα της έρευνας, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες στην έρευνα που εμπλέκονται σε όλα τα στάδιά της. Έτσι και την έναρξη της έρευνας την σήμαναν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί), οι οποίοι γνώριζαν την ερευνήτρια από τα προηγούμενα στάδια της έρευνας. Γίνεται φανερό πως η ερευνητική προσέγγιση που επιλέξαμε δεν θα μας επέτρεπε ποτέ να ξεκινήσουμε τη μελέτη μας με τη ΣΕΔ χωρίς να προηγούταν τα πρώτα δύο στάδια της έρευνας. Ο Selenger (1997) προσδιόρισε 7 βασικά στοιχεία της διαδικασίας της ΣΕΔ. Το πρώτο στοιχείο αναγνωρίζει το γεγονός ότι το πρόβλημα που μελετάτε προέρχεται από την ίδια την κοινότητα, στην δική μας περίπτωση η σχολική κοινότητα, η οποία όρισε, εξέτασε, ανέλυσε το πρόβλημα και κατέληξε σε λύσεις. Η ΣΕΔ βοηθάει τους ανθρώπους να ξαναχτίσουν τις ικανότητές τους στο να επηρεάζουν τον κόσμο γύρω τους ενώ συμμετέχουν ενεργά στη λήψη σημαντικών αποφάσεων (Maguire, 1987: 30). Οπότε δεν θα μπορούσε να ξεκινήσει αυτό το στάδιο της έρευνας παρά μόνο με την προτροπή και την απόφαση των ίδιων των συμμετεχόντων. Αυτό που διαχωρίζει τη συμμετοχικής έρευνα δράσης από την έρευνα δράσης είναι το ποιος συμμετέχει σε κάθε ένα από τα στάδια και σε ποιο βαθμό. Στο πιο συμμετοχικό επίπεδο, οι ερευνητές συνεργάζονται με τους συμμετέχοντες ως ισότιμοι συνεργάτες που μπορούν να ενημερώνουν το σχεδιασμό της έρευνας, να προτείνουν μεθόδους, να διευκολύνουν μερικές από τις δραστηριότητες και να αναθεωρούν και να αξιολογούν τη διαδικασία στο σύνολό της.

Στην αρχή, λοιπόν του τρίτου σταδίου της έρευνας ξεκινήσαμε με την πρώτη σχολική μονάδα (ΣΜ1), που βρίσκεται σε ημι- αστική περιοχή (εικόνα 1) στον Νομό Πρέβεζας, η οποία θα αναφέρεται στη συνέχεια ΣΜ1 για συντομία. Με παρότρυνση της διευθύντριας του σχολείου και την υποστήριξη της σχολικής συμβούλου, οι νηπιαγωγοί του σχολείου ήρθαν σε επαφή με την ερευνήτρια. Η διευθύντρια του σχολείου και η μία νηπιαγωγός είχαν λάβει μέρος στα δύο

[3] Συμμετοχική Έρευνα Δράσης (ΣΕΔ)

προηγούμενα στάδια της έρευνας και τα τελευταία τέσσερα χρόνια μαζί με την τρίτη νηπιαγωγό και τον σύλλογο γονέων προέβησαν σε μεγάλες προσπάθειες για να αναδιαμορφώσουν τον αύλειο χώρο του νηπιαγωγείου. Δυστυχώς, εξαιτίας οικονομικών προβλημάτων, γραφειοκρατίας και έλλειψης κοινοτικής υποστήριξης, δεν κατάφεραν να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές έτσι ώστε η αυλή να μπορεί να φιλοξενήσει την εκπαιδευτική καθημερινότητα Κατά συνέπεια, η αυλή όλα αυτά τα χρόνια είχε παραμείνει ακατάλληλη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες (Εικόνες 2-3). Ως επί των πλείστον και δεδομένης της οικειότητας που είχε αναπτύξει η διευθύντρια με την ερευνήτρια, λόγω της συμμετοχής της στα δύο προηγούμενα στάδια της έρευνας, προτάθηκε στην ερευνήτρια να προσφέρει τη βοήθεια της στην προσπάθειά τους να αναδιαμορφώσουν των υπαίθριο χώρο του νηπιαγωγείου. Μετά από τις πρώτες άτυπες συναντήσεις μεταξύ της ερευνήτριας, των νηπιαγωγών και της συμβούλου, η ερευνήτρια πρότεινε ένα σχέδιο δράσης με βάση τους προβληματισμούς, τις ανάγκες και τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων. Το κύριο χαρακτηριστικό ήταν ο παιδοκεντρικός προσανατολισμός του σχεδίου και η αναγκαιότητα δέσμευσης, η οποία θα βασιζόταν στους στόχους που θα θέταμε όλοι μαζί. Στη συνέχεια οι νηπιαγωγοί μαζί με τη σύμβουλο εκπαίδευσης και την ερευνήτρια ενημέρωσαν τους γονείς και ύστερα από τη θετική ανταπόκριση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας ξεκίνησε η διαδικασία της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης.

Εικόνα 1. Κάτοψη της Σχολικής Μονάδας 1 που συμμετείχε στη ΣΕΔ



Εικόνα 2. Η ανατολική πρόσοψη του νηπιαγωγείου ΣΜ1, πριν την παρέμβαση



Εικόνα 3. Η νότια πρόσοψη του νηπιαγωγείο ΣΜ1 πριν την παρέμβαση



Η πρώτη σχολική μονάδα που συμμετείχε λοιπόν στη ΣΕΔ φιλοξενεί 2 τμήματα παιδιών, συνολικά 23 παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, και 3 νηπιαγωγούς. Πρόκειται για δημόσιο σχολείο που βρίσκεται σε ημι- αστική περιοχή. Πριν ξεκινήσει η ΣΕΔ η αυλή δεν είχε καμία οργάνωση, ούτε εξοπλισμό, ήταν ασφαλτοστρωμένη με πολλές κακώσεις και λακκούβες στο υλικό επίστρωσης (εικόνες 2-3). Δεν υπήρχαν φυσικά στοιχεία και σημάδια της ταυτότητας ή των παρεμβάσεων των παιδιών. Επιπλέον, δεν υπήρχε συγκεκριμένη διάταξη και λειτουργική μετάβαση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών χώρων. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά υποδηλώνουν ότι το υπαίθριο περιβάλλον του σχολείου δεν μπορούσε να υποστηρίξει ή να φιλοξενήσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις ανάγκες και συνήθειες των παιδιών, παρά χρησιμοποιούνταν μόνο για το χρόνο του διαλείμματος (εκτενέστερη περιγραφή του χώρου ακολουθεί στο ένατο κεφάλαιο).

Τον πρώτο μήνα, αφού είχε ξεκίνησε η διαδικασία της ΣΕΔ στη ΣΜ1, ήρθε σε επικοινωνία με την ερευνήτρια μία νηπιαγωγός από το Νομό Ημαθίας, η οποία είχε επίσης συμμετάσχει στα δύο προηγούμενα στάδια της έρευνας ενώ όμως υπηρετούσε σε άλλη σχολική μονάδα του νομού Ημαθίας. Σε αυτή τη περίπτωση το νηπιαγωγείο βρισκόταν σε **αγροτική περιοχή** και φιλοξενούσε ένα τμήμα νηπιαγωγείου με 20 παιδιά και δύο εκπαιδευτικούς. Και σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου επί έναν χρόνο προσπαθούσαν να αναδιαμορφώσουν τον υπαίθριο χώρο με σκοπό να εξυπηρετεί τις καθημερινές εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο δεν είχαν καταφέρει να προσεγγίσουν το επιθυμητό γι' αυτούς αποτέλεσμα κυρίως λόγω απουσίας στήριξης της τοπικής κοινότητας και του δήμου. Η ερευνήτρια, μετά την πρώτη επικοινωνία με τη νηπιαγωγό- διευθύντρια της δεύτερης σχολικής μονάδας (ΣΜ2), ακολούθησε τα ίδια βήματα με την πρώτη περίπτωση (ΣΜ1) και αφού αποφασίστηκε από όλη τη σχολική κοινότητα να συμμετάσχει ενεργά, ξεκίνησε η ΣΕΔ παράλληλα με το πρώτο νηπιαγωγείο. Το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, λόγω της τοποθεσίας του, είχε στη διάθεσή του ένα αύλειο χώρο όπου υπερτερούσε το φυσικό στοιχείο. Ωστόσο ήταν ένα άμορφος χώρος, χωρίς σημάδια ταυτότητας της σχολικής κοινότητας. Τέλος στο χώρο της αυλής υπήρχαν παλιές εγκαταλελειμμένες σιδερένιες παιχνιδοκατασκευές, που λόγω της επικινδυνότητάς τους το μισό σχεδόν κομμάτι της αυλής αποτελούσε απαγορευμένη περιοχή για τα παιδιά,

περιορίζοντας την έκταση και τις δυνατότητες του χώρου (εκτενέστερη περιγραφή του χώρου ακολουθεί στο ένατο κεφάλαιο).



Εικόνα 4. Κάτοψη της Σχολικής Μονάδας 2 που συμμετείχε στη ΣΕΔ

Στο σύνολο, κατά τη διεξαγωγή του τρίτου σταδίου της έρευνας συμμετείχαν 5 νηπιαγωγοί, 40 γονείς και 43 παιδιά, 88 συμμετέχοντες. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί στη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης ήταν 5 εν ενεργεία νηπιαγωγοί έχοντας όλες 11- 20 χρόνια προϋπηρεσία, με σπουδές 4ετούς φοίτησης σε Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας υπήρχαν και άλλες ενδιαφερόμενες νηπιαγωγοί για συνεργασία με την ερευνήτρια σε επίπεδο βοήθειας και υποστήριξης σε ό,τι αφορούσε την αναδιαμόρφωση των υπαίθριων χώρων των νηπιαγωγείων. Ωστόσο η ερευνήτρια επέλεξε να πραγματοποιήσει τη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης στις δύο παραπάνω σχολικές μονάδες, τόσο λόγω του ερευνητικού παραδείγματος και της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης που πλαισιώνουν την έρευνά μας, όσο και λόγω κριτηρίων των διαθέσιμων περιπτώσεων.

Πιο συγκεκριμένα στο συγκεκριμένο στάδιο της έρευνας δεν μας ενδιέφερε η ποσοτική διασταύρωση και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Το

αντικείμενο της ανάλυσης είναι το άτομο συνολικά και όχι ένας μικρός αριθμός μεταβλητών και γι' αυτό δεν μπορεί να είναι απρόσωπη.

> *Θεωρείται ότι τα ανθρώπινα όντα δεν μπορούν να διασπαστούν σε ένα σύνολο διακριτών και ξεχωριστών μεταβλητών και γι' αυτό η ανάλυση της συμπεριφοράς τους θα πρέπει, αν θέλουμε να είναι έγκυρη, να έχει ολιστικό χαρακτήρα.*
>
> (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 34)

Αν προσεγγίζαμε τους συμμετέχοντες ως συζεύξεις και σχέσεις μεταξύ μεταβλητών τότε θα διατρέχαμε το κίνδυνο να διαστρεβλωθεί η φύση των κοινωνικών φαινομένων και των ίδιων των υποκειμένων ως δρώντων προσώπων. Επιδίωξή μας ήταν να μελετήσουμε τον στόχο της έρευνας εις βάθος δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες της έρευνας να είναι εμπλεκόμενοι και να έχουν άμεση και δημιουργική συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας. Οπότε επιλέξαμε τις δύο σχολικές μονάδες (3 τμήματα νηπιαγωγείων) εμπλέκοντας όλη τη σχολική κοινότητα, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Επίσης αξιοποιήθηκε μία πληθώρα ερευνητικών εργαλείων που βοήθησε τους συμμετέχοντες να εμπλακούν στην έρευνα ενεργητικά και σύμφωνα με τις δυνατότητες και τη διαθεσιμότητά τους.

Όσον αφορά τα κριτήρια που μας κατεύθυναν στην επιλογή των δύο αυτών σχολικών μονάδων σε σχέση με τις διαθέσιμες περιπτώσεις που προέκυψαν από τα δύο προηγούμενα στάδια της έρευνας αφορούν:

1. Το αρχικό ενδιαφέρον που υπήρχε από τους νηπιαγωγούς όσον αφορά την παιδαγωγική αναβάθμιση των υπαίθριων χώρων των νηπιαγωγείων και όχι μόνο την αισθητική. Είχαν πιο στοχευμένο ενδιαφέρον παρά μία απλή περιέργεια.
2. Τη ανταπόκριση στην αναγκαιότητα της δέσμευσης όλης της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί- γονείς) σύμφωνα με τη φύση της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης, σε μία ωστόσο ευέλικτη διαδικασία που διορθωνόταν σταδιακά.
3. Τη περιοχή των σχολικών μονάδων. Στη μία περίπτωση η ΣΜ1 βρισκόταν σε **ημι- αστική** περιοχή και η ΣΜ2 βρισκόταν σε **αγροτική** περιοχή. Το συγκεκριμένο κριτήριο δεν ήταν καθοριστικό στην επιλογή μας, ωστόσο

εμπλούτισε τα δεδομένα και την ανάλυση της έρευνάς μας όσον αφορά ορισμένα από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δύο πρώτων σταδίων της έρευνάς. Μας βοήθησε ουσιαστικά να εμβαθύνουμε στις αρχικές ερευνητικές μας παρατηρήσεις. Επιπλέον, για τους σκοπούς της έρευνας, θεωρούμε πως η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα είναι όλες οι επίσημα παραδοθείσες εμπειρίες που αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της μάθησης και παιχνιδιού έξω από τα σχολικά κτίρια και τις αίθουσες (ένας όρος που αναφέρεται και στα υπαίθρια περιβάλλοντα του σχολείου). Πολλές από αυτές τις εμπειρίες αφορούν την επαφή με τη φύση, ωστόσο από την έρευνά μας δεν θέλαμε σε καμία περίπτωση να αποκλείσουμε τις δυνατότητες εφαρμοσιμότητας της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα στα αστικά περιβάλλοντα, τα οποία αποτελούν ένα μεγάλο μέρος των ελληνικών σχολείων. Συμπερασματικά, η συμπερίληψη νηπιαγωγείων τόσο σε ημι-αστικά περιβάλλοντα όσο και σε αγροτικά αποτέλεσε ένα κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων.

Τέλος, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της ΣΕΔ, σε αντίθεση με την έρευνα δράσης γενικότερα, είναι ότι οι συμμετέχοντες συμμετέχουν επίσης στην ερμηνεία και την αξιολόγηση των δεδομένων (Garaycochea, 1990). Η ΣΕΔ λειτουργεί βάσει των αρχών της δημοκρατικής συμμετοχής, συνεργασίας και ενδυνάμωσης παρέχοντας στην συμμετέχουσα εκπαιδευτική κοινότητα την ευκαιρία να αναθεωρήσει και να κρίνει την ερευνητική διαδικασία προσφέροντας μια πρόσθετη ευκαιρία- οδό για την ενεργητική συμμετοχή όλης της ομάδας. Αποσκοπεί συγκεκριμένα στη διασφάλιση της ανατροφοδότησης και της εγκυρότητας στη διαδικασία έρευνας. Χωρίς αυτή την συνιστώσα, «*είναι πιθανό οι ερευνητές να παραλείψουν ένα ολόκληρο φάσμα δεδομένων για να επιβεβαιώσουν τις δικές τους προκαθορισμένες πεποιθήσεις αφήνοντας τη μέθοδο ανοικτή στις χρεώσεις της μεροληψίας*» (May 1999: 154). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ΣΕΔ, η αλληλεπίδραση δηλαδή μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας που βασίζεται στην εγγύτητα, στη στενή επαφή (π.χ. συμμετοχική παρατήρηση), και θεωρείται απαραίτητη για τη βαθύτερη κατανόηση των προοπτικών τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) απαιτώντας τη συνεχή φυσική παρουσία της ερευνήτριας στις σχολικές μονάδες όπως και το ρόλο της ως υποστηρίκτριας και διευκολύντριας (όπως θα αναλυθεί σε επόμενο υπο- κεφάλαιο) γεγονός πως καθιστούσε αδύνατη τη συμμετοχή, στην έρευνα, και τέταρτου τμήματος νηπιαγωγείου, θέλοντας να αποφύγουμε τη συλλογή

επιφανειακών ή δύσκαμπτων όγκων δεδομένων, αλλά στοχεύοντας στο βάθος των δεδομένων μας (Sandelowski 1995: 179).

6.4 Τεχνικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Δεδομένων των ερευνητικών ερωτημάτων που θέσαμε στη μελέτη μας, η χρήση ποιοτικών μεθόδων ήταν αδιαμφησβήτητη. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων, οι οποίες δεν είναι «τυποποιημένες δομημένες και απομακρυσμένες από την «πραγματική ζωή», αλλά είναι ευέλικτες και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 87). Η χρήση ποιοτικών μεθόδων επέτρεψε στην ερευνήτρια να εξετάσει την εκπαιδευτική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων των παιδιών και των γονέων, των οποίων οι φωνές συνήθως αποσιωπώνται, προσπαθώντας να τους ενδυναμώσει ώστε να ακουστούν και να επηρεάσουν ενεργά «τη πραγματική ζωή» (Creswell, 2013). Το κύριο ενδιαφέρον των ποιοτικών μεθόδων εστιάζεται στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας (του βιόκοσμου) των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους.

Όπως αναφέρθηκε και σε παραπάνω πίνακα *τα εργαλεία της έρευνας ποικίλλουν ανάλογα με τα υποκείμενα. Η ουσία της έρευνας δεν συνίσταται εδώ στην αντικειμενικότητα και τυποποίηση (standardization) των δεδομένων. Το σημαντικότερο είναι ο πλούτος και το βάθος τους, οι επιμέρους προοπτικές των υποκειμένων, η ιδιαιτερότητα και μοναδικότητά τους. Τα δεδομένα εδώ βασίζονται σε «πυκνές περιγραφές» και για αυτό θεωρούνται, σε αντίθεση με τα «σκληρά» δεδομένα των ποσοτικών προσεγγίσεων ως «μαλακά».* (Ίσαρη & Πουρκός, 2015)

Το σημείο αναφοράς των ποιοτικών μεθόδων που επιλέξαμε είναι εσωτερικό. Η ερευνήτρια θέλοντας να διεισδύσει στα προσωπικά νοήματα των συμμετεχόντων, βασίστηκε στις δικές τους έννοιες και μεταφορές για να περιγράψει και να ερμηνεύσει το φαινόμενο προς μελέτη. Αντικείμενο έρευνας είναι εδώ στην ουσία η υποκειμενική ερμηνεία της πραγματικότητας, ο υποκειμενικός τρόπος κατανόησης του κόσμου. Στόχος μας ήταν οι συμμετέχοντες να συμμετάσχουν ενεργά στην ερευνητική αυτή διαδικασία, καθώς από αυτούς σε μεγάλο βαθμό εξαρτιόνταν η

ροή, η κατεύθυνση και τα όρια της συζήτησης και αυτό καθόριζε το τελικό περιεχόμενο της ερμηνείας του ερευνητικού υλικού.

Η έρευνά μας ωστόσο σε ορισμένα στάδια και καθώς εξελισσόταν υιοθέτησε και μικτές μεθόδους συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις. Αυτός ο τρόπος μας επέτρεψε να συλλέξουμε έναν μεγάλο αριθμό αρχείων των πρακτικών στα υπαίθρια περιβάλλοντα, ανά περίπτωση (π.χ. τα ημερολόγια) αλλά και να παρατηρήσουμε και αξιολογήσουμε τα χαρακτηριστικά αυτών με τρόπο που θα είναι άμεσα και εύκολα προσβάσιμα στους συμμετέχοντες (π.χ. κλείδα παρατήρησης). Η προσέγγιση της μικτής μεθόδου, σήμαινε ότι θα μπορούσαμε να εξετάσουμε την επίδραση των σταδίων της έρευνας τόσο στις επίσημες όσο και της ανεπίσημες εμπειρίες των παιδιών στα υπαίθρια περιβάλλοντα, με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι τεχνικές συλλογής δεδομένων σύμφωνα με τα 3 στάδια της έρευνάς μας και σε συνδυασμό με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

6.4.1. 1^{ο} Στάδιο της έρευνας- Ημι- δομημένες συνεντεύξεις

Αρχικά, στο πρώτο στάδιο της έρευνας θέλαμε να μελετήσουμε τις γνώσεις, απόψεις τις εμπειριών και πρακτικές των νηπιαγωγών στη Ελλάδα σχετικά με την οργάνωση, τη χρήση και το ρόλο των υπαίθριων περιβαλλόντων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και την έλλειψη ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα το πρώτο στάδιο της έρευνάς περιλάμβανε ένα μεγάλο εύρος ερωτημάτων που απασχόλησαν την ερευνήτρια. Προσπαθώντας να αποφύγουμε την διερεύνηση των ερωτημάτων μας μέσω διαπιστώσεων γενικών νόμων του αιτίου-αποτελέσματος ή των πιθανοτήτων, εστιάσαμε το ενδιαφέρον και τις τεχνικές συλλογής δεδομένων στο νόημα και στο βάθος της ανάλυσης και της ερμηνείας. Το μέσο συλλογής δεδομένων στο πρώτο στάδιο λοιπόν, που επιλέξαμε ήταν οι ημι- δομημένες συνεντεύξεις, αποτελούμενες από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων. Η επιλογή αυτού του εργαλείου βασίστηκε κυρίως στο γεγονός πως προσφέρει **ευελιξία** ως (α) προς την **τροποποίηση** του περιεχομένου των ερωτήσεων, της σειράς τους ή της πρόσθεσης και αφαίρεσης αυτών και (β) την **εμβάθυνση** σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι. Επίσης τα πλεονεκτήματα

που προσφέρουν οι ημι- δομημένες συνεντεύξεις και ενίσχυσαν τη φύση της μελέτης μας είναι ο ευέλικτος, ευπροσάρμοστος χαρακτήρας τους, δίνοντάς μας τη δυνατότητα να διερευνήσουμε και να διευκρινίσουμε ασαφείς απαντήσεις και να έχουμε υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης (Creswell, 2008: 396). Οι συνεντεύξεις εξελίχθηκαν ως ελεύθερη συνομιλία και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών που σχετίζοντας άμεσα ή έμμεσα με το θέμα. Η ευελιξία αυτής της τεχνικής βασίστηκε άμεσα στην αλληλεπίδραση της ερευνήτρια με της συνεντευξιαζόμενες.

Η διαδικασία σχεδιασμού και προετοιμασίας της ημιδομημένης συνέντευξης ακολούθησε την παρακάτω μορφή: μετά τη μελέτη της βιβλιογραφίας διατυπώθηκε ο γενικός σκοπός της έρευνας, τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολούθησαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Στην παρούσα δομή της συνέντευξης, σχεδιάστηκαν, έξι κύριες θεματικές που σχετίζονταν άμεσα με το ζήτημα της ΜΠΥΠ και του σχεδιασμού και οργάνωσης αυτών των περιβαλλόντων. Οι άξονες της συνέντευξης βασίστηκαν στη βιβλιογραφία, σε κλίμακες που αφορούν την ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης (NAEYC, 2015; ECERS, 2011; POEMS, 2005) και σε πορίσματα προηγούμενων ερευνών. Οι άξονες ήταν οι εξής:

1. Δημογραφικές- εισαγωγικές ερωτήσεις

2. Προσωπικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά

3. Παιδαγωγικοί μέθοδοι και αναλυτικό πρόγραμμα

4. Περιβάλλον, φυσικός χώρος, διαμόρφωση και οργάνωση της αυλής

5. Συνεργασία σχολείου με την οικογένεια και τη κοινότητα

6. Μάθηση και παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα

Ωστόσο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του πρώτου σταδίου της έρευνας και καθώς η ερευνήτρια αποκτούσε μεγαλύτερη άνεση, οι συνεντεύξεις πήραν τον χαρακτήρα μη-δομημένης συνέντευξης. Με βασικά μας εργαλεία τον λόγο, τον διάλογο και την επιχειρηματολογία γνωρίζαμε πως δεν στοχεύαμε σε έτοιμες απαντήσεις. Ο υποκειμενικός χαρακτήρας αυτού του τύπου ποιοτικής έρευνας απαιτεί από το ερευνώμενο άτομο εμπλοκή, συμμετοχή, αυτοστοχασμό, κρίση και διάθεση για συζήτηση όσον αφορά τις προσωπικές του απόψεις και εμπειρίες. Έτσι οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις νηπιαγωγοί μιλούσαν ελεύθερα γύρω από το θέμα της

ΜΠΥΠ, κατασκευάζοντας στην πορεία την κατάλληλη, από τη δική τους προοπτική, απάντηση. Η ερευνήτρια προσπαθούσε να εμπνεύσει την σκέψη και τον στοχασμό στις νηπιαγωγούς, και την ίδια να στηρίζει τη διεύρυνση και εμβάθυνση των αφηγήσεών τους. Γι' αυτό, η εν λόγω μέθοδος έρευνας ονομάζεται και διαλογική.

6.4.2 Δεύτερο Στάδιο της Έρευνας- Μηνιαία Ημερολόγια και ημι δομημένες συνεντεύξεις

Κατόπιν της ολοκλήρωσης του σταδίου των συνεντεύξεων υπήρξαν κάποια κενά όσον αφορά τα ερευνητικά μας ερωτήματα τα οποία η συνέντευξη δεν κατάφερε να γεμίσει. Προέκυψαν επίσης και κάποια πορίσματα που θεωρήσαμε πως χρήζουν περισσότερης διερεύνησης προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή να διαψευσθούν. Ως σκοπός λοιπόν σε αυτό το στάδιο τέθηκε η καταγραφή των πρακτικών του παιχνιδιού και της μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα, τόσο εντός (σχολική αυλή) όσο και εκτός των σχολικών χώρων.

Για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, θεωρήσαμε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήταν σε καλύτερη θέση να κάνουν προσωπική καταγραφή των πρακτικών τους. Ο σχεδιασμός της έρευνας διακρίνεται από το γεγονός ότι ζητήσαμε από τα σχολεία να καταθέσουν καταγραφές για κάθε μεμονωμένη πρακτική αναφορικά με το παιχνίδι και τη μάθηση έξω, τόσο εντός (σχολική αυλή) όσο και εκτός των σχολικών χώρων για ένα μήνα. Τα ημερολόγια επιλέχθηκαν ως ένα μέσο καταγραφής, ερμηνείας, προβληματισμού, σχεδιασμού, αναστοχασμού και θεωρητικοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Για τον ερευνητή χρησιμοποιήθηκε ως κύρια μέθοδος άντλησης δεδομένων για τη διερεύνηση πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και συμπληρωματικά με τη τεχνική των συνεντεύξεων στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Για τον εκπαιδευτικό, η συστηματική καταγραφή δεδομένων μπορεί να λειτουργήσει και ως αναστοχαστική διαδικασία, ενισχύοντας την αυτογνωσία του και συμβάλλοντας στη διερεύνηση, την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου, 2011). Σκοπός μας την «από τα μέσα» καταγραφή της πρακτικής τους έτσι ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να παρατηρήσουν μέσα από τις μεθοδικές καταγραφές τους τις πρακτικές τους, να προβληματιστούν και να αντιληφθούν την ανάγκη για μετασχηματισμό. Ο Dewey χαρατκηρίζει στην ιδέα της **αναστοχαστικής σκέψης**, ως μία «ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση» (Dewey 1909: 6), η οποία βοηθά στην εύρεση του τρόπου μέσα

από την αβεβαιότητα. Η αναστοχαστική πρακτική έχει επιπτώσεις στη δράση (Scaife 2010). Εξετάζοντας μια εμπειρία, την εξηγούμε στον εαυτό μας και έχουμε τη δυνατότητα να σκεφτούμε πώς να τη προσεγγίσετε στο μέλλον. Η εμπλοκή σε μια αναστοχαστική δραστηριότητα υποστηρίζει την ανάπτυξη επαγγελματικής εμπειρογνωμοσύνης και μπορεί να προσφέρει ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς (Pollard 2014), επειδή η εμπλοκή σε ένα κριτικό διάλογο βασισμένο στην εμπειρία μπορεί να επιτρέψει την αιτιολόγηση και την αποσαφήνιση ιδεών που οδηγούν σε μια πιο εμπεριστατωμένη κατανόηση της πρακτική.

Τα ημερολόγια μπορούν να έχουν μία πιο δομημένη μορφή που θα παρέχει τη δυνατότητα συλλογής ποσοτικών δεδομένων Ωστόσο, η χρήση ανοικτών ημερολογίων δίνει στους ερευνητές την ευκαιρία να συλλέξουν πιο περιγραφικές και αναστοχαστικές πληροφορίες από τους συμμετέχοντες. Τα ημερολόγια είναι επομένως μία χρήσιμη τεχνική που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις δικές τους προτεραιότητες και να παράσχουν ορισμένες αποδείξεις για τις έννοιες και το βάρος που οι άνθρωποι αποδίδουν σε διαφορετικά γεγονότα ή προβλήματα (Elliott 1997). Με αυτόν τον τρόπο, προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των πρακτικών από εκείνες που συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίων ή των συνεντεύξεων. Τα ημερολόγια προσφέρουν επίσης την ευκαιρία για την καταγραφή των γεγονότων και των συναισθημάτων σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερο όφελος, καθώς τα κοινωνικά πλαίσια συχνά δεν είναι προσβάσιμα στους ερευνητές (Meth 2003)

Περιμέναμε πως οι εκπαιδευτικοί που θα συμπληρώσουν τα ημερολόγια θα προσεγγίσουν αυτό το εργαλείο με τις δικές τους ιδέες για το τι σημαίνει η τήρηση ημερολογίου: μερικοί θα είναι πιο αναστοχαστικοί, ενώ άλλοι θα καταγράφουν απλά γεγονότα (Elliott 1997). Οι τεχνική του ημερολογίου μπορεί να προσφέρει μια ευκαιρία στους συμμετέχοντες να απαντούν στον δικό τους χρόνο, χωρίς το αίσθημα της βιασύνης που μπορεί να έχουν σε μία συνέντευξη ή της πίεσης σε μία ομάδα εστίασης.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα των ημερολογίων είναι ο χρόνος. Πολλές μέθοδοι (π.χ. συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και ομάδες εστίασης) πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένο χρόνο. Τα ημερολόγια, από τη φύση τους, γράφονται καθημερινά, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Αυτή η διαμήκης προσέγγιση επιτρέπει την ευελιξία και την παραλλαγή στις καταγραφές που παρουσιάστηκαν. Κατά τη χρήση συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης, μπορεί να υιοθετηθεί συγκεκριμένη οπτική τόσο από τον

ερωτώμενο όσο και από τον ερευνητή, η οποία μπορεί να είναι περιοριστική (Meth 2003). Από την άλλη πλευρά το ημερολόγιο αντικατοπτρίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια το ευρύ φάσμα των σκέψεων και συναισθημάτων που συνθέτουν την καθημερινή ζωή. Οι ερωτηθέντες μπορούν, φυσικά, να είναι επιλεκτικοί σχετικά με το τι επιλέγουν να καταγράψουν στο δικό τους ημερολόγιο, ίσως θεωρώντας ορισμένα ζητήματα άσχετα ή ίσως πολύ προσωπικά (Meth, 2003). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα αυτό το μειονέκτημα ισοσταθμίζεται με τη τριγωνοποίηση των εργαλείων μας.

Τα ημερολόγια επομένως είναι πιο αποτελεσματικά όταν χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλα ερευνητικά εργαλεία (Crosbie 2006, Kenten 2010, Duke 2012), για παράδειγμα με τη μέθοδο της συνέντευξης (Zimmerman and Weider 1977), όπου την καταγραφή ενός ημερολογίου ακολουθεί μια συνέντευξη με τον ερευνητή ή το αντίστροφο (όπως έγινε στη παρούσα έρευνα). Στην περίπτωση αυτή το ημερολόγιο χρησιμοποιείται για να γεμίσει τα κενά όπου η συνέντευξη δεν κατάφερε να κάνει ή να επιβεβαιώσει- διαψεύσει προηγούμενα πορίσματα. Ο Taylor (2013) χρησιμοποίησε ηχογραφημένα ημερολόγια με παιδιά για να μελετήσει την ανάπτυξη της σκέψης σχετικά με την έννοια του τόπου μετά από μαθήματα γεωγραφίας. Σημείωσε ότι τα ημερολόγια παρείχαν βασικές γνώσεις και συμπλήρωναν περισσότερες φυσικές ευκαιρίες επικοινωνίας των παιδικών ιδεών. Αυτή η ιδέα της ενσωμάτωσης της χρήσης των ημερολογίων παράλληλα με άλλες μεθόδους μπορεί να θεωρηθεί ως μια στρατηγική για την απόκτηση μιας σειράς προοπτικών, οδηγώντας σε βαθύτερη κατανόηση του εξεταζόμενου θέματος και ένα βήμα προς την κατεύθυνση της πληρέστερης γνώσης (Flick 2009).

Στη παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια σχεδίασε ένα οδηγό ημερολογίου, τόσο σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα όσο και με την προοπτική δημιουργίας ενός εργαλείου ευκατανόητο και εύκολο στη συμπλήρωσή του. Το εργαλείο τροποποιήθηκε ύστερα από τη (α) συμβολή της επιβλέπουσας καθηγήτριας και μίας κριτικής φίλης που είχε την ιδιότητα τόσο της ερευνήτριας όσο και της εν ενεργεία εκπαιδευτικού, (β) μετά τη πιλοτική χρήση του από δύο νηπιαγωγούς. Έπειτα προμηθεύσαμε στους συμμετέχοντες ένα μπλοκ με τον οδηγό για την ολοκλήρωση του ημερολογίου για 30 ημερήσιες καταγραφές (Παράρτημα 2). Τα ημερολόγια ήταν δομημένα για καταγραφή πρακτικών και δραστηριοτήτων σε υπαίθριους χώρους τόσο στα σχολικά εδάφη (αυλή) όσο και εκτός. Επίσης συμπεριλάβαμε και την ώρα του διαλείμματος, προκειμένου οι νηπιαγωγοί να μπορούν να παρατηρούν άμεσα, μέσα από

τις καταγραφές τους, τη σύγκριση μεταξύ του χρόνου των οργανωμένων δραστηριοτήτων έξω και του διαλείμματος. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι αυτός ο οδηγός ημερολογίου ήταν μόνο για καθοδήγηση και ότι οι ίδιοι ήταν ελεύθεροι να συμπληρώσουν το ημερολόγιο όπως ήθελαν. Δεν υπήρχαν παραδείγματα για το τι θεωρούμε μάθηση στους υπαίθριους χώρους, ούτε και συγκεκριμένη καθοδήγηση για το τι πρέπει να συμπληρώνουν, αν και ορισμένες νηπιαγωγοί το ζήτησαν, γιατί ήταν νόμιζαν πως δεν θα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ερευνήτριας, είτε γιατί ντρεπόταν.

«*Τώρα ξέρεις και εσύ πάνω κάτω τι κάνουμε, μην περιμένεις να σου γράψω τις σούπερ δραστηριότητες. Αγχώνομαι πρέπει να κάνω κάτι παραπάνω;*» Ν5

«*Θέλεις να δεις γραμμένο κάτι συγκεκριμένο, να φανεί πως δουλεύουμε με τα παιδιά με ένα συγκεκριμένο τρόπο έξω;*» Ν1

Ωστόσο μετά από προσωπικές συζητήσεις η ερευνήτρια καθησύχασε τις συμμετέχουσες, εξηγώντας πως δεν πρόκειται να κριθούν ή να εξεταστούν για κάτι και πως η ανωνυμία τους έχει καταχωρηθεί. Το μόνο που τις ζήτησε ήταν η συνέπεια στην συμπλήρωση και η ειλικρίνεια στην καταγραφή. Τα ημερολόγια συμπληρώθηκαν στο διάστημα μεταξύ του Φεβρουαρίου- Απριλίου 2016.

Τα ημερολόγια παρείχαν στους συμμετέχοντες ευκαιρίες να προβληματιστούν και να διαρθρώσουν τις σκέψεις τους οι οποίες καταγράφονταν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αν και γνώριζαν ότι το περιεχόμενο των ημερολογίων θα χρησιμοποιούταν και από την ερευνήτρια για περαιτέρω ανάλυση. Μερικοί συμμετέχοντες εξέφρασαν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία τήρησης του ημερολογίου είχε επηρεάσει τις σκέψεις τους ως προς τη διαδικασία αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου προκειμένου να υποστηρίξουν τις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών. Έτσι λοιπόν μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς μας τέσσερα από τα 10 νηπιαγωγεία που συμμετείχαν προέβησαν σε αλλαγές στους υπαίθριους χώρους. Επιδιώκοντας να λάβουμε ανατροφοδότηση διεξήγαμε συνεντεύξεις με τις τέσσερις νηπιαγωγούς προκειμένου να καταγράψουμε τις απόψεις τους και να αξιολογήσουμε τις όποιες αλλαγές εφάρμοσαν στους υπαίθριους χώρους.

6.4.3 Τρίτο Στάδιο της Έρευνας- Συμμετοχική Έρευνα Δράσης

6.4.3.1 Τα σπειροειδή σκαλοπάτια της *Συμμετοχική Έρευνα Δράσης*

Η παρούσα Συμμετοχική Έρευνα Δράσης περιλάμβανε σπειροειδή σκαλοπάτια "χρονικών σημείων": σχεδιασμό, δράση, παρατήρηση και προβληματισμό. Αρχικά συμφωνήθηκαν μεταξύ της σχολικής κοινότητας οι σαφείς στόχοι της συμμετοχικής διαδικασίας, μέσω της διοργάνωσης διαφόρων εργαστηρίων, συνεδριάσεων και συζητήσεων με τις νηπιαγωγούς, τα παιδιά και τους γονείς. Οι συμμετοχικές μέθοδοι επιλέχθηκαν μόλις οι στόχοι της διαδικασίας είχαν διατυπωθεί με σαφήνεια και είχε προσδιοριστεί ένα επίπεδο δέσμευσης που ήταν κατάλληλο για αυτούς τους στόχους και για τους συμμετέχοντες. Επικεντρωθήκαμε σε μια αμφίδρομη επικοινωνία (Rowe & Frewer, 2000) μεταξύ των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας, όπου οι πληροφορίες ανταλλασσόταν μέσω συνεχών διαλόγων, διαπραγματεύσεων, συχνών συναντήσεων και εργαστηρίων που διεξήγαμε σε διαφορετικά χρονικά σημεία ανάλογα με τις ανάγκες μας. Ο προβληματισμός οδήγησε σε αναστοχασμό σε σχέση με την πρακτική όλων και το ευρύτερο πλαίσιο αυτής της πρακτικής. Η ΣΕΔ λειτούργησε σε δύο επίπεδα. Χρησιμοποιήθηκε για τη βελτίωση της προσωπικής πρακτικής και την πραγματική βελτίωση και υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου.

Οι τύποι δραστηριοτήτων που διεξάγονται στο πλαίσιο της ΣΕΔ είναι δύσκολο να τυποποιηθούν, για τρεις λόγους. Πρώτον, τα πλαίσια της ΣΕΔ είναι ρευστά. Καθώς δημιουργούνται προβλήματα και αναπτύσσονται σχέσεις, οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες που διεξάγονται είναι αναγκαστικά δυναμικές, και πολλές φορές απαιτούν προσαρμογή και αναθεώρηση. Δεύτερον, η ΣΕΔ στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων πραγματικής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να διασφαλιστεί ότι η έρευνα θα συνεχίσει να αποτελεί δράση μακροπρόθεσμα και θα ενσωματωθεί η έρευνας στην πράξη και τη βελτίωση. Τρίτον, η ΣΕΔ πρέπει να συμπεριλάβει την ποικιλομορφία της εμπειρίας και των ικανοτήτων μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα για να συλλάβει τις πιθανές εξωστρεφόμενες εισροές και να εξασφαλίσει την αποδοχή και την οικειοποίηση της διαδικασίας και των ευρημάτων.



Σχήμα 3. Τα σπειροειδή σκαλοπάτια της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης

Με βάση τις μελέτες που παρουσιάστηκαν παραπάνω, προσδιορίστηκε η ακόλουθη σειρά μεθοδολογικών επιλογών που επιτρέπουν την ουσιαστική συμμετοχή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων χώρων. Στο σχήμα 3. περιγράφονται συνοπτικά τα σπειροειδή σκαλοπάτια που ακολούθησε η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης στη δική μας περίπτωση. Σίγουρα μεταξύ στων δύο σχολικών μονάδων υπήρχαν διαφοροποιήσεις τόσο στη διαδοχή των σκαλοπατιών όσο και στον χρονικών πλαισίων αλλά το σχήμα 3 έχει σχηματιστεί για να περιγράψει συνολικά τους κύριους σταθμούς της ΣΕΔ. Αρχικά αφού προέκυψε η πρόταση για συνεργασία από τις δύο σχολικές μονάδες (ΣΜ) προς την ερευνήτρια, αποτυπώθηκαν οι ιδέες στις πρώτες άτυπες συναντήσεις. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως και στις δύο ΣΜ οι αρχικές συζητήσεις έγιναν με τις διευθύντριες των νηπιαγωγείων ύστερα από πρωτοβουλία και συνεννόηση της εκπαιδευτικής ομάδας του κάθε νηπιαγωγείου. Και στις δύο ΣΜ ο αρχικός στόχος ήταν η αναβάθμιση των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου προκειμένου να μπορεί να φιλοξενεί την εκπαιδευτική καθημερινότητα. Επίσης και στις δύο περιπτώσεις οι ΣΜ επικοινώνησαν με την ερευνήτρια με σκοπό να πάρουν ιδέες από την εμπειρία της και για να τους υποδείξει τις αλλαγές που θα έπρεπε να κάνουν. Σε αυτό το σημείο η ερευνήτρια γρήγορα ξεκαθάρισε τον ρόλο της ο οποίος αποδεσμευόταν από την ιδέα της

«αυθεντίας» και τους κάλεσε σε μία συλλογική και συνεργατική διαδικασία προς τον μετασχηματισμό των υπαίθριων χώρων αλλά και των πρακτικών έξω. Επίσης, ένα σημαντικό κομμάτι που τέθηκε από την ερευνήτρια στις πρώτες συναντήσεις ήταν η έμφαση στις συμμετοχικές διαδικασίες που περιλάμβαναν τους γονείς και οπωσδήποτε τα παιδιά, θεωρώντας πως καμία απόπειρα αλλαγής δεν θα είχε επιτυχία εάν δεν ήταν αποτέλεσμα όλων των κύριων χρηστών του χώρου. Μετά τις πρώτες συναντήσεις με τις διευθύντριες των 2 ΣΜ η ερευνήτρια συναντήθηκε και με τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς στο χώρο εργασίας τους. Ήταν πολύ σημαντική η έναρξη της ΣΕΔ να προκύψει από τη δέσμευση όλης της ομάδας και όχι λόγω της πρωτοβουλίας μόνο ενός μέλους της ομάδας. Ως εκ τούτου η ερευνήτρια με τις νηπιαγωγούς και των 2 ΣΜ ξεχωριστά έθεσαν τους στόχους και τους ρόλους που μπορούσε ο καθένας να επιτελέσει σε σχέση με τη διαθεσιμότητα και την άνεση που είχε εκείνη τη δεδομένη στιγμή με τη διαδικασία της έρευνας. Ωστόσο οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί διαφοροποίησαν ή και εμπλούτισαν το ρόλο τους κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ. Τέλος σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε πως αρχικά οι στόχοι των νηπιαγωγών ήταν προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα, ωστόσο η φύση της ΣΕΔ είναι προσανατολισμένη στη διαδικασία. Η ερευνήτρια θεώρησε αναγκαίο να επισημάνει και να ξεκαθαρίσει αυτή τη διαφορά προκειμένου να αποφορτίσει τις νηπιαγωγούς από το άγχος του αποτελέσματος, και συλλογικά αποφασίσαμε πως το αποτέλεσμα θα υπάρχει στο μυαλό μας ως κίνητρο αλλά όχι σαν αυτοσκοπός.

Βασικό στοιχείο της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης είναι η ενδυνάμωση, προκειμένου να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν προκλήσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους. Γι’ αυτό το λόγο στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε τα εργαστήρια- συναντήσεις προκειμένου η ομάδα μέσα από την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο και την αλληλεπίδρασή τους μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες να διερευνήσουν, να αναλύσουν και να αποτυπώσουν το «πρόβλημα» και τους προβληματισμούς τους. Η ερευνήτρια θεώρησε ότι η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών απαιτεί χρόνο οικοδόμησης εμπιστοσύνης και δραστηριότητες όπως η κατάρτιση και επιμόρφωση. Τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν πριν από την έναρξη των κύριων δραστηριοτήτων της έρευνας χρησιμεύσαν ως εργαλείο ενδυνάμωσης που θα μπορούσε να καθορίσει το αποτέλεσμα της συμμετοχής. Επιπλέον, η ίδια η επιμόρφωση χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς μεταξύ των συμμετεχόντων και των ερευνητών. Η σταδιακή ενσωμάτωση της ερευνήτριας μέσα

στην εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη ΣΕΔ σημειώθηκε ότι έχει θετική επίδραση στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και στα αποτελέσματα της κατάρτισης (Blazek & Hraňová, 2012).

Τα εργαστήρια αποτελούνταν από βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων που στόχο είχαν την παρατήρηση, την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική τους, τον αναστοχασμό των προσωπικών απόψεων και πρακτικών και τη συλλογική απόφαση και δημιουργία των στόχων της έρευνας. Επίσης μέσω των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί βίωσαν τη προσέγγιση του Μωσαϊκού. Ο στόχος μας ήταν να εφαρμόσουμε την προσέγγιση των Μωσαϊκού (Clark & Moss, 2001) τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά. Με αυτό τον τρόπο οι ενήλικες ήρθαν σε επαφή με αυτή την προσέγγιση από πρώτο χέρι και ήταν πολύ πιο εύκολο να αντιληφθούν τις συμμετοχικές μεθόδους και να τις εφαρμόσουν στα παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού δημιούργησε ευκαιρίες για ορατή ακρόαση, προωθώντας πλατφόρμες επικοινωνίας σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Τα εργαστήρια υποστήριξαν επιπλέον, τη δυναμική της ομάδας και την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Στη ΣΜ1 διεξήχθησαν 3 επίσημες πρωτοκολλημένες ενδοσχολικές επιμορφώσεις- εργαστήρια (με μέσο όρο διάρκειας το καθένα 1ώρα και 30 λεπτά) στα πλαίσια της συμμετοχικής έρευνας δράσης (Αριθ. Πρωτ. : 17, 31, 45) με την υποστήριξη και τη παρουσία της σχολικής συμβούλου και στη ΣΜ2 πραγματοποιήθηκαν 2 αλλά συνολικής διάρκειας ίδιας περίπου με τα εργαστήρια της ΣΜ1. Με βάση με τις ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευτικών οι θεματολογίες των εργαστηρίων διαμορφώθηκαν ως εξής:

1ο Εργαστήριο- Συνάντηση: **Μάθηση και παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους και συμμετοχικός σχεδιασμός**

2ο Εργαστήριο- Συνάντηση: **Μάθηση και παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους και Συμμετοχική Έρευνα Δράσης. Προβληματισμοί και εφαρμογές**

3ο Εργαστήριο- Συνάντηση: **Προσέγγιση του Μωσαϊκού**

Το περιεχόμενο των εργαστηρίων αντλήθηκε από το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας όπως αναλύθηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας διατριβής. Επίσης

εμπλουτίστηκε με πρακτικά παραδείγματα και φωτογραφικό υλικό από τα ταξίδια που έκανε η ερευνήτρια σε σχολικές μονάδες σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο με σκοπό να μελετήσει και να παρατηρήσει τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού.

Τα εργαστήρια ήταν το απαραίτητο βήμα έτσι ώστε να καταρτίσουμε ένα γενικό σχέδιο δράσης με βάση τους στόχους και τα χρονικά περιθώρια που είχαμε στη διάθεσή μας. Σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε πως στη ΣΜ1 η ΣΕΔ διήρκησε περίπου 3 μήνες παραπάνω από ότι στη ΣΜ2 (εκτενέστερη ανάλυση γίνεται στο κεφάλαιο έννατο κεφάλαιο) .

Το **γενικό σχέδιο δράσης** περιελάβανε τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και εφαρμογή των αλλαγών στους υπαίθριους χώρους. Η συμμετοχή των **παιδιών** προγραμματίστηκε με βάση τη προσέγγιση του Μωσαϊκού, όπου τα παιδιά θα συμμετείχαν, όπως αναλύθηκε και στο θεωρητικό μας μέρος ως ερευνητές, παρατηρώντας, καταγράφοντας και αξιολογώντας. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την ουσιαστική συμμετοχή είναι η χρήση κατάλληλων εργαλείων συλλογής δεδομένων που διευκολύνουν το ενδιαφέρον και την ικανότητα εστίασης των παιδιά διαφορετικών ηλικιών (Chukwudozie et al., 2015). Η συμμετοχή των **γονέων** στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συναποφασίστηκε ως στρατηγική δράσης για δύο κυρίως λόγους. Αρχικά από την πλευρά των εκπαιδευτικών η έλλειψη στήριξης από την διοίκηση και τις τοπικές αυτοδιοικήσεις πυροδότησαν την ανάγκη εμπλοκής των γονέων στη διαδικασίας λήψης αποφάσεων ως στρατηγική αποτελεσματικής συνεργασίας τα τελευταία χρόνια, όπου το κοινό πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο διευκόλυνε να δημιουργήσουν μια εταιρική σχέση (Bourdieu, 1993). Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια θεώρησε πολύ σημαντικό οι γονείς να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες, λόγω των ευρημάτων των προηγούμενων συνεντεύξεων. Η κουλτούρα των γονέων και κηδεμόνων θεωρήθηκε από τους νηπιαγωγούς ένας από τους κυριότερους ανασταλτικούς παράγοντες για την διεύρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού έξω. Οπότε η συμμετοχή τους στη ΣΕΔ θα μας βοηθούσε να αντιληφθούμε εάν αυτή αντίληψη πρόκειται για μία προκατάληψη και, αν όχι, πώς θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε τους λόγους αυτής της κουλτούρας των γονέων και να τη διαχειριστούμε αναλόγως. Υπήρξε πολύ βοηθητικό το γεγονός πως ήδη και οι δύο ΣΜ ακολουθούσαν αποτελεσματικές πρακτικές συνεργασίας που εναρμονιζόταν στις ανάγκες και στις δυνατότητες τόσο των νηπιαγωγών όσο και των γονέων. Ωστόσο, στη πορεία της έρευνας όπως θα αναφέρουμε και παρακάτω, οι εκπαιδευτικοί ήταν κυρίως

εξοικειωμένοι με τους ρόλους που είχαν θέσει οι ίδιοι στους γονείς, γεγονός που ανατράπηκε σε ορισμένα σημεία στη διάρκεια της ΣΕΔ με τον συντονισμό της ερευνήτριας. Έπειτα η συμμετοχή της **αρχιτεκτόνισσας** πήρε το ρόλο της συμβούλου σε προβληματισμούς της ομάδας και όχι του συντονιστή σε θέματα εφαρμογής. Τέλος προέκυψαν οι εφαρμογές εκπαιδευτικών και χωρικών αλλαγών οι οποίες συνοδεύονταν από την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση. Σε αυτό το σκαλοπάτι βοήθησαν και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις, που διεξήχθησαν τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τις νηπιαγωγούς. Η αξιολόγηση των δράσεων προκαλούσε αντίστοιχα και τροποποίηση των παρεμβάσεων.

6.4.3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η ΣΕΔ συνιστά περισσότερο μία ολιστική προσέγγιση επίλυσης προβλήματος παρά μία μεμονωμένη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Για το λόγο αυτό επιτρέπει τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων στη διάρκεια διεξαγωγής της (Hollingsworth, 1997, όπως αναφέρεται στη Σπανάκα, 2008). Η παρούσα μελέτη επομένως σκοπεύει να ακολουθήσει μία πολυμεθοδολογική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας διαστάσεις τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μοντέλων. Κρίνεται επίσης αναγκαία η εφαρμογή της τριγωνοποίησης της τεχνικής έρευνας, που σημαίνει την χρήση πολλαπλών μεθόδων προκειμένου να εξεταστεί μία πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά ή μια σύνθετη κατάσταση.

Ημι- δομημένες συνεντεύξεις με τους νηπιαγωγούς, τα παιδιά και τους γονείς σε διαχωρισμένες φάσεις και διαφοροποιημένες ανάλογα με τη χρονική φάση (πριν και μετά την παρέμβαση).

Καταγραφή ημερολογίων και συμμετοχικής παρατήρησης των νηπιαγωγών και του ερευνητή. Τα ημερολόγια θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για τη συστηματοποίηση της προσπάθειας κατανόησης αλλά και παρακολούθησης της όλης ερευνητικής και εκπαιδευτικής πορείας. Επίσης το ημερολόγιο αποτελεί ένα ακόμα μέσο για τη στενή επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην έρευνα-δράση. Το ημερολόγιο αποτέλεσε μία από της ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν τόσο για την καταγραφή των δεδομένων από την παρατήρηση των τάξεων και από τις επιτόπιες συζητήσεις και συνεντεύξεις, όσο και για την καταγραφή προσωπικών σκέψεων της ερευνήτριας σχετικά με τις ερευνητικές της μεθόδους και το ρόλο της.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της ΣΕΔ, η ερευνήτρια διατηρούσε ημερολόγια, το οποίο της επέτρεψε να γράφει ελεύθερα για την εμπειρία της διεξαγωγής της έρευνας. Η χρήση του αναστοχαστικού ημερολογίου είναι μια ευρέως αποδεκτή μέθοδος συλλογής δεδομένων (Ortlipp, 2008). Χρησιμοποιήθηκε κατά κύριο λόγο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρατήρησης σε μια προσπάθεια να καταγραφεί η ουσία της μελέτης (Stringer, 2008). Το αναστοχαστικό ημερολόγιο χρησίμευσε ως είδος σημειώσεων πεδίου που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των εμπειριών στο πεδίο.

Γραπτά ή υλικά τεκμήρια από τα παιδιά, τους νηπιαγωγούς και τους γονείς, που αφορούν στοιχεία που έχουν παραχθεί για σκοπούς, οι οποίοι δεν έχουν σχέση με την ερευνητική διαδικασία, αλλά συχνά χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή σε συνδυασμό με την παρατήρηση. Σύμφωνα με τον Stringer (2008: 74), τα τεκμήρια των παιδιών "παρέχουν μια υπέροχη πηγή έρευνας, παρέχοντας εξαιρετικά ενημερωτικές, συγκεκριμένες οπτικές πληροφορίες". Συλλέξαμε τεκμήρια που σχετίζονταν με τη σπουδαιότητα της μελέτης. Αυτά τα τεκμήρια αποτελούνται από εκπαιδευτικές αξιολογήσεις που ολοκληρώνονται κατά την εφαρμογή της παιδαγωγικής συζήτησης στην ολομέλεια, (Reeve & Halusic, 2009: 148), από το μαγικό χαλί κ.α.

Ομάδες εστίασης, (1) από τα 3 εργαστήρια με τους νηπιαγωγούς της ΣΕΔ (2) από την ολομέλεια με τα παιδιά. Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα και για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με τον Krueger (1988:18), η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά «μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον». Μας προσέφεραν την δυνατότητα να πρόσβασης στους τρόπους με τους οποίου σκέφτονται οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά και γιατί σκέφτονται έτσι (Kitzinger, 1994 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Οι συμμετέχοντες καλούνται να μιλήσουν μεταξύ τους γύρω από ένα θέμα μέσα από μία διαδικασία αλληλεπίδρασης (π.χ. τα παιχνίδια ρόλων στις δραστηριότητες των εργαστηρίων), κυρίως μέσω της «οριζόντιας αλληλεπίδρασης» μεταξύ των μελών της ομάδας (Wilkinson, 1998), με σκοπό η επιρροή του ερευνητή στη διαδικασία να είναι μικρότερη και να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής στη διαδικασία αυτή δρούσε ως διαμεσολαβητής ο οποίος είχε στάση ενεργού ακροατή, δείχνοντας θετική αναγνώριση προς τους συνομιλητές χωρίς να κριτικάρει. Σε

ορισμένες περιπτώσεις λειτουργούσε και ως διευκολυντής στη διαδικασία της συζήτησης. Μέσα από τη μέθοδο των ομαδικών αναλυτικών συζητήσεων η ερευνήτρια ως συντονίστρια προσπάθησε να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν. Μέσα από τη συζήτηση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούσαν τις αδυναμίες τους, ενώ η ερευνήτρια πρότεινε λύσεις και προτάσεις για την κατασκευή ενός σωστού παιδαγωγικά και μαθησιακά πλάνου. (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Συμμετοχική Παρατήρηση κατά τη διάρκεια της έρευνας πεδίου Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά τη μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό (π.χ. συμπεριφορές, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις κ.ά.). Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει ο ερευνητής να αφιερώσει χρόνο, να παρατηρήσει, να ακούσει, να θέσει ερωτήσεις και γενικότερα να συμμετάσχει στην καθημερινότητα των ανθρώπων και του κοινωνικού πλαισίου, συνήθως, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (Bruman & Burgess, 1994· Hammersley & Atkinson, 1983. McLeod, 2009). Η συμμετοχική παρατήρηση προϋποθέτει μια επιστημολογική θέση η οποία αναγνωρίζει ότι η γνώση μπορεί να παραχθεί μέσω της συμμετοχής ή της βιωμένης εμπειρίας των ερευνητών μέσα στα «φυσικά» πλαίσια όπου αυτές διαδραματίζονται (π.χ. κοινότητα, τάξη κ.ά.). Δεν βασίζεται, δηλαδή, μόνο στις εκ των υστέρων αναδομημένες αναφορές ή αφηγήσεις των ατόμων σχετικά με αυτές τις διαστάσεις.

Μη συμμετοχική- παρατήρηση. Κλείδα παρατηρήσεων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας η ερευνήτρια ακολούθησε και την άμεση μη-συμμετοχική, ή όπως αλλιώς την αναφέρει ο Elliot (1991, σ. 62) «νατουραλιστική ή φυσική» [«naturalistic»], παρατήρηση για τη συλλογή των δεδομένων. Έπειτα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιλέχθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία θα αξιοποιήθηκαν για την συλλογή του εμπειρικού υλικού. Ένα από αυτά ήταν η κλείδα παρατήρησης που χρησιμοποιηθηκε για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης του επιλεγμένου αντιπροσωπευτικού δείγματος των νηπιαγωγείων και της χρήσης τους. Η δημιουργία του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου βασίστηκε στην κλίμακα POEMS (DeBord, K., Hestenes, L. L., Moore, R. C., Cosco, N. G., & McGinnis, J. R. (2005). Preschool Outdoor Environment Measurement Scale.

Lewisville, NC: Kaplan Early Learning). Ο στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι να παράσχει ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και της χρήσης τους και παράλληλα να παρέχει καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς και τους σχεδιαστές των σχολικών περιβαλλόντων προκειμένου να τους βοηθήσει να προβούν σε βελτιώσεις. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε από την ερευνήτρια, κατόπιν της παρουσίασης του στο συνέδριο της EECERA στο Δουβλίνο (26th EECERA Conference, Dublin, Ireland) από τους ερευνητές Nekane M., Inaki L., A. Muela & A. Barandiaran, (Nekaki Et al., 2016) ως το μόνο εργαλείο που αξιολογεί την ποιότητα υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης για ηλικίες παιδιών 3-6, ενώ παράλληλα αποσκοπεί στο να χτίσει γέφυρες μεταξύ των εκπαιδευτών και σχεδιαστών . Η ερευνήτρια μετά από μία συνεδρίασης με την ερευνητική ομάδα (Nekaki Et al., 2016), που πρώτη χρησιμοποίησε την συγκεκριμένη κλίμακα στην Ευρώπη με μετάφραση στα ισπανικά, παρήγγειλε την κλίμακα, της οποίας ο σχεδιασμός υποστηρίχτηκε από το University of North Carolina. Είναι γεγονός πως οι κλίμακες δημιουργούνται υπό το πρίσμα συγκεκριμένων ερευνητικών σκοπών και είναι λειτουργικές σε ένα διαφορετικό πλαίσιο πολιτισμικών συνθηκών ανάλογα με τη χώρα στην οποία σχεδιάζονται και δημιουργούνται. Κριτικές μέθοδοι, όπως οι μέθοδος απλής (forward translation) και αντίστροφης μετάφρασης (back translation) χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισοδυναμία της κλίμακας και στις δύο γλώσσες. Η συγκεκριμένη διαδικασία περιλάμβανε τόσο τη γλωσσική όσο και τη δομική προσαρμογή στην προσπάθειά μας να προσαρμοστούν στην εκπαιδευτική κουλτούρα και τις πολιτισμικές συνθήκες της χώρας μας. Η διαδικασία μετάφρασης και προσαρμογής ακολούθησε τα εξής βήματα. Αρχικά η κλίμακα μεταφράστηκε από την ίδια την ερευνήτρια και ελέγχθηκε από ειδικό της προσχολικής αγωγής κα. Σακελλαρίου Μαρία, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπου έγιναν παρατηρήσεις τόσο για την απόδοση των όρων στα ελληνικά όσο και για την καταλληλότητα των θεμάτων αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το διάστημα Μάρτιος – Μάιος 2017 πραγματοποιήθηκε η πιλοτική χρήση του εργαλείου με την εκπαίδευση μίας φοιτήτρια του τμήματος ΦΠΨ άνω στη κλίμακα προκειμένου να υπάρχουν δύο ερευνητές στο πεδίο και να υπάρχει τριγωνοποίηση των παρατηρήσεων, ενώ στο τέλος παρουσιάστηκε το εργαλείο στους νηπιαγωγούς. Βάση των παρατηρήσεων των νηπιαγωγών, από τους οποίους ζητήθηκε να κάνουν σχόλια για το βαθμό κατανόησης και απόδοσης του νοήματος, και όλων των

συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω τροποποιήσεις στη μετάφραση της κλίμακας.

Η κλίμακα POEMS, **P**reschool **O**utdoor **E**nvironment **M**easurement **S**cale (DeBord et al., 2005), αξιολογεί συγκεκριμένα και εστιάζει στην ποιότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων των προσχολικών κέντρων αγωγής. Η οργάνωση, διαμόρφωση και χρήση αυτών των χώρων εξετάζεται μέσω των παρατηρήσεων των παιδιών και των νηπιαγωγών στους εξωτερικούς χώρους. Η κλίμακα αποτελείται από 56 στοιχεία ομαδοποιημένα σε 5 πεδία, που είναι τα ακόλουθα:

. **Φυσικό Περιβάλλον,** εξετάζει κατά πόσο το περιβάλλον προσφέρει διάφορα είδη κα επίπεδα αναπτυξιακών προκλήσεων, κατά πόσο είναι εύκολα προσβάσιμα και στενά συνδεδεμένα με τη φύση. Όπως επίσης εξετάζει στοιχεία που διασφαλίζουν την ασφάλεια των παιδιών και για την υγεία τους

. **Αλληλεπιδράσεις**, Εξετάζει κατά πόσο τα στοιχεία του περιβάλλοντος υποστηρίζουν και διευκολύνουν τις (α) αλληλεπιδράσεις παιδιού με το περιβάλλον (Φύλλα, λουλούδια ή κλαδιά, κτλ.) (β) αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (π.χ. ύπαρξη πάγκων- μικρών τραπεζιών ή αντικειμένων δύο ατόμων) (γ) αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγού- παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (π.χ. διευκόλυνση των δραστηριοτήτων, ενθάρρυνση της διερευνητικότητας) (δ) αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού (π.χ., έχοντας επαρκή καθίσματα εξωτερικού χώρου).

. **Περιβάλλον Παιχνιδιού και Μάθησης** εξετάζει αν υπάρχουν ευδιάκριτοι χώροι που προωθούν δραστηριότητες και δυνατότητες εμπειριών γύρω από ένα κοινό θέμα (π.χ. μια ενεργή ζώνη παιχνιδιού, μια γωνιά αφήγησης, μια περιοχή για άμμο και νερό, μία κουζίνα κήπου) και αν χρησιμοποιούν καλής ποιότητας φυσικά ή κατασκευασμένα υλικά, αντικείμενα που μπορούν να μετακινηθούν (π.χ. λείες πέτρες, παιχνίδια για άμμο) ανάλογα με τη συνάφεια τους με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και μια ζώνη.

4. Αναλυτικό Πρόγραμμα, αν το πρόγραμμα της τάξης – μέρος του καθημερινού προγράμματος προεκτείνεται στους εξωτερικούς χώρους. Με άλλα λόγια, υπάρχει ρητή αναγνώριση ότι η ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί σε υπαίθριο χώρο που έχει σχεδιαστεί για να μεγιστοποιήσει τις

ευκαιρίες μάθησης (έρευνα, εξερεύνηση, σωματική δραστηριότητα και αυθόρμητη κίνηση, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης, συνεργασία, εμπειρίες με διάφορα υλικά κ.λπ.).

5. Ο Ρόλος της/ του νηπιαγωγού εξετάζει το το βαθμό που η εκπαιδευτική κοινότητα (δάσκαλοι, οικογένειες και κοινοτικοί πόροι) επιδιώκουν την προώθηση εξωτερικών περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού υψηλής ποιότητας. Αναφέρεται επίσης στο παιδαγωγικό στυλ του νηπιαγωγού. Η υψηλή ποιότητα εδώ συνεπάγεται την εξέταση του εξωτερικού περιβάλλοντος ως εκπαιδευτικού πόρου που χρειάζεται την υποστήριξη και συμμετοχή των νηπιαγωγών, οικογενειών και άλλων μελών της κοινότητας.

Στο τέλος ο ερευνητής υπολογίζει την εκατοστιαία τιμή κάθε πεδίου σε κλίμακα που κυμαίνεται από 0 έως 100. Το συνολικό μέσο ποσοστό ερμηνεύεται ως εξής:

- 30 ή λιγότερο, περιβάλλον πολύ χαμηλής ποιότητας.
- 31-41, χαμηλής ποιότητας.
- 41- 61, μέτριας ποιότητας
- 61-70, υψηλής ποιότητας και
- 70 ή παραπάνω, πολύ υψηλής ποιότητας

6.4.3.3 Η προσέγγιση του Μωσαϊκού στην Συμμετοχική Έρευνα Δράσης

Στο πλαίσιο της ΣΕΔ, η παρούσα μελέτη επίσης αποσκοπεί στην παροχή δεδομένων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η προσέγγιση του Μωσαϊκού (Clark & Moss, 2011), ως πλαίσιο πολλαπλών μεθόδων, μπορεί να ενθαρρύνει τη ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στόχος μας ήταν να εφαρμόσουμε την προσέγγιση του Μωσαϊκού (Clark & Moss, 2001) τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά, σε μια συλλογική προσπάθεια αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων περιβαλλόντων στο νηπιαγωγείο. Γι’ αυτό το λόγο επικεντρωθήκαμε σε μια αμφίδρομη επικοινωνία (Rowe & Frewer, 2000) μεταξύ συμμετεχόντων και ερευνητών, στην καθιέρωση μιας ιδιαίτερα ορατής, εκπαιδευτικά έγκυρης και πραγματικά συμμετοχικής διαδικασίας μάθησης. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού περιείχε τις παρακάτω μεθόδους στη παρούσα έρευνα, τα οποία εφαρμόστηκαν περιπτωσιολογικά.

- Ομαδικές συνεντεύξεις
- Εργαστήρια με βάση τις ιδέες και τις προτιμήσεις των παιδιών
- Σχέδια ζωγραφικής
- Ξεναγήσεις
- Φωτογραφίες
- Μαγικό χαλί
- Παιχνίδι ρόλων
- Συνάντηση με τον αρχιτέκτονα- συμβούλο

Το κεντρικό ερώτημα της προσέγγισης του Μωσαϊκού είναι: «Τι σημαίνει να είσαι εδώ;». Το ερώτημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους, αλλά από τα παιδιά ζητά : «Τι σημαίνει να είσαι εδώ σ 'αυτόν τον χώρο, αυτή τη στιγμή, στο παρελθόν και στο μέλλον;». Υπάρχει μια φυσική διάσταση σε αυτή την ερώτηση. Καθοδηγεί τα παιδιά να προβληματιστούν σχετικά με το συγκεκριμένο περιβάλλον του νηπιαγωγείου τους, είτε μέσα είτε έξω. Ωστόσο, ο χώρος μπορεί να είναι μια πόλη, ένα πάρκο ή ένα δωμάτιο. Το σημαντικότερο στοιχείο εδώ είναι ότι δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να προβληματιστούν για τις εμπειρίες τους και όχι για μια αφηρημένη έννοια. Αυτό συμβαδίζει με τα κονστρουκτιβιστικά μοντέλα μάθησης στα οποία το περιβάλλον αποτελεί βασικό παράγοντα στην αναζήτηση των εννοιών για τα παιδιά (MacNaughton, 2003).

Η ανάπτυξη ενός πολύ-μεθοδικού πλαισίου βοήθησε την προσέγγιση του Μωσαϊκού να προωθήσει την εσωτερική ακρόαση. Αυτός ήταν ένας από τους λόγους για τους οποίους συμπεριλάβαμε περισσότερα από ένα ερευνητικά εργαλεία. Όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλομορφία των μεθόδων, τόσο περισσότερες ευκαιρίες θα έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά να βρουν για νέους τρόπους σκέψης και για να εξετάσουν την ίδια ερώτηση με διάφορους τρόπους. Η λήψη φωτογραφιών, η διοργάνωση ξεναγήσεων ή το «μαγικό χαλί» παρέχουν διαφορετικούς τρόπους για να απαντήσουν στη κεντρική ερώτηση: «Τι σημαίνει να είσαι εδώ;».

Η προσέγγιση του μωσαϊκού αναγνωρίζει τη σημασία ενός πλαισίου για ακρόαση, το οποίο δεν αποκλείει τις προοπτικές των εκπαιδευτικών και των γονέων. Μια κουλτούρα ακρόασης πρέπει να επεκταθεί σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική κοινότητα (Clark et al, 2003). Υπάρχουν ευκαιρίες στην προσέγγιση του μωσαϊκού για την ακρόαση των εκπαιδευτικών και των γονέων μέσω συνεντεύξεων και

των ομαδικών συναντήσεων και συζητήσεων και μέσω της αξιολόγησης των σταδίων της έρευνας. Ακούγοντας τις προοπτικές όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας επικεντρωθήκαμε στις γενικές αντιλήψεις τους για τα ενδιαφέροντα και τις προτεραιότητες των παιδιών σε υπαίθριους χώρους, αντί να επικεντρωθούμε σε μεμονωμένα άτομα. Ήταν σημαντική η εμπλοκή τόσο των νηπιαγωγών, της συμβούλου εκπαίδευσης (σε ορισμένα στάδια) και όλων των γονέων, καθώς έτσι αναγνωρίσαμε ότι δεν υπήρχε ιεραρχία ακρόασης των προνομιούχων ανώτερων επαγγελματιών εις βάρος των απόψεων των άλλων μελών της ομάδας. Η διαδικασία αξιολόγησης και επανεξέτασης παρείχε και άλλες ευκαιρίες για πολλαπλή ακρόαση με τις νηπιαγωγούς. Οι συναντήσεις των νηπιαγωγών και των γονέων με τον ερευνητή για την ανασκόπηση του υλικού που συλλέγαμε από τα παιδιά έδωσαν μια επίσημη ευκαιρία να προβληματιστούμε σε διαφορετικές οπτικές γωνίες

6.5 Ο ρόλος του ερευνητή

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μιας ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής καλείται να επιτελέσει πολλούς ρόλους οι οποίοι απαιτούν σύνθετες δεξιότητες. Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της συγκεκριμένης *μεθόδου είναι ο σεβασμός του ερευνητή για τους συμμετέχοντες και η πεποίθησή του ότι όλοι οι ερωτώμενοι μπορούν να συμβάλουν και να εμπλουτίσουν τη διαδικασία ανεξάρτητα από το επίπεδο εκπαίδευσης εμπειρίας ή το υπόβαθρό τους* (Ίσαρη & Πούρκος, 2015: 105). Όπως και η ίδια η φύση της έρευνας, η ερευνήτρια έπρεπε να είναι ευέλικτη και ευπροσάρμοστη.

Συγκεκριμένα στη παρούσα έρευνα λόγω της ποικιλίας των μεθοδολογικών προσεγγίσεων και τεχνικών, η ερευνήτρια ανέλαβε πολλούς ρόλους ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα στάδια της έρευνας και τους συμμετέχοντες. Μπορούμε να πούμε πως λειτούργησε ως ένας «**μάστορας**» αν θεωρήσουμε πως όλη η έρευνα ήταν μία αναδυόμενη διαδικασία- κατασκευή που μεταβαλλόταν και έπαιρνε νέες μορφές με διαφορετικά εργαλεία, μεθόδους και τεχνικές που προστίθενται στο παζλ (Weinstein & Weinstein, 1991: 161). Η ερευνήτρια παρέτασσε ό, τι στρατηγικές, μεθόδους, ή εμπειρικά υλικά , είχε στο χέρι της προκειμένου να δημιουργήσει μία συνεκτική ένωση πρακτικών που παρείχε λύσεις σ' ένα πρόβλημα και σε μία συγκεκριμένη κατάσταση σε κάθε στάδιο. Η επιλογή των ερευνητικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν, δεν

ορίστηκαν εκ των προτέρων.

Ιδιαίτερα, στο 3^{ο} στάδιο της έρευνας (Συμμετοχική Έρευνα Δράσης) επιβαλλόταν η ερευνήτρια να είναι παρούσα με ολόκληρο τον εαυτό της, τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο/η ερευνητής/τρια στη σχέση του/της με τους συμμετέχοντες μπορεί να βιώσει ότι οι δηλώσεις και οι ενέργειες τον/ την αγγίζουν (Postholm & Skrøvset, 2013). Αυτό σημαίνει ότι η έρευνα δεν επηρεάζει μόνο το πεδίο και τους συμμετέχοντες, αλλά και τον ερευνητή. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανατροφοδότηση γίνεται ένας βασικός όρος που χρησιμοποιεί η ερευνήτρια της ΣΕΔ για να προσπαθήσει να κατανοήσει τον εαυτό της και την δική της απόδοση στο ερευνητικό έργο. Ο διττός ρόλος του παρατηρητή και του συμμετέχοντος, που είχε αναλάβει η ερευνήτρια προϋπόθετε την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αποδοχής στο πεδίο καθώς και μια ιδιαίτερη προσπάθεια του ερευνητή να κρατήσει ισορροπία ανάμεσα στη συμμετοχή και την παρατήρηση. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις και τα εργαστήρια που προηγήθηκαν βοήθησαν προς αυτή τη κατεύθυνση. Οι νηπιαγωγοί ένιωθαν πιο άνετα καθώς είχαν εισαχθεί μεθοδικά στους στόχους της έρευνας και στο επιστημονικό πλαίσιο. Επίσης η ανάπτυξη σχέσεων αποδοχής βασίστηκε στο γεγονός πως το σχέδιο δράσης συν αποφασίστηκε και συν-διοργανώθηκε από όλη την ομάδα (ερευνητή- νηπιαγωγούς)

Επιπλέον σε αυτό το στάδιο η ερευνήτρια έδρασε ως **διευκολύντρια**, αναλαμβάνοντας ποικίλους ρόλους. Λειτουργούσε **υποστηρικτικά**, καθώς παρείχε στα παιδιά, στις νηπιαγωγούς και στους γονείς την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική τους ή τη θεωρία της συμμετοχικής έρευνας δράσης και της δυναμικής των ομάδων και φρόντιζε να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ώστε να συνεργάζονται σε ένα πλαίσιο συμμετρικής επικοινωνίας. Η ερευνήτρια έπρεπε δημιουργήσει τόσο **συμμετρικές** μορφές σχέσεων όπου μεταξύ των συμμετεχόντων και της ίδιας υπήρχε αμοιβαία θετική επιβεβαίωση όσο και **συμπληρωματικές** όπου η ομάδα έχει εμπιστοσύνη μεταξύ της σχετικά με τους στόχους που έχει θέσει και έτσι καλωσορίζουν εποικοδομητικά και επικριτικά σχόλια που τους βοηθούν να προχωρήσουν. Η ερευνήτρια, λοιπόν, λειτούργησε επίσης και **ανατροφοδοτικά**, καθώς μέλημά της ήταν η κριτική ανατροφοδότηση της ομάδας και η διασφάλιση της ποικιλίας των οπτικών της κατάστασης που εξεταζόταν. Τέλος προσπάθησε να εξασφαλίσει τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν ότι ως ερευνητική ομάδα έχουν

εκτός από τους ατομικούς και κοινούς στόχους, φροντίζοντας έτσι η ερευνητική ομάδα να πάρει σταδιακά τη μορφή **μίας κριτικής κοινότητας**. Ένα από τα καθήκοντα της ερευνήτριας στη ΣΕΔ είναι να αποτελέσει **υποκινήτρια** στις αναπτυξιακές διεργασίες (Postholm, 2008α). Ο ρόλος αυτός αφορά τη δημιουργία συμμετοχής και της θετικής στάσης σε σχέση με τις αλλαγές.

Επιπρόσθετα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της προσέγγισης του Μωσαϊκού η ερευνήτρια χρειάστηκε να αναλάβει το ρόλο του «αρχιτέκτονα»: ένας δημιουργός χώρων και ευκαιριών όπου μπορεί να πραγματοποιηθεί η πολλαπλή ακρόαση και άλλοτε περισσότερο ένας μεσάζων που αναμεταδίδει διαφορετικές οπτικές γωνίες μεταξύ διαφορετικών ομάδων και ατόμων. Ένα παράδειγμα του ρόλου του «αρχιτέκτονα» είναι να χτίζει διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, διοργανώνοντας συναντήσεις π.χ. με τους γονείς και τους νηπιαγωγούς, δημιουργώντας υλικό- βιβλίο με τα έργα των παιδιών συνολικά κατά τη διάρκεια του Μωσαϊκού κ.α. Ο ενδιάμεσος ρόλος σχετίζεται με τον ερευνητή που διευκολύνει την ακρόαση μεταξύ των παιδιών και άλλων συμμετεχόντων που ενδιαφέρονται για τις προοπτικές των παιδιών. Αυτός είναι ένας τρόπος επέκτασης της διαδικασίας ακρόασης πέρα από τα όρια των ενηλίκων (εκπαιδευτικούς- γονείς) που βρίσκονται σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τους επαγγελματίες που εργάζονται σε μια σειρά κλάδων, όπως για παράδειγμα η τοπική κοινότητα και ο δήμος (Clark και Statham, 2005).

Συνολικά οι μελέτες δείχνουν (Postholm & Skrøvset, 2013; Postholm, 2008^{α}) ότι ο ερευνητής της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης πρέπει να έχει υψηλό βαθμό αυτοσεβασμού, αυτοπεποίθησης και θέλησης να συνεχίσει και να είναι προετοιμασμένος να για απροσδόκητα γεγονότα. Ο ερευνητής πρέπει να είναι ειλικρινής, κυρίως για τον εαυτό του, και συναισθηματικά δεκτικός σε εντυπώσεις και εκφράσεις, λειτουργώντας επομένως εποικοδομητικά στην ερευνητική συνεργασία. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής δεν θα έχει τον πλήρη έλεγχο της διαδικασίας και του τι συμβαίνει, αλλά πρέπει να ακούει με υπομονή και να είναι ανοιχτός, δημιουργικός και ευαίσθητος. Οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες και η στάση που σηματοδοτεί συμμετρία είναι καθοριστικές για τη συνεργασία. Οι ερευνητές πρέπει να λειτουργούν ως πρότυπα για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε ο ένας τον άλλο στην συμμετοχική έρευνα δράσης. Αν είμαστε ειλικρινείς και πεπεισμένοι ότι θέλουμε να

έχουμε θετική εξέλιξη, υπάρχει κάθε πιθανότητα ότι αυτό ακριβώς θα συμβεί.

6.6 Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Η έννοια της «θεωρητικής ευαισθησίας» και η αναγνώριση της ευρετικής λειτουργίας των θεωρητικών προϊδεασμών άνοιξαν τον δρόμο για την υποβολή μιας τρίτης πρότασης, εναλλακτικής στο δίπολο «παραγωγική – επαγωγική διαδικασία ανάλυσης». Η τρίτη αυτή πρόταση αποκαλείται, σύμφωνα με τον Udo Kelle (2005), *απαγωγική* (abductive). Σύμφωνα με αυτήν ο ερευνητής προσεγγίζει το ερευνητικό πεδίο με ένα προκαταρκτικό εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μετασχηματίζεται και επεκτείνεται βάσει της επεξεργασίας των παραγόμενων δεδομένων. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι ο ερευνητής μπορεί να ξεκινήσει τη διαδικασία της κωδικοποίησης έχοντας επισκοπήσει τη σχετική βιβλιογραφία και συγκροτήσει μια σειρά από εννοιολογικά σχήματα, κατηγορίες ή θέματα. Κατά την κωδικοποίηση, ωστόσο, στόχος του δεν είναι η ταξινόμηση των δεδομένων βάσει αυτού του συστήματος που θα παραμένει σταθερό αλλά ο μετασχηματισμός των σχημάτων αυτών ώστε να «εμπεδωθούν» στα δεδομένα και να αποδώσουν τις νέες παραμέτρους που θα αναδείξει η ανάλυση (Τσιώλης, 2015:13)

Η διαδικασία της ανάλυσης ιδωμένη ως μια *απαγωγική διαδικασία* προϋποθέτει το δυναμικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή. Ο ερευνητής αναπτύσσει μια *διαλογική* σχέση με τα δεδομένου του, τα οποία οφείλει να μάθει να τα «αφουγκράζεται» (Strauss & Corbin, 1998: 58-59). Η ανάλυση (κωδικοποίηση), ήδη από τα αρχικά της στάδια, δεν συνιστά μια μηχανική αλλά μια *δημιουργική* διαδικασία, η οποία διαμεσολαβείται από τις θεωρητικές προκατανοήσεις του ερευνητή. Ο ερευνητής προσεγγίζει τα δεδομένα του με φόντο τους θεωρητικούς του προϊδεασμούς όχι για να ταξινομήσει τα δεδομένα του με βάση αυτούς, αλλά για να εντοπίσει το «νέο», το «απρόσμενο», εκείνο που δεν δύναται να ενταχθεί στα γνωστά θεωρητικά σχήματα ή κανόνες και που οδηγεί εν τέλει στο σχηματισμό της νέας γνώσης.

Οι απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Corbin & Srauss, 2008, Miles & Huberman, 1994). Εστιάσαμε στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και τη συχνότητα της εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών. Τα

κείμενα διαβάζονταν αρκετές φορές, όπου στις σημαντικότερες έννοιες ταυτοποιούνται και δίδονται κωδικοί ονομάτων. Η κωδικοποίηση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάλυση των δεδομένων, καθιστώντας δυνατή την οργάνωση και ερμηνεία της μέσω ομοιοτήτων και διαφορών στις απαντήσεις. Οι κώδικες συνδυάστηκαν σε κατηγορίες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της μελέτης. Οι κατηγορίες ήταν συνολικές ομάδες που συγκέντρωσαν την ουσία των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Graneheim & Lundman, 2004). Τα μεταγραφέντα κείμενα διαβάστηκαν και αναλύθηκαν σε διάφορες φάσεις και τόσο η κατηγοριοποίηση όσο και τα θέματα τροποποιούνταν καθόλη αυτή τη διαδικασία.

Στόχος μας δεν ήταν απλώς να συνοψίσουμε το περιεχόμενο των δεδομένων, αλλά να εντοπίσουμε και να ερμηνεύσουμε τα βασικά, όχι απαραίτητα όλα, χαρακτηριστικά των δεδομένων, καθοδηγούμενα από το ερευνητικά ερωτήματα. Σε αυτό το σημείο όμως να σημειωθεί πως τα ερευνητικά ερωτήματα σε αυτού του τύπου τις έρευνες δεν είναι στατικά και προκαθορισμένα, αλλά μπορούν να εξελιχθούν κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης και της ανάπτυξης των θεμάτων. Η έμφαση δίνεται στην παραγωγή αυστηρής και υψηλής ποιότητας ανάλυσης (Braun & Clarke, 2017). Τα θέματα που εντοπίστηκαν ξεφεύγουν από το έκδηλο επίπεδο που εστιάζει στο ρητό ή επιφανειακό νόημα των δεδομένων, αλλά αφορούν ένα λανθάνον και περισσότερο ερμηνευτικό επίπεδο το οποίο εστιάζει στα λανθάνοντα νοήματα και προϋπέθετε την πληρέστερη κατανόηση/ ερμηνεία του ερευνητή για τα λόγια των συμμετεχόντων (Clarke, Braun & Hayfield, 2015 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015)

Στη διαδικασία ανάλυσης των ημερολογίων συλλέχθηκε μεγάλο περιγραφικό υλικό σχετικά με τη χρήση του χώρου. Ένα κοινωνικο-οικολογικό πρότυπο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον / τη συμπεριφορά ως αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικών και χωρικών διαστάσεων χρησιμοποιήθηκε ως πλαίσιο ανάλυσης των δομημένων παρατηρήσεων. Αυτό το μοντέλο, μας επέτρεψε να μελετήσουμε τα γεγονότα στο φυσικό περιβάλλον, αλλά και να διασχίσουμε τα σύνορα για να κατανοήσουμε τη σημασία τους (Moore, 1986, Minami & Yoshida, 1993) σε μια προσπάθεια κατανόησης των σχέσεων μεταξύ του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος των παιδιών και του φυσικού περιβάλλοντος. Στη συνέχεια προέκυψε **ανάλυση** των δεδομένων στον τρόπο με τον οποίο τέσσερις διαστάσεις αλληλοσυνδέονται:

- **Η διαπροσωπική διάσταση**, οι απόψεις των νηπιαγωγών

- **Η διάσταση των δραστηριοτήτων**, που λαμβάνουν χώρο στις αυλές των σχολείων

- Η διάσταση της συμμετοχής

- **Η χωρική διάσταση**, η δομή και οργάνωση των εξωτερικών χώρων μάθησης.

Η διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων του τρίτου σταδίου ξεκίνησε από τα δεδομένα και κινήθηκε από «κάτω προς τα επάνω» (bottom-up). Στη διαδικασία ανάλυσης υιοθετήσαμε την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (Glaser και Strauss, 1967: 37, στο Τσιώλης, 2015: 8), όπου αναπτύξαμε τις θεωρητικές μας κατηγορίες του συστήματος των μεταξύ τους σχέσεων μέσα από την παραγωγή και την ανάλυση εμπειρικών δεδομένων. Τα αναδυόμενα θέματα τα ερμηνεύσαμε με βάση το τρίπτυχο της **Συμμετοχής**, της **Έρευνας** και της **Δράσης.** Αυτοί οι τρεις άξονες ανάλυσης εξαρθρώνονται και κατασκευάζονται παράλληλα. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων με βάση των άξονα της **Έρευνας** η ανάλυση διαχωρίστηκε σε τρία στάδια:

1) Πριν την έναρξη της ΣΕΔ
2) Κατά τη διάρκεια
3) Μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ

Ο άξονας της Συμμετοχής μελετήθηκε και αναλύθηκε με βάση τις διαδικασίες:

1) Λήψης αποφάσεων
2) Σχεδιασμού
3) Υλοποίησης- αναδιαμόρφωσης

Και τέλος ο άξονας της Δράσης αναλύθηκε με βάση τόσο

1) τις χωρικές διαστάσεις όσο
2) και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η ερευνήτρια δημιούργησε αρχικά έναν τεράστιο πίνακα διπλής εισόδου. Κάθε οριζόντια γραμμή αφορούσε έναν από τους συμμετέχοντες, ενώ στις κάθετες στήλες καταγραφόταν κάθε φορά τα δεδομένα που είχε συλλέξει ανάλογα πάντα με την πηγή από όπου προήλθε η δήλωση και τα δεδομένα (συνεντεύξεις, σημειώσεις, ομάδες

εστίασης, παρατηρήσεις, ζωγραφιές κ.α.). Αυτό ήταν το πρώτο στάδιο καταγραφής όλων των δεδομένων. Έπειτα δημιουργήσαμε εκ νέου πίνακα διπλής εισόδου όπου κάθε οριζόντια γραμμή αφορούσε έναν από τους συμμετέχοντες ενώ στις κάθετες στήλες εμφανιζόταν οι κατηγορίες- κώδικες από την πρώτη ανάλυση των δεδομένων όπου αντιστοιχίζονταν δηλώσεις των συμμετεχόντων αναφέροντας πάντα την πηγή από όπου προήλθαν (συνέντευξη, παρατήρηση κ.α.). Αυτή η διαδικασία μας βοήθησε να καταμετρήσουμε τη συχνότητα της κάθε κατηγορίας (η επανάληψή της δηλαδή από διαφορετικά άτομα) στην κάθετη ανάλυση, από την οποία προέκυψαν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα. Στην οριζόντια ανάλυση, που αφορούσε στην ατομική περίπτωση κάθε εκπαιδευτικού, παιδιού και γονέα μετρήθηκε η ένταση κάθε κατηγορίας, δηλαδή το πόσο συχνά επαναλαμβανόταν μία κατηγορία από το κάθε άτομο ξεχωριστά, με βάση τις δηλώσεις του στις πολλαπλές πηγές δεδομένων . Μετά από μία διαδικασία επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και συνθέσεων κατηγοριών, η ερευνήτρια κατέληξε στις τελικές κατηγορίες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν με βάση τις αλληλοσυνδέσεις και τις ιδιότητές τους σχηματίζοντας έτσι έναν βασικό θεωρητικό σκελετό θεματικών αξόνων.

Επίσης στο στάδιο της ΣΕΔ στόχος μας ήταν και η εμπλοκή των συμμετεχόντων στην ανάλυση δεδομένων. Ένας τρόπος για να εξασφαλιστεί η σημασία της συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα είναι η συμμετοχή τους στην ανάλυση δεδομένων (Cummings & Shamrova, 2107; Chukwudozie et al., 2015). Για την επίτευξη της συμμετοχής των παιδιών και στο στάδιο της ανάλυσης αξιοποιήσαμε και ορισμένα εργαλεία από τη προσέγγιση του Μωσαϊκού. Αυτό έγινε κατά τη διάρκεια της έρευνας με τη μορφή ομαδικών συζητήσεων, εργαστηρίων, ομαδικών εργασιών και των συνεντεύξεων, έτσι ώστε να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα ευρήματα και να συνεργαστούν με τους ενήλικες στη διαδικασία αναδιαμόρφωσης της αυλής. Επίσης η ίδια διαδικασία έγινε και με τους ενήλικες όπου τόσο τα εργαλεία και οι καταγραφές ήταν διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς για σχολιασμό και ανασκόπηση. Επίσης οι συχνές συναντήσεις της ερευνήτρια με τους συμμετέχοντες και η συχνή φυσική της παρουσία στο πεδίο ήταν σημαντική έτσι ώστε η εμπλοκή των συμμετεχόντων στην διαδικασία της ανάλυσης να προσαρμοστεί στις ανάγκες και στο προφίλ τους. Επίσης πολύ σημαντικό στάδιο στην εμπλοκή των συμμετεχόντων στη διαδικασία ανάλυσης ήταν τα αποτελέσματα των σκέψεων, της δουλειάς και της ανατροφοδότησής τους παρουσιάστηκαν σε ανθρώπους, π.χ. στη σύμβολο αρχιτέκτονα,

που μπορούν πραγματικά να προκαλέσουν αλλαγή στα θέματα που τους ανησυχούν, αλλιώς μπορεί να αισθάνονταν πως η προσπάθεια και η εργασία τους έχει υποτιμηθεί (Soleimanpour κ.ά., 2008).

Ένα χρονικό πρόβλημα που δημιουργείται σε τέτοιου είδους έρευνες, όπως υπογραμμίζουν οι Miles & Haberman (1994) είναι ότι η ποιοτική έρευνα έχει να κάνει με λέξεις, όχι με αριθμούς. «Οι λέξεις είναι 'παχύτερες' από τους αριθμούς και συνήθως έχουν πολλαπλές σημασίες […] Η πρόκληση είναι να είναι κανείς εξαιρετικά προσεκτικός με τους στόχους της έρευνας και τους εννοιολογικούς φακούς που θα φορέσει – αφήνοντας ταυτόχρονα τον εαυτό του ανοικτό σε πράγματα που δεν γνώριζε ή δεν περίμενε» (Miles & Haberman, 1994: 56). Αυτό το στάδιο της έρευνάς μας παίρνει ως αρχή το μετασχηματιστικό παράδειγμα στο οποίο οι συμμετέχοντες εμπλέκονται προσδιορίζοντας το πρόβλημα, συλλέγοντας και αναλύοντας δεδομένα, που τα αξιοποιούν για να ενημερώσουν την πρακτική τους. Οπότε η ανάλυση θα διαρθρωθεί στη βάση πως η αληθινή γνώση έγκειται στη συλλογική δημιουργία νοήματος των ανθρώπων και η ερμηνεία θα κατασκευαστεί από το πλαίσιο των αναφορών όλων των συμμετεχόντων.

6.7 Ηθικά δεοντολογικά ζητήματα

Ανωνυμία και εθελοντική συνειδητή συναίνεση.

Σε αυτό το σημείο θα επικεντρωθούμε στα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που πλαισίωσαν όλα τα στάδια της έρευνάς μας. Ιδιαίτερα θα επικεντρωθούμε στο τρίτο στάδιο της έρευνας, στη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης και θα εξετάσουμε κριτικά θέματα όπως η συνειδητή συναίνεση, η ανωνυμία, τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών και στη συμμετοχή χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Θα δώσουμε σημασία στα θέματα δεοντολογίας και ηθικής που προκύπτουν καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, δηλαδή πριν την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της έρευνας.

Πριν την έναρξη όλων των σταδίων της έρευνας διασφαλίστηκε η **ανωνυμία** των συμμετεχόντων στην έρευνα και της προστασίας, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους (Ν. 2472/1997, περί Προστασίας του Ατόμου από την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων). Εξασφαλίζοντας πως δεν θα δημοσιευθεί βιντεοσκοπημένο ή ηχογραφημένο υλικό αλλά ούτε και φωτογραφίες των παιδιών που θα συμμετέχουν. Όλοι οι συμμετέχοντες

στην έρευνα αντιμετωπίστηκαν με σεβασμό ως υποκείμενα, και όχι αντικείμενα, με το δικαίωμα να συμφωνήσουν ή να αποσυρθούν από την ερευνητική διαδικασία ανά πάσα στιγμή, προκειμένου να εξασφαλιστεί η **ανωνυμία, εμπιστευτικότητα και προστασία προσωπικών δεδομένων.**

Για την διεξαγωγή των δύο πρώτων σταδίων της έρευνας η ερευνήτρια έλαβε τη γραπτή συναίνεση των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή τους στη έρευνα. Η συμμετοχή τους ήταν **εθελοντική και η συναίνεση συνειδητή.** Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Πριν ξεκινήσει η κάθε συνέντευξη δινόταν σε κάθε νηπιαγωγό ο χρόνος να μελετήσει το ενημερωτικό έγγραφο και έπειτα, αν το επιθυμούσε, υπέγραφε τη συγκατάθεση και προχωρούσαν στη διεξαγωγή της συνέντευξης. Η ερευνήτρια εξασφάλισε ότι η συμμετοχή στην έρευνα βασίζεται σε εθελοντική συνειδητή συναίνεση. Ιδιαίτερα στο στάδιο της καταγραφής των ημερολογίων που διήρκεσε ένα μήνα, η γραπτή και προφορική λήψη συγκατάθεσης θεωρήθηκε ως μια ενεργή και συνεχής διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από την έρευνα σε οποιοδήποτε σημείο (EECERA, 2015).

Συμμετοχική Έρευνα Δράσης και ηθικο-δεοντολογικά ζητήματα

Πριν την έναρξη

Ο Winter (1987) περιέγραψε μια σειρά από δεοντολογικές αρχές που οι ερευνητές πρέπει να εξετάσουν κατά τη διεξαγωγή της ΣΕΔ. Πρώτον, ο ερευνητής πρέπει να διασφαλίσει ότι έχουν πραγματοποιηθεί διαβουλεύσεις με όλους τους συμμετέχοντες και ότι οι αρχές που καθοδηγούν την εργασία γίνονται αποδεκτές από όλους **πριν από την έναρξη της έρευνας**. Όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τη διαδικασία και πρέπει να γίνονται σεβαστές οι επιθυμίες εκείνων που δεν επιθυμούν να συμμετάσχουν. Για τη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης, η ερευνήτρια έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και χορηγήθηκε έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς με σαφείς λεπτομέρειες, τόσο για τα θεωρητικά πλαίσια της και τα στάδια της έρευνας, όσο και για το τι συμπεριλαμβάνει η συμμετοχή των παιδιών και τα οφέλη που πρόκειται να προκύψουν από τη συμμετοχή τους. Ο O'Brien (2001) πρόσθεσε στις ηθικές αρχές της ΣΕΔ, δηλώνοντας ότι **οι αποφάσεις σχετικά με την κατεύθυνση της έρευνας και τα πιθανά αποτελέσματα**

είναι συλλογικές. Είναι επιτακτική ανάγκη οι ερευνητές να είναι σαφείς σχετικά με τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας από την αρχή, συμπεριλαμβανομένων όλων των προσωπικών προκαταλήψεων και συμφερόντων, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ισότιμη πρόσβαση όλων των συμμετεχόντων στις πληροφορίες που προκύπτουν από τη διαδικασία. Τα εργαλεία της προσέγγισης του Μωσαϊκού αξιοποιήθηκαν σε διάφορα στάδια της έρευνας προκειμένου να εξασφαλίσουμε την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών.

Οι δεοντολογικές θεωρήσεις περιλάμβαναν, όπως προαναφέρθηκε, την ανάγκη διαδικασιών που θα εξασφαλίζαν την ευκολία, την εξοικείωση και την άνεση των μικρών παιδιών ώστε να γίνεται εφικτή η πλήρης συμμετοχή τους. Είναι ανήθικο να εξετάζουμε τη συμμετοχή των παιδιών ως συν-ερευνητές χωρίς να διασφαλίσουμε πρώτα ότι έχουν τις ικανότητες να αναλάβουν τα καθήκοντα που τους ζητούνται. Η προετοιμασία ή κατάρτιση των παιδιών δεν αφορούσε μόνο τις δεξιότητες για την έρευνα, όπως π.χ. η διεξαγωγή της συνέντευξης ή η λήψη φωτογραφιών, αλλά περιλάμβανε επίσης μια εστίαση στη δυναμική της ομάδας και τη σταδιακή ενδυνάμωσή της με βάση της ανάγκες τους. Η ερευνήτρια φρόντισε έτσι ώστε αυτή η προετοιμασία παιδιών να είναι διαδραστική και διασκεδαστική, όπου π.χ. τα παιδιά έπειτα από συζητήσεις στην ολομέλεια συμμετείχαν σε εργαστήρια και σε εικονικές περιηγήσεις (magic carpet). Στη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκε έμφαση στη διαδικασία και μεθοδολογία ακρόασης της γνώμης των παιδιών. Τα στάδια της έρευνας που συμμετείχαν τα παιδιά διεξήχθησαν από τους νηπιαγωγούς της τάξης και η ερευνήτρια (υπ. Διδακτόρας) λειτούργησε ως διευκολύντρια που συντόνιζε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και υποστηρικτικά, καθώς παρείχε στις εκπαιδευτικούς- ερευνητές την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική τους.

Επίσης οι αρχές της συγκεκριμένης έρευνας βασίζονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989 σύμφωνα με την οποία

ΑΡΘΡΟ 3. Σε όλες τις ενέργειες που αφορούν στα παιδιά, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πρωτίστως το συμφέρον του παιδιού .

ΑΡΘΡΟ 12. Ένα παιδί έχει το δικαίωμα να εκφράζει τη γνώμη του για τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή του και οι απόψεις του πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

ΑΡΘΡΟ 16. Ένα παιδί έχει δικαίωμα σεβασμού στην ιδιωτική του ζωή.

ΑΡΘΡΟ 42. Ένα παιδί έχει το δικαίωμα να γνωρίζει τα δικαιώματά του.

Διασφαλίζεται η ενημέρωση και συναίνεσης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών με την επιστολή ενημέρωσης και εξασφάλισης της συναίνεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα (Παράρτημα).

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με τους ενήλικες συμμετέχοντες της έρευνας, προκειμένου να τους εξοπλίσουμε τις κατάλληλες δεξιότητες πριν τη διεξαγωγή της έρευνας. Αυτό επιτεύχθηκε με τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς πριν την έναρξη της ΣΕΔ και με μία ενημερωτική συνάντηση με τους γονείς και την παροχή γραπτής ενημέρωσης για τα θεωρητικά πλαίσια της, τα στάδια της έρευνας, για το τι συμπεριλαμβάνει η συμμετοχή των παιδιών και τα οφέλη που πρόκειται να προκύψουν από τη συμμετοχή τους.

Κατά τη διάρκεια

Είναι επίσης σημαντικό, σύμφωνα με τον O'Brien (2001), ότι ο ερευνητής και η αρχική ομάδα σχεδιασμού να δημιουργήσουν μια διαδικασία που θα μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες συμμετοχής όλων των συμμετεχόντων χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς ιδιαίτερα για τις φωνές των παιδιών και των ευάλωτων οικογενειών. Οι ερευνητές πρέπει να επιδιώκουν να μην εισάγουν διακρίσεις κατά τον προσδιορισμό και την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα ειδικά όταν η συμμετοχή στην έρευνα για μερικά άτομα είναι δύσκολη, πρέπει να ληφθούν μέτρα για την ενεργό αντιμετώπιση των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή. Στη συγκεκριμένη έρευνα υπήρξαν περιπτώσεις όπου οι γονείς των παιδιών δεν γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα, ωστόσο προσπαθήσαμε με διάφορες τεχνικές να τους εμπλέξουμε όπου μάλιστα στη διάρκεια επέλεγαν και οι ίδιοι τρόπους με τους οποίους μπορούσαν καλύτερα να συμμετάσχουν. Για παράδειγμα μία μητέρα μας έφερε σε σχέδια και ζωγραφιές τις προτάσεις της για τις αλλαγές στην αυλή. Ένα άλλο ζήτημα επίσης που προέκυψε με την ενεργητική συμμετοχή όλων των γονέων ήταν η έλλειψη χρόνου, με αποτέλεσμα να εφαρμόστούν διάφορες τεχνικές (που θα αναλυθούν εκτενέστερα και αργότερα), όπως η διανομή ενημερωτικού υλικού για τη πορεία της έρευνας και ανάρτηση έξω από

το σχολείο των αλλαγών που συν-αποφασίστηκαν να πραγματοποιηθούν και των υλικών που η ομάδα είχε ανάγκη, έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση σε αντίγραφα οποιωνδήποτε εκθέσεων, πληροφοριών ή άλλων δημοσιεύσεων που προκύπτουν από τη συμμετοχή τους.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας η ερευνήτρια έπρεπε να επανεξετάσει τη διαδικασία της έρευνας μετά από ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες. Αυτή η ανάγκη πρόκυπτε από την ανατροφοδότηση που λάμβανε η ερευνήτρια από τις συχνές συναντήσεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Πολύ σημαντικό στοιχείο για την εξασφάλιση της εμπλοκής όλων των συμμετεχόντων στο στάδιο της ΣΕΔ ήταν και η εμπλοκή των συμμετεχόντων στην ανάλυση δεδομένων όπως αναφέρθηκε και πριν.

Μετά την ολοκλήρωση

Τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων παραμένουν ανώνυμα όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και έπειτα από αυτήν, κατά την ανάλυση των ευρημάτων, τη δημοσίευσή τους και γενικότερα την αξιοποίησή τους (Traianou, 2014). Επίσης πολύ σημαντική θεωρήθηκε και η ανατροφοδότηση και η ενημέρωση όλων των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση της έρευνας Αυτή η ανατροφοδότηση μετά από μία συλλογική απόφαση με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε στο κλείσιμο της σχολικής χρονιάς κατά τη διάρκεια της γιορτής όπου οι γονείς ξεναγήθηκαν στο αναδιαμορφωμένο χώρο της αυλής και ενημερώθηκαν για τα μελλοντικά σχέδια της σχολικής κοινότητας.

6.8 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύσαμε την μεθοδολογική διαδικασία της έρευνας. Αναλύσαμε (α) τα φιλοσοφικά πιστεύω σχετικά με την φύση της πραγματικότητας, της γνώσης και των αξιών, (β) το θεωρητικό πλαίσιο που μας βοηθάει στην κατανόηση και ερμηνεία και (γ) την ερευνητική πρακτική πάνω στο θέμα υπό μελέτη, τα οποία καθοδήγησαν τη μεθοδολογική διαδικασία. Η παρουσίαση της μεθοδολογικής διαδικασίας εξαρθρώθηκε σύμφωνα με τα στάδια της έρευνας καθώς ο ίδιος ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν ανοικτός και κατασκευαζόταν κατά τη διάρκεια της έρευνας προσαρμοζόμενος συνεχώς στα νέα, απροσδόκητα δεδομένα. Επικεντρωθήκαμε στην παρουσίαση της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης ως μία μέθοδος που λείπει από την ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα. Αναλύσαμε διεξοδικά

τη δειγματοληψία της έρευνας και το ρόλο του ερευνητή και των συμμετεχόντων για κάθε στάδιο της έρευνας. Παρουσιάσαμε τα εργαλεία και τις τεχνικές συλλογής δεδομένων της έρευνας όπου είδαμε πως η ετερογένεια των πληροφοριών και η εξατομικευμένη τους εκδήλωση είναι συστατικό στοιχείο. Στη συνέχεια, παρουσιάσαμε τη ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων όπου η λογική της ανάλυσης περιεχομένου, της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης κυριαρχεί έτσι ώστε η έρευνα να μπορεί να συνδεθεί με τη θεωρία ως μία μορφή συνθετικής ορθολογικής αφαίρεσης της πραγματικότητας. Τέλος, δώσαμε μεγάλη προσοχή στα ηθικο-δεοντολογικά ζητήματα που διατρέχουν την έρευνά μας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο τρίτο στάδιο της έρευνας όπου συμμετείχαν παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικοί.

Κεφάλαιο Έβδομο
Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

7.1 Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

7.1.1 Εισαγωγή

Ο πρωταρχικός στόχος της έρευνάς μας στο πρώτο στάδιο ήταν η διερεύνηση και αποσαφήνιση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν καθημερινά τον προγραμματισμό, τα χρονοδιαγράμματα και τελικά αποφασίζουν αν θα βγάλουν τα παιδιά έξω ή όχι. Επιπλέον, οι συμπεριφορές και οι πεποιθήσεις των δασκάλων επηρεάζουν επίσης τις συμπεριφορές των παιδιών. Η καλύτερη κατανόηση των βασικών αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στις ευκαιρίες και στις δυνατότητες που προσφέρονται στα παιδιά για παιχνίδι και μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων σχετικά με τα οφέλη και τα εμπόδια για τη διεύρυνση τις μάθησης έξω από τα πλαίσια των αιθουσών, μπορεί να δώσει πληροφορίες για τους πιθανούς τρόπους αύξησης των ευκαιριών και αξιοποίησης των εμπειριών έξω. Αυτό το στάδιο της έρευνας θεωρείται πολύ σημαντικό ως εναρκτήριο βήμα, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που παίρνουν καθημερινά αποφάσεις σχετικά με το πως, πότε και πόσο χρόνο θα περάσουν τα παιδιά στα υπαίθρια περιβάλλοντα του νηπιαγωγείου. Οι νηπιαγωγοί, μέσα από τις ημι- δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με μορφή συζήτησης και είχαν ευέλικτο χαρακτήρα, ρωτήθηκαν για την έννοια της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους, τη συχνότητα χρήσης τους, τον σχεδιασμό και την οργάνωση της αυλής του νηπιαγωγείου όπου υπηρετούν, και για την επαγγελματική τους εμπειρία όσον αφορά για τη μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα.

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας κωδικοποίησης των συνεντεύξεων εισήχθησαν σε ένα υπολογιστικό φύλλο Excel προκειμένου να διευκολύνουν τη συγκριτική και όπου θεωρήθηκε απαραίτητο τη ποσοτική ανάλυση. Έπειτα δημιουργήθηκε ο θεματικός χάρτης (πίνακας 8), βάση του οποίου θα παρουσιαστεί η ανάλυση των δεδομένων αυτού του σταδίου της έρευνάς μας.

Πίνακας 8. Θεματικός Χάρτης της Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων των Ημι-δομημένων Συνεντεύξεων

1ο Θέμα: Η Μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα
1η κατηγορία: Προσωπικές αναμνήσεις- συναισθήματα 2η κατηγορία: Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα 3η κατηγορία: Η ανάγκη των παιδιών για ελευθερία και εκτόνωση
2ο Θέμα: Η χρήση και οι πρακτικές στα υπαίθρια περιβάλλοντα
1η κατηγορία : Ο ρόλος των νηπιαγωγών 2η κατηγορία: Λόγοι αξιοποίησης 3η κατηγορία: Χρόνος 4η κατηγορία: Ανασταλτικοί παράγοντες
3ο Θέμα: Τα υπαίθρια περιβάλλοντα των νηπιαγωγείων
1η κατηγορία: Δομή και οργάνωση 2η κατηγορία: Οι προσφερόμενες δυνατότητες
4ο Θέμα: Ο σχεδιασμός των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου
1η κατηγορία : Η ταυτότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου 2η κατηγορία: Διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού
5ο Θέμα: Οι προτάσεις των νηπιαγωγών
1η κατηγορία: Δομή και οργάνωση 2η κατηγορία: Εκπαίδευση και επιμόρφωση

7.1.2 Η Μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα

7.1.2.1 Προσωπικές αναμνήσεις- συναισθήματα

Ξεκινώντας τη συζήτησή μας με τις νηπιαγωγούς σκοπός μας ήταν να δημιουργήσουμε ένα άνετο και οικείο περιβάλλον με την περιγραφή των σκοπών της έρευνας και τις εισαγωγικές ερωτήσεις. Έπειτα προκειμένου οι νηπιαγωγοί να μην αισθανθούν πως «εξετάζονται» ή «κρίνονται» για τις δομές- οργάνωση της αυλής του σχολείου όπου υπηρετούν και τις πρακτικές τους, η συζήτηση ξεκίνησε με αναφορές σε αναμνήσεις και εμπειρίες από παρελθόντα έτη. Στην ερώτηση 8 σχετικά με το αν

οι νηπιαγωγοί θυμούνται κάποιο συγκεκριμένο αύλειο χώρο που έχει μείνει στη μνήμη τους με θετικές ή αρνητικές εντυπώσεις, από τις 115 αναφορές οι 80 αντιστοιχούν σε θετικές αναμνήσεις ενώ οι 35 σε αρνητικές. Στο πίνακα 1. αναλύονται οι κατηγορίες σύμφωνα με τις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι 115 αναφορές που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις. Οι κατηγορίες που προέκυψαν αναφέρονται στην περιοχή, τα φυσικά στοιχεία, τη δομή – εξοπλισμό και τα λειτουργικά στοιχεία. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί πως οι θετικές αναφορές (80) ήταν περισσότερες από τις αρνητικές (35) παρότι από τα σχολεία που υπηρέτησαν οι νηπιαγωγοί στα περισσότερα οι αυλές ήταν ακατάλληλες. Αυτή η παρατήρηση έρχεται να επαληθεύσει τις αναφορές από τη περιβαλλοντική ψυχολογία, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, πως προτιμούμε και προσεγγίζουμε μέρη όπου αναμένουμε να βιώσουμε θετικά συναισθήματα και να αποφύγουμε τα μέρη που περιμένουμε να μας προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα.

Επίσης παρατηρούμε πως οι σημαντικότερες φυσικές μεταβλητές που επισημάνθηκαν ως θετικές αφορούσαν τη **πολυπλοκότητα** και τη **φυσικότητα** (*ποικιλία φυσικών στοιχείων, ποικιλία παιχν/σκευών*), τη **συνοχή** (*οργάνωση, δομικά στοιχεία παγκάκια- κιόσκι*) και τον **περίγυρο** (*μεγάλη έκταση χώρου*). Η **φυσικότητα** και ο **περίγυρος** φαίνεται να συνδέονται με περισσότερες θετικές αξιολογήσεις των πραγματικών πλαισίων. Τόσο η **πολυπλοκότητα** όσο και η **χωρική διευθέτηση** των αντικειμένων στο χώρο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την περιβαλλοντική προτίμηση παιδιών και ενηλίκων Kaplan & Kaplan 1982). Η χωρική διευθέτηση ενός πλαισίου είναι συνδεδεμένη με αναμνήσεις κοινωνικών και ατομικών ενεργειών που εκτελούνται σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, με αποτέλεσμα αναμνήσεις τέτοιου είδους να υπεισέρχονται στα χωρικά «σχήματα» του ατόμου και να καθοδηγούν την προτίμησή του.

Πίνακας 9. Από τα σχολεία που έχετε υπηρετήσει έως τώρα, θυμάστε κάποιο συγκεκριμένο αύλειο χώρο που έχει μείνει στη μνήμη σας (με θετικές ή αρνητικές εντυπώσεις), και γιατί;

Ερώτηση 8. Από τα σχολεία που έχετε υπηρετήσει έως τώρα, θυμάστε κάποιο συγκεκριμένο αύλειο χώρο που έχει μείνει στη μνήμη σας (με θετικές ή αρνητικές εντυπώσεις), και γιατί;						
	Θετικά			**Αρνητικά**		
Κατηγορίες	**Περιγραφή**	**f**	**%**	**Περιγραφή**	**f**	**%**
Περιοχή	Αγροτική	4	5	Αστική	2	5.8
Φυσικά Στοιχεία	Άμμος, χώμα, χλοοτάπητας-γρασίδι, κήπος, δένδρα, φυτά	29	36.25	Απουσία ερεθισμάτων, Απουσία στοιχείων φύσης	3	8.6
Δομή-Εξοπλισμός	Παιχν/σκευές (η απουσία αυτών), κιόσκι, παγκάκια μεγάλη έκταση χώρου, οργάνωση αυτονομία	43	53.75	Δεν υπήρχε αυλή, επικίνδυνος χώρος, Απουσία περίφραξης	30	85.6
Λειτουργικά χαρακτηριστικά-Χρήση	Εύκολη εποπτεία, συχνή χρήση από τους νηπιαγωγούς	4	5			
Σύνολο		80	100		35	100

Ωστόσο στα παραδείγματα των νηπιαγωγών δεν υπήρχαν αναφορές στη χρήση ή στα λειτουργικά χαρακτηριστικά των μεταβλητών που μας ανέφεραν παρά μόνο μία νηπιαγωγός (Ν7) εξήγησε πως λόγο της συχνής χρήσης της αυλής είχε πολύ θετικές αναμνήσεις. Όσον αφορά τις αρνητικές αναφορές το 46% των απαντήσεων αφορούσε την «**απουσία αυλής**», ενώ το 20% αναφέρθηκε στον «Επικίνδυνο χώρο», «Βρώμικο

χώρο», «παραμελημένο χώρο», γεγονός που φανερώνει την απουσία των υπαίθριων χώρων από τη καθημερινότητα του σχολείου. Οι τελευταίες αναφορές δεν αντιστοιχίζονται σε σταθερά δομημένα στοιχεία του χώρου που είναι δύσκολα για αλλαγή, αλλά αναφέρονται σε χαρακτηριστικά που φανερώνουν τη μη- ενασχόληση με την αυλή και την αποκοπή της από την καθημερινότητα του σχολείου.

Όταν οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για τα συναισθήματα που τους προκαλεί ο υπαίθριος χώρος του νηπιαγωγείου που υπηρετούσαν την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, το 45% αναφέρθηκε σε θετικά συναισθήματα «Όμορφα, οικεία, ευχάριστα, καλά, χαρά», από αυτούς οι μισοί (Ν4, 6, 14, 16, 22, 24, 25, 40) αναφέρθηκαν στους λόγους ασφαλείας και καλής περίφραξης, δύο αναφέρθηκαν στην καλή οργάνωση και μία ανέφερε το αίσθημα της νοσταλγίας καθώς και η ίδια φοιτούσε στο ίδιο σχολείο. Επίσης έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε τέσσερις περιπτώσεις νηπιαγωγών που ενώ στην αρχή ανέφεραν θετικά συναισθήματα στην πορεία της συζήτησης αναίρεσαν την απάντησή τους ή τη διαφοροποίησαν. « *Μου προκαλεί ωραία συναισθήματα αλλά μόνο όταν έχει καλό καιρό*» Ν23, «*Ναι είναι καλά τα συναισθήματα, είναι θεωρώ ηλικιακά κατάλληλη»* Ν21, ωστόσο σε επόμενη ερώτηση (Ερ.21) η ίδια πρόσθεσε «*το έξω του σχολείου μας το θεωρώ αγχωτικό*» Ν21. Η Ν20 αρχικά αναφέρει «*Πολύ ωραία αυλή… έχει όμως το μειονέκτημα πολλά παιδιά, μοιραζόμαστε αυλή με το άλλο νηπιαγωγείο*» επίσης στη συνέχεια της συζήτησης η ίδια αναφέρει «*το αίσθημα του ανήκειν θα έπρεπε να υπάρχει για να κάνω αλλαγές στο χώρο*» Ν20, υποδηλώνοντας πως δεν έχει οικειοποιηθεί την αυλή και δεν νιώθει άνετα σε αυτήν.

«*Η αυλή ήταν χωρίς περίφραξη και πόρτα. Μου προκαλούσε άγχος, ήταν ένας επικίνδυνος χώρος»* Ν6

«Δεν είχαμε δική μας αυλή. Χρησιμοποιούσαμε την αυλή του δημοτικού όπου έπρεπε να περάσουμε το δρόμο για να φτάσουμε» Ν11

«Οι τελείως τσιμεντένιες αυλές, χωρίς περίφραξη που ήταν παραμελημένες μου προκαλούσαν άγχος» Ν24

«*Ήταν σαν παιδική χαρά*» Ν25

Πίνακας 10. Τι αισθήματα σας προκαλεί η αυλή του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετείτε αυτό το χρόνο;

Ερώτηση 12 «Τι αισθήματα σας προκαλεί η αυλή του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετείτε αυτό το χρόνο;»		
	f	%
Θετικά	18	45
Αρνητικά	16	40
Αδιαφορία	6	15
Σύνολο	40	100

Τέλος η Ν33 ενώ στην αρχή ανέφερε πως για την αυλή τη νιώθει «δικιά της» στη συνέχεια ανέφερε πως θεωρεί την αυλή πολύ επικίνδυνη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι νηπιαγωγός ήταν η πρώτη εκπαιδευτικός που άρχισε να κάνει παρεμβάσεις στο σχολείο που υπηρετούσε γι' αυτό μας εξήγησε πως αισθάνεται την αυλή δικό της χώρο αλλά οι αλλαγές ήταν ακόμα σε αρχικό στάδιο με αποτέλεσμα η αυλή να είναι ακόμα επικίνδυνη.

«Το νιώθω δικό μου χώρου, γιατί από μη αύλειος χώρος έγινε αύλειος με την παρέμβασή μας. Αλλά ακόμα παραμένει προβληματικός με επικίνδυνα σημεία, δεν έχει παιχνιδοκατασκευές και αυτό μας δίνει ένα ερέθισμα να δημιουργήσουμε παιχνίδια για να δώσουμε ζωή σ' αυτό το χώρο» Ν33

Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα που αναφέρθηκαν από το 40% του δείγματος οι 8 (Ν 8, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37) αναφέρουν πως οι αυλή τους προκαλεί άγχος **λόγω κακής εποπτείας και ασφάλειας και επικινδυνότητας**. Επίσης 7 αναφορές έγιναν σχετικά με την οργάνωση και την υλική υποδομή, όπως η ασφαλτόστρωση (Ν3, 29, 36, 37), απουσία εξοπλισμού (Ν3), η απουσία οργάνωσης (Ν 10, 37) και μεγάλη αναλογία παιδιών σε σχέση με την έκταση του χώρου (Ν9, 10). Τέλος 3 αναφορές έγιναν στο γεγονός πως δεν υπάρχει αυτονομία στην αυλή καθώς είναι συστεγαζόμενα (Ν 13, 19, 20), ωστόσο στο δείγμα μας παραπάνω από 3 νηπιαγωγεία ήταν συστεγαζόμενα αλλά ορισμένα από αυτά δεν αναφέρθηκαν σε αυτό το χαρακτηριστικό ως αρνητικό λόγω καλής συνεννόησης με τα αλλά σχολεία. Παρακάτω στην ανάλυσή μας όμως μεγάλο δείγμα των συμμετεχόντων θα επιστρέψει και θα επιμείνει σε αυτό το πρόβλημα.

«Άγχος για τα παιδιά, από θέμα ασφάλειας εποπτείας δεν υπάρχει περίφραξη» N27

Όχι (δεν με ικανοποιεί) 100%, θα ήθελα περισσότερο σταθερό εξοπλισμός, ένα σκέπαστρο, τραπεζάκια, εξοπλισμό» N3

Όχι, (δεν με ικανοποιεί) γιατί δεν υπάρχουν τα ανάλογα ερεθίσματα υποδομές για να θεωρούν το χώρο δικό τους και οικείο» N7

Τέλος, 6 από τους νηπιαγωγούς (Ν 5, 12, 15, 27, 32, 38) ανέφεραν πως αισθάνονται αδιαφορία για την αυλή του σχολείου φανερώντας μια νωθρότητα στην περιγραφή, που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης φάνηκε ως απουσία συναισθήματος όπως παρατηρήθηκε και στην έρευνα του Τσακίρη (2013: 393), που πραγματοποίησε συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης. Οι περιγραφές και αιτιολογήσεις των νηπιαγωγών φανερώνουν μία περιορισμένη συμμετοχή του συναισθήματος σε σχέση με την αυλή τους.

«Αδιαφορία, διαμορφώνεται τώρα , είναι παλιό οίκημα, έγινε δενδροφύτευση, μόνο μία μηλιά» (Νο2)

Στην ερώτηση 9, «πού αισθάνονται πιο άνετα οι νηπιαγωγοί να εξελίσσεται το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα;» το 85% των νηπιαγωγών απάντησαν μέσα στην αίθουσα. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν 4 κύριοι λόγοι για τους οποίους οι νηπιαγωγοί αισθάνονται πιο άνετα να εξελίσσουν το καθημερινό τους πρόγραμμα μέσα παρά έξω από την αίθουσα από τους οποίου οι 3 αναφερόταν σε προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως αισθάνονται πιο άνετα να βρίσκονται μέσα στη τάξη λόγω των **παραγόντων ασφάλειας των εσωτερικών χώρων, της εύκολης εποπτείας, της οικειότητας - συνήθειας** που έχουν αποκτήσει με τους χώρους αυτούς. Η κατανομή και η διάταξη των εσωτερικών χώρων προωθεί μία **κατανομή εξουσίας** άνιση εις βάρος των παιδιών, όπου ο δάσκαλος ορίζει και οργανώνει τη διαδικασία μάθησης. Οι υπαίθριοι χώροι λόγω των περιβαλλοντικών τους στοιχείων κατεξοχήν προωθούν την αναδυόμενη μάθηση μέσα από τα ερεθίσματα και τις επιτόπου παρατηρήσεις και εξερεύνηση, γεγονός που απαιτεί αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας αλλά και στο ρόλο των εκπαιδευτικών.

«Εσωτερικούς, έχουμε μάθει έτσι, υπάρχουν πιο οργανωμένες δραστηριότητες, είναι πιο ελεγχόμενα τα παιδιά, εγώ αισθάνομαι καλά εσωτερικά ενώ τα παιδιά περιορίζονται μέσα θέλουν να ξεσκάσουν να τρέξουν, να αναπτυχθούν» N30

«μέσα πιο εύκολος έλεγχος» N4

«Νιώθω περισσότερη ασφάλεια μέσα» N6

«Στην αίθουσα, γιατί είναι πιο ασφαλές το περιβάλλον, πιο οικείο και πιο περιορισμένος χώρος» N18

«αίθουσα, έξω νιώθω ανασφάλεια» N24

Τέλος ανέφεραν την **κουλτούρα των γονέων**, οι οποίοι ασκούν πίεση στους νηπιαγωγούς για θέματα ασφαλείας, ως σημαντικό εμπόδιο για τη διεύρυνση της μάθησης έξω.

«Προβλήματα με τους γονείς που θεωρούν πως όταν είσαι έξω δεν γίνεται μάθημα, το θέμα είναι παιδείας γονέων που θεωρούν πως όταν τα παιδιά είναι έξω δεν γίνεται μάθημα, σε όλες τις περιπτώσεις στο μεγαλύτερο ποσοστό χρησιμοποιούμε την αυλή για διάλειμμα» No28

Πίνακας 11. Σε ποιους χώρους αισθάνεστε πιο άνετα να εξελίσσεται το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και γιατί;

Ερώτηση 9. Σε ποιους χώρους αισθάνεστε πιο άνετα να εξελίσσεται το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και γιατί;		
	f	%
Στην αίθουσα	34	85
Και στην αίθουσα και στην αυλή	5	12,5
Στην αυλή	1	2,5
Σύνολο	40	100

Επίσης **η υλική υπόσταση και τα χαρακτηριστικά του χώρου της αυλής** θεωρούνται ως σημαντικά στοιχεία που επηρεάζουν τις πρακτικές στους υπαίθριους χώρους και συνδέονται με τους προσωπικούς φόβους και ενδοιασμούς που εξέφρασαν στην Ερώτηση 9.

«Εσωτερικά λόγω της ασφάλειας των υλικών επειδή το δικό μας νηπιαγωγείο ακόμα δεν είναι αρκετά ασφαλές αλλά πάντα είναι πρόκληση όμως να χρησιμοποιώ το έξω γιατί αρέσει στα παιδιά» N33

«αίθουσα αναγκαστικά γιατί δεν έχουμε οργανωμένη αυλή και δεν υπάρχει κήπος» N10

«αίθουσα, λόγω υλικοτεχνικής υποδομής και καλύτερου ελέγχου των παιδιών» N8

Στη απάντηση της νηπιαγωγού N33 «*Εσωτερικά λόγω της ασφάλειας των υλικών επειδή το δικό μας* νηπιαγωγείο *ακόμα δεν είναι αρκετά ασφαλές αλλά πάντα είναι πρόκληση όμως να χρησιμοποιώ το έξω γιατί αρέσει στα παιδιά*» N33, αναφέρετε για πρώτη φορά η αλλαγή των προσεγγίσεων και των πρακτικών στους υπαίθριους χώρους ως λύση έναντι των προβλημάτων της υλικής υπόστασης. Παρά τους βασικούς ενδοιασμούς τους, 4 από τους νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας εξέφρασαν την επιθυμία τους να διευρύνουν συστηματικά τη μάθηση έξω από την αίθουσα (No1, No4, No5, No8). Οι απαντήσεις είχαν αναφορά τόσο στη νοσταλγία για τη φύση σε σχέση με τις παιδικές τους αναμνήσεις αλλά και στην έννοια της βιοφιλίας, την ανθρώπινη δηλαδή επιθυμία να συνδεθεί με τη φύση και την έμφυτη γνώση ότι η φύση δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναπτύξουν τις πνευματικές τους ικανότητες.

«η αυλή δεν είναι ακόμα ασφαλείς αλλά αυτό είναι μία πρόκληση για εμάς, καθώς τα παιδιά θέλουν να βγαίνουν έξω. Όταν τα παιδιά πραγματικά κουράζονται θέλουν το χρόνο έξω , κοινωνικοποιούνται καλύτερα έξω» N1

«… έξω είναι πιο αυθόρμητα, κοινωνικά, πιο διαχυτικά, πιο ενεργητική συμμετοχή, εκφράζονται πιο ελεύθερα» No5

«Στην αίθουσα, είναι η συνήθειά μας, αν και θα ήταν ευχάριστο το αντίθετο» No7

Από τις 5 νηπιαγωγούς (No 9, 13, 20, 23, 28) (12.5% του δείγματος) που απάντησαν πως αισθάνονται άνετα να εξελίσσουν το καθημερινό εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα τόσο μέσα όσο και έξω από την αίθουσα, η μία (No 13) φαίνεται στη συνέχεια της συζήτησης και σε συσχετισμό με την ερώτηση 20 πως χρησιμοποιεί σπάνια την αυλή τόσο για οργανωμένες δραστηριότητες όσο και για ελεύθερο παιχνίδι. Όπως επίσης οι νηπιαγωγοί No 20, 23 ανέφεραν τον παράγοντα του καιρό ως βασικό στοιχείο για την παραμονή τους ή μη στην αυλή και η No. 28 ανέφερε πως λόγω αντίδρασης γονέων όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω χρησιμοποιεί την αυλή για το διάλειμμα . Συνολικά οπότε **μόνο μία νηπιαγωγός** του δείγματός φάνηκε άνετη να χρησιμοποιεί τον υπαίθριο χώρο του σχολείου καθημερινά.

«*Μου αρέσει η εναλλαγή μέσα - έξω και στη φύση και σε χώρους που αρέσουν στα παιδιά*», «*ο χρόνος μας στην αυλή είναι περιορισμένος*» Ν13

«*Ναι συνέχεια (είμαστε έξω) ,όταν ο καιρός είναι καλός βγαίνουμε*» 23

«Πάντα, αλλά εξαρτάται από το πρόγραμμα και το καιρό» Ν20

«*Στην αυλή, κρίνω κάποιο νηπιαγωγείο από το χώρο τον εξωτερικό. Με ενδιαφέρει η επαφή με τη φύση και το χώμα*» Ν28

Από την ανάλυση των παραπάνω παρατηρούμε πως συνολικά η υλική υπόσταση, ο εξοπλισμός και οι οργάνωση φαίνεται να είναι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν τα συναισθήματα και την άνεση που έχουν οι νηπιαγωγοί για τη διεύρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού έξω. Οι παράγοντες ασφάλειας και διαμόρφωσης του χώρου φαίνονται καθοριστικοί για το αν οι νηπιαγωγοί θα αισθάνονται άνετα να βρίσκονται έξω. Οι νηπιαγωγοί επίσης αναφέρθηκαν σε μια σειρά από πρακτικές δυσκολίες που εμποδίζουν την αποτελεσματική χρήση του υπαίθριου περιβάλλοντος: για παράδειγμα οι παράγοντες του μεγέθους, της αυτονομίας και του σχεδιασμού των υπαίθριων χώρων των σχολείων δεν θεωρήθηκαν ευνοϊκοί για το παιχνίδι και τη μάθηση. Επιπλέον, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί εργάζονταν σε κτίρια που δεν είχαν σχεδιαστεί για να επιτρέπουν στα παιδιά εύκολη πρόσβαση στην αυλή και, κατά συνέπεια, δεν υποστήριζαν την ιδέα της ελεύθερης ροής μεταξύ του εσωτερικού και του υπαίθριου χώρου. Από την αρχική ανάγνωση των παραπάνω αποτελεσμάτων φανερώνεται η ένταση μεταξύ της ανασφάλειας και του άγχους που έχουν οι νηπιαγωγοί ως προς την αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων και των ακατάλληλων υποδομών και οργάνωσης. Ωστόσο σε μία δεύτερη ανάγνωση παρατηρούμε πως από τους 35 νηπιαγωγούς που απάντησαν πως αισθάνονται πιο άνετα μέσα στην αίθουσα οι 19 (Ν 1, 2, 4, 6, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 34, 39, 40) στην ερώτηση 12 αναφέρουν πως τα συναισθήματά τους για τη δομή και την οργάνωση της αυλής είναι θετικά. Αυτό μας οδηγεί στην αμφισβήτηση της πρώτης ανάγνωσης των αιτιών που οι νηπιαγωγοί κατέθεσαν (ακατάλληλες υποδομές και οργάνωση) και στην περαιτέρω εξέταση των αιτιών πέρα από τα δομικά χαρακτηριστικά των υπαίθριων χώρων ως ανασταλτικούς παράγοντες για την υποστήριξη της ΜΠΥΠ. Σύμφωνα με την περιβαλλοντική ψυχολογία, προτιμούμε και προσεγγίζουμε μέρη όπου αναμένουμε να βιώσουμε θετικά συναισθήματα και να αποφύγουμε τα μέρη που περιμένουμε να μας προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα. Ένα μέρος που ένα άτομο

το αντιλαμβάνεται ως όμορφο, μπορεί από κάποιο άλλο άτομο να θεωρείται επικίνδυνο λόγω προηγούμενων εμπειριών του. Οι νηπιαγωγοί στο δείγμα μας φαίνεται να αποφεύγουν την χρήση των υπαίθριων χώρων λόγω προηγούμενων εμπειριών και γιατί δεν νιώθουν άνετα. Ωστόσο οι ενήλικες χρησιμεύσουν ως πρότυπα για τα παιδιά και ασκούν σημαντική επιρροή κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους και αυτό ισχύει και για την εμπειρία τους με τα περιβάλλοντα μάθησης αλλά και με τη φύση. Αν οι ενήλικες δεν έχουν θετική άποψη και δεν νιώθουν άνετοι και ικανοποιημένοι με το περιβάλλον του σχολείου τι εμπειρίες θα μεταβιβαστούν στα παιδιά;

7.1. 2.2 Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα

Όταν η συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς έφτανε στην ερώτηση 51. «Πως αντιλαμβάνεστε τη μάθηση στους υπαίθριους χώρους» παρατηρήθηκε πως οι νηπιαγωγοί χαλάρωναν, ηρεμούσαν και πολλές φορές ανακαλούσαν παιδικές τους μνήμες συνδυασμένες με το ελεύθερο παιχνίδι και τη μάθηση από «πρώτο χέρι». Παρόλο που στην ερώτηση 9 «που αισθάνονται πιο άνετα να εξελίσσεται το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα» οι απαντήσεις τους ενείχαν το αίσθημα του άγχους και του στρες για τα υπαίθρια περιβάλλοντα ανακαλώντας εμπειρίες από τα υπάρχοντα υπαίθρια περιβάλλοντα των νηπιαγωγείων (ακατάλληλοι και επικίνδυνοι χώροι) και τις παγιωμένες παιδαγωγικές πρακτικές που είσαι στενά συνδεδεμένες με τους εσωτερικούς χώρους, στην ερώτηση *«Πως αντιλαμβάνεστε τη μάθηση στους υπαίθριους χώρους»* σκιαγράφησαν την έννοια της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους με κύρια χαρακτηριστικά το αίσθημα της ελευθερίας, της χαράς, της επαφής με τη φύση και της βιωματικής μάθησης. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφέρουμε πως καμία νηπιαγωγός του δείγματος δεν είχε ενημερωθεί για τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού και την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη, ούτε στην αρχική τους εκπαίδευση αλλά ούτε και στην πορεία της επαγγελματική τους καριέρας (ερώτηση 60). Οπότε στην ερώτηση 51. «Πως αντιλαμβάνεστε τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους» οι απαντήσεις τους προέρχονται από τις προσωπικές τους αναζητήσεις και πολύ συχνά από παιδικές τους αναμνήσεις. Πιο συγκεκριμένα καταγράφηκαν 84 αναφορές που κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

Πίνακας 12. Πως αντιλαμβάνεστε τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους;

Ερώτηση 51. Πως αντιλαμβάνεστε τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους;			
Κατηγορίες	Περιγραφή	f	%
Βιωματική Μάθηση	Βιωματική μάθηση, ενεργοποίηση των αισθήσεων, δημιουργικότητα, ενεργητική συμμετοχή	31	37
Συναισθήματα	Χαρά, ευχάριστα συναισθήματα, Ηρεμία, χαλάρωση	18	21,4
Ελευθερία	Ελευθερία, αυτονομία, αυτενέργεια, ελεύθερο παιχνίδι	17	20,2
Φύση, Φυσικό περιβάλλον	Επαφή με τη φύση και το φυσικό περιβάλλον, Πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος	14	16,6
Κίνηση	Κίνηση, κινητικά παιχνίδια, τρέξιμο	4	4,8
Σύνολο		84	100

Πίνακας 13. Όσον αφορά τη μάθηση στους εξωτερικούς χώρους συγκριτικά με τη μάθηση μέσα στην αίθουσα, ποια θετικά στοιχεία διακρίνεις;

Ερώτηση 55^{α}. Όσον αφορά τη μάθηση στους εξωτερικούς χώρους συγκριτικά με τη μάθηση μέσα στην αίθουσα, ποια θετικά στοιχεία διακρίνεις;			
Κατηγορίες	Περιγραφή	f	%
Συναισθήματα	Χαρά – ευχάριστα συναισθήματα, Άνεση- χαλάρωση (αναφορικά με την έκταση του χώρου)	20	27
Βιωματική Μάθηση	παρατήρηση, πειραματισμός,	18	24,3

	εξερεύνηση, Δημιουργικότητα		
Ελευθερία	Ελευθερία, αυτονομία, αυτενέργεια	18	24,3
Φύση, Φυσικό περιβάλλον	Επαφή με τη φύση και το φυσικό περιβάλλον,	7	9,5
Αρέσει στα παιδιά	Αρέσει στα παιδιά, μεγαλύτερο ενδιαφέρον	7	9,5
Επικοινωνία-συνεργασία	Επικοινωνία-συνεργασία	4	5,4
Σύνολο		74	100

«Έξω τα παιδιά όλη τη μέρα, είναι ελεύθερα και πιο δεκτικά στη μάθηση» (N1)

«Μάθηση με τρόπο βιωματικό. Ήχοι , γέλια μυρωδιές χαρά αγγίζω βιώνω μαθαίνω» (N11)

«Πολλά ερεθίσματα κίνητρα για προβληματισμούς κάθε είδους βιωματική μάθηση πειραματισμοί ελεύθερο παιχνίδι» (N12)

«Η παιδαγωγική διαδικασία και εκτός τάξης, με υλικά της φύσης ή και με πιο απλά υλικά. Ευχαρίστηση χαρά.» (N27)

«Πάρα πολύ σημαντική! Μου αρέσει η ενασχόλησή με τη φύση και λείπει η κίνηση από τα παιδιά σήμερα, μου φέρνει στο μυαλό ηρεμία χαλάρωση πιο απλά τα πράγματα τα παιδιά αυτενεργούν… ελεύθερο παιχνίδι εξερεύνηση» (N30)

«Σχέση με το περιβάλλον, τη κίνηση, τη γλώσσα, ένας χώρος συζήτησης έξω σαν παρεούλα, πολλές ομαδικές εργασίες» (N22)

«Φυσικό περιβάλλον, ελευθερία, έκφραση, κίνηση, αυτοσχεδιασμός, δημιουργικότητα» (N7)

«Όλα γίνονται έξω και είναι οργανωμένα με αυτό το σκοπό και δεδομένο ότι υπάρχει συγκεκριμένη δομή στην αυλή… ωραία συναισθήματα ελευθέρια, μέσα από τη φύση μπορούν να μάθουν πολλά, να αγγίξουν όλους τους τομείς της ανάπτυξης τους [τα παιδιά], τους χαλαρώνει, συγκεντρώνονται, μπορούν να κινούνται τους χαλαρώνει αυτό βγάζουν την έντασή τους. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ» (N34)

«*Είναι μία ευχάριστη πρωτόγνωρη μέθοδος, με περισσότερη αυτενέργεια και αυξάνεται το ενδιαφέρον τους [των παιδιών*]» N8

«Ελευθερία και χαλάρωση λόγω έκτασης χώρου, επαφή με φύση, πολλά ερεθίσματα» N12

Συμπληρωματικά στην ερώτηση 55α «Όσον αφορά τη μάθηση στους εξωτερικούς χώρους συγκριτικά με τη μάθηση μέσα στην αίθουσα, ποια θετικά στοιχεία διακρίνεις;» καταγράφηκαν 73 αναφορές των οποίων τόσο η κατηγοριοποίηση (πίνακας 13) όσο και η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων εμφάνισε πολλά κοινά με την κατηγοριοποίηση και την κατανομή συχνοτήτων της ερώτησης 51 (πίνακας 12). Συνολικά οι περισσότερες αναφορές των νηπιαγωγών έδειξαν πως εξηγώντας οι νηπιαγωγοί την έννοια της μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους για άμεση εξερεύνηση, παρατήρηση των στοιχείων του περιβάλλοντος και πειραματισμό, και ότι έτσι τα παιδιά μπορούν να μάθουν **βιωματικά**. Λόγω αυτού του τρόπου μάθησης που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί, τα παιδιά προτιμούν να βρίσκονται έξω γιατί είναι πιο συναρπαστικό γι' αυτά και το **ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους ενεργοποιούνται**. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν πως η μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα επιτρέπει στα παιδιά να έχουν την κυριότητα του παιχνιδιού τους, την ελευθερία να επιλέγουν τι κάνουν και πώς το επιτυγχάνουν, προωθώντας την **αυτενέργεια και την αυτονομία** τους, χωρίς όμως να τονίζουν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (μόνο 5 αναφορές στην προώθηση της συνεργασίας και της επικοινωνίας). Ο λόγος γι' αυτό θα μπορούσε να είναι ότι η καλή ακαδημαϊκή εκπαίδευση έχει μεγάλη αξία στην ελληνική κοινωνία σύμφωνα με το ΑΠΣ ή και στο γεγονός πως οι γονείς εκτιμούν κυρίως την ακαδημαϊκή επιτυχία στην ανάπτυξη των παιδιών τους (Tulviste & Kikas, 2010 · Veisson, 2009).

Σκιαγράφησαν στη συνέχεια την υπαίθρια μάθηση με θετικά συναισθήματα, όπως **χαρά, ευχαρίστηση, ηρεμία χαλάρωση**, σε αυτό το σημείο έκαναν τη σύνδεση μεταξύ της χαλάρωσης και της εκτόνωσης των παιδιών έξω σε σχέση με την έκταση του χώρου. Τα αγαπημένα μέρη των παιδιών συσχετίζονται συχνότερα με τα αισθήματα της χαλάρωσης, ηρεμίας και άνεσης. Η συχνή αναφορά της ελευθερίας, της ξεγνοιασιάς, της εκτόνωσης, της ηρεμίας, δείχνει ότι τα αγαπημένα μέρη παρέχουν συναισθηματική απελευθέρωση και αποκαταστατικές εμπειρίες (Koplan, 2000). Ένας άλλος δεσμός μεταξύ των αγαπημένων περιβαλλόντων και της αποκατάστασης παρέχεται από τα γενικά ευρήματα μεταξύ της σχέσης της φύσης και των αγαπημένων χώρων.

Οι νηπιαγωγοί και στις δύο ερωτήσεις ανακάλυψαν (51, 55^{α}) ότι τα παιδιά πετυχαίνουν πολλά περισσότερα όταν έχουν ευκαιρίες για να μάθουν και να παίξουν έξω. Τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα και απολαμβάνουν τις δραστηριότητες έξω, και με

αυτόν τον τρόπο αποκτούν πιο επιτυχημένες εμπειρίες. Σε πολύ μεγάλη συχνότητα ανέφεραν επίσης και το αίσθημα της ελευθερίας για τα παιδιά όταν βρίσκονται έξω. Τέλος η λέξη ελευθερία επισημάνθηκε σε 45 απαντήσεις, αναφερόμενοι στον αντίθετο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης που λαμβάνει μέρος στις αίθουσες. Μέσα η μάθηση είναι οργανωμένη από τους ενήλικες, το εποπτικό υλικό συγκεκριμένο και τα χαρακτηριστικά του χώρου σταθερά. Μέσα τα παιδιά καλούνται να συμμετάσχουν σε προ- οργανωμένες δραστηριότητες σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο σύμφωνα με το ΑΠΣ, που πολλές φορές μπορεί να γίνει πιεστικό για τα ίδια. Όταν τα παιδιά βγαίνουν έξω είναι ελεύθερα να επιλέξουν τι κάνουν και πώς το επιτυγχάνουν, έχουν την κυριότητα του παιχνιδιού τους και την ελευθερία να κινηθούν με το δικό τους ρυθμό και τρόπο, μαθαίνοντας στο δικό τους χωρο- χρόνο. Γι' αυτό και οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν την «ελευθερία» ως ένα από τα βασικά γνωρίσματα της μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα.

Τέλος στην ερώτηση 53 «*Θα μπορούσε η σχολική αυλή να αποτελεί μια "εξωτερική" αίθουσα, και γιατί;*» οι 15 από τους 40 νηπιαγωγούς απάντησαν ναι αναφερόμενοι, στο καλό καιρό που έχουμε στην Ελλάδα, στη βιωματική μάθηση και στη φύση ως ένα βασικό στοιχείο που πρέπει να υπάρχει στη καθημερινότητα των παιδιών. Οι 20 απάντησαν ναι με προϋποθέσεις και 5 απάντησαν όχι, οι παραπάνω προϋποθέσεις και οι λόγοι θα αναλυθούν αργότερα, όπως αναδύονται στη κατηγορία «**Ανασταλτικοί παράγοντες**».

«βεβαίως ειδικά στην Ελλάδα που έχουμε τόσο καλό καιρό» Ν 23

«Βέβαια, η φύση είναι πολύ σημαντικό στοιχείο, μαθαίνεις βιωματικά, παρατηρείς» Ν25

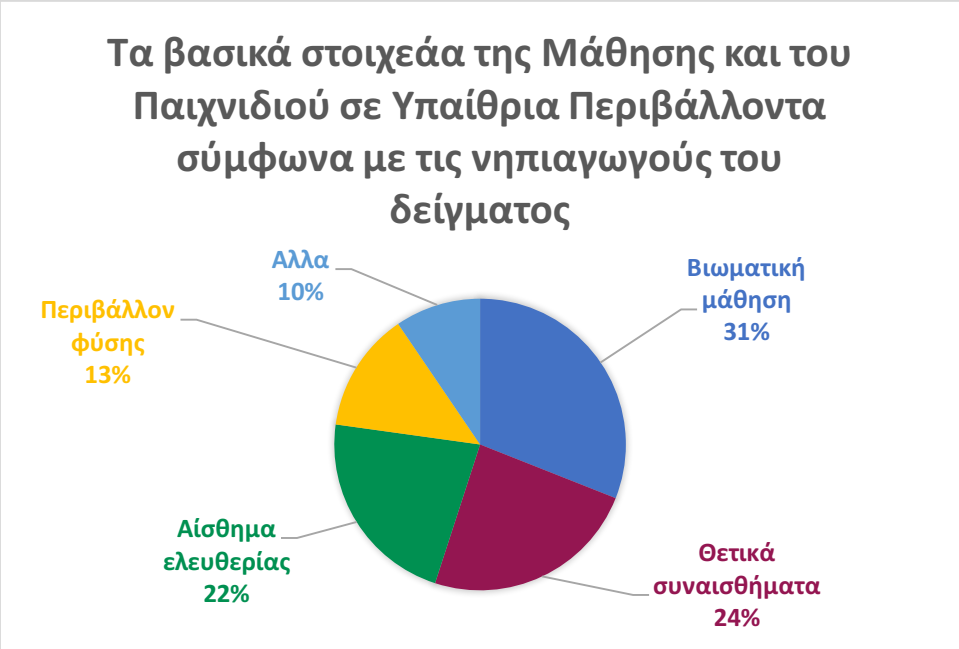
«ναι! να είναι η συνέχεια του εσωτερικού» Ν13

Τα αποτελέσματα επίσης μας δείχνουν ότι, εξηγώντας την έννοια της μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα, λίγοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την ευρύτερη επίδραση των υπαίθριων δραστηριοτήτων στην ολική ανάπτυξη των παιδιών ή αναφέρθηκαν στις πτυχές της υγείας, της ευημερίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Όσον αφορά το περιβάλλον, πολλές από τις νηπιαγωγούς είχαν μόνο το φυσικό περιβάλλον στο μυαλό τους: δεν αναφέρθηκαν στα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Έτσι, για τους νηπιαγωγούς, η έννοια της υπαίθριας μάθησης συνδέεται κυρίως με το φυσικό περιβάλλον και την επαφή με τη φύση στο νηπιαγωγείο ή έξω από αυτό. Αυτές οι

απαντήσεις αφενός φανερώνουν τη σύνδεση που κάνουν οι νηπιαγωγοί με τα χαρακτηριστικά του υπαίθριου περιβάλλοντος και τη διαφοροποίησή τους με αυτά του εσωτερικού περιβάλλοντος ωστόσο πολλές φορές η άμεση σύνδεση με το περιβάλλον φύσης γεννά την ανησυχία πως για πολλές από τις νηπιαγωγούς αυτή η αντίληψη μπορεί να αποτελεί εμπόδιο, καθώς ας μην ξεχνάμε πως πολλά σχολεία στην Ελλάδα βρίσκονται μέσα σε ένα πυκνό αστικό ιστό αποκομμένο από τη φύση. Ωστόσο όπως αναφερθήκαμε και στο θεωρητικό μας πλαίσιο η χρήση της υπαίθριας μάθησης και του παιχνιδιού θεωρείται ο πιο εύκολα κατανοητός και αποτελεσματικός τρόπος για να εισάγουμε τα παιδιά στο περιβάλλον που τις περιβάλλει (είτε είναι αστικό ή αγροτικό) και να αναπτύξουν αξίες που προωθούν έναν βιώσιμο τρόπο ζωής στο μέλλον. Επίσης, περιλαμβάνει τις υπαίθριες δραστηριότητες (οργανωμένες και ελεύθερες), την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και πτυχές της ανθρώπινης υγείας, της ευημερίας και της αειφόρου ανάπτυξης (Szczepanski & Nicol, 2005***).***

Συνολικά από τις 158 αναφορές των νηπιαγωγών που καταγράφηκαν σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους, από τις ερωτήσεις 51 και 55α, τέσσερα φαίνεται να είναι τα χαρακτηριστικά που προκύπτουν και πλαισιώνουν την ΜΠΥΠ, 49 αναφορές στη βιωματική μάθηση και την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων, 38 αναφορές στα θετικά συναισθήματα (χαρά, ηρεμία), 35 αναφορές στην αίσθηση ελευθερίας και 21 αναφορές στην φύση και στην επαφή με φυσικά στοιχεία (Διάγραμμα 1)

Διάγραμμα 1. Τα βασικά στοιχεία της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς του δείγματος



7.1.2.3 Η ανάγκη των παιδιών για ελευθερία και εκτόνωση

Μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις αναμνήσεις της παιδικής ηλικίας από αγαπημένα μέρη, όπως των Lukashok and Lynch (1956), Ladd (1977), Hester (1979), Cooper Mrcus (1978.1979), Wyman (1985), and Sobel (1990) και μελέτες της χρήσης του χώρου από τα παιδιά όπως του Hart (1979) και του Moore (1986) αποδεικνύουν πως δυνατά και έντονα συναισθήματα συνδέονται με συγκεκριμένους χώρους. Στην ερώτηση 17.3 όταν ρωτήσαμε τις νηπιαγωγούς πως αντέδρασαν τα παιδιά όταν οι νηπιαγωγοί αξιοποιούσαν τις εγκαταστάσεις της αυλής για οργανωμένες δραστηριότητες όλοι οι νηπιαγωγοί ανέφεραν πως όταν δημιουργούν ευκαιρίες για μάθηση στην αυλή του σχολείου, τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα και χαρούμενα. Περιμένουν με προσμονή τη στιγμή που θα βγουν για τη πραγματοποίηση μια δραστηριότητας έξω και όταν βγαίνουν νιώθουν αγαλλίαση και απελευθέρωση. Επίσης ορισμένες νηπιαγωγοί ανέφεραν πως αξιοποιούν την προσμονή των παιδιών, για να βγουν έξω, σαν επιβράβευση για να είναι συγκεντρωμένα και αποδοτικά στις δραστηριότητες μέσα. Επιπλέον, έγιναν πολύ συχνές αναφορές στην ενεργητική εμπλοκή των παιδιών σε σχέση με τους εσωτερικούς χώρους. Όπως ανέφεραν οι ίδιοι, τα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργητικά καθώς η μάθηση έξω είναι σαν παιχνίδι και γιατί έξω τα παιδιά βρίσκουν ενδιαφέρον.

«*Όμορφα, ευχάριστα, το διδακτικό κομμάτι μετατρέπεται σε παιχνίδι έξω*» Ν1

«*Ενεργοποιούνται πολύ, ακόμα και το ενδιαφέρον των μαθητών που μέσα δεν έχουν πολύ μεγάλο κίνητρο για μάθηση*» Ν8

«*Είναι ενθουσιασμένα όταν βγαίνουμε έξω και έχουν μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν*» Ν14

«*Τους αρέσει πολύ και είναι πιο παραγωγικά έξω θα μπορούσα να πω*» Ν25

«*Τους αρέσει γιατί υπάρχει ενδιαφέρον*» Ν26

«*Τρελαίνονται από τη χαρά τους*» Ν21

«*Είναι ενθουσιασμένα, είναι μία γιορτή γι' αυτά*» Ν28

Παρατηρούμε 3 αναφορές σχετικά με την απόσπαση της προσοχής των παιδιών όταν είναι έξω. Οι δύο νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στο γεγονός πως τα παιδιά δεν έχουν συνηθίσει να βγαίνουν έξω για προγραμματισμένες δραστηριότητες και πως έχουν συνδυάσει την αυλή με το διάλειμμα, γεγονός που μπορεί να αποσπάσει την προσοχή τους. Επίσης η μία νηπιαγωγός ανέφερε πως είναι δύσκολο για τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες έξω και τις οδηγίες της, ωστόσο στη συζήτησή μας ανέφερε πως ποτέ δεν είχαν διατυπώσει με τα παιδιά κανόνες για την αυλή και ποτέ δεν είχαν μία σταθερή ρουτίνα έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να συνηθίσουν και να προσαρμοστούν. Τέλος η μία νηπιαγωγός που ανέφερε τον προβληματισμό πως όταν τα παιδιά βγαίνουν έξω αποσπάται η προσοχή τους από τη δραστηριότητα διότι θεωρούν πως είναι έξω για διάλειμμα στην ερώτηση 16.1 αναφέρει πως χρησιμοποιεί την αυλή μόνο μια φορά το μήνα για προγραμματισμένες δραστηριότητες εκτός του διαλείμματος, γεγονός που δικαιολογεί την απόσπαση της προσοχής των παιδιών.

«*Τους αρέσει πάρα πολύ, αν και στην αρχή νομίζουν πως βγαίνουν διάλειμμα*» Ν18

«*Τους αρέσει αλλά δεν έχουν μάθει να ακολουθούν οδηγίες έξω*» Ν30

«*Ενθουσιάζονται αλλά το συνδυάζουν με το ελεύθερο παιχνίδι*» Ν33

Τέλος μία νηπιαγωγός αναφέρει πως «*Κάποια χαίρονται αλλά υπάρχουν περιπτώσεις που κάποια κουράζονται ή φοβούνται*» Ν5. Εξετάζοντας τη συνέντευξη της συγκεκριμένης νηπιαγωγού παρατηρούμε πως διαρκώς αναφέρει την επικινδυνότητα της αυλής που έχει στη διάθεσή της, την έλλειψη εξοπλισμού και φυσικών στοιχείων στο περιβάλλον, όπως και το ότι μοιράζονται την αυλή με το δημοτικό σχολείο. Γεγονός που φανερώνει την εικόνα ενός «άμορφου» και μη αναπτυξιακά κατάλληλου αύλειου χώρου που είναι πολύ πιθανό να προκαλεί εύκολα το φόβο και την κούραση στα μικρά παιδιά.

Συμπληρωματικά στην ερώτηση 21 «*Η σχολική αυλή μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών. Αν ναι, πως;*», το 90% των νηπιαγωγών ανέφερε πως η σχολική αυλή επηρεάζει θετικά την συμπεριφορά των παιδιών παρά των διαφοροποιήσεων που υπήρχαν στη δομή, οργάνωση και στον εξοπλισμό. Η κατηγοριοποίηση των 48 αναφορών των νηπιαγωγών, έδειξε συνάφεια με τις προηγούμενες κατηγοριοποιήσεις και ουσιαστικά ανέδειξε τόσο την ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι έξω όσο και τις θετικές επιδράσεις στη μαθησιακή διαδικασία. Η ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι έξω αναδεικνύεται από τις πολλές αναφορές των νηπιαγωγών στην «ελευθερία» (23%), «εκτόνωση» (16,7%), «ηρεμία, χαλάρωση, χαρά» (21%). Επιπρόσθετα, φαίνεται πως η παραμονή των παιδιών στην αυλή επηρεάζει τα παιδιά θετικά έτσι ώστε να υποστηρίζονται και οι μαθησιακές τους ανάγκες, «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη» (22,5%), «αυτενέργεια» (17,5%) και «ενεργητική συμμετοχή» (10%)

«Τα παιδιά γίνονται αγγελούδια από την ώρα που βγαίνουμε έξω. Σταματάνε οι διενέξεις και τα προβλήματα, αυτενεργούν, έχουμε όμως θέσει από την αρχή της χρονιάς τις δυνατότητες και τους κανόνες της αυλής» Ν28

«Ναι, γίνονται πιο αυθόρμητα, κοινωνικά, πιο διαχυτικά και συμμετέχουν πιο ενεργητικά συμμετοχή, γίνονται και εκφράζονται πιο ελεύθερα», Ν18

7.1.3 Η χρήση και οι πρακτικές στα υπαίθρια περιβάλλοντα

7.1.3.1 Ο ρόλος των νηπιαγωγών

Στην Ερώτηση 24 «*τι κίνητρα δίνεται στα παιδιά προκειμένου να χρησιμοποιούν/ αξιοποιούν το χώρο της αυλής;*» αναδύθηκαν κάποιες εκφάνσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού όταν τα παιδιά βρίσκονται έξω. Σύμφωνα με τον πίνακα 14 το 45% των νηπιαγωγών φαίνεται να μην προσφέρει κίνητρα στα παιδιά, από αυτούς το 30% αναφέρουν πως τα παιδιά δεν χρειάζονται κίνητρα όταν βρίσκονται έξω καθώς αυτενεργούν και το παιχνίδι τους είναι αυτό-καθοδηγούμενο, *«Δεν χρειάζεται έχουν μόνα τους μία παρόρμηση , μπορεί να προκύψει ένα θέμα από έξω, κατευθύνεται από τα παιδιά» Ν28, «Μας δίνουν αυτά τα ερεθίσματα»Ν31.* Επίσης το 17% από τους νηπιαγωγούς που απάντησα πως δεν δίνουν κίνητρα αναφέρθηκαν στις ακατάλληλες υποδομές τις αυλής και στον ελάχιστο χρόνο που περνάνε έξω «*Η αυλή είναι ακατάλληλη με άσφαλτο, χωρίς σκιά και με σκουπίδια, τι κίνητρα να τους δώσω εγώ;*» Ν5, *«δεν προσφέρεται η αυλή για πολλά πράγματα και έχουμε και λίγο χρόνο*» Ν10.

Το 12,5 % των νηπιαγωγών ανέφερε πως χρησιμοποιεί το χρόνο διαμονής στην αυλή ως επιβράβευση εάν τα παιδιά είναι ήσυχα ή/και ολοκληρώσουν όλες τις εργασίες τους μέσα. Αυτή η επιβράβευση έχει συνήθως το ρόλο του διαλείμματος, το οποίο ούτως ή άλλως από το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι επίσημα προγραμματισμένο για κάθε μέρα. *«τους λέω πως θα έχουμε περιορισμένο χρόνο για την αυλή» Ν13, «χρησιμοποιούμε την αυλή σαν επιβράβευση» Ν4.* Αντιλαμβανόμαστε πως οι νηπιαγωγοί εκμεταλλεύονται την ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι έξω για την συνέτιση αυτών όταν βρίσκονται μέσα. Επίσης οι νηπιαγωγοί, όπως θα δούμε παρακάτω, δίνοντας έμφαση στις οργανωμένες δραστηριότητες μέσα, διαθέτουν ελάχιστο χρόνο για παιχνίδι στην αυλή, με αποτέλεσμα ο χρόνος έξω να αξιοποιείται κατά κύριο λόγο για την εκτόνωση των παιδιών και ο ρόλος τους να περιορίζεται στην επίβλεψη.

Επιπλέον το 20% αναφέρθηκε στον κινητό εξοπλισμό, όπως μπάλες, στεφάνια κώνους κ.α. ως κίνητρα που δίνουν για να προωθήσουν το παιχνίδι των παιδιών έξω. Από τις 8 νηπιαγωγούς που αναφέρθηκαν στον εξοπλισμό ως κίνητρο, οι 2 (Ν9, 18) είχαν στη διάθεσή τους αυλές ακατάλληλες που δεν παρείχαν ερεθίσματα για παιχνίδι οπότε η παροχή κινητό εξοπλισμού ήταν αναγκαία.

Τέλος το 22,5 % αναφέρθηκε στις διάφορες εκφάνσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού που μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για το παιχνίδι των παιδιών. Έγινε αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή, «*συζητάμε πριν βγούμε έξω, και έξω τους βοηθάω με τις δραστηριότητες που οργανώνουν*» Ν19, ως διαμεσολαβητή *«Όταν είναι πολλά παιδιά τους προτείνουμε τι παιχνίδια να παίξουνε» Ν30, ανατροφοδοτικός «τους δίνω κίνητρα ευγενούς άμιλλας, προσωπικής ικανοποίησης για κάθε επίτευγμά τους, και χρησιμοποιώ διάφορα αντικείμενα και κίνητρα για να διασκεδάσουν» Ν8* και τέλος υποστηρικτικό *«Αυτοί μας δίνουν ερεθίσματα. Συνήθως όταν ένα παιδί βρει ένα ερέθισμα στην αυλή εμείς το συνεχίζουμε και κάνουμε μια μικρή θεματική ενότητα» Ν33.*

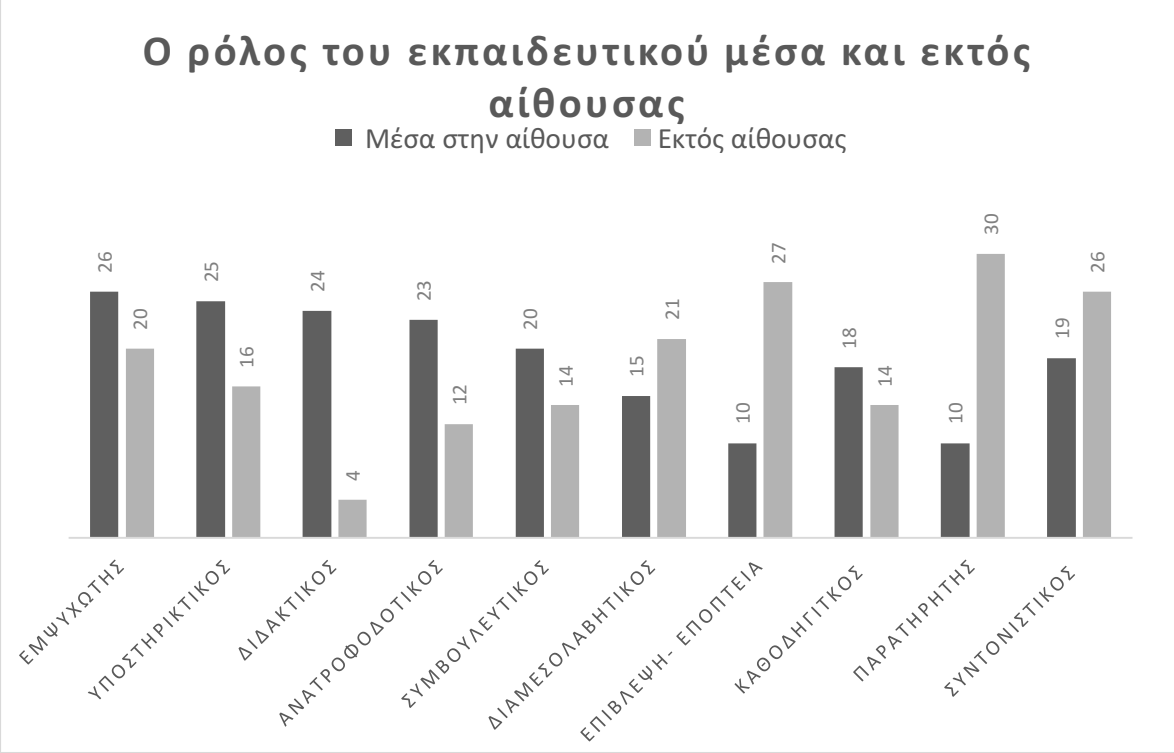
Πίνακας 14. Τι κίνητρα δίνεται στα παιδιά προκειμένου να χρησιμοποιούν/ αξιοποιούν το χώρο της αυλής*;*

Ερώτηση 24 *Τι κίνητρα δίνεται στα παιδιά προκειμένου να χρησιμοποιούν/ αξιοποιούν το χώρο της αυλής;*		
	f	%
Δεν δίνουν	18	45
Επιβράβευση- διάλειμμα	5	12,5
Εξοπλισμό	8	20
Αναφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού	9	22,5
Σύνολο	40	100

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές για να εμπλέξουν όλους τους μαθητές, αφού έχουν τον κυρίαρχο ρόλο στον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και του χρόνου διδασκαλίας. Ως αποτέλεσμα, όπως επισημαίνει ο Coodlad (2004), οι μαθητές δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να συζητήσουν, να προβάλουν τις προτιμήσεις τους, να παρουσιάσουν τις προτάσεις τους, να αναλύσουν κριτικά και δημιουργικά και - σύμφωνα με τον Bruner - να υπερβούν τις πληροφορίες που τους δίνονται. Με άλλα λόγια, οι χρησιμοποιούμενες πρακτικές είναι με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να περιγράψουν και να αξιολογήσουν το ρόλο τους όταν βρίσκονται μέσα στην αίθουσα και όταν βρίσκονται στην αυλή. Αυτή η ερώτηση (27α και β) ήταν κλειστή και οι συμμετέχοντες επέλεξαν με σειρά προτεραιότητας το ρόλο τους σε ένα διπλό πίνακα (μία στήλη για το ρόλο μέσα στην αίθουσα και μία για το ρόλο έξω στην αυλή) όπου, καθώς συμπλήρωναν μπορούσαν και οι ίδιοι να παρατηρήσουν και κάνουν σύγκριση μεταξύ των ρόλων

τους μέσα και έξω, γεγονός που βοήθησε στην επέκταση της κουβέντας και υποστήριξε την αυτό- αξιολόγηση των νηπιαγωγών. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2 αρχικά οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν το ρόλο τους στο πλαίσιο της αίθουσας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού φαίνεται να έχει ως κύρια χαρακτηριστικά τα εξής, (α) εμψυχωτής (26 αναφορές), (β) υποστηρικτικός (25 αναφορές), (γ) διδακτικός (24 αναφορές) και (δ) ανατροφοδοτικός (23 αναφορές). Από την άλλη μεριά όσον αφορά το ρόλο τους στα υπαίθρια περιβάλλοντα του νηπιαγωγείου ιεραρχούν τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους ως εξής: (α) παρατηρητής (30 αναφορές), (β) επίβλεψη- εποπτεία (27 αναφορές), (γ) συντονιστικός (26 αναφορές) (δ) διαμεσολαβητικός (21 αναφορές). Είναι ενδιαφέρον πως τα χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτικού διαφοροποιούνται πολύ σημαντικά όταν βρίσκετε μέσα στην τάξη και όταν έξω. Έτσι βλέπουμε πως μέσα ο ρόλος τους είναι διδακτικός, υποστηρίζοντας τη μάθηση και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη ακολουθώντας την ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αυλή, ο διδακτικός και ανατροφοδοτικός ρόλος αξιολογήθηκαν χαμηλότερα από όλους τους ρόλους (μόνο 4 αναφορές και 12 αναφορές αντίστοιχα).

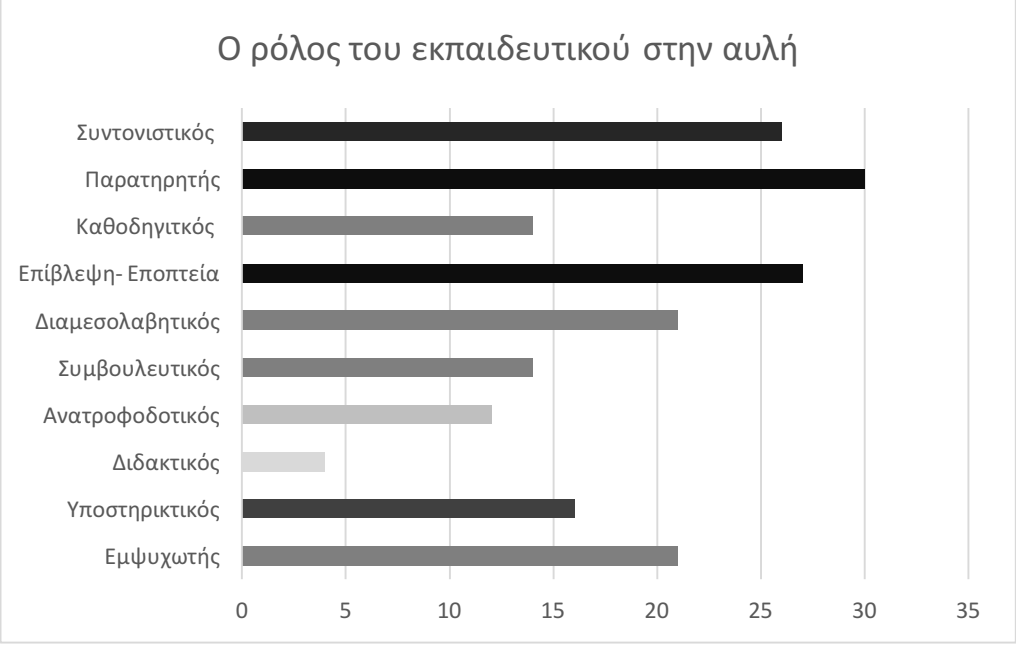


Διάγραμμα 2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα και εκτός αίθουσας

Μία σημαντική στρατηγική που εντόπισαν οι νηπιαγωγοί, όταν βρίσκονται στην αυλή. είναι η παρατήρηση των παιδιών και του παιχνιδιού τους για να αποκτήσουν γνώση των επιθυμιών, των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των ικανοτήτων των παιδιών. Παράλληλα όμως παρατηρείται από τους νηπιαγωγούς και ο ρόλος που είναι προσανατολισμένος στην εποπτεία και την επίβλεψη. Η τάση των εκπαιδευτικών να στέκονται γύρω από τα παιδιά και να τα παρακολουθούν να παίζουν, και να παρεμβαίνουν μόνο όταν δημιουργείται κίνδυνος για την ασφάλεια ή όταν ένα παιδί απαιτεί κάποια μορφή βοήθειας, φαίνεται να είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ερμηνείας των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους έξω. Υπάρχει μία ισχυρή παράδοση στην εκπαίδευση ότι το υπαίθριο περιβάλλον και, ιδιαίτερα, η σχολική αυλή είναι απλώς ένας χώρος για τους εκπαιδευτικούς να ξεκουράζονται και για τα παιδιά να εκτονώνονται, να καταναλώνουν υπερβολική ενέργεια και να ασχολούνται με την έντονη δραστηριότητα με αποτέλεσμα οι ρόλος τις νηπιαγωγούς να αντικατοπτρίζεται σε αυτό της επίβλεψης. Εάν λάβουμε υπόψιν μας και τους ακατάλληλους υπαίθριους χώρους που υπάρχουν στα ελληνικά σχολεία, η αναγκαιότητα του ρόλου της εποπτείας αυξάνεται. Άλλη παράμετρος που αναφέρθηκε από τους νηπιαγωγούς ήταν ο ρόλος του εμψυχωτή που περιλάμβανε πιο άμεση παρέμβαση των νηπιαγωγών κυρίως στα σχολεία όπου οι αυλές δεν είχαν πολλά ερεθίσματα για να παρακινήσουν το παιχνίδι των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν ελάχιστα στο καθοδηγητικό τους ρόλο τα παιδιά Hildebrand, 1990). Οι δάσκαλοι λειτουργούν επίσης ως διαμεσολαβητές, βοηθώντας τα παιδιά να μάθουν να λύσουν τα προβλήματα μόνοι τους (Jones & Reynolds, 1992), να αναπτύξουν αυτοέλεγχο και να οικοδομήσουν αυτοεκτίμηση (Bredekamp, 1987)

Επίσης από τα αποτελέσματα της ερώτηση 27α,β οι νηπιαγωγοί φαίνεται να παρατηρούν σπάνια ότι συμμετέχουν στις δραστηριότητες των παιδιών στους υπαίθριους χώρους, με συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και ανατροφοδοτικό ρόλο καθώς είναι απορροφημένοι την περισσότερη ώρα σε θέματα ασφαλείας . Συνεπώς φαίνεται να μην υποστηρίζουν τον εποικοδομητικό τρόπο μάθησης και την επέκταση των δραστηριοτήτων των παιδιών μέσω προτάσεων ή ερωτήσεων, και ούτε συμμετέχουν με τα παιδιά για να επεκτείνουν ένα θέμα παιχνιδιού ή εννοιολογικές αντιλήψεις, εκμεταλλευόμενοι την παρεμπίπτουσα μάθηση. Οι περιορισμένες προοπτικές των νηπιαγωγών σχετικά με το εκπαιδευτικό δυναμικό του υπαίθριου

παιχνιδιού και το ρόλο του εκπαιδευτικού στο υπαίθριο παιχνίδι μπορούν να έχουν σημαντικές συνέπειες για το παιχνίδι και την ανάπτυξή του. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι δάσκαλοι είτε δεν κατανοούν ή υποτιμούν το δυναμικό των υπαίθριων παιχνιδιών στη διέγερση διάφορων πτυχών της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, εκτός από την φυσική ανάπτυξη και τον κινητικό εξοπλισμό (όπως φαίνεται και από την Ερώτηση 24), προσφέρουν στείρα υπαίθρια περιβάλλοντα με περιορισμένες επιλογές και ευκαιρίες παιχνιδιού. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε πως οι νηπιαγωγοί του δείγματος σε παραπάνω ανάλυση ανέδειξαν ως βασικό χαρακτηριστικό της ΜΠΥΠ τη βιωματική μάθηση, όπου οι μαθησιακές εμπειρίες που σχεδιάζονται υποστηρίζουν μια συναρπαστική εμπειρία. Τα παιδιά διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην εμπειρία, ακολουθούμενη από τον προβληματισμό ως μέθοδο επεξεργασίας και κατανόησης της εμπειρίας. Αν και ο εκπαιδευτικός δεν βρίσκεται στο κέντρο αυτής της προσέγγισης μάθησης, διαδραματίζει όμως πιο σημαντικό ρόλο καθώς πρέπει να ενορχηστρώσει την μάθηση στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως ενώ οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά έξω μαθαίνουν μέσα από το βίωμα, την παρατήρηση, τον πειραματισμό και την εξερεύνηση, οι ίδιοι δεν υποστηρίζουν αυτή τη προσέγγιση και περιορίζουν το ρόλο τους στην εποπτεία και τη διαμεσολάβηση.



Διάγραμμα 3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αυλή

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην προσφέρουν μαθησιακά ερεθίσματα και να μην συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών, απλώς βασίζονται στην φυσική περιέργεια και τα ένστικτα των παιδιών όταν βρίσκονται έξω. Όλοι, όταν βρίσκονται στην αυλή, δρουν μόνο ως επιβλέποντες ή παρατηρητές. Οι ανησυχίες για την υγεία και την ασφάλεια φαίνεται να είναι ο βασικός λόγος για την μη τακτική χρήση του υπαίθριου χώρου.

Άλλοι παράγοντες, επίσης, που μπορεί να συμβάλουν στη στάση αυτή των εκπαιδευτικών είναι η διαμόρφωση αυτών των χώρων. Σε παραπάνω ανάλυση (Ερώτηση 9) το μεγαλύτερο μέρος των νηπιαγωγών ανέφερε πως δεν αισθάνεται άνετα στην αυλή σε σχέση με την αίθουσα κυρίως λόγω της υλικής υπόστασης και των χαρακτηριστικών του χώρου της αυλής που συνδέονται με τους προσωπικούς φόβους και ενδοιασμούς τους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν μικρότερο έλεγχο στη φύση και την οργάνωση των υπαίθριων χώρων σε σύγκριση με τα εσωτερικά περιβάλλοντα. Οπότε ενώ αρχικά παρατηρούμε πως οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό δυναμικό των υπαίθριων περιβαλλόντων (μέσα από τη βιωματική μάθηση), συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του ρόλου τους και στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων της χρήσης αυτών των χώρων, και δηλώνουν πως δεν αισθάνονται άνετα στην αυλή. Στη συνέχεια θα μελετήσουμε τις πιθανές αιτίες και τους συσχετισμούς διαφόρων παραγόντων σχετικά με τις παραπάνω ανησυχίες.

7.1.3.2 Σκοποί και λόγοι αξιοποίησης

Οι νηπιαγωγοί στην ερώτηση 15 ρωτήθηκαν να περιγράψουν τους σκοπούς που εξυπηρετεί η αυλή στην δική τους καθημερινότητα. Καταγράφηκαν 94 αναφορές οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε 7 κατηγορίες ως εξής: διάλειμμα, ψυχοκινητική ανάπτυξη, επαφή με τη φύση, ελεύθερο παιχνίδι, στόχοι ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, κοινωνικές δεξιότητες και βιωματική μάθηση (Πίνακα 15) Στη πλειοψηφία τους οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν την αυλή στη καθημερινότητά τους για τους σκοπούς του διαλείμματος από την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία πραγματοποιείται μέσα. Το θεωρούν απαραίτητο για τα παιδιά προκειμένου να ξεκουραστούν, να εκτονωθούν και χαλαρώσουν από το πρόγραμμα που ακολουθούν μέσα. Ενδεικτικά αναφέρουν

«*Όταν βγαίνουν έξω παίζουν, χαίρονται, χαλαρώνουν και ξεκουράζονται*» Ν26

«*Εκτόνωση, τα παιδιά αφού περνάνε πολλές ώρες μέσα κλεισμένα, βγαίνουν έξω και εκτονώνονται και κοινωνικοποιούνται*» Ν1

«*Ανταποκρίνεται στην ανάγκη τους να τρέξουν και να εκτονωθούν*» Ν25

« … *εκτονώνονται και μετά έχουν διαύγεια για τις δραστηριότητες που ακολουθούν μέσα στην τάξη*» Ν32

Σε αυτή τη κατεύθυνση ακολουθεί και ο σκοπός της κίνησης και των παιχνιδιών αδρής κινητικότητας, τα οποία δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν στους κλειστούς χώρους της τάξης αλλά που τα παιδιά έχουν ανάγκη. Στη συνέχεια έγινε αναφορά στην επαφή με τη φύση και τα στοιχεία του περιβάλλοντος όπως και στην ανάγκη των παιδιών για καθαρό αέρα, μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι. Λίγες αναφορές έγιναν σχετικά την εκπαιδευτική υπόσταση των υπαίθριων χώρων και τη σύνδεση με τη στοχοθεσία του ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ όπως και με τα οφέλη που μπορεί να επιφέρει η αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. *«Είναι πιο κοντά στη φύση του παιδιού. Από μόνο του το παιδί περνάει καλά σε εξωτερικούς χώρους οπότε παιδαγωγικά μπορούμε και πρέπει να εκμεταλλευτούμε αυτό που μας προσφέρει αυτό ο χώρος*» Ν33, «*Αποτελεί προέκταση της σχολικής αίθουσας… αλλά εξαρτάται από τον καιρό και την ομάδα των παιδιών*» Ν11. Ωστόσο στην ερώτηση 16 «Χρησιμοποιείτε την αυλή του σχολείου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα;» η νηπιαγωγός Ν11 δεν κατάφερε να μας δώσει κάποιο παράδειγμα. Τέλος η βιωματική μάθηση ενώ είχε επισημανθεί παραπάνω από τους νηπιαγωγούς ως το κυριότερο χαρακτηριστικό της ΜΠΥΠ, φαίνεται να μην αξιολογείται ως βασικό λόγος αξιοποίησης των υπαίθριων χώρων στο ελληνικό σχολείο (μόνο 2 αναφορές)

«*Ελευθερία. Όταν είναι έξω τα παιδιά ανακαλύπτουν πράγματα παρατηρώντας και έτσι μαθαίνουν»* Ν29

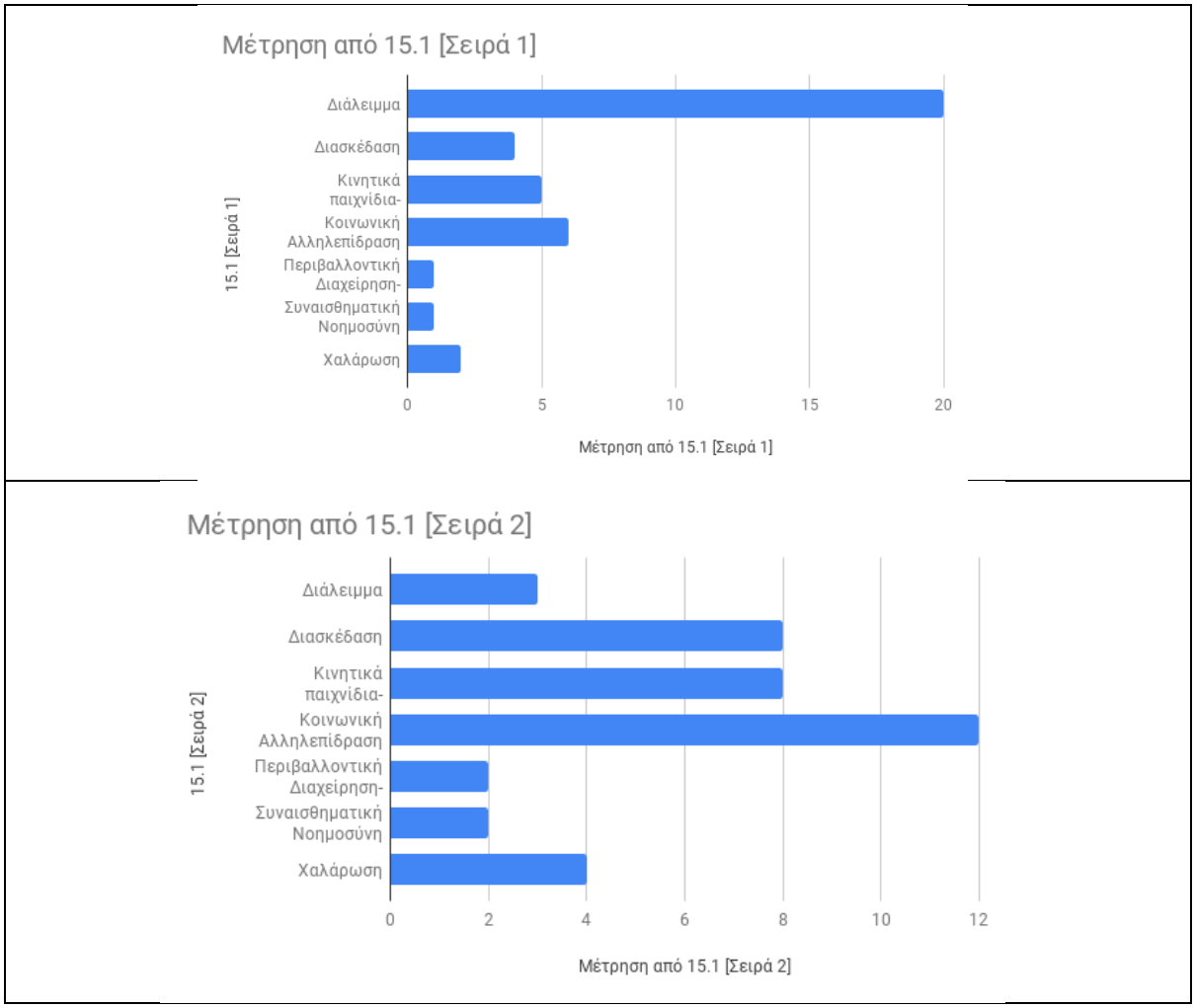
Πίνακας 15. Οι σκοποί που εξυπηρετεί η σχολική αυλή

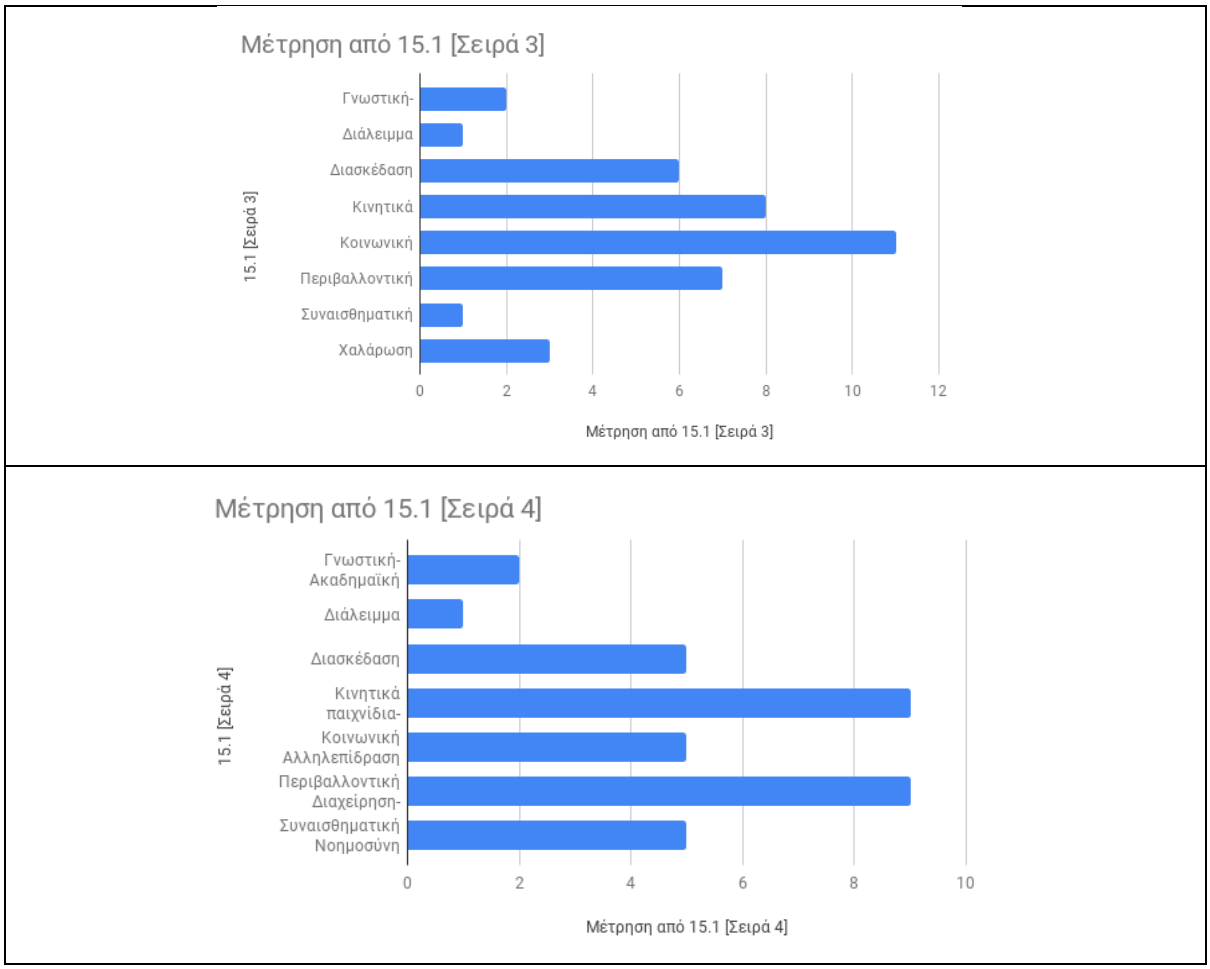
Ερώτηση 15. Ποιους σκοπούς πιστεύετε πως εξυπηρετεί η σχολική αυλή;			
Κατηγορίες	Περιγραφή	f	%
Διάλειμμα	Διάλειμμα, εκτόνωση, χαλάρωση, διασκέδαση	40	43
Ψυχοκινητική ανάπτυξη	Ψυχοκινητική ανάπτυξη, Ομαδικά παιχνίδια, Παιχνίδια αδρής κινητικότητας, Παραδοσιακά παιχνίδια	15	16
Επαφή με τη φύση	Επαφή με τη φύση, καθαρός αέρας- υγεία, ενασχόληση με το φυσικό περιβάλλον	12	12,5
Ελεύθερο παιχνίδι	Ελεύθερο παιχνίδι	9	9,5
Στόχους του ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ	Στόχους του ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ , Προέκταση των δραστηριοτήτων της σχολικής αίθουσας	8	8,5
Κοινωνικές δεξιότητες	Κοινωνικοποίηση – συνεργασία	8	8,5
Βιωματική μάθηση	Παρατήρηση, εξερεύνηση	2	2
Σύνολο		94	100

Στη συνέχεια στην ερώτηση 15.1 ζητήσαμε από τις νηπιαγωγούς να μας επιλέξουν 4 από τους 10 σκοπούς που τους παραθέσαμε και να τους ταξινομήσουν με σειρά που ανταποκρίνονται καλύτερα στους δικούς τους σκοπούς. Στην ταξινόμηση τους, ως ποιο σπουδαίο ανέφεραν το σκοπό του **διαλείμματος** (Διάγραμμα 4), έπειτα η **κοινωνική αλληλεπίδραση**, τα **κινητικά παιχνίδια** και τέλος η ψυχαγωγία. Στη συνέχεια στο Διάγραμμα 5 αναλύσαμε συγκεντρωτικά τη συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων. Όπως φαίνεται συνολικά ο σκοπός που επιλέχθηκε από τους νηπιαγωγούς σε μεγαλύτερη συχνότητα καταλαμβάνοντας το 20% των συνολικών

απαντήσεων ήταν τα παιχνίδια αδρής κινητικότητας, έπειτα η κοινωνική αλληλεπίδραση- ανάπτυξη 19%, στη τρίτη θέση με 14% εμφανίστηκε το διάλειμμα και η περιβαλλοντική διαχείριση- επαφή με τη φύση και στη τέταρτη η διασκέδαση (13%). Ο σκοπός της γνωστικής- ακαδημαϊκής ανάπτυξης και τα οφέλη του υπαίθριου περιβάλλοντος στην συναισθηματική ανάπτυξη δεν επιλέχθηκαν από πολλές νηπιαγωγούς.

Διάγραμμα 4. Η ταξινόμηση των νηπιαγωγών σχετικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η σχολική αυλή







Διάγραμμα 5. Σκοπούς που εξυπηρετεί η σχολική αυλή. Συγκεντρωτικά συχνότητα εμφάνισης απαντήσεων



Στη συνέχεια της συζήτησης (Ερώτηση 26) ζητήσαμε από τις νηπιαγωγούς να αναφερθούν πιο συγκεκριμένα στα είδη παιχνιδιών που πιστεύουν πως η αυλή είναι κατάλληλη να φιλοξενήσει. Σύμφωνα με τη κατηγοριοποίηση των 79 απαντήσεων που καταγράφηκαν φαίνεται πως τα ομαδικά παιχνίδια και τα παιχνίδια φυσικής αγωγής και αδρής κινητικότητας καταλαμβάνουν το 64% των απαντήσεων, πιο συγκεκριμένα 5 νηπιαγωγοί αναφερόμενοι στα ομαδικά παιχνίδια έδωσαν το παράδειγμα των παραδοσιακών παιχνιδιών.

«*Ομαδικά κινητικά παραδοσιακά, αυτά θα τα παίξουμε μόνο όταν θα βγει διάλειμμα το δικό μας μόνο τμήμα*» N1

«*Από μόνα τους στρέφονται στα ομαδικά παιχνίδια, μέσα απομονώνονται πιο εύκολα*» N28

Έπειτα τα παιχνίδια φαντασίας, ρόλων και καλλιτεχνικής δημιουργίας καταλαμβάνουν το 23% των απαντήσεων και τέλος μόνο το 5% αναφέρθηκε στα παιχνίδια εξερεύνησης και διαχείρισης του περιβάλλοντος

Πίνακας 16. Τα είδη των παιχνιδιών για τα οποία θεωρείται κατάλληλη η σχολική αυλή, σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς

Ερώτηση 26 «Για ποια είδους παιχνίδια είναι κατάλληλη η αυλή;»		
Παιχνίδια	**f**	**%**
Ομαδικά	26	33
Ατομικά	3	3,8
Φυσικής αγωγής	24	30,3
Φαντασίας – ρόλων	15	19
Εξερεύνηση και διαχείριση του περιβάλλοντος	4	5
Καλλιτεχνική δημιουργία	3	3,8
Για όλα	3	3,8
Για κανένα	1	1,3
Σύνολο	79	100

Στην ερώτηση 16 «Χρησιμοποιείτε την αυλή του σχολείου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα; Αν ναι μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;», είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι περισσότεροι νηπιαγωγοί του δείγματος δούλευαν σύμφωνα με το θεσμοθετημένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών -Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303 &304/13-3-2003), ενώ ορισμένοι σύμφωνα με την παρότρυνση της συμβούλου εκπαίδευσης της περιφέρειάς τους συμβουλευόταν το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011). Οπότε θεωρήσαμε χρήσιμο να κατηγοριοποιήσουμε τις απαντήσεις σύμφωνα με τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ και με τις θεματικές περιοχές του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Αρχικά αναλύοντας τα παραδείγματα που λάβαμε από τις νηπιαγωγούς με βάση τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ, από τα 94 παραδείγματα που μας παραθέσαν το 50% αναφερόταν στη Δημιουργία και έκφραση και πιο συγκεκριμένα το 27 % των συνολικών παραδειγμάτων (25) στις κινητικές δραστηριότητες και τη φυσική ανάπτυξη και χωρίς καμία αναφορά στη μουσική . Έπειτα το 40% των παραδειγμάτων που μας έθεσαν σχετικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν στην αυλή σε σχέση με το ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ αναφερόταν στη μελέτη περιβάλλοντος με το 37% να αναφέρεται στη διαχείριση και μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος. Τέλος δόθηκαν μόνο 10 παραδείγματα όσον αφορά τη γλώσσα και τα μαθηματικά. Σύμφωνα με τη κατηγοριοποίηση του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, παρατηρούμε πως το 34% των παραδειγμάτων αναφέρονται στη φυσική αγωγή (*Κινητικές δραστηριότητες, Παραδοσιακά παιχνίδια*), έπειτα 23,5% στις

φυσικές επιστήμες (*Φύτευση, Παρατήρηση, Συλλογή στοιχείων της φύσης*), και 14% στην Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (*Καλλωπισμός-Καθαριότητα (5), Περιβαλλοντική αγωγή)*. Τρεις νηπιαγωγοί (Ν 2, 11, 27) δεν μας έδωσαν κανένα παράδειγμα δραστηριοτήτων που να βασίζεται στη στοχοθεσία του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Οι νηπιαγωγοί Ν2, 11 σε προηγούμενη ερώτηση (Ερώτηση 15) ανέφεραν πως η αυλή εξυπηρετεί μόνο το σκοπό της εκτόνωσης των παιδιών.

Πίνακας 17. Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στην ερώτηση 16, σύμφωνα με τα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ

Ερώτηση 16. Χρησιμοποιείτε την αυλή του σχολείου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα; Αν ναι μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;			
Γνωστικά Αντικείμενα	Περιγραφή	f	%
Γλώσσα	Γλώσσα (5)	5	5,3
Μαθηματικά	Μαθηματικά (4), Συλλογή στοιχείων και ταξινόμηση (1)	5	5,3
Μελέτη περιβάλλοντος (ανθρωπογενές περιβάλλον, φυσικό περιβάλλον)	Φύτευση (8), Καλλωπισμός-Καθαριότητα (5), Περιβαλλοντική αγωγή (8), Παρατήρηση (13), Συλλογή στοιχείων της φύσης (1), Συνεργασία με οικογένεια (2)	37	39,4
Δημιουργία και έκφραση (Εικαστικά, Δραματική τέχνη, Φυσική αγωγή, Μουσική-εκτέλεση δημιουργία-αξιολόγηση)	Κινητικές δραστηριότητες (25), Δραματοποίηση (6), Γιορτές (4), Εικαστικά (5), Παραδοσιακά παιχνίδια (7)	47	50
Πληροφορική για το παιδί νηπιαγωγείου		0	0
Σύνολο		94	100

Ερώτηση 16. Χρησιμοποιείτε την αυλή του σχολείου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα; Αν ναι μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;			
Μαθησιακές Περιοχές	Περιγραφή	f	%
Γλώσσα	Γλώσσα (5)	5	5,3
Μαθηματικά	Μαθηματικά (4), Συλλογή στοιχείων και ταξινόμηση (1)	5	5,3
Φυσικές Επιστήμες	Φύτευση (8), Παρατήρηση (13), Συλλογή στοιχείων της φύσης (1),	22	23,3
Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	Καλλωπισμός-Καθαριότητα (5), Περιβαλλοντική αγωγή (8),	13	14
Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)		0	0
Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη	Γιορτές (4), Συνεργασία με οικογένεια (2)	6	6,4
Τέχνες	Δραματοποίηση (6), Εικαστικά (5),	11	11,7
Φυσική Αγωγή	Κινητικές δραστηριότητες (25), Παραδοσιακά παιχνίδια (7)	32	34
Σύνολο		94	100

Πίνακας 18. Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στην ερώτηση 16, σύμφωνα με τις θεματικές περιοχές του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Η χρήση και αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου φαίνεται να θεωρούνται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως «συμπλήρωση του χρόνου», ως διάλειμμα ή ως ένα μέρος για εκτόνωση και φυσική αγωγή. Σε αντίθεση με τις τρέχουσες επιστημονικές τάσεις στην προσχολική εκπαίδευση και τις επίσημες διατάξεις του προγράμματος σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, όπου οι υπαίθριοι χώροι του νηπιαγωγείου αποτελούν επέκταση των καθημερινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η ανάλυση των παραπάνω ερωτήσεων δείχνει επίσης ότι τα παιδιά

έχουν ελάχιστες ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε υπαίθριες δραστηριότητες που να έχουν στόχο, διάρκεια και μεθοδολογία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί θεωρούν το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους ως διάλειμμα με ψυχαγωγικό σκοπό. Δεν πιστεύουν ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να μάθουν και να αναπτυχθούν γνωστικά κατά τη διάρκεια του υπαίθριου παιχνιδιού. Αυτή η αντίληψη είναι αντίθετη με τις αναφορές του που έγιναν στο θεωρητικό μέρος της διατριβής που δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα τα παιδιά συναντούν ευκαιρίες λήψης αποφάσεων που διεγείρουν την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργική σκέψη, ευκαιρίες που δεν βρίσκονται τόσο εύκολα στα πιο στατικά εσωτερικά περιβάλλοντα.

Είναι σημαντική η συσχέτιση των ερωτήσεων 15, 15.1 και 16, όπου βλέπουμε πως ενώ στην 15.1 οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αξιολογούνται ως δεύτερο σε σειρά σημαντικότερο σε σχέση με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η αυλή, στα παραδείγματα που μας παραθέσανε στην ερώτηση 16 και στην ερώτηση 15 μόνο 2 και 8 παραδείγματα αντίστοιχα, αναφερόταν στο παραπάνω σκοπό. Επίσης ενώ στη 15 η επαφή με τη φύση και τα περιβαλλοντικά στοιχεία τρίτος κατά σειρά ποιο βασικός στόχος της αυλής, στα παραδείγματα που μας ανέφεραν στην ερώτηση 16 μόνο 4 παραδείγματα αναφερόταν στην εξερεύνηση και διαχείριση του περιβάλλοντος. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ενώ στις απαντήσεις των νηπιαγωγών σε σχέση με την έννοια της ΜΠΥΠ η σημασία των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών σχετίζεται στενά με τους τύπους των δραστηριοτήτων που οργανώνονται έξω, φαίνεται ότι, με βάση τις απαντήσεις τους σε σχέση με τη χρήση και την αξιοποίηση, ακόμη και όταν οι υπαίθριοι χώροι ήταν αξιοσημείωτα διαφορετικοί (π.χ. Τα φυσικά στοιχεία) , οι τύποι δραστηριοτήτων εξακολουθούσαν να είναι οι ίδιοι.

Γενικά οι απαντήσεις των νηπιαγωγών είχαν ομοιομορφία, έχοντας επαναλαμβανόμενα ίδιες απαντήσεις. Παρατηρούμε ότι παρά τις διαφορές στη δομή, το σχεδιασμό και τα φυσικά στοιχεία των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις φαίνεται να μοιράζονται την ίδια κατεύθυνση, αφού κανένας από αυτούς δεν αξιοποιεί τους υπαίθριους χώρους ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσεγγίζουν τους υπαίθριους χώρου στερεοτυπικά και παραδοσιακά (π.χ. διάλειμμα, παραδοσιακά παιχνίδια, εκτόνωση) ή θεωρώντας την αυλή ως ένα χώρο για μεταφορά της διαδικασίας μάθησης από μέσα- έξω, όχι όμως για την κατασκευή νέων εννοιολογικών

αντιλήψεων. Ωστόσο ενώ οι απαντήσεις των νηπιαγωγών παρουσιάζουν μία ομοιομορφία μεταξύ τους, παρατηρούμε μεγάλη διαφορά στις απαντήσεις τους ανά ερώτηση και πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των ερωτήσεων που καλούσαν τις νηπιαγωγούς ποιοι θεωρούν πως είναι οι στόχοι αξιοποίησης της αυλής και ποια είναι τελικά η χρήση της στη δική τους εκπαιδευτικοί καθημερινότητα. Μένει να διερευνήσουμε παρακάτω ποιοι είναι οι λόγοι που υπάρχουν αυτές οι αποκλίνουσες απαντήσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης και ποιοι να είναι ίσως αυτοί οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν τις νηπιαγωγούς να κάνουν πράξη αυτό που πιστεύουν πιο σωστό.

7.1.3.3 Χρόνος

Μέσα από διάφορες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας με τις νηπιαγωγούς προσπαθήσαμε να αντιληφθούμε το χρόνο που περνάνε σε υπαίθριους χώρους μαζί με τα παιδιά στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Στην ερώτηση 19 οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν γενικά για το χρόνο που παραμένουν στο χώρο της αυλής ανεξαρτήτου δραστηριότητας. Το 52, 5% του δείγματος (21 νηπιαγωγοί) αναφέρει πως τα παιδιά βγαίνουν στην αυλή μόνο σύμφωνα με το προβλεπόμενο διάλειμμα (20’- 30’/ μέρα), που σημαίνει πως από το συνολικό χρόνο παραμονής τους στο σχολείο τα παιδιά βρίσκονται στην αυλή μόνο το 8%, από τις 20 ώρες την εβδομάδα που βρίσκονται στο σχολείο μόνο τις 2 ώρες βρίσκονται σε ανοιχτό υπαίθριο χώρο. Επιπρόσθετα από αυτό το ποσοστό (52, 5%) των νηπιαγωγών οι τρείς (1, 2, 14) αναφέραν πως ακόμα και η ώρα του διαλείμματος μπορεί να παραλειφθεί ανάλογα με τον καιρό, δηλαδή τα παιδιά μπορεί να μην έχουν την ευκαιρία για παιχνίδι έξω ούτε 2 ώρες την εβδομάδα. Το 32,5% του δείγματος δεν αναφέρει με σαφήνεια τις ώρες που τα παιδιά βρίσκονται στην αυλή καθώς λόγω των παραγόντων του καιρό (25%) και των συστεγαζόμενων σχολείων (7,5%) τους ήταν δύσκολο να υπολογίσουν ένα μέσο όρο. Τέλος το 15% των νηπιαγωγών ανέφερε πως προσπαθεί να δημιουργεί τέτοιες συνθήκες στο προγραμματισμό, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν τα δυνατότητα να βρίσκονται έξω 40’- 60’ την ημέρα.

«Όταν τα βλέπουμε πολύ ανήσυχα τα βγάζουμε, οι γονείς μας κάνουν συστάσεις να μην τα βγάζουμε.» N31

Στη ερώτηση 16. 1 γίναμε πιο συγκεκριμένοι αναφερόμενοι στο χρόνο που οι νηπιαγωγοί περνούν έξω με τα παιδιά σε δραστηριότητες που προγραμματίζονται

σύμφωνα με το ΑΠΣ. Το 22,5% ανέφερε πως σπάνια αξιοποιούν το χώρο της αυλής για δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε δραστηριότητες του ΑΠΣ, αναφερόμενοι κυρίως σε λόγους υποδομών ή στον παράγοντα των συστεγαζόμενων σχολείων και τη δυσκολία διαχείρισης του χρόνου, σε συνεννόηση με τα άλλα τμήματα.

«*Σπάνια γιατί δεν έχουμε δικιά μας αυλή*» Ν10

«*όχι πολύ συχνά γιατί δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, πχ κιόσκι, τραπεζάκια*» Ν11

«*Είναι το πρόβλημα πως μοιραζόμαστε την αυλή οπότε δεν είναι πάντα εύκολο να βγούμε πρέπει να το οργανώσουμε από πριν γιατί περνάμε μέσα από μία άλλη τάξη και η μετάβαση από μέσα έξω είναι δύσκολη*» Ν25

Ερώτηση 16.1 Κάθε πότε χρησιμοποιείτε την αυλή για τις δραστηριότητες αυτές (εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα);		
Συχνότητα	f	%
Σπάνια	9	28
1 φορά/ δίμηνο	2	6,3
2 φορά/ δίμηνο	2	6,3
3 φορές/ εβδομάδα	2	6,3
2 φορές/ εβδομάδα	2	6,3
1 φορά/ εβδομάδα	8	25
Όποτε χρειαστεί	4	12,5
Σχεδόν καθημερινά	2	6,3
Μόνο στο διάλειμμα	1	3
Σύνολο	32	100

Πίνακας 19. Η συχνότητα αξιοποίησης της σχολικής αυλής για δραστηριότητες που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα

Έπειτα το 25% ανέφερε πως 1 φορά την εβδομάδα χρησιμοποιούν την αυλή για δραστηριότητες που προωθούν τη στοχοθεσία το ΑΠΣ, 12,6% 1- 2 φορές το μήνα. Το 12,5 απάντησε πως χρησιμοποιούν την αυλή για τέτοιο είδος δραστηριοτήτων όποτε χρειαστεί αλλά μέσα από τη συζήτησή μας αναδύθηκε πως οι 4 νηπιαγωγοί (Ν 9,13, 37, 39), που έδωσαν αυτή την απάντηση ουσιαστικά χρησιμοποιούν σπάνια την αυλή. Μόνο δύο νηπιαγωγοί (Ν 20, 28) απάντησαν πως σχεδόν καθημερινά χρησιμοποιούν την αυλή για δραστηριότητες όπως φύτευση καλλωπισμός-καθαριότητα, παρατήρηση (εποχιακών αλλαγών) και γλώσσα. Ενώ μία νηπιαγωγός απάντησε πως δεν χρησιμοποιεί ποτέ την αυλή για τέτοιες δραστηριότητες.

«*Ανάγνωση παιδικής λογοτεχνίας κάτω από το δένδρο*» Ν28

«*Σχεδόν καθημερινά καθώς η αυλή προσφέρει δυνατότητες για παρατήρηση κάθε μέρα*» Ν20

«*Μόνο την ώρα του διαλείμματος γιατί δεν έχουμε δική μας αυλή, την μοιραζόμαστε με το δημοτικό*» Ν12

Τέλος αποσκοπώντας στο να κάνουν και οι ίδιοι μία σύγκριση που θα οδηγούσε στην παρατήρηση τους ρωτήσαμε αν πιστεύουν πως «Υπάρχει ισορροπία στο χρόνο που διατίθεται για τις οργανωμένες δραστηριότητες στους εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους;» (Ερώτηση 25). Το 95% ανέφερε πως δεν υπάρχει ισορροπία στο χρόνο που διατίθεται για τις οργανωμένες δραστηριότητες στους εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους, κυρίως λόγω καιρικών συνθηκών.

«*όχι, ειδικά το χειμώνα όχι*» Ν4

«*Όχι αν και θα έπρεπε να υπάρχει*» Ν14

«*Όχι λόγω καιρικών συνθηκών*» Ν16

Από τις δύο νηπιαγωγούς (Ν 9, 28) που απάντησαν πως διατηρούν ισορροπία στο χρόνο μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών χώρων η μία (Ν9) στην ερώτηση 19 **(«***Σε τι ποσοστό του συνολικού χρόνου παραμονής τους στο σχολείο παραμένουν τα παιδιά στο χώρο της αυλής»)* απάντησε πως κατά κύριο λόγο τα παιδία βρίσκονται έξω μόνο κατά τη διάρκεια των προβλεπόμενων διαλειμμάτων (20’- 30’ την ημέρα), γεγονός που αναιρεί την απάντησή της σχετικά με τη διατήρηση της ισορροπίας. Ενώ η Ν20 που στην ερώτηση 16.1 απάντησε πως χρησιμοποιεί την αυλή σχεδόν κάθε μέρα για δραστηριότητες που προβλέπονται από το ΑΠΣ τώρα απάντησε πως δεν διατηρεί ισορροπία στο χρόνο που διατίθεται για τις οργανωμένες δραστηριότητες στους εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους Οπότε, συνολικά μόνο μία νηπιαγωγός φαίνεται να οργανώνει τις δραστηριότητες έτσι ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ του χρόνου που διατίθεται μέσα στη τάξη και έξω.

Βασικός σκοπός μας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν να υποστηρίξουμε με τη δομή της συζήτησης και των ερωτήσεων τους συμμετέχοντες να καταφέρουν να κάνουν οι ίδιοι συγκρίσεις και παρατηρήσεις πάνω στις απόψεις και

πρακτικές τους. Έτσι όσον αφορά την κατηγορία του χρόνου, αφού οι νηπιαγωγοί μας ενημέρωσαν για το χρόνο που διαμένουν στην αυλή τόσο για τις οργανωμένες όσο και για τις ελεύθερες δραστηριότητες, έπειτα ερωτήθηκαν για την ανάγκη και την επιθυμία των παιδιών να βγουν έξω σύμφωνα με την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια ρωτήθηκαν σε τι ποσοστό πραγματοποιούν την επιθυμία των παιδιών να βρίσκονται έξω (Ερώτηση 20). Το 100% των νηπιαγωγών του δείγματος ανέφερε πως τα παιδιά ζητούν να βγουν έξω κάθε μέρα, ανεξαρτήτως του καιρού και της αυλής που έχουν στη διάθεσή τους. Ωστόσο οι νηπιαγωγοί αναφερόμενοι σε διάφορους ανασταλτικούς παράγοντες έφτασαν στο συμπέρασμα πως δεν ικανοποιούν αυτή την ανάγκη των παιδιών, αντιλαμβανόμενοι πολλές φορές τις αρνητικές επιπτώσεις αυτής τους της επιλογής.

«*Συνέχεια αλλά δεν μπορούμε πάντα να ικανοποιούμε πάντα την επιθυμία τους αυτή. Όταν όμως μένουν για αρκετό καιρό μέσα καταπιέζονται δεν μπορούν να εκτονωθούν και ξεσπάνε μέσα στη τάξη*» Ν26

«*Ναι ναι, αλλά τους το δεσμεύω αυτό νιώθω, παρόλο που το εσωτερικό μας είναι άνετο αυτά θέλουν να βγουν είναι η πρώτη τους επιθυμία , εκεί νιώθω λίγο ενοχές, γιατί τα καταπιέζω*» Ν33

Οι ανασταλτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν σε αυτό το σημείο ήταν ο καιρός (Ν 1, 3, 7, 12, 20, 23), ο προγραμματισμός (Ν 8, 11, 12, 20) και η κουλτούρα των γονέων (Ν 18, 29, 30)

«*Συνέχεια το ζητάνε αλλά ο χρόνος είναι περιορισμένος*» Ν13

«*Κάθε μέρα αλλά οι γνώμες των γονιών και οι ανησυχίες τους για αρρώστιες μας εμποδίζουν*» Ν18

«*Συνέχεια αλλά το έξω το θεωρώ αγχωτικό*» Ν22

«*Συνέχεια, συνέχεια κοιτάνε έξω, από το παράθυρο. Έχουμε προβλήματα με τους γονείς που θεωρούν πως όταν είσαι έξω δεν γίνεται μάθημα, το θέμα είναι παιδείας γονέων θεωρούν πως όταν τα παιδιά είναι έξω δεν γίνεται μάθημα*» Ν28

«*Ναι , όταν τα βλέπουμε πολύ ανήσυχα τα βγάζουμε, οι γονείς όμως μας κάνουν συστάσεις αν μην τα βγάζουμε.*» Ν30

Τα παιδιά αυτών των ηλικιών χρειάζονται καθημερινές επαφές με υπαίθρια περιβάλλοντα, με ευέλικτα ωράρια μέσα στη μέρα χωρίς πολλές διακοπές. Αν ο χρόνος είναι ελάχιστος και η διαμονή τους έξω συχνά διακοπτόμενη, τότε υπάρχουν λίγες πιθανότητες να κινητοποιηθούν, να συγκεντρωθούν και να επιμείνουν σε μία δραστηριότητα. Όπως αναφέρει και ο McAuley & Jackson (1992, στο Bilton 2010) στο όταν αποσπάμε ή διακόπτουμε το απορροφημένο παιχνίδι των παιδιών μπορεί να ενισχύσουμε μία κουλτούρα που ανατρέπει τη μάθηση καθώς επιτρέπει την αποδιοργανωτική συμπεριφορά για να γίνει ένα ανεκτό πρότυπο. Έρευνες μας δείχνουν πως όταν τα παιδιά έχουν αρκετό χρόνο μέσα στη μέρα τους για να εμπλακούν σε παιχνίδια φαντασίας και δημιουργικότητας έξω, τότε είναι πιο ευδιάθετα για να συνεχίσουν να ασχολούνται με πιο οργανωμένες δραστηριότητες. Οι Campbell & Neil (1992 στο Bilton 2010: 39) αναφέρθηκαν στο «χρόνο που εξατμίζεται» αναφερόμενοι στο χρόνο που σπαταλάτε στο σχολείο που δεν έχει σημασία για τα παιδιά, που καταλαμβάνει το 1/10 της εβδομάδας, δηλαδή περίπου τη μισή μέρα. Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να αλληλοεπιδράσουν με το περιβάλλον τους, να αναλάβουν ρόλους, να πάρουν αποφάσεις χωρίς συχνές παρεμβάσεις και διακοπές από τους ενήλικες, γεγονός που δεν φαίνεται σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση να πραγματοποιείται στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Θα δούμε παρακάτω πως αυτή η έλλειψη χρόνου για παιχνίδι στην αυλή επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών και ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες που περιορίζουν το χρόνο που περνούν τα παιδιά έξω.

7.1.3.4 Ανασταλτικοί παράγοντες

Τους ανασταλτικούς παράγοντες και τα εμπόδια που αναγνωρίζουν και εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί όσον αφορά τη διεύρυνση της μάθησης και παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα τους εξετάσαμε αρχικά από τις ανοιχτές ερωτήσεις 53, 55, 58 των οποίων οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν (Πίνακες 20 & 21) καθώς και από αναδυόμενες παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τις νηπιαγωγούς.

Πίνακας 20. Οι δυσκολίες που υπάρχουν για μία εκπαίδευση έξω από την αίθουσα;

Ερώτηση 58. Ποιες δυσκολίες πιστεύετε πως υπάρχουν για μία εκπαίδευση έξω από την αίθουσα;		
Ανασταλτικοί παράγοντες	f	%
Καιρός	16	26,2
Ελλιπείς υλικοτεχνικές υποδομές, οργάνωση και εξοπλισμός, απουσία πρασίνου	18	29,5
Κουλτούρα των γονέων και κηδεμόνων	10	16,5
Απόσπαση προσοχής, θόρυβος	5	8,2
Ελλιπής ενημέρωση	4	6,5
Προσωπικές φοβίες	4	6,5
Οικονομικοί παράγοντες- έλλειψη κονδυλίων	2	3,3
Συστεγαζόμενα σχολεία	2	3,3
Σύνολο	61	100

Πίνακας 21. Τα αρνητικά στοιχεία που διακρίνουν οι νηπιαγωγοί όσον αφορά τη μάθηση στους υπαίθριους χώρους συγκριτικά με τη μάθηση μέσα στην αίθουσα

Ερώτηση 55β. Όσον αφορά τη μάθηση στους υπαίθριους χώρους συγκριτικά με τη μάθηση μέσα στην αίθουσα, ποια αρνητικά στοιχεία μπορείς να διακρίνεις;		
Ανασταλτικοί παράγοντες	f	%
Απόσπαση προσοχής	16	48,5
Καιρός	9	27,3
Δυσκολία στην εποπτεία	3	9,1
Η κουλτούρα των γονέων και κηδεμόνων	3	9,1
Ελλιπείς υλικοτεχνικές υποδομές, οργάνωση και εξοπλισμός	2	6
Σύνολο	33	100

Συνολικά από τις 128 καταγεγραμμένες αναφορές των νηπιαγωγών για τους παράγοντες που εμποδίζουν την διεύρυνση του παιχνιδιού και της μάθησης στα υπαίθρια περιβάλλοντα του νηπιαγωγείου, ο παράγοντας που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις απαντήσεις των νηπιαγωγών είναι **οι ελλιπείς ή**

ακατάλληλες υποδομές, οργάνωση και εξοπλισμός (38 αναφορές) δίνοντας συγκεκριμένα έμφαση στην γεγονός της έλλειψης αυτονομίας (συστεγαζόμενα σχολεία), έλλειψη πρασίνου στην αυλή, και στο γεγονός πως η διαμόρφωση του χώρου δεν διευκολύνει την εποπτεία. Ωστόσο στην ερώτηση 18 «*Θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε κάποιες εγκαταστάσεις/ χώρους στη γειτονιά ή στη τοπική κοινότητα, προκειμένου να πραγματοποιήσετε τις παραπάνω δραστηριότητες;»* (που δεν μπορείτε να πραγματοποιήσουν λόγω ακατάλληλων υποδομών), κάνεις δεν απάντησε πως το κάνει.

«Δεν γνωρίζω, μάλλον δεν υπάρχει δυνατότητα» N22

«Όχι είναι μεγάλη απόσταση και χρειάζεται πολύ προγραμματισμός για να γίνει αυτό» N1

«Όχι εδώ κοντά δεν βγαίνουμε εύκολα έξω. Μόνο οργανωμένες πολύ καλά εκδρομές πραγματοποιούμε γιατί, για λόγους ασφαλείας δεν γίνεται εύκολη μετακίνηση» N30

«Δεν μας το επιτρέπει ο νόμος να το κάνουμε πολύ συχνά αυτό. Πολλές φορές παλιότερα το έκανα με τα παιδιά, όταν θέλαμε να παρατηρήσουμε κάτι βγαίναμε στη γειτονιά, χωρίς άδεια βέβαια. Τώρα φοβάμαι να το κάνω αυτό και η γραφειοκρατία είναι πολύ μεγάλη» N40

Μόνο 12 απάντησαν πως δυνητικά θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν κάποιο κοντινό πάρκο, αυλή διπλανού σχολείου, εγκαταστάσεις του δήμου κ.α. «*Θα μπορούσε να γίνει όλα το μάθημά μας στο άλσος που υπάρχει κοντά στο σχολείο*» N28. Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών και η απόφασή τους αν θα μεταφέρουν την διαδικασία της μάθησης εκτός των σχολικών εδαφών, σαν εναλλακτική λύση, όταν η αυλή που έχουν στη διάθεσή τους δεν είναι κατάλληλη, εξαρτάται από τους πόρους που απαιτούνται για τη διεξαγωγή αυτών των εξορμήσεων. Όπως επίσης και από τη συσχέτισή τους με το επίσημο αναλυτικό και την εκπαιδευτική αναγνωσιμότητα αυτών των εξορμήσεων. Τα παραπάνω δίνουν έμφαση στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ως καθορίζον παράγοντα των αποφάσεων που θα πάρουν οι νηπιαγωγοί. Ενώ δηλαδή το πλαίσιο της προσχολικής αγωγής θεωρείται ευέλικτο, στο πεδίο των εξορμήσεων στη γειτονιά και στη τοπική κοινότητα φαίνεται περιοριστικό.

«Στην παραλία σαν να κάναμε την παραλία δεύτερο χώρο αυλής και για τους χειμερινούς μήνες» Ν33

Έπειτα είναι ο **παράγοντας των καιρικών συνθηκών** (32 αναφορές) που φαίνεται να έχει μία σταθερή εμφάνιση στις απαντήσεις των νηπιαγωγών και στις τρεις ερωτήσεις (ερ. 53, 55, 58) σε αντίθεση με τον παράγοντα των υλικοτεχνικών υποδομών όπου στην ερώτηση 55 «*ποια αρνητικά στοιχεία μπορείς να διακρίνεις ως προς τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα*» έγιναν μόνο 2 αναφορές από τις σύνολο 33. Οι νηπιαγωγοί περιέγραψαν πως καιρικές συνθήκες, εμπόδισαν την διαμονή τους στην αυλή και τη χρήση βοηθημάτων μελέτης. Σχολίασαν επίσης ότι τα παιδιά συχνά δεν φορούσαν τα κατάλληλα ρούχα καθώς οι γονείς δεν είχαν τον καιρό στο μυαλό τους.

Τρίτος σε συχνότητα εμφάνισης παράγοντας είναι η **απόσπαση προσοχής** (21 αναφορές) που έχουν τα παιδιά όταν είναι έξω, οι συγκεκριμένες αναφορές προερχόταν κυρίως από τα αστικά νηπιαγωγεία που κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας (42%). Οι ίδιοι νηπιαγωγοί πάνω σε αυτή τους την τοποθέτηση διαπίστωσαν πως η απόσπαση της προσοχής των παιδιών προέρχεται επίσης και από την πολυπλοκότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατήρησαν πως αυτή η πολυπλοκότητα δίνει στα παιδιά την ελευθερία να επιλέγουν, να παρατηρούν , να εξερευνούν τις δυνατότητες για διαχείριση ρίσκων στο πλαίσιο του ελεύθερου παιχνιδιού. Οπότε σε ορισμένες περιπτώσεις στη συνέχεια της συζήτησης κατέταξαν αυτό το χαρακτηριστικό σε θετικό στοιχείο με την προϋπόθεση πως υπάρχουν πάνω από ένας εκπαιδευτικός στην ομάδα.

Τέταρτος κατά σειρά εμφάνισης ανασταλτικός παράγοντας είναι **η κουλτούρα των γονέων** (13 αναφορές) , που σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών φαίνεται να υποτιμά την παιδαγωγική υπόσταση των υπαίθριων περιβαλλόντων επιδεικνύοντας μεγάλη ανησυχία για την ασφάλεια των παιδιών όταν είναι έξω, πράγμα που προκαλεί άγχος και πίεση στους εκπαιδευτικούς. Η κουλτούρα που αντιτίθεται στη διαχείριση «πραγματικών καταστάσεων» και ρίσκων μπορεί να πιέσει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ελευθερία που αισθάνονται ώστε να προσφέρουν δραστηριότητες και ευκαιρίες που μπορεί να είναι πραγματικά επωφελείς για τα παιδιά. Πέμπτος σημαντικός παράγοντας είναι η **ελλιπής**

επιμόρφωση, κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών (11 αναφορές) σε θέματα παιδαγωγικής αξιοποίησης των υπαίθριων χώρων. Τέλος ελάχιστες αναφορές σχετίστηκαν με θέματα έλλειψης οικονομικών πόρων (4 αναφορές), με προσωπικές φοβίες των νηπιαγωγών (4 αναφορές) και την αναλογία εκπαιδευτικών- παιδιών (1 αναφορά).

Με βάση την οργάνωση και τις υλικοτεχνικές υποδομές της αυλής που έχουν στη διάθεσή τους, ως κύριο ανασταλτικό παράγοντα για τη μεταφορά της μάθησης έξω, ρωτήσαμε τους νηπιαγωγούς αν εκμεταλλεύονται τις εγκαταστάσεις και **χώρους στη γειτονιά ή στην τοπική κοινότητα ως προέκταση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων** (Ερωτ. 18 και 47). Το 42% των νηπιαγωγών θεωρούν πως δεν μπορούν να επεκτείνουν δραστηριότητες, που δεν μπορούν να εκτελέσουν στη αυλή, σε χώρους όπως η γειτονιά ή η τοπική κοινότητα επειδή είναι δύσκολες οι μετακινήσεις ή δεν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές και χώροι. Το 24% αναφέρει τις δυνατότητες που έχουν οι χώροι πρασίνου κοντά στο σχολείο και μόνο το 14% αναφέρει τη γνωριμία με τη γειτονιά ως δυνατότητα. Οι εκπαιδευτικοί στις αναφορές τους φαίνεται να επηρεάζονται κατά μεγάλο βαθμό από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ως κατευθυντήριο των καθημερινών πρακτικών, παραμερίζοντας τους παράγοντες των δικών τους αντιλήψεων αλλά και της «πραγματικής ζωής». Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών και η απόφασή τους αν θα μεταφέρουν την διαδικασία της μάθησης εκτός των σχολικών εδαφών εξαρτάται από τους πόρους που απαιτούνται για τη διεξαγωγή αυτών των εξορμήσεων. Όπως επίσης και από τη συσχέτισή τους με το επίσημο αναλυτικό και την εκπαιδευτική αναγνωσιμότητα αυτών των εξορμήσεων. Τα παραπάνω δίνουν έμφαση στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ως καθορίζον παράγοντα των αποφάσεων που θα πάρουν οι νηπιαγωγοί

Σε αυτό το σημείο και ακολουθώντας τα στοιχεία που μας παραθέτουν οι συμμετέχουσες θεωρήσαμε αναγκαίο να σταθούμε στον βασικότερο ανασταλτικό παράγοντα που αναφέρουν οι νηπιαγωγοί και αναδύθηκε σε πολλές απαντήσεις τους, **τις ελλιπείς ή ακατάλληλες υποδομές, οργάνωση και εξοπλισμό,** και θα τον αναλύσουμε, εξετάσουμε εις βάθος σε συσχέτιση με τα υπόλοιπα δεδομένα των συνεντεύξεων. Για το λόγο αυτό δημιουργήσαμε δύο κατηγορίες με βάση τη δομική μορφή και τα χαρακτηριστικά των αυλών που είχαν στη διάθεσή τους οι συμμετέχουσες και με βάση αυτές τις δύο κατηγορίες καταγράψαμε τη χρήση-

πρακτικές, το χρόνο που περνάνε έξω οι νηπιαγωγοί με τα παιδιά και το ρόλο των νηπιαγωγών.

Για την εκ βάθος ανάλυση που περιγράφεται στον πίνακα 22 κάναμε συσχετισμό ανάμεσα σε διάφορες ερωτήσεις της συνέντευξης. Αρχικά η διπλή κατηγοριοποίηση των νηπιαγωγείων με βάση τα τοπολογικά χαρακτηριστικά και τις υποδομές, έγινε από την ανάλυση των απαντήσεων των νηπιαγωγών στις ερωτήσεις : 12. «*Τι αισθήματα σας προκαλεί η αυλή του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετείτε αυτό το χρόνο;», 29.«Η σημερινή μορφή του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου σας ικανοποιεί, και γιατί;»* και 30. «*Παρέχει η σχολική αυλή ευκαιρίες για παιχνίδι ελεύθερο ή οργανωμένο; Αν Ναι: Περιγράψτε τις δυνατότητες*». Σε αυτή τη κατηγοριοποίηση λάβαμε υπόψιν μόνο τα δομικά χαρακτηριστικά των χώρων που ανέφεραν στις απαντήσεις τους οι νηπιαγωγοί και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας από τους χώρους των νηπιαγωγείων καθώς όπως αναλύσαμε και στη μεθοδολογία μας η σχέση της ερευνήτριας με το αντικείμενο της έρευνας και το περιβάλλον ήταν νατουραλιστική όπου το αντικείμενο μελετάται στο φυσικό του πλαίσιο. Από αυτή τη κατηγοριοποίηση προέκυψαν δύο κατηγορίες με βάση, τα φυσικά στοιχεία που υπήρχαν στην αυλή, την δομή, οργάνωση, ασφάλεια, εξοπλισμό και το υλικό επίστρωσης.

Πίνακας 22. Συσχετισμός της διπλής κατηγοριοποίησης των τοπολογικών χαρακτηριστικών και των υποδομών των νηπιαγωγείων με τη χρήση, το χρόνο και το ρόλο του νηπιαγωγού.

Βασικά τοπολογικά και δομικά χαρακτηριστικά των υπαίθριων περιβαλλόντων των νηπιαγωγείων	Νηπιαγωγεία του δείγματος	Χρήση και σκοποί αξιοποίησης της αυλής		Χρόνος		Ρόλος νηπιαγωγού	
Κατηγορία 1. Φυσικά στοιχεία στο χώρο με μία τυπική οργάνωση και εξοπλισμό	4, 6, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 34, 38, 37, 39	**Φυσική Ανάπτυξη**	**30%** (26 αναφ.)	**Χρόνος διαλ/τος**	**30%**	**Επίβλεψη-Εποπτεία**	16%
		Διάλειμμα	**26,5%** (23 αναφ.)	**Οργανωμένες δραστηριότητες**		**Παρατηρητής**	16%
		Ενασχόληση με τα στοιχεία του περιβάλλοντος	**18,4%** (16 αναφ.)	**Κάθε εβδομάδα**	**40%**	**Εμψυχωτής**	14,3%
		Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη	**3,4 %** (3 αναφ.)	**Σπάνια**	**30%**	**Διαμεσολαβητής**	14,3%
	Σύνολο: 21 νηπιαγωγεία	**Σύνολο 87 αναφορές** *(Ερώτηση 15: 36 αναφορές Ερώτηση 16: 51 αναφορές)*		**Σύνολο 29 αναφορές**		Σύνολο 63 αναφορές	
Κατηγορία 2. Εικόνα «άμορφου» χώρου με «σκληρά» χαρακτηριστικά» και απουσία εξοπλισμού	1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 40	**Φυσική Ανάπτυξη**	**30%** (31 αναφ.)	**Χρόνος διαλ/τος**	**43,3%**	**Επίβλεψη-Εποπτεία**	16%
		Διάλειμμα	**25,2%** (26 αναφ.)	**Οργανωμένες δραστηριότητες**		**Παρατηρητής**	22,2%
		Ενασχόληση με τα στοιχεία του περιβάλλοντος	**21,3 %** (22 αναφ.)	**Κάθε εβδομάδα**	**26,7%**	**Εμψυχωτής**	19%
		Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη	**6,8 %** (7 αναφ.)	**Σπάνια**	**30%**	**Υποστηρικτικός**	12,7%
	Σύνολο: 19 νηπιαγωγεία	**Σύνολο 103 αναφορές** *(Ερώτηση 15: 53 αναφορές Ερώτηση 16: 50 αναφορές)*		**Σύνολο 30 αναφορές**		Σύνολο 63 αναφορές	

Έπειτα προχωρήσαμε στην διερεύνηση της χρήσης των υπαίθριων χώρων και των λόγων αξιοποίησής τους όπου αναλύθηκαν οι δύο ανοιχτές ερωτήσεις Ερώτηση 15. «*Ποιους σκοπούς πιστεύετε πως εξυπηρετεί η σχολική αυλή*;» και Ερώτηση 16. «*Χρησιμοποιείτε την αυλή του σχολείου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα; Αν ναι μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα*;». Όπως φαίνεται και στον πίνακα, οι περισσότερες καταγραφές και αναφορές (103) προήλθαν από τη κατηγορία 2 (19 νηπιαγωγοί) παρόλο που ανήκαν λιγότεροι νηπιαγωγοί σε σχέση με την κατηγορία 1 (21 νηπιαγωγοί). Συγκεντρώσαμε όλες τις απαντήσεις των νηπιαγωγών και από τις δύο ερωτήσεις και τις κατηγοριοποιήσαμε εκ νέου ανάλογα με το χώρο που είχαν οι νηπιαγωγοί στη διάθεσή τους. Όπως φαίνεται και στο πίνακα οι κατηγορίες αλλά και τα ποσοστά που προέκυψαν παρουσιάζουν πολύ μεγάλη ομοιότητα**.** Παρατηρούμε πως οι κύριοι λόγοι χρήσης της αυλής ανεξαρτήτως υλικής υποδομής της αυλής είναι αρχικά το φυσική ανάπτυξη (π.χ. παιχνίδια αδρής κινητικότητας), μετά το διάλειμμα (π.χ. εκτόνωση, χαλάρωση) και τέλος η επαφή με τη φύση και η ενασχόληση με τα στοιχεία του περιβάλλοντος (π.χ. παρατήρηση, συλλογή στοιχείων, φύτευση κ.α.). Στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη οι νηπιαγωγοί οι οποίοι είχαν στη διάθεσή τους μία αυλή που τους ικανοποιούσε, επαρκώς εξοπλισμένη με ύπαρξη φυσικών στοιχείων, έκαναν μόνο 3 αναφορές από 87 συνολικά (3,4%) ενώ οι νηπιαγωγοί που ανήκαν στη κατηγορία 2, που είχαν στη διάθεσή τους έναν «άμορφο» και πολλές φορές επικίνδυνο χώρο αναφέρθηκαν 7 φορές (6,8%). Επίσης μία διαφοροποίηση μεταξύ των δύο κατηγοριών φαίνεται στη ποικιλομορφία των απαντήσεων που μας δώσανε από την κατηγορία 2, σχετικά με τα παραδείγματα χρήσης της αυλής. Συγκεκριμένα στην ερώτηση 15, οι νηπιαγωγοί που **δεν** είχαν στη διάθεσή τους μία ικανοποιητική αυλή, αναφέρθηκαν περισσότερες φορές στην αξιοποίηση της αυλής ως χώρο μάθησης, όπου καταγράφηκαν συνολικά 10 αναφορές και οι 7 προήλθαν από αυτή τη κατηγορία, ενώ μόνο 3 αναφορές καταγράφηκαν από τις νηπιαγωγούς που είχαν στη διάθεσή τους έναν υποστηρικτικό δομικά χώρο αυλής.

Από τις ερωτήσεις 20 «Τα παιδιά σας ζητούν να βγουν στην αυλή; Αν Ναι σε τι ποσοστό μέσα στο χρόνο πραγματοποιείται αυτή τους η επιθυμία;(ανά εβδομάδα)» και 16.1 «Κάθε πότε χρησιμοποιείτε την αυλή για τις δραστηριότητες αυτές (εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα);», κατηγοριοποιήσαμε τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σύμφωνα με το

χρόνο που περνάνε στην αυλή για διάλειμμα και οργανωμένες δραστηριότητες. Συνολικά λάβαμε 89 αναφορές αλλά στο πίνακα αναλύσαμε τις 59 καθώς οι υπόλοιπες 30 δεν μας πρόσφεραν σαφής απαντήσεις για το χρόνο που περνάνε στην αυλή λόγω των καιρικών συνθηκών και του προγραμματισμού που επηρεάζουν κάθε φορά το χρόνο που θα διαθέσουν έξω. Από τις 59 λοιπόν καταγραφές και σε αυτή την ανάλυση παρατηρούμε πως οι απαντήσεις των νηπιαγωγών ανάλογα με το χώρο που έχουν στη διάθεσή τους δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές.

Από την ερώτηση 27β όπου ζητήσαμε από τις νηπιαγωγούς να περιγράψουν και να αξιολογήσουν το ρόλο τους όταν βρίσκονται στην αυλή, αναλύσαμε τους τρεις πρώτους ρόλους που ο κάθε νηπιαγωγός επέλεξε ως πιο σημαντικούς όταν βρίσκονται έξω. Όσον αφορά τη κατηγορία 1 των νηπιαγωγών από τον πίνακα 22 ο ρόλος του παρατηρητή και της επίβλεψης- εποπτείας επιλέχθηκε σε μεγαλύτερη συχνότητα από όλους τους νηπιαγωγούς (32%) ωστόσο στη πρώτη σειρά ιεραρχίας επιλέξανε τον **εποπτικό και καθοδηγητικό** τους ρόλο και στη δεύτερη σειρά επιλέξανε το ρόλο τους ως παρατηρητές και διαμεσολαβητές. Στη δεύτερη κατηγορία νηπιαγωγών παρατηρούμε μία διαφοροποίηση σε σχέση με τη πρώτη κατηγορία νηπιαγωγών, σε μεγαλύτερη συχνότητα στις απαντήσεις των νηπιαγωγών της 2^{ης} κατηγορίας παρουσιάζονται ο ρόλος **του παρατηρητή και του εμψυχωτή** (41,3%), ενώ σε σειρά προτεραιότητας έχουν επιλέξει πρώτα το ρόλο του παρατηρητή, δεύτερον το ρόλο του εμψυχωτή και τρίτον το ρόλο του επόπτη. Και στις δύο κατηγορίες ο διδακτικός και ανατροφοδοτικός ρόλος αξιολογήθηκε πιο χαμηλά από όλους με μόνο 3 αναφορές (σύνολο 126 αναφορές) συνολικά και από τις δύο κατηγορίες νηπιαγωγών. Συνολικά οπότε βλέπουμε πως ενώ και από τις δύο κατηγορίες των νηπιαγωγών αξιολογούνται ως πιο βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου όταν βρίσκονται στην αυλή ο παρατηρητής, εποπτικός και εμψυχωτής, υπάρχει μία διαφορά ως προς την αξιολόγηση των υπόλοιπων ρόλων. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί που έχουν στη διάθεσή τους ένα ικανοποιητικό υπαίθριο χώρο στη διάθεσή τους (από θέμα ασφάλειας, υποδομών, εξοπλισμού) δίνουν περισσότερη σημασία στο ρόλο τους ως διαμεσολαβητές (14,3%) και συντονιστές (12,7%) ενώ οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν στη διάθεσή τους ένα τέτοιο χώρο φαίνεται να λειτουργούν περισσότερο υποστηρικτικά (12,6%).

7.1.4 Τα υπαίθρια περιβάλλοντα των νηπιαγωγείων

7.1.4.1 Δομή και οργάνωση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις στην ερώτηση 31 αντιλαμβανόμαστε πως η οργάνωση των υπαίθριων χώρων των νηπιαγωγείων του δείγματός μας ακολουθεί μία στερεοτυπική διαμόρφωση η οποία συναντάτε στα περισσότερα σχολεία τα τουλάχιστον 20 τελευταία χρόνια (Πίνακας 23) . Ωστόσο 37,5% του δείγματος ανέφερε πως δεν υπάρχει καμία διαμόρφωση στην αυλή ή καθορισμένε περιοχές.

Πινάκας 23. Η οργάνωση των υπαίθριων χώρων των νηπιαγωγείων σε σαφώς καθορισμένες περιοχές

Ερώτηση 31. *Ο υπαίθριος χώρος είναι οργανωμένος σε σαφώς καθορισμένες περιοχές*			
Οργάνωση- περιοχές	Περιγραφή	f	%
Περιοχές συγκέντρωσης, ξεκούρασης	Κιόσκι , Περιοχή συνάντησης Υπόστεγο, Παγκάκια, Μπαλκόνι	11	24
Περιοχή παιχν/σκευών	Σταθερός εξοπλιμός, παιχν/σκευές	11	24
Περιοχή πρασίνου	Περιοχή με γρασίδι, περιμετρικά της αυλής, δένδρα, παρτέρια	12	26
Περιοχή παιχνιδιών αδρής κινητικότητας	Επίπεδες μεγάλης έκτασης επιφάνειες, συνήθως ασφαλτοστρωμένες	7	15
Περιοχή αμμοδόχου	Αμμοδόχος	5	11
Σύνολο		46	100

7.1.4.2 Οι προσφερόμενες δυνατότητες

Στην προσπάθειά μας να ανακαλύψουμε τις προσφερόμενες δυνατότητες που προσφέρει η αυλή του σχολείου ρωτήσαμε τις νηπιαγωγούς *«Παρέχει η σχολική αυλή ευκαιρίες για παιχνίδι ελεύθερο ή οργανωμένο; Αν Ναι ποιες;»* **(**Ερώτηση 30).

Προκειμένου να έχουμε μια πιο ακριβή ιδέα για τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν ορισμένες δυνατότητες παιχνιδιού, συμβουλευτήκαμε στην ανάλυσή μας την Κλίμακα των Προσφερόμενων Δυνατοτήτων (Kyttä, 2002). Ο πίνακας 24 δείχνει τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και τις συχνότητες στις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Από τις 40 νηπιαγωγούς οι 36 ανέφεραν ορισμένα χαρακτηριστικά του χώρου που προσφέρονται για οργανωμένες ή ελεύθερες δραστηριότητες.

«*Υπάρχουν οι παιχνιδοκατασκευές αλλά θα έπρεπε να υπάρχουν αναπτυξιακά κατάλληλα παιχνίδια και όχι αυτά*» N20

«*Υπάρχουν ελάχιστες ευκαιρίες και πάντα με επίβλεψη και καθοδήγηση*» N12

Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα περισσότερα παραδείγματα (59%) που μας ανέφεραν οι νηπιαγωγοί αφορούν τη μεγάλη έκταση του χώρου και τη ποικιλία υλικών επίστρωσης που υποστηρίζουν κατά κύριο λόγο τις κινητικές δραστηριότητες. Αυτό το χαρακτηριστικό ανταποκρίνεται και στη κύρια χρήση της αυλής όπως αναλύθηκε παραπάνω που είναι το διάλειμμα, η εκτόνωση και τα παιχνίδια αδρής κινητικότητας Επίσης αναφέρθηκαν μόνο 5 δραστηριότητες που αφορούν την ενασχόληση με φυσικά υλικά ενώ σε παραπάνω από 15 νηπιαγωγεία, όπως θα δούμε σε επόμενη ερώτηση, αναφέρθηκε η ύπαρξη του φυσικού στοιχείου (περιοχές πρασίνου, αμμοδόχοι κ.α.). Δεν αναφέρθηκαν καθόλου δραστηριότητες που αφορούν το νερό ή τη χρήση ομαλών πλαγιών. Η ταξινόμηση που προτείνεται από την Kyttä (2002) εξετάζει επίσης τις δυνατότητες για κοινωνικότητα όπου παρατηρήσαμε 4 αναφορές, η οποίες όμως σύμφωνα με τη χρήση τους αναπαράγουν κυρίως δραστηριότητες κοινωνικοποίησης που προσφέρουν και οι εσωτερικοί χώροι, με τους οποίους οι νηπιαγωγοί αισθάνονται πιο άνετα.

Πίνακας 24. Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν προσφερόμενες δυνατότητες

Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν ορισμένες προσφερόμενες δυνατότητες	Περιγραφή	f	%
Επίπεδες επιφάνειες	Έκταση χώρου, γρασίδι, ποικιλία υλικών επίστρωσης	21	59
Σχετικά ομαλές πλαγιές	-	0	0
Κινητός εξοπλισμός	Μπάλες, στεφάνια	2	5
Σταθερός εξοπλισμός	Παιχνιδοκατασκευές, κιόσκι	4	11
Φυσικά υλικά	άμμος, δένδρα, λουλούδια	5	14
Ημι-ιδιωτικές περιοχές	στις παιχν/σκευές, κιόσκι	4	11
Νερό	-	0	0
Σύνολο		36	100

Σε συνέχεια των δυνατοτήτων για κοινωνικοποίηση που μπορεί να προσφέρει η αυλή, μέσω της ερώτησης 32 («*Προσφέρει η σχολική αυλή ημι-ιδιωτικές περιοχές όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν μόνοι ή με κάποιο φίλο*;») εξετάσαμε το βαθμό στον οποίο η αυλή προσφέρει ημι- ιδιωτικές περιοχές και καταφύγια. Μόνο 5 νηπιαγωγοί ανέφεραν χαρακτηριστικά του χώρου που αξιοποιούνται προς αυτή την κατεύθυνση (κάτω από την τσουλήθρα, στο κιόσκι, στις παιχνιδοκατασκευές). Ωστόσο όλοι ανέφεραν πως αυτές οι περιοχές είναι απαγορευμένες στα παιδιά λόγω δυσκολίας στην επίβλεψη.

«*Ναι αλλά μόνο με επίβλεψη*» Ν6

«*Στο πίσω μέρος του κτηρίου*» Ν8 (όπου απαγορεύονται να πηγαίνουν)

« *Κάποιες εσοχές αλλά τους απαγορεύουμε να πηγαίνουν εκεί*» Ν3

«*Ναι, αλλά τα αποφεύγουμε*» Ν19

«Ναι, αλλά δεν τους επιτρέπουμε» Ν22

«*Ναι αλλά αποφεύγουμε να τις προωθούμε γιατί δεν υπάρχει επίβλεψη*» N23

Οι χωρικές ρυθμίσεις έχουν λειτουργικές και συμβολικές πτυχές που ενσωματώνονται σε πραγματικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, μια ανοικτή διαμόρφωση του χώρου επιτρέπει λειτουργικά ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και συμβολικά, σε αντίθεση με την παραδοσιακή οργάνωση, σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν περισσότερη ανεξαρτησία και έλεγχο. Έτσι και η ύπαρξη ημι- ιδιωτικών περιοχών προσφέρουν μια κοινωνική δομή που γίνεται εμφανής μόνο όταν τα παιδιά καταλαμβάνουν το χώρο. Ο γεωγράφος Yi-fu Tuan περιγράφει την παράλληλη διαδικασία κατακερματισμού του χώρου και την ανάπτυξη της ατομικής συνείδησης. Είναι η ανάγκη της ατομικής συνείδησης να αναπτύξει έναν αυτο-χώρο και να απομακρυνθεί από τη συλλογική ζωή (Tuan, 1982). Η προστασία της ιδιωτικής ζωής είναι μία βασική ανθρώπινη ανάγκη για να ελέγχει το πόσο ανοιχτοί / κλειστοί είμαστε προς τους άλλους και ρυθμίζεται στο χώρο από τις διαδικασίες συμπεριφοράς (Altman & Chemers, 1980). Η φυσική διάταξη επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ ατόμων / ομάδων και όλα τα άτομα έχουν μια θέση-ταυτότητα και θυμούνται, όντας εξοικειωμένοι με κάποιες περιοχές (Wolfe & Proshansky, 1974). Η απαγόρευση χρήσης των ημι- ιδιωτιών χώρων περιγράφει μία συμβολική πτυχή του χώρου και των σχέσεων μεταξύ των χρηστών του, η οποία είναι ενηλικοκεντρική, παρουσιάζοντας μία σχολική κουλτούρα που αντιτίθεται στις παρορμήσεις και βασικές ανάγκες των παιδιών και που προσπαθεί να συνετίσει τα παιδιά σε μία χρήση των περιβαλλοντικών στοιχείων που είναι πιο φιλική στις ανάγκες και τις επιθυμίες των ενηλίκων παρά των παιδιών.

Στη ερώτηση 38 οι νηπιαγωγοί ερωτήθηκαν εάν υπάρχουν απαγορευμένες για τα παιδιά στην αυλή. Οι απαγορευμένοι χώροι που κυρίως αναφέρθηκαν είναι:

- Χώροι που δεν υπάρχει οπτική επαφή (40%)
- Χώροι όπου μπορούν να σκαρφαλώνουν ή σκάλες που ανεβοκατεβαίνουν (17,5%)
- Στην αμμοδόχο γιατί είναι πηγή μολύνσεων (7,5%)
- Σε χώρους όπου επηρεάζονται από εξωσχολικούς παράγοντες, λόγω κακής (10%) ή ανύπαρκτης οριοθέτησης του χώρου

- Χώροι κοντά σε βρύσες και νερό (25%)

Πολλές απαγορεύσεις αφορούν τη αξιοποίηση δυνατοτήτων του χώρου όπως, αναρρίχηση, παιχνίδι με τις βρύσες, εκδηλώνουν την εγγενή ανάγκη των παιδιών να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, όπου σε ένα άμορφο χώρο οι σκάλες, τα κάγκελα ή οι βρύσες μπορεί να αποτελούν τις μοναδικές ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά να αναπτύξουν διάφορες δεξιοτήτες και παιχνίδια. Μία παιδαγωγική προσέγγιση που θα είχε ως επιστημονική αφετηρία τη φύση του παιδιού, θα είχε προσαρμόσει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της αυλής με τέτοιο τρόπο που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προκειμένου να στηρίξουν τις ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, τα πραγματικά επικίνδυνα χαρακτηριστικά του χώρου, όπως η απουσία περίφραξης του χώρου, τα οποία τα παιδιά αδυνατούν να ελέγξουν και να χειριστούν, καθώς δεν είναι προσαρμοσμένα στο στάδιο ανάπτυξής τους, ενισχύουν την εκδήλωση αυταρχικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται με περιορισμούς κι απαγορεύσεις στη χρήση και εκμετάλλευση του χώρου.

Στη συνέχεια οι νηπιαγωγοί στην ερώτηση 16.2 ρωτήθηκαν για ποιους λόγους επιλέγουν να οργανώσουν και να διεξάγουν δραστηριότητες έξω αντί για μέσα στην αίθουσα. Οι απαντήσεις που πήραμε από τη μία αναφερόταν στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και από την άλλη στη σχέση και στα συναισθήματα που έχουν οι χρήστες (τα παιδιά) με το περιβάλλον. Επίσης για πρώτη φορά βλέπουμε να αναφέρεται η αρέσκεια και επιθυμία των παιδιών ως κριτήριο επιλογής για τη χρήση της αυλής. Ωστόσο και πάλι οι νηπιαγωγοί δεν μας παραθέσαν παραδείγματα της σύνδεσης μεταξύ των στοιχείων του περιβάλλοντος και των λειτουργικών τους ιδιοτήτων, προκειμένου να κατανοήσουμε τον αντίκτυπο του φυσικού περιβάλλοντος στα παιδιά και στις συμπεριφορές.

«*Επαφή με τη φύση, φύση τίποτα άλλο δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη φύση*» N28

«*Άμεση επαφή με φυσικά στοιχεία. Τα παιδιά χαίρονται, έχουν περισσότερο ενδιαφέρον και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις έννοιες που εξετάζουμε*» N14

16. 2. *Υπάρχει συγκεκριμένος λόγος που επιλέξατε τη σχολική αυλή γι' αυτές τις δραστηριότητες και όχι την αίθουσα;*			
Κατηγορίες	Περιγραφή	f	%
Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, χρήση	Έκταση χώρου, εξοπλισμός, στοιχεία φύσης, καιρός, παρατήρηση, επαφή με φύση	50	79%
Προτιμήσεις-συναισθήματα	αρέσει στα παιδιά, μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ενεργητική συμμετοχή, παρατήρηση,	15	23%
Σύνολο		65	100

Πίνακας 24. Περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν προσφερόμενες δυνατότητες

Δεδομένου των απαντήσεων που λάβαμε παραπάνω όπου (α) η περιοχή πρασίνου (26%) αναφέρεται ως μία περιοχή που υπάρχει στα περισσότερα σχολεία, που χαρακτηρίζεται από μία τυπική οργάνωση και (β) τα στοιχεία της φύσης αναφέρθηκαν δεύτερα σε βαθμό συχνότητας στις απαντήσεις των νηπιαγωγών ως περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν ορισμένες προσφερόμενες δυνατότητες. Έπειτα θέλαμε να διερευνήσουμε σε τι βαθμό οι νηπιαγωγοί εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που μπορεί να παρέχει η αυλή για προέκταση του παιχνιδιού και ενασχόληση με τα στοιχεία της φύσης , όπως η κηπουρική (ερώτηση 35). Από τις 21 νηπιαγωγούς που απάντησαν θετικά οι 15, δεν έχουν αξιοποιήσει αυτές τις ευκαιρίες ποτέ με τα παιδιά. Συνολικά μόνο το 15% των νηπιαγωγών του δείγματος έχουν αξιοποιήσει τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος της αυλής για προέκταση δραστηριοτήτων σε σχέση με ενασχόληση με τη φύση και τη κηπουρική. Μόνο μία νηπιαγωγός όμως είχε δημιουργήσει μαζί με τα παιδιά και τους γονείς ένα κήπο που προσέφερε στα παιδιά συνεχής και με διάρκεια εμπειρίες και ευκαιρίες για παρατήρηση, φύτευση, φροντίδα της Γης προκειμένου ο κήπος τους να μεγαλώσει και να παράγουν υγιή φυτά. Δημιούργησε επίσης ευκαιρίες για τους γονείς να εμπλακούν τόσο στο πρακτικό επίπεδο της συντήρησης του κήπου αλλά και ασχοληθούν μαζί με τα παιδιά και με έννοιες όπως η ρύπανση, τα φυτοφάρμακα και η κομποστοποίηση..

«*Υπάρχει χώμα θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί αλλά μέχρι τώρα δεν το έχουμε κάνει*» Ν19

«Ναι, τα περβάζια» Ν3 (αλλά στην ερώτηση 37 αναφέρει πως τα περβάζια είναι απαγορευμένη περιοχή)

«*ναι, αλλά δεν το έχουμε χρησιμοποιήσει ακόμα*» Ν22

Όσον αφορά το σταθερό εξοπλισμό που στο δείγμα μας κυρίως απαντάται στις παιχνιδοκατασκευές, ενώ 21 νηπιαγωγεία από το δείγμα μας φαίνεται να έχουν παιχνιδοκατασκευές, στην ερώτηση 30, μόνο 4 νηπιαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τις παιχν/σκευές ως στοιχεία του χώρου που μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες για ελεύθερο ή οργανωμένο παιχνίδι. Από αυτά τα 21 νηπιαγωγεία τα 18 θεωρούν πως η ύπαρξη παιχνιδοκατασκευών στην αυλή δίνει την αίσθηση της παιδικής χαράς (ερώτηση 37). Τέλος το 30% του συνολικού δείγματος δεν θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη παιχν/σκευών στην αυλή και το 22, 5% θεωρεί πως οι παιχνιδ/σκευές θα μπορούσαν να ήταν ωφέλιμες υπό προϋποθέσεις, όπως συχνή συντήρηση, αναπτυξιακά κατάλληλες και κατάλληλη αναλογία παιδιών και παιχν/σκευών (ερώτηση 36). Αυτές οι απόψεις επικεντρώνονται γύρω από τα εξής σημεία σχετικά με τις παιχνιδοκατασκευές:

- Την παιδαγωγική τους ποιότητα και λειτουργικότητα. Η έλλειψη γνώσης ενημέρωσης και κατάρτισης έχει δημιουργήσει αρνητική εικόνα για τις παιχνιδοκατασκευές, καθώς δεν μπορούν να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία και αντιμετωπίζονται ως «όγκοι» που περιορίζουν το χώρο της αυλής. Ο παραλληλισμός της παιδικής χαράς με τις παιχνιδοκατασκευές στην αυλή φανερώνει τη μη έγκυρη και παιδαγωγική τους εκμετάλλευση.

- Την ασφάλεια. Υπάρχει ο φόβος γύρω από την ασφαλή χρήση των παιχνιδοκατασκευών και η υπερπροστατευτικότητα των εκπαιδευτικών, που περιορίζει το αίσθημα της περιέργειας, ανακάλυψης, δημιουργικότητας. Ο λόγος που η αυλή συνδέεται κατά κύριο λόγο με το ελεύθερο παιχνίδι και την εκτόνωση, δημιουργεί το αίσθημα του φόβου και της ανασφάλειας για τη χρήση των παιχνιδοκατασκευών

• Τη συντήρησή τους. Βασική προϋπόθεση για την ασφαλή και κατάλληλη από τα παιδιά χρήση των παιχνιδοκατασκευών είναι η σωστή συντήρησή τους. Οι νηπιαγωγοί ωστόσο λόγω οικονομικών περιορισμών ή αδιαφορίας της τοπικής κοινότητας δεν προχωρούν στη συντήρησής τους με αποτέλεσμα απλά να απαγορεύουν τη χρήση τους.

Παρατηρήθηκε επίσης η τάση και οι προτάσεις ορισμένων νηπιαγωγών για αξιοποίηση των φυσικών στοιχείων ως αντικατάσταση των δυνατοτήτων και λειτουργιών που προσφέρουν οι παιχνιδοκατσκευές. Οι προτάσεις των συγκεκριμένων νηπιαγωγών προήλθαν από την παρατήρηση των προτιμήσεων, των ενδιαφερόντων και των ιδεών των παιδιών, που τους επέτρεψαν να σημειώσουν ότι τα φυσικά, ακατέργαστα υλικά διεγείρουν τη δημιουργικότητα των παιδιών, και τα φυσικά ένστικτα οδηγούν τα παιδιά στην εκμετάλλευση αυτών των φυσικών στοιχείων. Για να στηριχθεί όμως αυτή η άποψη θα πρέπει τα υλικά της αυλής να προσφέρουν ευελιξία και ποικίλες δυνατότητες χρήσης, υποστηρίζοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, χωρίς να τους περιορίζουν με συγκεκριμένες δομές και σενάρια. Η άλλη τάση που αναπτύχθηκε ήταν πως οι δραστηριότητες παιχνιδιού στις παιχνιδοκατασκευές ευνοούν την ανάπτυξη της ομαδικότητας στα παιδιά. Παρατηρούμε πως από τους νηπιαγωγούς που είχαν στην αυλή του σχολείου παιχνιδοκατασκευές το 95% αναγνωρίζει πως οι παιχνιδοκατασκευές αποτελούν βασικά στοιχεία του περιβάλλοντος που μπορούν να υποστηρίξουν κινητικές δραστηριοτήτων, όπως αναρρίχηση, αιώρηση και ισορροπία, δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί να ανακαλύψει το σώμα του και να πειραματιστεί (ερώτηση 33.1). Επίσης υποστήριξαν πως μέσα από τον σχεδιασμό και την προβλεπόμενη λειτουργία τους εντάσσουν τα παιδιά στη ζωή της ομάδας. Ωστόσο στην ερώτηση 21 φαίνεται πως 3 νηπιαγωγοί πρόβαλαν την ύπαρξη των παιχνιδοκατασκευών ως ένα στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την συμπεριφορά των παιδιών προκαλώντας επιθετικότητα

«ναι θετικά (επιρεάζει η αυλή τη συμπεριφορά των παιδιών), Μόνο οι παιχνιδοκατασκεύες δημιουργούν προβλήματα» Ν4

Στις κλειστές ερωτήσεις 33.1- 33.4 όπου οι νηπιαγωγοί ερωτήθηκαν εάν η αυλή και ο εξοπλισμός προσφέρει δυνατότητες που υποστηρίζουν ποικιλία δραστηριοτήτων και **κατά πλειοψηφία απάντησαν ναι,** ως εξής:

(α) κινητικές δραστηριότητες- 75% ,

(β) δραματικό παιχνίδι- 62,5%,

(γ) καλλιτεχνικές δραστηριότητες- 72,5%,

(δ) την εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος 60%.

Ωστόσο, από τα ελάχιστα παραδείγματα που μας έδωσαν οι νηπιαγωγοί, αντιλαμβανόμαστε πως δεν υπάρχει εξοπλισμός ή υλικά που να προωθούν ή να υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν κάποιες αν δυνάμει δυνατότητες χωρίς όμως να της χρησιμοποιούν ή να της ενεργοποιούν. *«Ναι. Μία φορά είχαμε στην αυλή πολύ χώμα στοιβαγμένο για κάτι εργασίες και τα παιδία παίζανε διαρκώς εκεί, τόσο κινητικά παιχνίδια σκαρφαλώνανε, γλιστρούσανε όσο και παιχνίδια ρόλων» N22.* Επίσης παρατηρούμε για άλλη μια φορά όπως και στην ερώτηση 24, σχετικά με τα κίνητρα που δίνουν οι νηπιαγωγοί στα παιδιά, έτσι και εδώ δεν θεωρούν αναγκαίο να προσφέρουν εξοπλισμό και υλικά για να υποστηρίξουν το παιχνίδι τους καθώς έξω τα παιδιά αυτενεργούν και δημιουργούν καταστάσεις παιχνιδιού ακόμα και σε μια άδεια αυλή, όπως αναφέρουν *«ναι, όχι λόγω των υποδομών αλλά χάρις την περιέργεια των παιδιών που θα βρουν και θα παρατηρήσουν πράγματα ακόμα και σε μία άδεια αυλή,» N13.* Αυτή η παρατήρηση δικαιολογείται και από το γεγονός πως η αυλή θεωρήθηκε από τις νηπιαγωγούς του δείγματος πως κατά κύριο εξυπηρετεί τους σκοπούς του διαλείμματος και της εκτόνωσης, οπότε δεν υπάρχει ανάγκη για ύπαρξη ερεθισμάτων και δημιουργία δυνατοτήτων, καθώς όλη η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα μέσα στην αίθουσα.

Στη παραπάνω ανάλυση σχετικά με την οργάνωση, τη δομή και τον εξοπλισμό της αυλής προσπαθήσαμε να αντιληφθούμε τις ιδιότητες του περιβάλλοντος που συνεπάγονται δυνατότητες δράσης. Στο θεωρητικό́ μοντέλο της Kyttä (2002), διακρίνονται τέσσερα επίπεδα προσφερόμενων δυνατοτήτων: οι εν δυνάμει, αυτές που γίνονται αντιληπτές, αυτές που χρησιμοποιούνται/ενεργοποιούνται και οι διαμορφωμένες δυνατότητες. Οι διαμορφωμένες δυνατότητες είναι μια ειδική κατηγορία χρησιμοποιημένης προσφερόμενης δυνατότητας, σύμφωνα με την οποία το

παιδί διαμορφώνει ενεργητικά το περιβάλλον για να το προσαρμόσει στους σκοπούς του. Το ιδανικό παιδοκεντρικό περιβάλλον είναι αυτό που διαθέτει πολλές προσφερόμενες δυνατότητες και δεν θέτει περιορισμούς στην κινητικότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα να ενεργοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες του περιβάλλοντος λόγω της ανεξάρτητης δράσης τους και ανάλογα με τις προθέσεις και τις φυσικές και γνωστικές τους ικανότητες (Kyttä 2004, Reed 1996). Στις αναφορές των νηπιαγωγών του δείγματος δεν διακρίθηκαν διαμορφωμένες δυνατότητες στην αυλή. Γεγονός που μας γεννά την απορία αν τελικά τα παιδιά, ως κύριοι χρήστες του σχολικού χώρου, αντιμετωπίζονται σαν ένα παθητικό προϊόν του περιβάλλοντος και όχι ως μία ύπαρξη που επενεργεί στο περιβάλλον και που με τη σειρά της επηρεάζεται από αυτό. Την παραπάνω ανησυχία θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε στην ανάλυση του επόμενου θέματος

7.1.5 Ο σχεδιασμός των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου

7.1.5.1 Η ταυτότητα των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου

Όπως αναλύσαμε και στο θεωρητικό μας μέρος η διδασκαλία και οι μαθησιακές δραστηριότητες μπορούν μόνο να είναι ουσιαστικές και αποτελεσματικές, σε ένα χώρο όπου τα παιδιά έχουν πλούσια κοινωνικά ερεθίσματα, κοινωνική ταυτότητα και σύνδεση. Ο τρόπος όμως που τα παιδιά προσλαμβάνουν τα μηνύματα που τους προσφέρει ο περιβάλλον χώρος εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες τους και τις προηγούμενες εμπειρίες τους, οπότε είναι σημαντικό ο χώρος του σχολείου να αντανακλά την προσωπική τους ταυτότητα, τις εμπειρίες, τα βιώματά τους, να γίνει ο «δικός» τους χώρος. Όπως όμως παρατηρήσαμε στο παραπάνω υποκεφάλαιο οι δυνατότητες που προσφέρονται στο παιδί για να διαμορφώσει ενεργητικά το υπαίθριο περιβάλλον και να το προσαρμόσει στους σκοπούς του, είναι ελάχιστες. Στη συνέχεια της ανάλυσης θα εμβαθύνουμε στην εξέταση των παραπάνω ερωτημάτων μας διερευνώντας την συμμετοχή των νηπιαγωγών και των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου.

Αρχικά παρατηρούμε πως το 77,2% των νηπιαγωγών δηλώνει πως δεν είναι ευχαριστημένο με τη μορφή του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου του. Από αυτό το ποσοστό το 29,6% δεν είναι ικανοποιημένοι από το χώρο της αυλής καθώς δεν έχουν δικό τους αυτόνομο χώρο αλλά πρέπει να το μοιράζονται με το δημοτικό ή αλλά νηπιαγωγεία, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κάνουν παρεμβάσεις. Και το

33% αναφέρει πως υλικο- τεχνικά και κατασκευαστικά η διαμόρφωση της αυλής μπορεί να είναι επικίνδυνη και δεν προσφέρει τη δυνατότητα για οπτική επαφή με όλα τα σημεία της για επίβλεψη. Τέλος μόνο το 22,8 % των νηπιαγωγών δηλώνει ευχαριστημένος από την παρούσα μορφή της αυλής (Ερώτηση 29).

Στην ερώτηση 43. *«Οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά του σχολείου είχαν συμμετοχή σαν κύριοι χρήστες στο σχεδιασμό της αυλής;»* Μόνο μία νηπιαγωγός (No. 33) ανέφερε πως η αναδιαμόρφωση της αυλής του νηπιαγωγείου προέκυψε μέσα από τις ιδέες και πρότζεκτ με τα παιδιά της τάξης. Ωστόσο ακόμα και σε αυτή την περίπτωση, οι τελικές αποφάσεις για την εφαρμογή των αλλαγών πάρθηκαν από τους ενήλικες (εκπαιδευτικοί – κοινωνικοί φορείς). Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρούμε πως οι ενήλικες ανέλαβαν την πρωτοβουλία και πήραν τις αποφάσεις, και τα παιδιά συμμετείχαν με τις αρχικές τους ιδέες. Επίσης η νηπιαγωγός No. 7 ανέφερε πως όταν οι υπάλληλοι του δήμου έφτασαν στο χώρο του νηπιαγωγείου για κάποιες μικροαλλαγές στον εξωτερικό χώρο, πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση για τη γνώμη των νηπιαγωγών πριν την εφαρμογή τους. Οι υπόλοιποι νηπιαγωγοί του δείγματός (94,3%) μας αναφέρουν πως δεν είχαν καμία ανάμειξη ούτε οι ίδιοι αλλά ούτε και τα παιδιά στη διαμόρφωση των χώρων**.** Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση 39 «*Περνώντας κάποιος έξω από την αυλή του σχολείου σας, θα μπορούσε να παρατηρήσει στοιχεία που φανερώνουν την ταυτότητα της τάξης σας*;» όπου μόνο 4 νηπιαγωγοί απάντησαν πως στην αυλή υπάρχουν κάποια στοιχεία που ίσως υποδηλώνουν την ταυτότητα της τάξης όπως οι τοιχογραφίες στους τοίχους, γλάστρες, ταΐστρες, αναρτημένες εργασίες από τα παράθυρα της αίθουσας.

Γενικά κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας φάνηκε πως οι νηπιαγωγοί επιρρίπτουν τις ευθύνες για την έλλειψη συμμετοχής τους στο σχεδιασμό του χώρου,

- στην νοοτροπία των υπευθύνων, οι οποίοι απαντώνται στα πρόσωπα είτε των διευθυντών των σχολείων ή στους δημοτικούς συμβούλους και δήμαρχους

- Στην έλλειψη διάθεσης συνεργασίας και ενδιαφέροντος από τους αρμόδιους φορείς,

«*όλα αυτά τα αποφασίζει ο δήμος, και συνήθως δεν θέλουν να συνεργαστούν μαζί μας, απλά θέλουν αν ολοκληρώσουν τις εργασίες τους*» Ν 3

Γενικά οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν θεωρούν ότι μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους αρμόδιους σε θέματα επεμβάσεων στο χώρο της αυλής, γιατί εκτιμούν ότι οι αρμόδιοι θεωρούν το χώρο της αυλής ως μία αγγαρεία και ότι αυτά που πρέπει να κάνουν στο χώρο της αυλής δεν είναι απαραίτητα, με συνέπεια να μην αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχεδιασμό του.

Οπότε το ερώτημα του απορρέει στο συγκεκριμένα δεδομένα σε συνδυασμό με το θεωρητικό μας πλαίσιο είναι, πως μπορεί να κατασκευαστεί η ταυτότητα του «εγώ» σ' ένα περιβάλλον ήδη διαμορφωμένο, στατικό, που δεν ανταποκρίνεται στη δράση του παιδιού;

7.1.5.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού

Παρατηρούμε στη συνέχεια πως το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (45%) θεωρούν πως η συνεργασία μεταξύ των αρχιτεκτόνων και των παιδαγωγών αρκεί προκειμένου να δημιουργηθούν κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα στους υπαίθριους χώρους των νηπιαγωγείων. Σε όλες τις απαντήσεις και τους προτεινόμενους συνδυασμούς συνεργασίας (Αρχιτέκτονες- παιδαγωγοί- παιδιά, Παιδαγωγοί- Αρχιτέκτονες-Παιδιά, Παιδαγωγοί- παιδιά) που έκαναν οι νηπιαγωγοί, τα παιδιά δεν φαίνεται να έχουν κάπου πρωταρχικό ρόλο καθώς μέσα από τη συζήτηση, η συμμετοχή τους θα αναφερόταν στο τέλος της πρότασής τους ως συμβολική, συμπληρωματική ή και «διακοσμητική». Ιδιαίτερη έμφαση στις απαντήσεις των νηπιαγωγών δόθηκε στις υλικοτεχνικές γνώσεις, οι οποίες θα αντληθούν από τεχνικούς όπως αρχιτέκτονες, πολιτικούς μηχανικούς, κηπουρούς (συχνότητα 92,5%). Ο προσανατολισμός αυτός προς την αυθεντία των τεχνικών, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας μας, πιθανών να πηγάζει από το γεγονός πως καμία νηπιαγωγός δεν έχει ενημερωθεί ποτέ (Ερωτ. 60) για την αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων μάθησης, παρά μόνο δύο από αυτές (No.2, No5) από ένα σχετικό σεμινάριο για τους σχολικούς κήπους. Παρατηρούμε, λοιπόν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι κατάλληλα και επαρκώς εκπαιδευμένο προκειμένου να υποστηρίξει την συμμετοχική δουλειά με τα παιδιά και την παρέμβαση στους υπαίθριους χώρους μάθησης.

Πίνακας 25. Ποιος πιστεύετε πως θα πρέπει να σχεδιάζει την αυλή του νηπιαγωγείου;

Ερώτηση 42. Ποιος πιστεύετε πως θα πρέπει να σχεδιάζει την αυλή του νηπιαγωγείου;		
Κατηγορίες	f	%
Αρχιτέκτονες	4	10
Αρχιτέκτονες- παιδαγωγοί	18	**45**
Αρχιτέκτονες- παιδαγωγοί-παιδιά	4	10
Παιδαγωγοί- Αρχιτέκτονες-Παιδιά	4	10
Παιδαγωγοί Αρχιτέκτονες	7	17,5
Παιδαγωγοί- παιδιά	3	7,5
Σύνολο		100

Στη συνέχεια στην ερώτηση 43. «*Οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά του σχολείου είχαν συμμετοχή σαν κύριοι χρήστες στο σχεδιασμό της αυλής*», αποτυπώνεται πως τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Μόνο 4 νηπιαγωγοί ανέφεραν την εμπλοκή τους σε ορισμένες παρεμβάσεις στο χώρο, όπως στη δημιουργία λαχανόκηπου όπως και τη συμμετοχή των γονέων. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα της ίδια έρευνας το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως δηλώνει, δεν αισθάνεται κατάλληλα και επαρκώς εκπαιδευμένο, προκειμένου να υποστηρίξει την συμμετοχική δουλειά με τα παιδιά και την παρέμβαση στους εξωτερικούς χώρους μάθησης.

Πίνακας 26. Η συμμετοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου;

Ερώτηση 44. Πως πιστεύετε πως θα μπορούσε να υλοποιηθεί η συμμετοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου;		
Κατηγορίες	f	%
Πρότζεκτ με τα παιδιά	16	**40**
Συζήτηση	10	**25**
Συζήτηση με κοινωνικούς φορείς	2	5

Χρηματοδότηση από το κράτος	1	2,5
Η νηπιαγωγός δίαυλος μεταξύ των παιδιών και των αρχιτεκτόνων,	5	12,5
Δεν γνωρίζω	4	10
Δεν μπορεί	4	10
Σύνολο	40	100

Στοχεύοντας στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών συνεχίσαμε την συζήτηση με την ερώτηση 44. Μόνο μία νηπιαγωγός (Ν 32), ανέφερε πως θα έπρεπε να ακούσουμε τα παιδιά, καθώς τα ίδια μπορούν να είναι πολύ παραγωγικά όσον αφορά το χώρο τους.

«*Τα παιδιά μπορούν να είναι δημιουργικά μέσα από την παρουσίαση των αναγκών και επιθυμιών που οι μεγάλοι μπορεί να μην είχαν σκεφτεί*» (Νο 32).

Μάλιστα, η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών φαντάζει στους νηπιαγωγούς ως μία δύσκολη διαδικασία στην οποία τα παιδιά δεν φαίνεται να έχουν πρωταρχικό ρόλο. Επίσης, νηπιαγωγοί του δείγματος σε ποσοστό 10% απαντούν πως η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των περιβαλλόντων μάθησης δεν είναι εφικτή. Ωστόσο, συμφωνούν κατά τη πλειοψηφία τους πως τα παιδιά μπορούν να αυτενεργήσουν και να έχουν άποψη για χώρο τους. Η απάντηση «συμμετοχή των παιδιών στην διαμόρφωση του σχολικού χώρου μέσα από τη δημιουργία πρότζεκτ» είχε τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (40%). Τέλος σε ποσοστό μόνο 3% (που αντιστοιχεί μόνο στους νηπιαγωγούς που έχουν πάνω από 30 χρόνια εμπειρίας) ανέφεραν την οικονομική υποστήριξη του κράτους ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία προγραμμάτων που θα ενισχύουν τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των εξωτερικών χώρων μάθησης.

«*..σε συνεργασία με δημοτικό σαν προτζεκτ*», Ν9

«Να ζωγραφίσουν τα παιδιά το χώρο τους , συζήτηση, ιδέες από το διαδίκτυο», Ν29

«*Θα μπορούσαν να συμμετάσχουν και οι παιδαγωγοί γιατί αυτοί γνωρίζουν τις ανάγκες*» (Νο25, η συγκεκριμένη νηπιαγωγός στην ερώτηση του πίνακα 3, απάντησε πως η αυλή σχεδιάζεται από αρχιτέκτονες και μόνο)

«μέσα από ένα πρότζεκτ, νηπιαγωγός- παιδιά- αρχιτέκτονες»

No27

«τα παιδιά δεν έχουν την γνώση, ίσως μέσα από τις ζωγραφιές τους»

No31

Οι προτάσεις για τη συμμετοχή των παιδιών και την ανάδειξη των απόψεων και ιδεών τους μας παραπέμπουν στη μέθοδο project και τη συζήτηση, μέθοδοι οικείες στους νηπιαγωγούς της τάξης. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες μέθοδοι όσον αφορά το συμμετοχικό σχεδιασμό των περιβαλλόντων μάθησης και την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν είχαν αξιοποιηθεί από τις νηπιαγωγούς του δείγματος, καθώς και οι ίδιες δεν είχανε ποτέ ενημερωθεί για τα μακροπρόθεσμα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού των νηπιαγωγείων. Η κατανόηση της συμμετοχής, της εμπιστοσύνης και της αρμοδιότητας να συμμετάσχουν μπορούν να αποκτηθούν μόνο σταδιακά μέσα από την πρακτική, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να διδαχθεί αφαιρετικά και αποσπασματικά. (Hart, 1992)

7.1.6. Οι προτάσεις των νηπιαγωγών

Σε αυτό το στάδιο της ανάλυσής μας στόχος ήταν να εξετάσουμε και να προβάλουμε τις προτάσεις των νηπιαγωγών τόσο για τη δομή και την οργάνωση των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείων όσο και για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση που έχουν ανάγκη να λάβουν προκειμένου να καταφέρουν να περάσουν σε μία νέα εποχή μάθησης στους υπαίθριους χώρους. Στην ερώτηση 53 «*Θα μπορούσε η σχολική αυλή να αποτελεί μια "εξωτερική" αίθουσα, και γιατί;*» οι 15 από τους 40 νηπιαγωγούς απάντησαν ναι αναφερόμενοι, στο καλό καιρό που έχουμε στην Ελλάδα, στη βιωματική μάθηση που υποστηρίζουν αυτοί οι χώροι και στη φύση ως ένα βασικό στοιχείο που πρέπει να υπάρχει στη καθημερινότητα των παιδιών. Οι 20 απάντησαν ναι με προϋποθέσεις και 5 απάντησαν όχι. Συνολικά καταγράφηκαν 30 αναφορές σε προϋποθέσεις και λόγους που έθεσαν οι νηπιαγωγοί που κατηγοριοποιήθηκαν στον παρακάτω πίνακα 27

Πίνακας 27. Θα μπορούσε η σχολική αυλή να αποτελεί μια "εξωτερική" αίθουσα, και γιατί;

Ερώτηση 53. Θα μπορούσε η σχολική αυλή να αποτελεί μια "εξωτερική" αίθουσα, και γιατί;			
Κατηγορίες	Παράγοντες	f	%
Ναι, με προϋποθέσεις	Υποδομές και οργάνωση	13	43,3
	Επιμόρφωση , ενημέρωση	6	20
	Οικονομικοί πόροι	2	6,7
	Κατάλληλος καιρός	3	10
Όχι	Καιρός	4	13,4
	Ελλιπής εκπαίδευση	1	3,3
	Αναλογία εκπαιδευτικών-παιδιών	1	3,3
Σύνολο		30	100

*«Ναι με κατάλληλες υποδομές και **παιδαγωγική κατάρτιση**» N2*

*«Ναι, αλλά νιώθω ανεπαρκής να δουλέψω έξω **δεν έχω καταρτιστεί**» N26*

*«Ναι με οργάνωση και υλικοτεχνική υποδομή, οικονομική ενίσχυση και **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**» N7*

«*Ναι όταν το **επιτρέπει ο καιρός** και υπάρχει κατάλληλος σχεδιασμός και υποδομή*» N8

*«Όχι, **λείπει η εκπαίδευση**. **Θα έπρεπε να έχουμε μικρό αριθμό μαθητών** ή βοηθητικό προσωπικό. Δεν μπορώ να ελέγξω έξω τα παιδιά. Δεν μπορώ να δουλέψω σε επιμέρους ομάδες» N21*

Οι βασικές προϋποθέσεις που έθεσαν οι νηπιαγωγοί προκειμένου τα υπαίθρια περιβάλλοντα να μπορούν να αξιοποιηθούν για μάθηση και παιχνίδι ήταν οι αλλαγές στις υποδομές και στην οργάνωση και η προσφορά ενημέρωσης και επιμόρφωσης. Στη συνέχεια μας παρουσιάζουν πιο συγκεκριμένα τα πλαίσια αυτών των προϋποθέσεων.

7.1.6.1 Δομή και οργάνωση

Στην ερώτησή μας «*Θα θέλατε να γίνουν αλλαγές στο χώρο της αυλής; Αν ναι: Ποιες κατά προτεραιότητα.*» (ερώτηση 41), το μεγαλύτερο ποσοστό (41,5%) των απαντήσεων που λάβαμε αναφερόταν στις αλλαγές που θα επιθυμούσαν να γίνουν

όσον αφορά τον σταθερό εξοπλισμό. Από αυτό το ποσοστό το 51% αναφερόταν στην δημιουργία ενός κιόσκι τόσο ως μία δομή για τη συγκέντρωση της όλης της ομάδας όσο και για τη προστασία από τις καιρικές συνθήκες. Έπειτα αναφέρθηκε η συντήρηση των παιχνιδοκατασκευών που ήδη υπάρχουν και η εγκατάσταση νέων, ηλικιακά κατάλληλων, με προϋποθέσεις ασφαλείας και με δυνατότητες υποστήριξης δραστηριοτήτων όπως η αναρρίχηση. Τέλος υπήρξε μόνο μία αναφορά στην ύπαρξη τραπεζιών (N22), αποθηκευτικού χώρου (N26) και διαδρόμων (N25). Στη συνέχεια το 34,5% των συνολικών αναφορών έδωσε σημασία στην ύπαρξη ευμετάβλητων και φυσικών στοιχείων όπως λουλούδια, δένδρα, άμμου, κήπου και αναφέρθηκε από μία νηπιαγωγό η επιθυμία δημιουργίας μιας λίμνης (N28). Στη συνέχεια το 12,5% των αναφορών επισήμανε την αναγκαιότητα αλλαγής του υλικού επίστρωσης, με σκοπό την εξασφάλιση της ασφάλειας των παιδιών αλλά και τις εξυπηρέτησης των διάφορων ειδών παιχνιδιών. Τέλος 8 νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη εξασφάλισης της αυτονομίας της αυλής, καθώς μεγάλο ποσοστό του δείγματός μας μοιράζετε την αυλή με άλλα σχολεία, δημοτικά ή νηπιαγωγεία.

Πίνακας 28. Κατηγοριοποίηση των αλλαγών στη σχολική αυλή ποι οι νηπιαγωγοί πρότειναν να γίνουν

Ερώτηση 41. Θα θέλατε να γίνουν αλλαγές στο χώρο της αυλής; Αν ναι: Ποιες κατά προτεραιότητα.			
Κατηγορίες	Περιγραφή	f	%
Σταθερός εξοπλισμός	Κιόσκι, παιχνιδοκατασκευές, εξοπλισμός για αναρρίχηση, τραπεζάκια, περίφραξη, αποθηκευτικός χώρος, διάδρομοι, συντήρηση παιχν/σκευών	35	41,5
Φυσικά στοιχεία	Λουλούδια, δένδρα, άμμος, χώμα, κήπος- παρτέρια, λίμνη	29	34,5

Υλικό επίστρωσης	Υλικό επίστρωσης ασφαλές για τα παιδιά, χλοοτάπητας, χρήση διαφόρων υλικών επίστρωσης που να ανταποκρίνονται στα διάφορα είδη παιχνιδιού	12	14,5
Αυτονομία	Αυτονομία στην αυλή, περίφραξη	8	9,5
Σύνολο		84	100

Όταν στη συνέχεια ζητήσαμε από τους νηπιαγωγούς να μας περιγράψουν μία ενδεικτική και ιδανική διαμόρφωση «υπαίθριας αίθουσας» (Ερώτηση 54) οι πρώτες απαντήσεις ήταν σε συμφωνία με τους οικονομικούς και θεσμικούς ενδοιασμούς που είχαν. Στη συνέχεια τους ζητήσαμε να φανταστούν μία υπαίθρια αίθουσα έχοντας στη διάθεσής τους οικονομική και θεσμική στήριξη. Παρατηρήθηκαν κοινά δομικά στοιχεία οργάνωσης στις απαντήσεις όλων των νηπιαγωγών σχετικά με τη δομή μίας υπαίθριας αίθουσας. Μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών (8%) αναφέρθηκε στην ύπαρξη παιχνιδοκατασκευών σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση, δίνοντας έμφαση με ποικίλες δυνατότητες και ευκαιρίες που μπορούν να προσφέρουν αυτές οι δομές στα παιδιά, όπως αναρρίχηση, τούνελ για μπουσούλισμα, δομές για ισορροπία και ανάληψης ρίσκου.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών έδωσε έμφαση στην κυριαρχία των φυσικών στοιχείων και στην ύπαρξη ποικίλων στοιχείων φύσης που θα επιτρέπουν στα παιδιά να παρατηρούν, να συλλέγουν, να καλλιεργούν, να φροντίζουν όπως, κήπος, άμμος, χώμα νερό. Επίσης η δημιουργία υποδομών για προστασία από το καιρό θεωρήθηκε τρίτη πιο σημαντική ισορροπώντας έναν από τους σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες «τον καιρό» που αναφέρθηκε σε παραπάνω ανάλυση. Επιπλέον παρατηρήθηκαν κοινά στοιχεία με τη διαμόρφωση της εσωτερικής αίθουσας «*περιοχή συνάντησης ομάδας»* , «*πάγκοι εργασίας*», «*περιοχή ανάρτησης έργων των παιδιών*». *«Γωνιά συζήτησης σε ημικύκλια περιοχή, τραπεζάκια με παγκάκια, περιοχή βιβλιοθήκης, περιοχή οικοδομικού υλικού. Θα ήθελα περισσότερο σταθερό εξοπλισμό, ένα σκέπαστρο και τραπεζάκια» Ν22*

Οι περιγραφές φαίνεται να ακολουθούν το πρότυπο διαμόρφωσης του εσωτερικού χώρου παραλείποντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των υπαίθριων περιβαλλόντων. Το ίδιο παρατηρούμε και στο εσωτερικό των σχολείων όπου η διαμόρφωση ακολουθεί ένα τυποποιημένο παράδειγμα. Αυτή η προβολή των κοινών

στοιχείων, όπως και στις εσωτερικούς χώρους μας μεταφέρει στις τοποθετήσεις των θεσμικών πλαισίων, όπου δεν υπάρχει η ελευθερία και η προώθηση της ενεργητικής εμπλοκής με το εκάστοτε περιβάλλον και τα στοιχεία του αλλά η εστίαση στο προϊόν της γνώσης και πως αυτό αναφέρεται στις μαθησιακές περιοχές. Καμία νηπιαγωγός δεν έλαβε υπόψιν της περιβαλλοντικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εκάστοτε περιοχής του νηπιαγωγείου. Δεν δόθηκε σημασία σε μέρη και οντότητες που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον και μπορούν να προσεγγιστούν μέσω των άμεσων και βιωματικών εμπειριών

«*Όχι πολύ οργανωμένη, προκειμένου να προωθείται η αυτενέργεια»* Ν7

«Ένα μεγάλο υπόστεγο με τραπεζάκια και παγκάκια σε μία μεριά μια αμμοδόχο που γύρω γύρω θα έχει ξύλινα παγκάκια. Επίσης θα υπήρχαν διαδραστικά παιχνίδια για να μπορούν να παιδιά να παρέμβουν και δημιουργήσουν και τα δικά τους παιχνίδια» Ν20

«*Ούτε μέσα υπάρχει κάποια διαμόρφωση. Θα έπρεπε να υπάρχει ένας χώρος που να μπορούμε να κάτσουμε να μιλήσουμε, ένας δημιουργικός χώρος με πινέλα με , φυσικά υλικά και νερό να μην σκεφτόμαστε μην λερωθούν., χώρος παρατήρησης και δημιουργίας. Φοβάμαι λίγο πως θα χρησιμοποιήσουμε το νερό αλλά χρειάζεται εκπαίδευση σε εμάς και στα παιδιά»* Ν 29

«Κιόσκι, δένδρα, λιμνούλα, γωνιά με ζωάκια, λαχανόκηπος» Ν28

«Κιόσκι, προφυλαγμένα από ακραίες καιρικές συνθήκες, τραπέζι κουζίνα, να ζωγραφίζουμε έξω, έντονο το φυσικό στοιχείο. Να έχουμε το δικό μας μποστανάκι να έχουμε τα δικά μας λαχανικά να τρώμε αυτά που φυτεύουμε» Ν39

«Γωνιά συζήτησης σε ημικύκλια περιοχή, τραπεζάκια με παγκάκια, περιοχή βιβλιοθήκης, περιοχή οικοδομικό υλικό. θα ήθελα περισσότερος σταθερός εξοπλισμός, ένα σκέπαστρο, τραπεζάκια, εξοπλισμός» Ν21

Παρατηρούμε ωστόσο πως από τις συνολικές αναφορές των νηπιαγωγών έχει σκιαγραφηθεί μία οργάνωση αυλής που παρέχει ευκαιρίες για ενεργητικό, ήσυχο και ακατάστατο παιχνίδι (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014) και ευκαιρίες για κίνηση,

ανακάλυψη, εξερεύνηση, πειραματισμού και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τέλος παρατηρούμε πως δεν δόθηκε σημασία στους μεταβατικούς χώρους που αποτελούν αναγκαίο στοιχείο για την ομαλή ροή της μαθησιακής διαδικασίας μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών χώρων. Επιπλέον καμία νηπιαγωγός δεν ανέφερε τη δόμηση δυνατοτήτων για απομόνωση και ξεκούραση, ένα στοιχείο που σε παραπάνω ανάλυση φάνηκε πως οι νηπιαγωγοί αποφεύγουν να δημιουργούν ή να συντηρούν στην αυλή.

Περιοχή ενασχόλησης με στοιχεία της φύσης (αμμοδόχος, κήπος, νερό, ζωάκια, λίμνη).

28%

Περιοχή συγκέντρωσης και εργασίας (πάγκοι εργασίας, καρέκλες, αμφιθεατρική δομή καθισμάτων).

25,8%

Δομή για σκιά και προστασία από βροχή.

11%

Χώρος πρασίνου (δένδρα, λουλούδια, θάμνοι).

8,6%

Εξοπλισμός που υποστηρίζει παιχνίδια αδρής κινητικότητας (αναρρίχηση, ισορροπία, μπουσούλιμα κ.α.).

8%

Ποικιλία κινητού εξοπλισμού και υλικών που υποστηρίζουν δραστηριότητες παρατήρησης, οικοδόμησης, δραματικού παιχνιδιού, ανάγνωσης.

7%

Μεγάλος χώρος με ασφαλές υλικό επίστρωσης για παιχνίδια και δραστηριότητες για μεγάλες ομάδες παιδιών.

7%

Χώρος αποθήκευσης

4,6%

7.1.6.2 Εκπαίδευση και επιμόρφωση

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και την περιγραφή των εμπειριών τους, οι νηπιαγωγοί τόνισαν τη σημασία της ελλιπής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης γύρω από τη ΜΠΥΠ. Βάσει προηγούμενης έρευνάς μας (Gessiou, Dardanou & Sakellariou, 2018) μας για το ελληνικό πλαίσιο κατάρτισης των νηπιαγωγών στην Ελλάδα αναδύθηκαν οι συντηρητικές προσεγγίσεις στο πρόγραμμα σπουδών των υποψηφίων νηπιαγωγών που υπονομεύει την εισαγωγή στη νέα παιδαγωγική εποχή που θεωρεί την υπαίθρια μάθηση και παιχνίδι ως αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Την ίδια παρατήρηση έκαναν και οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας, όπου καμία νηπιαγωγός δεν έχει ενημερωθεί ποτέ (Ερωτ. 60) για την αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων μάθησης, παρά μόνο δύο από αυτές (No.2, No5) από ένα σχετικό σεμινάριο για τους σχολικούς κήπους. Επίσης όπως μας ανέφεραν δεν μπορούσαν να ανακαλέσουν κανένα παράδειγμα από το ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ ή τον οδηγό της νηπιαγωγού που να αναφέρεται στην υποστήριξη της μάθησης και του παιχνιδιού στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Όσες νηπιαγωγοί από το δείγμα είχαν κάνει προσπάθειες προσέγγισης των υπαίθριων χώρων ως τόπους μάθησης, βασίστηκαν στο προσωπικό ενδιαφέρον τους και σε πληροφορίες που αντλούσαν από το διαδίκτυο που κυρίως αναφερόταν στην αισθητική αναβάθμιση των χώρων με ενηλικοκεντρικά κριτήρια. Όλες συμφώνησαν πως είναι αναγκαία η ενημέρωση και η επιμόρφωση προκειμένου να καταφέρουν να προσεγγίζουν μεθοδικά τη μάθηση και το παιχνίδι στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Αυτή η προσπάθεια αντικατοπτρίζεται από τα συναισθήματα των νηπιαγωγών για αυτο-αποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση προκειμένου να υποστηρίξουν και να προωθήσουν τη ΜΠΥΠ.

Στην ερώτηση 61. «Με ποιον τρόπο θα θέλατε να ενημερωθείτε για τη ΜΠΥΠ» οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (80%) συμφώνησαν πως αυτή η επιμόρφωση και η επιστημονική υποστήριξη θα πρέπει να προέλθει από βιωματικά εργαστήρια όπου θα μαθαίνουν από πρώτο χέρι πως να χειρίζονται και να οργανώνουν τη μάθηση έξω. Αυτό ο τρόπος ξεφεύγει από το δασκαλοκεντρικό τρόπο μεταφοράς γνώσης και δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παρατηρήσουν και να μάθουν μέσα από αληθινές καταστάσεις, πλαίσια τα οποία συμφωνούν απόλυτα και με τη φιλοσοφία της ΜΠΥΠ. Θα

μπορούσαμε άλλωστε να διδάξουμε αποτελεσματικά εκπαιδευτικούς πως να χειρίζονται τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης μέσα σε ένα αμφιθέατρο;

Από του νηπιαγωγούς 38 νηπιαγωγούς που ανέφεραν τα βιωματικά εργαστήρια-σεμινάρια ως τον καλύτερο τρόπο για να λάβουν επιμόρφωση σχετικά με τη ΜΠΥΠ οι δώδεκα πρόσθεσαν πως θα έπρεπε επίσης να λάβουν και έντυπο ενημερωτικό υλικό, τόσο για την υποστήριξη του έργου τους όσο και για την ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων. Επίσης από αυτούς 9 ανέφεραν την ίδρυση ενός φορέα που θα δρα υποστηρικτικά στο έργο τους οργανώνοντας ψηφιακά μαθήματα, ηλεκτρονικές πλατφόρμες ενημέρωσης, και ημερίδες – συνέδρια με προτάσεις ειδικών**.** Μόνο μία νηπιαγωγός ανέφερε την αναγκαιότητα ύπαρξης σχετικού μαθήματος σε προπτυχιακό στάδιο, προκειμένου τα πανεπιστήμια να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να προχωρήσουν σε μία νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα πέρα από την σημερινή άκαμπτη προσέγγιση της συντηρητικής διδασκαλίας.

Στη συνέχεια η αμέσως μεγαλύτερη σε συχνότητα απάντηση ήταν «τα παραδείγματα από άλλους νηπιαγωγού» (20%). Σε αυτό το σημείο ορισμένοι νηπιαγωγοί κατέθεσαν τη δυσπιστία τους όσον αφορά τις θεωρίες ή τα παραδείγματα που προέρχονται από άλλες χώρες, όπως π.χ. Σκανδιναβία, όπου η ΜΠΥΠ είναι στοιχείο της εκπαιδευτικής τους κουλτούρας και κατέθεσαν την επιθυμία τους να μάθουν από παραδείγματα τέτοιων πρακτικών στην Ελλάδα. Αυτή η πρόταση θεωρήθηκε από αυτές τις νηπιαγωγούς ως εναρκτήριο βήμα για τις προσπάθειές τους, προκειμένου να καταφέρουν να ξεπεράσουν κάποιους προσωπικούς φόβους και να ξεκαθαρίσουν μέσα από τα παραδείγματα των άλλων το θολό κενό που υπάρχει μεταξύ της θεωρίας των προγραμμάτων σπουδών, της γραφειοκρατίας και της πράξης.

7.2 Αποτελέσματα του Δεύτερου Σταδίου της Έρευνας

Για τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύθηκαν μετά το πέρας των συνεντεύξεων θεωρήσαμε πως οι νηπιαγωγοί ήταν στη καλύτερη θέση για να μας προσφέρουν δεδομένα συνεχόμενων αρχείων για κάθε μεμονωμένη χρήση και αξιοποίηση των υπαίθριων περιβαλλόντων. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο στάδιο της έρευνας μπορεί να μας προσφέρει και ποσοτικά δεδομένα ωστόσο η έρευνα αυτή ξεχωρίζει από άλλες μελέτες της ΜΠΥΠ όπου χρησιμοποιήθηκαν προσεγγίσεις τύπου "ερωτηματολογίου" που περιορίζονται στις ακριβείς αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δουλειά τους γενικά ή τις σκέψεις τους για παρελθόντα γεγονότα. Η ανάληψη μιας προσέγγισης ανά περίσταση έχει τις προκλήσεις της, δεδομένου ότι σημαίνει τη διεξαγωγή μίας εμπεριστατωμένης έρευνας και συλλογής πολυάριθμων ακριβών αρχείων, αλλά απέδειξε ότι αξίζει τον κόπο, χάρης του βάθους της κατανόησης που μας πρόσφερε.

Το συγκεκριμένο στάδιο της έρευνας, λοιπόν είχε αρκετές προκλήσεις αλλά πρόσφερε και αρκετές ευκαιρίες προκειμένου να εμβαθύνουμε σε ευρήματα του προηγούμενου σταδίου της έρευνας. Ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας που προέκυψε από τις συνεντεύξεις και δεν καταφέραμε να το μελετήσουμε και το διερευνήσουμε εις βάθος, όπως αναλύσαμε τον παράγοντα των υλικών υποδομών και του εξοπλισμού, ήταν οι καιρικές συνθήκες. Οπότε μέσα από τις καθημερινές καταγραφές των ημερολογίων κυρίως στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις πρακτικές σύμφωνα με τις καιρικές συνθήκες. Η πρώτη πρόκληση εμφανίστηκε όταν μοιράσαμε τα ημερολόγια στις νηπιαγωγούς, τέλη Ιανουαρίου με αρχές Φεβρουαρίου. Οι νηπιαγωγοί εκδήλωσαν τη ανησυχία τους πως δεν θα καταφέρουν να αποτυπώσουν πολλές πρακτικές και εξορμήσεις σε υπαίθρια περιβάλλοντα λόγω του **καιρού**. Σε αυτή τη φάση έγινε μία συζήτηση με την ερευνήτρια η οποία εξήγησε στις συμμετέχουσες πως στόχος μας είναι να εξετάσουμε τις πρακτικές έξω παντός καιρού, πως τα ημερολόγια και οι καταγραφές είναι ανώνυμες και τέλος τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν τη περίοδο που θα συμπληρώσουν το ημερολόγιο από το διάστημα Ιανουάριος- Απρίλιο. Ωστόσο τα περισσότερα ημερολόγια συμπληρώθηκαν τον

Φεβρουάριο. Δεύτερον, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναδύθηκε ως από τους πιο σημαντικούς λόγους αξιοποίησης της αυλής η ώρα του διαλείμματος και της εκτόνωσης των παιδιών. Δεδομένου αυτού του ευρήματος συνδυαστικά με το στόχο μας να χρησιμοποιήσουν οι νηπιαγωγοί το ημερολόγιο ως ένα εργαλείο τεκμηρίωσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου όσον αφορά την μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους, δημιουργήσαμε το ημερολόγιο με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε οι νηπιαγωγοί συμπληρώνοντάς το να μπορούν άμεσα να διακρίνουν συγκριτικά το χρόνο που περνάνε τα παιδιά έξω για διάλειμμα και για οργανωμένες δραστηριότητες. Τρίτον, παρότι στα πλαίσια της μάθησης σε υπαίθριους χώρους (outdoor learning) η αξιοποίηση χώρων και εκτός σχολικών εδαφών θεωρείται εξίσου σημαντική, από τις συνεντεύξεις αναδύθηκε πως οι νηπιαγωγοί στο μεγαλύτερό τους ποσοστό δεν αξιοποιούν χώρους της γειτονιάς ή της τοπικής κοινότητας ως συχνές επισκέψεις για δυνατότητες και εμπειρίες μάθησης. Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών και η απόφασή τους αν θα μεταφέρουν την διαδικασία της μάθησης εκτός των σχολικών εδαφών φαίνεται να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα θέματα γραφειοκρατίας και το θολό κενό που υπάρχει περί νομιμότητας αυτών των εξορμήσεων σύμφωνα με τα εκάστοτε ΦΕΚ. Ως αποτέλεσμα στο ημερολόγιο συμπεριλάβαμε τις εξορμήσεις εκτός της σχολικής αυλής αλλά στόχος μας δεν ήταν να ελέγξουμε τη συχνότητα αυτών των εξορμήσεων αλλά τον τύπο και το λόγο διεξαγωγής τους. Τέταρτη, και τελευταία πρόκληση όπως αναφέραμε και στην ανάλυση των συνεντεύξεων, ήταν εάν στην κατηγοριοποίηση που ζητούσαμε από τους νηπιαγωγούς να κάνουν όσον αφορά τις οργανωμένες δραστηριότητες έξω θα χρησιμοποιούσαμε τα γνωστικά αντικείμενα του θεσμοθετημένου Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 303 &304/13-3-2003) ή τις μαθησιακές περιοχές του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011). Έτσι με σεβασμό στις συμμετέχουσες, ύστερα από συζήτηση μαζί τους, θεωρήσανε πως είναι πιο άνετες στην συμπλήρωση του ημερολογίου σύμφωνα με τις θεματικές περιοχές του νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών. Ορισμένες μάλιστα κάνανε αυτή την επιλογή με σκοπό να γνωρίσουν καλύτερα και να εξασκηθούν στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, πράγμα το οποίο τους παρότρυνε η εκάστοτε σύμβουλος εκπαίδευσης να κάνουν.

7.2.1 Δραστηριότητες στους υπαίθριους χώρους του νηπιαγωγείου

7.2.1.1 Ο χρόνος διαμονής σε υπαίθρια περιβάλλοντα

Συνολικά από τις καταγραφές των ημερολογίων αναλύσαμε 920 ώρες παραμονής των παιδιών στα σχολικά εδάφη. Από τις 920 ώρες που καταγράφηκαν, οι 102 ώρες αντιστοιχούν σε καταγραφές από υπαίθριους χώρους. Βάση των μηνιαίων καταγραφών (Πίνακας 1) των εκπαιδευτικών το 89% της ώρας παραμονής τους τα παιδιά βρίσκονται μέσα στις τάξεις. Σε μέσο όρο τα παιδιά βρίσκονται σε υπαίθρια περιβάλλοντα 9 ώρες από τις 80 σχολικές ώρες το μήνα που βρίσκονται στο σχολείο.

	N1	N2	**N3**	N4	N5	**N6**	N7	**N8**	**N9**	**N10**
Μέσα στην αίθουσα	92%	94%	92%	90%	86%	80%	90,4%	82,5%	90%	94,5%
Στην αυλή	8%	6%	8%	10%	14%	20%	9,6%	17,5%	10%	5,5%

Πίνακας 29. Μηνιαία οι ώρες μέσα και εκτός της τάξης



Διάγραμμα 6. Κατηγοριοποίηση των αλλαγών στη σχολική αυλή ποι οι νηπιαγωγοί πρότειναν να γίνουν

Παρατηρούμε πως σε δύο περιπτώσεις Ν6 και Ν8 σύμφωνα με τις καταγραφές φαίνεται να περνάνε περισσότερο χρόνο στην αυλή σε σχέση με τις άλλες νηπιαγωγούς, 20% και 17,5% αντίστοιχα. Στην περίπτωση της Ν8 παρατηρούμε και από τη συνέντευξή της πως ήταν η μόνη νηπιαγωγός του δείγματος που είχε εντάξει τα υπαίθρια περιβάλλοντα στις ρουτίνες του νηπιαγωγείου καθημερινά και μεθοδικά, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις καταγραφές των ημερολογίων. Επίσης η Ν8 ανέφερε στις συνεντεύξεις πως επιλέγει το σχολείο που θα υπηρετήσει με βάση τους υπαίθριους χώρους τους και οι αφηγήσεις της σχετικά με την σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της συνεχής επαφής των παιδιών με το περιβάλλον φύσης στο σχολείο ήταν μακροσκελής. Στην περίπτωση της Ν6 από τη συνέντευξη της ίδιας όσο και της συναδέρφου της, φαίνεται (ερώτηση 19) πως και οι δύο υποστήριξαν πως καθημερινά τα παιδιά βρίσκονται στους υπαίθριους χώρους 40', δηλαδή περίπου το 16% της ημέρας το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τα ημερολόγια. Επίσης στη συγκεκριμένη περίπτωση από τις συνεντεύξεις αναδύθηκε μία πολύ καλή και αρμονική συνεργασία μεταξύ των δύο νηπιαγωγών του τμήματος που μοιράζονταν κοινές απόψεις σχετικά με τη ΜΠΥΠ και την έννοια του ρίσκου στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Σε αντίθεση με άλλες νηπιαγωγούς του δείγματος των συνεντεύξεων, που ενώ ήταν νηπιαγωγοί του ίδιου τμήματος φαινόταν πως οι απόψεις τους τόσο για το χρόνο παραμονής των παιδιών έξω όσο και για το τρόπο αξιοποίησης των υπαίθριων περιβαλλόντων διέφεραν κατά πολύ (π.χ. Ν8 και Ν9, από το δείγμα των συνεντεύξεων).

7.2.1.1.1 Ο χρόνος σε συσχέτιση με τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου.

Όπως αναφέραμε και στη μεθοδολογία της έρευνας το τελικό μας δείγμα σε αυτό το στάδιο της έρευνας διαμορφώθηκε έτσι ώστε το 50% (3, 6, 8, 9, 10) να έχει στη διάθεση του έναν αύλειο χώρο στον οποίο νιώθει άνετα, οικεία και έχει μία τυπική διαμόρφωση που εξυπηρετεί, τουλάχιστον, τις βασικές ανάγκες τους, με έντονο το στοιχείο του περιβάλλοντος φύσης. Ενώ το άλλο 50% (Νο1, 2, 4, 5, 7) είτε δεν είχαν δικό τους αυτόνομο χώρο, είτε ο χώρος ήταν άμορφος με «σκληρά» στοιχεία που

δυσκόλευαν την δυνατότητα παρέμβασης. Επιχειρώντας να κάνουμε μία σύγκριση μεταξύ του χρόνου που περάσαν σε υπαίθρια περιβάλλοντα τα νηπιαγωγεία του δείγματος ανάλογα με τον αύλειο χώρο που είχαν στη διάθεσή τους, δεν παρατηρήσαμε αξιοσημείωτες διαφορές. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 29 υπάρχει μία μικρή διαφορά στο χρόνο παραμονής των παιδιών στους υπαίθριους χώρους ανάλογα με τον αύλειο χώρο που έχουν στη διάθεσή τους οι νηπιαγωγοί ωστόσο η διαφορά είναι πολύ μικρή, στη πρώτη κατηγορία το 12,5% του συνολικού χρόνου παραμονής στο σχολείο τα παιδιά βρίσκονται στην αυλή ενώ στη δεύτερη κατηγορία το 9,5%. Μεταφράζοντας αυτό το ποσοστό σε ώρες αντιλαμβανόμαστε πως η διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών είναι 2 ώρες το μήνα. Ως επί των πλείστων, οι νηπιαγωγοί που έχουν στη διάθεσή τους έναν όμορφο, άνετο και με δυνατότητες αξιοποίησης και εκμετάλλευσης αύλειο χώρο δεν φαίνεται να το χρησιμοποιούν παραπάνω από τους νηπιαγωγούς που είτε έχουν στη διάθεσή τους ακατάλληλους αύλειους χώρους είτε δεν έχουν δικό τους αυτόνομο χώρο αλλά μοιράζονται την αυλή του δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 29. Ο χρόνος σε συσχέτιση με τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου

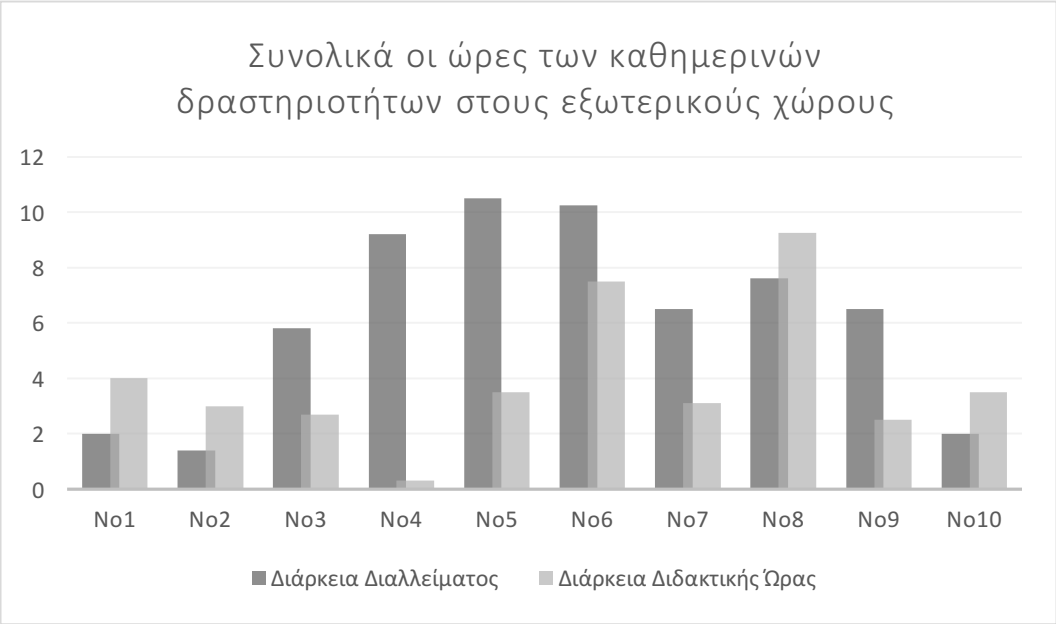
Ο χρόνος σε συσχέτιση με τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου .	Μέσος όρος του χρόνου μέσα στην αίθουσα	Χρόνος στην αυλή
Κατηγορία 1: Άνετος, με μία τυπική διαμόρφωση και φυσικά στοιχεία N: 3, 6, 8, 9, 10	87,8 %	12,2%
Κατηγορία 2: «άμορφος» με «σκληρά» στοιχεία αύλειος χώρος N: 1, 2, 4, 5, 7	90,5%	9,5%

7.1.1.1.2 Ο χρόνος σε συσχέτιση με τον καιρό

Μέσα από τις καταγραφές των ημερολογίων οι νηπιαγωγοί κατέγραφαν κάθε μέρα τον **καιρό**. Με αυτό τον τρόπο θέλαμε να συσχετίσουμε τον καιρό με τις δραστηριότητες που επιλέγουν να διεξάγουν και τον χρόνο που περνάνε τα παιδιά στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Από τις 230 καταγραφές οι 217 αποτύπωναν τον καιρό, καθώς σε 11 περιπτώσεις η αυλή δεν μπορούσε να χρησιμοποιηθεί λόγω επισκευών. **Συνολικά στις 217 αναφορές στο 56% καταγράφηκε ήλιος, 27% συννεφιά και μόνο 17% βροχή**. Οπότε αντιλαμβανόμαστε, συσχετίζοντας τον καιρό και το χρόνο παραμονής των παιδιών στους υπαίθριους χώρους, πως ο παράγοντας του καιρού δεν είναι αυτός που επηρεάζει άμεσα την επιλογή των νηπιαγωγών αν θα βγουν με τα παιδιά έξω. Παρόλο που τα ημερολόγια καταγράφηκαν κατά κύριο λόγο το Φεβρουάριο, ο καιρός φαίνεται να ήταν καλός και ευνοϊκός, ωστόσο από τις 123 μέρες που καταγράφηκαν με ήλιο συνολικά, τις 90 μέρες πέρασαν τα παιδιά ορισμένο χρόνο έξω και από αυτές τις 90 μόνο σε 34 μέρες καταγράφηκαν οργανωμένες δραστηριότητες. Τις υπόλοιπες 56 η αυλή αξιοποιούνταν μόνο για τη διάρκεια του διαλείμματος και τις χαλάρωσης των παιδιών.

7.2.1.2 Οργανωμένες δραστηριότητες και διάρκεια διαλείμματος

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στα ημερολόγια οι νηπιαγωγοί κατέγραφαν τις πρακτικές και τις δραστηριότητες που διεξήγαν στους υπαίθριους χώρους διαχωρίζοντάς τες στο χρόνο του διαλείμματος ή σε οργανωμένες δραστηριότητες.



Πίνακας 30. Συνολικά οι ώρες των καθημερινών δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς χώρους

Το 61 % των δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς χώρους ανταποκρίνονται στην ώρα του διαλλείματος 30. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, το 4% αυτών των δραστηριοτήτων, αναδύονται από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών κατά τη διάρκεια του διαλλείματος. Το 42% των δραστηριοτήτων έξω ανταποκρίνεται σε ομαδικά παιχνίδια αδρής κινητικότητας οργανωμένα από τις νηπιαγωγούς (Πίνακας 3). Μόνο σε ένα νηπιαγωγείο, μέσα από τα ημερολόγια, καταγράφηκαν δραστηριότητες που σχετίζονται με τις ρουτίνες του νηπιαγωγείου, όπως είναι το φαγητό, η ξεκούραση, η πρωινή ολομέλεια. Δεν καταγράφηκε κάποια συστηματική εκπαιδευτική προσέγγιση των υπαίθριων χώρων και δεν ακολουθούσε σχεδόν ποτέ επεξεργασία των παρατηρήσεων και των εμπειριών από έξω μέσα στη σχολική αίθουσα.

7.2.1.2.1 Τύποι δραστηριοτήτων και στόχοι

Στη συνέχεια του ημερολογίου ζητούταν από τις νηπιαγωγούς να αντιστοιχήσουν της δραστηριότητες που κατέγραψαν με τους στόχους που πίστευαν πως εξυπηρετούν αυτές οι δραστηριότητες και με τις θεματικές περιοχές του νέου αναλυτικού

προγράμματος για το νηπιαγωγείο. Οι 95 καταγεγραμμένες δραστηριότητες αντιστοιχίστηκαν από τις νηπιαγωγούς σε 198 στόχους. Ο στόχος που αντιστοιχίστηκε στις περισσότερες δραστηριότητες ήταν ανάπτυξη της **συνεργασίας** (19%) και δεύτερον η διασκέδαση και η **αναψυχή** (14,5%). Έπειτα 12% αναφέρθηκε στην ομαδική εργασία, και 11% στην υποστήριξη της δημιουργικότητας. Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε πως ενώ σε αυτό το σημείο του ημερολογίου οι νηπιαγωγοί αξιολογούσαν τους στόχους των οργανωμένων δραστηριοτήτων μόνο 14% αναφέρθηκε στη σύνδεση αυτών των δραστηριοτήτων με συγκεκριμένες θεματικές από το **Αναλυτικό Πρόγραμμα**. Η συχνότητα πραγματοποίησης οργανωμένων δραστηριοτήτων αναδεικνύει πως ο αύλειος χώρος αξιοποιείται περιστασιακά ενώ η παρατήρησή και η εργασία σε αυτούς τους χώρους είναι «σύντομη» και όχι «συστηματική».

Βασικοί τύποι των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους υπαίθριους χώρους μέσα από τις καταγραφές των ημερολογίων	
Δραστηριότητες Αναδυόμενες από τα παιδιά	4%
Επιτόπου Παρατήρηση, Έρευνα, Εξερεύνηση	6%
Εποχιακά Πρότζεκτ, Γιορτές	26%
Ομαδικά παιχνίδια, Παιχνίδια αδρής κινητικότητας	**42%**
Γνωριμία με το χώρο	4%
Τέχνες	18%
Σύνολο	100%

Πίνακας 31. Βασικοί τύποι των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους εξωτερικούς χώρους μέσα από τις καταγραφές των ημερολογίων

Στη συνέχεια οι δραστηριότητες που αξιολογήθηκαν με βάση της μαθησιακές περιοχές του ΑΠΣ, αποκάλυψαν πως οι οργανωμένες δραστηριότητες στα υπαίθρια

περιβάλλοντα εξυπηρετούν κυρίως τους στόχους της **φυσικής αγωγής (30%),** και της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η στοχοθεσία των δραστηριοτήτων όπως περιεγράφηκε από τις νηπιαγωγούς (πίνακας 32), αντιστοιχεί και επιβεβαιώνει τις επιλογές των νηπιαγωγών όσον αφορά τις μαθησιακές περιοχές.

Πίνακας 32. Στόχοι των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους υπαίθριους χώρου

Στόχοι των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους υπαίθριους χώρους.	**%**
Επαφή με τη φύση στην τοπική κοινότητα	4
Κοινωνικοί και πολιτισμικοί σύνδεσμοι	1
Προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση	10
Ομαδικές εργασίες/ παιχνίδια	12
Δημιουργικότητα	11
Ενεργητική μάθηση και Εξερεύνηση	5
Διατήρηση της φυσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς	3,5
Διασκέδαση, αναψυχή	14,5
Επιτόπου παρατήρηση και έρευνα	6
Συνεργασία	19
Ενασχόληση με συγκεκριμένες μαθησιακές περιοχές από το ΑΠΣ	14
Σύνολο	100

Πίνακας 33. Μαθησιακές περιοχές από το ΑΠΣ με τις οποίες ασχοληθήκατε.

Μαθησιακές περιοχές από το ΑΠΣ με τις οποίες ασχοληθήκατε.	**%**
Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη	**17**

Φυσικές επιστήμες	6
Μαθηματικά	8
Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη	13
Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών	4
Τέχνες	12
Γλώσσα	10
Φυσική αγωγή	**30**
Σύνολο	100

Από τις 102 αναφορές που συλλέξαμε σχετικά με τους λόγους που επέλεξαν τους υπαίθριους χώρους για τη διεξαγωγή οργανωμένων δραστηριοτήτων, το μεγαλύτερο ποσοστό αναφερόταν **στην καταλληλόλητα του χώρου και των υλικών** που αυτός παρέχει (54,9%), έπειτα επέλεξαν τον παράγοντα του καιρού (31,4%) ως κίνητρο για τη μεταφορά κάποιων δραστηριοτήτων στην αυλή και τέλος κατά 13,7% ανέφεραν πως η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων στην αυλή έγινε με κύριο κίνητρο την ανάγκη ή την επιθυμία των παιδιών. Την ίδια κατηγοριοποίηση οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να κάνουν και για τη διάρκεια του διαλείμματος, δηλαδή γιατί να διαλέξουν την αυλή για το διάλειμμα; Αρχικά αξιολόγησαν τον καλό καιρό ως ένα θετικό παράγοντα για τη διαμονή τους στην αυλή (37,3%). Έπειτα η σειρά κατηγοριοποίησης φαίνεται να επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, όπου η έκταση του χώρου θεωρήθηκε ως βασικό στοιχείο της αυλής που εξυπηρετεί την ανάγκη των παιδιών για εκτόνωση και τρέξιμο. Έτσι και στα ημερολόγια οι νηπιαγωγοί αξιολόγησαν την καταλληλόλητα του χώρου (μεγάλη έκταση) και την επιθυμία των παιδιών ως τους βασικούς λόγους για να βγούνε στην αυλή τη διάρκεια του διαλείμματος. Συγκρίνοντας τους λόγους στον πίνακα 34 παρατηρούμε μεγάλη διαφοροποίηση στα ποσοστά που αφορούν κατά πόσο η επιθυμία των παιδιών να βγουν έξω λαμβάνεται ως κύριο λόγος από τους εκπαιδευτικούς για να διευρύνουν τη μάθηση και το παιχνίδι έξω. Παρατηρούμε πως όσον αφορά τις οργανωμένες δραστηριότητες ο παράγοντας «το ζήτησαν τα παιδιά» έχει τα λιγότερα ποσοστά αναφοράς από τους νηπιαγωγούς σε

αντίθεση με τη διάρκεια του διαλείμματος όπου εμφανίζεται ως ο δεύτερος πιο σημαντικός λόγος.

Πίνακας 34. Λόγοι που επιλέξατε την αυλή

Λόγοι που επιλέξατε την αυλή	**Για οργανωμένες δραστηριότητες**	**Για τη διάρκεια του διαλείμματος**
Καιρός	**31,4%**	**37,3%**
Καταλληλόλητα χώρου	**33,3%**	26,4%
Καταλληλόλητα υλικών	21,6%	3,3%
Το ζήτησαν τα παιδιά	13,7%	**33%**
Σύνολο	100%	100%

7.2.1.2.2 Συσχέτιση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις το 52, 5% του δείγματος (21 νηπιαγωγοί) ανέφερε πως τα παιδιά βγαίνουν στην αυλή μόνο σύμφωνα με το **προβλεπόμενο διάλειμμα** (20’-30’/ μέρα), που σημαίνει πως από το συνολικό χρόνο παραμονής τους στο σχολείο τα παιδιά βρίσκονται στην αυλή μόνο το 8%. Από τις 20 ώρες την εβδομάδα που βρίσκονται στο σχολείο μόνο τις 2 ώρες βρίσκονται σε ανοιχτό υπαίθριο χώρο. Οι καταγραφές των ημερολογίων επιβεβαιώνουν αυτό το αποτέλεσμα των συνεντεύξεων καθώς φάνηκε πως **89% της ώρας παραμονής τους τα παιδιά βρίσκονται μέσα στις τάξεις.** Από το χρόνο παραμονής τους στην αυλή το 61 % των ανταποκρίνονται στην ώρα του διαλλείματος. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις το 43% του δείγματος των συνεντεύξεων (ερώτηση 15) θεωρεί ότι ο κυριότερος σκοπός που εξυπηρετεί η αυλή στην δική τους καθημερινότητα είναι η χαλάρωση, εκτόνωση, η ώρα της ανάπαυλας από

τις μαθησιακές δραστηριότητες, δηλαδή το διάλειμμα. Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις καταγραφές των ημερολογίων.

Οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ανέφεραν ως κύριους **ανασταλτικούς παράγοντες** για την αξιοποίηση της αυλής (ερώτηση 58) κυρίως τις ελλιπείς υλικοτεχνικές υποδομές, οργάνωση και εξοπλισμό (29,5%) και στον παράγοντα του καιρού (26,2%). Θέλοντας να εμβαθύνουμε στο παραπάνω πόρισμα προχωρήσαμε στην ανάλυση των καταγραφών των ημερολογίων και πραγματοποιήσαμε συσχετίσεις ανάμεσα στο χρόνο παραμονής στην αυλή και (α) στις υποδομές που είχαν στη διάθεσή τους, (β) στον καιρό που κατέγραφαν καθημερινά οι ίδιοι εκπαιδευτικοί. Όπως φαίνεται στην ανάλυση αυτών των συσχετίσεων οι υποδομές και ο καιρός δεν φαίνεται να είναι οι κύριοι λόγοι που επηρεάζουν την απόφαση των νηπιαγωγών για το αν θα μεταφέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία έξω. Όσον αφορά τις υλικές υποδομές και την οργάνωση, στο προηγούμενο κεφάλαιο είχε γίνει ήδη μία συγκριτική ανάλυση η οποία δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές ως προς τον τρόπο χρήσης και το ρόλο των νηπιαγωγών στους υπαίθριους χώρους. Όσον αφορά τον παράγοντα του καιρού, ενώ μέσω τα δεδομένα των συνεντεύξεων δεν μπορούσαμε να εμβαθύνουμε στο κατά πόσο επηρεάζει τις δραστηριότητες στους υπαίθριους χώρους, οι καταγραφές των ημερολογίων θεωρήθηκε μία κατάλληλη τεχνική για να εμβαθύνουμε και να συμπεράνουμε μέσα από τα δεδομένα των καταγραφών πως ούτε ο καιρός είναι κύριος παράγοντας που καθορίζει την επιλογή των νηπιαγωγών. Όπως οι ίδιοι νηπιαγωγοί κατέγραψαν ενώ το 57% των ημερών ο καιρός ήταν ηλιόλουστος και μόνο 17% είχε βροχή, μόνο το 37% αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή οργανωμένων δραστηριοτήτων όπου ο χρόνος παραμονής εκτιμήθηκε κατά μέσο όρο στις 4 ώρες το μήνα.

Στη συνέχεια το 22,5% ανέφερε πως σπάνια αξιοποιούν το χώρο της αυλής για δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε δραστηριότητες του ΑΠΣ (ερώτηση 16.1), και από το συνολικό δείγμα μόνο 8,5% θεωρεί πως η αυλή μπορεί να αξιοποιηθεί για διεύρυνση της μάθησης σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ (ερώτηση 15). Στο ίδιο μοτίβο και στα ημερολόγια καταγράφηκε πως μόνο 39% των δραστηριοτήτων έξω είναι οργανωμένες και μόνο το 14% αυτών αντιστοιχίζονται με τη στοχοθεσία του ΑΠΣ.

Εμβαθύνοντας όμως στους στόχους αυτών των δραστηριοτήτων συγκριτικά με τις συνεντεύξεις παρατηρούμε ορισμένες ομοιότητες αλλά και διαφορές μεταξύ των δεδομένων (Πίνακας 35). Αρχικά παρατηρούμε πως και στις δύο περιπτώσεις οι περισσότερες δραστηριότητες αντιστοιχίζονται στη φυσική αγωγή. Στα ημερολόγια αυτό επιβεβαιώθηκε και από την ανάλυση των καταγεγραμμένων δραστηριοτήτων όπου φαίνεται πως το 42% αυτών αντιστοιχεί σε παιχνίδια αδρής κινητικότητας και ομαδικά. Έπειτα μεγάλη διαφοροποίηση βλέπουμε στις Φυσικές επιστήμες που ενώ στις συνεντεύξεις φαίνεται να καταλαμβάνουν 23,3%, δεύτερος τύπος δραστηριότητας, σε συχνότητα εμφάνισης, στα ημερολόγια οι δραστηριότητες που αντιστοιχίστηκαν στις Φυσικές επιστήμες καταλαμβάνουν μόνο το 6% του δείγματος. Στη συνέχεια επίσης μεγάλη διαφοροποίηση φαίνεται να υπάρχει στην Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη όπου στις συνεντεύξεις εμφανίζεται σε ποσοστό 6,4% ενώ στα ημερολόγια σε παραπάνω από το διπλάσιο ποσοστό 17%. Όπως αξιολόγησαν οι νηπιαγωγοί στα ημερολόγια, οι περισσότερες οργανωμένες δραστηριότητες υποστήριξαν την συνεργασία μεταξύ της ομάδας των παιδιών και της προσωπική ανάπτυξης και ενδυνάμωσης (29%). Ωστόσο αυτοί οι στόχοι δεν θέτονταν τόσο εξαρχής, όσο οι νηπιαγωγοί τους παρατηρούσαν να επιτυγχάνονται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Γεγονός που σημαίνει πως οι υπαίθριοι χώροι αξιολογούνται να υποστηρίζουν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών πέρα της στοχοθεσίας των δραστηριοτήτων, μέσω της συνεργασίας, της αυτενέργειας, της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων και των ομαδικών παιχνιδιών που οι υπαίθριοι χώροι προωθούν.

Πίνακας 35. Ο συσχετισμός των απαντήσεων των συνεντεύξεων και των ημετολογίων σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα των οργανωμένων δραστηριότητων στους υπαίθριους χώρους

Μαθησιακές περιοχές από το ΑΠΣ με τις οποίες ασχοληθήκατε.	**Συνεντεύξεις %**	**Ημερολόγια %**
Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη	6,4	**17**
Φυσικές επιστήμες	**23,3**	**6**
Μαθηματικά	5,3	8
Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη	14	13
Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών	0	4
Τέχνες	11	12
Γλώσσα	5,3	10
Φυσική αγωγή	**32**	**30**
Σύνολο	100	100

Οι παραπάνω παρατηρήσεις έρχονται να προσθέσουν δεδομένα στην ανάλυση του πρώτου σταδίου της έρευνας όπου η αυλή φαίνεται να χρησιμοποιείται κυρίως ως χώρος εκτόνωσης και ανάπαυλας από τις μαθησιακές διαδικασίες που πραγματοποιούνται κυρίως μέσα στην αίθουσα. Από την άλλη πλευρά η επιλογή των νηπιαγωγών για το πότε θα αξιοποιήσουν την αυλή με συγκεκριμένη στοχοθεσία και με σκοπό να υποστηρίξουν τις μαθησιακές διαδικασίες, φαίνεται να μην επηρεάζεται από τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών (πίνακας 35). Οι οργανωμένες δραστηριότητες έξω κατασκευάζονται κυρίως δασκαλοκεντρικά ακολουθώντας την προσέγγιση σχεδιασμού και οργάνωσης δραστηριοτήτων μέσα στην αίθουσα, καθώς όπως παρατηρήσαμε και στις συνεντεύξεις, το άγχος των νηπιαγωγών για την απόσπαση της προσοχής των παιδιών και για την ασφάλεια τους υπερτερεί και υπομονεύει την ελεύθερη κίνηση και την αυτενέργεια των παιδιών έξω κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων.

Όπως αναδείχθηκε και από τις συνεντεύξεις το 100% των νηπιαγωγών του δείγματος ανέφερε πως τα παιδιά ζητούν να βγουν έξω κάθε μέρα, ανεξαρτήτως καιρού και της αυλής που έχουν στη διάθεσή τους. Ωστόσο οι νηπιαγωγοί αναφερόμενοι σε διάφορους ανασταλτικούς παράγοντες έφτασαν στο συμπέρασμα πως δεν ικανοποιούν την ανάγκη αυτή των παιδιών, αντιλαμβανόμενοι πολλές φορές τις αρνητικές επιπτώσεις αυτής τους της επιλογής. Και στα ημερολόγια τα παιδιά φαίνεται πως κάνουν φανερές τις ανάγκες και επιθυμίες τους (44 αναφορές στα ημερολόγια) αλλά ενώ οι νηπιαγωγοί τις ακούνε, φαίνεται αδύνατον να τις κατανοήσουνε καθώς μόνο 13,7% φαίνεται να τους επηρεάζει η γνώμη των παιδιών σε σχέση με άλλους παράγοντες.

7.2.1.3. Δραστηριότητες σε υπαίθριους χώρους εκτός των σχολικών εδαφών

Στο δεύτερο σκέλος του ημερολογίου ζητούσαμε από τις νηπιαγωγούς αν πραγματοποίησαν εξορμήσεις πέρα από τα σχολικά εδάφη περιγράφοντας το είδος των δραστηριοτήτων και την τοποθεσία. Συνολικά καταγράφηκαν μόνο 6 εξορμήσεις στην τοπική κοινότητα και κατά κύριο λόγο στα αστικά νηπιαγωγεία. Ωστόσο και πάλι η ώρα που περάσανε τα παιδιά σε κάποιο εσωτερικό χώρο ήταν περισσότερη από αυτή που μείνανε έξω. Συνήθως η ώρα που περνάνε έξω τα παιδιά ανταποκρίνεται στο περίπατό τους για να φτάσουν στο τελικό προορισμό (π.χ. θέατρο, μουσείο, φούρνος). Στον παρακάτω πίνακα ταξινομήθηκαν οι εξορμήσεις έξω από το σχολείο με βάση την τοπολογία και την απόστασή τους από τα σχολικά εδάφη. Όπως παρατηρούμε οι περισσότερες εξορμήσεις λαμβάνουν χώρα σε κοντινές αποστάσεις από το σχολείο και σε κλειστούς χώρους. Μόνο 2 καταγραφές έγιναν σχετικά με εξορμήσεις όπου τα παιδιά παρέμειναν σε υπαίθριους χώρους. Το πιο συχνά αναφερόμενο εμπόδιο στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων εκτός σχολείου είναι η έγκριση από την κυβέρνηση/ σύμβουλο και ότι δεν θα υπάρξει πρόσθετη χρηματοδότηση σε περίπτωση που αυτή χρειαστεί. Επίσης αναφέρθηκε η αβεβαιότητα ως προς την ανταπόκριση αυτών των εξορμήσεων στις προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

«*Για να βγαίνουμε σε χώρους εκτός σχολείου χρειάζεται επίσημη έγκριση από το γραφείο πρωτοβάθμιας*» Ν7

Πίνακας 36. Τύποι εξορμήσεων με βάση τη τοπολογία και την απόσταση από το νηπιαγωγείο

	Σε κοντινή απόσταση από το σχολείο/ τοπική κοινότητα	Σε μακρινή απόσταση από το σχολείο	Σύνολο
Αγροτική περιοχή/ φυσικό περιβάλλον	(1) Εξερεύνηση φυσικής- πολιτισμικής κληρονομιάς (το κάστρο της πόλης) (2) Περίπατος στην εξοχή		2
Αστικό περιβάλλον	(1) Φούρνος της γειτονιάς (2) Στη βιβλιοθήκη της πόλης (3) Επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο (συστεγαζόμενα)	(1) Παρακολούθηση θεατρικής παράστασης	4
Σύνολο	5	1	6

7.2.1.3.1 Συσχέτιση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων

Όπως αναδύθηκε και από τις συνεντεύξεις (ερώτηση 18 «*Θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε κάποιες εγκαταστάσεις/ χώρους στη γειτονιά ή στη τοπική κοινότητα, προκειμένου να πραγματοποιήσετε τις παραπάνω δραστηριότητες;*», καμία νηπιαγωγός δεν ανέφερε κάποιο παράδειγμα σχετικά με την αξιοποίηση εγκαταστάσεων και χώρων πέρα από τα σχολικά εδάφη, προκειμένου να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες που λόγω ακατάλληλων υποδομών ή άλλων προβλημάτων δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν στην αυλή. Μόνο 12 απάντησαν πως δυνητικά θα μπορούσαν να το πραγματοποιήσουν, σε κάποιο κοντινό πάρκο, σε αυλή διπλανού σχολείου, σε εγκαταστάσεις του δήμου κ.α. «*Θα μπορούσε να γίνει όλα το μάθημά μας στο άλσος που υπάρχει κοντά στο σχολείο*» Ν28. Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών και η απόφασή τους αν θα μεταφέρουν την διαδικασία της

μάθησης εκτός των σχολικών εδαφών, σαν εναλλακτική όταν η αυλή που έχουν στη διάθεσή τους δεν είναι κατάλληλη, εξαρτάται από τους πόρους που απαιτούνται για τη διεξαγωγή αυτών των εξορμήσεων. Όπως επίσης και από τη συσχέτισή τους με το επίσημο αναλυτικό και την εκπαιδευτική αναγνωσιμότητα αυτών των εξορμήσεων.

Επιπρόσθετα τα δεδομένα των ημερολογίων επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων σχετικά με την ερώτηση 52 «Σε ποιους χώρους θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους;», όπου από τις 47 αναφορές που καταγράφηκαν το 40,5% των νηπιαγωγών οραματίζεται την αυλή ως το μοναδικό χώρο που θα μπορούσε να πραγματοποιήσει τη ΜΠΥΠ. Στις συνεντεύξεις όπως φαίνεται στον Πίνακα 37 σε ποσοστό 17% ανέφεραν πως παντού θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ΜΠΥΠ και σε ποσοστό 10,5% ανέφεραν «κοντά στη φύση». Ωστόσο στα ημερολόγια από τις 230 ημερήσιες καταγραφές μόνο 2 καταγραφές αναφερόταν σε δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε υπαίθριους χώρους (εξοχή, κάστρο δίπλα σε θάλασσα).

Πίνακας 37. Σε ποιους χώρους θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους;

Ερώτηση 52. *Σε ποιους χώρους θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους;*	f	%
Σχολικά εδάφη	19	40,5
Παντού	8	17
Γειτονιά	7	15
ΚΠΕ	6	12,8
Φύση	5	10,5
Τοπική Κοινότητα	2	4,2
Σύνολο	47	100

7.2.2 Η συμμετοχή των παιδιών

Στο τέλος κάθε ημερήσιας καταγραφής οι νηπιαγωγοί αξιολογούσαν τη ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε σχέση με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούταν στους εσωτερικούς χώρους. Βαθμολογήθηκαν από τις νηπιαγωγούς 95 οργανωμένες δραστηριότητες από τις οποίες στο 87,4 % η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών ήταν μεγαλύτερη έξω από ότι μέσα την αίθουσα και το 12, 6 % σχεδόν ίδια. Σε καμία περίπτωση οι νηπιαγωγοί δεν ανέφεραν χαμηλότερη ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε σχέση με τη αίθουσα.

7.2.2.1 Συσχέτιση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων

Όπως αναδείχθηκε και από τις συνεντεύξεις αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά όταν βρίσκονται σε υπαίθρια περιβάλλοντα χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους για άμεση εξερεύνηση, παρατήρηση των στοιχείων του περιβάλλοντος και πειραματισμό, και ότι έτσι τα παιδιά μπορούν να μάθουν βιωματικά. Λόγω αυτού του τρόπου μάθησης που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί, τα παιδιά προτιμούν να βρίσκονται έξω γιατί είναι πιο συναρπαστικό γι' αυτά και το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους ενεργοποιούνται. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν πως η μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα επιτρέπει στα παιδιά να έχουν την κυριότητα του παιχνιδιού τους, την ελευθερία να επιλέγουν τι κάνουν και πώς το επιτυγχάνουν, προωθώντας την αυτενέργεια και την αυτονομία τους. Γεγονός που επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα των ημερολογίων.

7.2.3 Το ημερολόγιο ως ένα εργαλείο τεκμηρίωσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Ευκαιρίες και προβλήματα

Η δομή του ημερολογίου έδωσε την ευκαιρία στους νηπιαγωγούς να το αξιοποιήσουν ως ένα εργαλείο συστηματικής καταγραφής των προβλημάτων που ίσως αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια παραμονής τους στην αυλή όπως και παρατηρήσεων σχετικά με τις δραστηριότητες το παιχνίδι και τη συμπεριφορά των παιδιών. Από τις 230 συνολικά

καταγραφές που συλλέξαμε μόνο 7 καταγραφές αφορούσαν προβλήματα που αντιμετώπισαν οι νηπιαγωγοί κατά την παραμονή τους στην αυλή. Τα περισσότερα σχόλια και προβλήματα καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και αναφερόταν κυρίως σε προβλήματα που προκαλούνταν λόγω ακατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών με κυριότερο πρόβλημα αυτό των σκληρών επιφανειών, όπως το τσιμέντο, ως υλικά επίστρωσης που υπήρχαν σε πέντε νηπιαγωγεία του δείγματος, όπου στις δύο περιπτώσεις (Ν5, Ν7), τα νηπιαγωγεία χρησιμοποιούσαν την αυλή του δημοτικού.

«τραυματισμός νηπίου- εξαιτίας ανώμαλου εδάφους» Ν2

«*Ένα παιδί χτύπησε ενώ έτρεχε*» Ν5

«Επειδή ο χώρος είναι μεγάλος και ασφαλτοστρωμένος τα παιδιά τρέχουν με επικινδυνότητα» Ν7

Επίσης ορισμένα προβλήματα φαίνεται να προκλήθηκαν λόγω της έλλειψης οργάνωσης και εξοπλισμού στην αυλή. Όπως αναφέρουν οι νηπιαγωγοί όταν δεν υπάρχει οργάνωση και κατάλληλος εξοπλισμός στην αυλή, τα παιδιά κουράζονται εύκολα, μαλώνουν, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και βαριούνται εύκολα. Συνήθως ο «άμορφος» χώρος της αυλής μπορεί να φιλοξενήσει και να υποστηρίξει πολύ λίγες δραστηριότητες, και κυρίως προδιαθέτει το άτακτο τρέξιμο στο χώρο με κύριο σκοπό την εκτόνωση των παιδιών.

«δεν υπάρχουν παγκάκια για να ξεκουραστούν τα παιδιά» Ν4

«δύο παιδιά τσούγκρισαν ενώ τρέχανε» Ν7

«κάποια παιδιά μαλώνανε για τα παιχνίδια που βγάζουμε έξω γιατί δεν φτάνουν για όλους» Ν7

Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν

(α**)** διάφορα στοιχεία του περιβάλλοντος και ερεθίσματα που τραβάνε την προσοχή των παιδιών και ενισχύουν το παιχνίδι τους. Οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν την αρέσκεια, επιθυμία και την επιλογή των παιδιών να παίζουν με ελεύθερα υλικά (loose parts), τα

οποία προστίθενται και εναλλάσσονται τακτικά, προκειμένου να εμπλουτιστεί το παιχνίδι των παιδιών

«*σήμερα φέραμε και ρόδες αυτοκινήτου. Τα παιδιά έπαιξαν με μεγάλο ενδιαφέρον με τα νέα υλικά που φέραμε»* Ν4

«Τα ζωγραφισμένα παιχνίδια στην αυλή τράβηξαν το ενδιαφέρον τους» Ν10

Τα ελεύθερα υλικά αναφέροντα σε ποικιλία αντικειμένων (λάστιχα, πανιά, ρόδες, σχοινιά, κουτιά κ.α.) και φυσικά υλικά τα οποία τα παιδιά μπορούν να κινήσουν και να χειριστούν από μόνα τους. Μόνο μία περίπτωση νηπιαγωγού Ν4, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προσπάθησε να παρακινήσει και να ενθαρρύνει το παιχνίδι των παιδιών με τη παροχή τέτοιων υλικών, ωστόσο μέσα στο μήνα καταγράφηκαν μόνο δύο περιπτώσεις ενασχόλησης με αυτά τα υλικά. Επίσης οι νηπιαγωγοί μέσα από την καταγραφή αντιλήφθηκαν την εγγενή ανάγκη των παιδιών να έρθουν σε επαφή με τη φύση, που ακόμα και σε ασφαλτοστρωμένες αυλές όπως η περίπτωση Ν5, θα βρουν και θα εστιάσουν το παιχνίδι τους σε μικρές «άγριες» περιοχές με χώμα.

«*την προσοχή τους τραβάει η άγρια περιοχή με το χώμα*» Ν5

«*όλο και περισσότερα παιδιά ασχολούνται με το χώμα που βρήκαν στην αυλή του δημοτικού»* Ν5

«*Τα παιδιά παρελαύνουν στην αυλή. Ερεθίσματα η πρόβα του δημοτικού»* Ν1

(β) το ρόλο τους και πως οι αποφάσεις τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά και το παιχνίδι των παιδιών. Ο ρόλος και οι επιλογές των νηπιαγωγών φαίνεται να είναι περισσότερο παρεμβατικές παρά υποστηρικτικές. Συνήθως από τα σχόλια που κατέγραψαν οι νηπιαγωγοί αναδεύεται έλεγχος και η εξουσία για θέματα επιλογής δραστηριοτήτων, του χώρου και του χρόνου που θα έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά. Ένα σχετικό παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω σχόλιο που καταγράφηκε ως πρόβλημα που αντιμετώπισε η νηπιαγωγός, «*μερικά παιδιά δεν ήθελαν να συμμετάσχουν*» Ν5 στη συγκεκριμένη περίπτωση η νηπιαγωγός αναφέρεται σε κινητικές δραστηριότητες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Η νηπιαγωγός ορμώμενη από το παιχνίδι που είχαν ξεκινήσει με δική τους πρωτοβουλία προσπαθεί να συντονίσει όλη την ομάδα των παιδιών προκειμένου να παίξουν όλοι μαζί το ίδιο παιχνίδι.

Ωστόσο όπως η ίδια αναφέρει και θεωρεί προβληματικό ορισμένα παιδιά δεν ήθελαν να συμμετάσχουν. Σε δεύτερο παράδειγμα μία νηπιαγωγός επίσης καταγράφει ως ένα πρόβλημα που αντιμετώπισε την παρακάτω παρατήρηση «*δύο παιδιά δεν ήθελαν να συμμετάσχουν, μόνο με τη παρότρυνση τη δική μας δέχτηκαν» Ν7*, (παιχνίδια με τους πλανήτες, αναπαράσταση του ηλιακού μας συστήματος). Αυτή η προσέγγιση του ρόλου της νηπιαγωγού σίγουρα ταιριάζει με τον έλεγχο που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στα εσωτερικά περιβάλλοντα. Από την άλλη όμως, στους υπαίθριους χώρους και ειδικά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά είναι ελεύθερα και πιο χαλαρά από τον έλεγχο των ενηλικών, ένα χαρακτηριστικό της ΜΠΥΠ που οι νηπιαγωγοί στις συνεντεύξεις ανέδειξαν ως ένα βασικό θετικό στοιχείο (20,2%). Θεωρήθηκε θετικό στοιχείο καθώς όταν το παιδί είναι ελεύθερο να επιλέξει τότε είναι πιο χαρούμενο, λιγότερο αγχωμένο- πιεσμένο και υπάρχει η πιθανότητα να είναι πιο σίγουρο για τον εαυτό του (Bilton, 2010:58). Η νοοτροπία αυτή των νηπιαγωγών έγκειται στην αντίληψη του ρόλου και της αποτελεσματικότητάς τους ως εκπαιδευτικοί, η οποία διατηρεί μια αναχρονιστική άποψη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως η απόλυτη εξουσία στη διαδικασία σχεδιασμού και αξιολόγησης του έργου. Σίγουρα αυτή η κατάσταση μπορεί να επηρεάζεται (α) από τους ακατάλληλα διαμορφωμένους αύλειους χώρους και τον φόβο για την ασφάλεια των παιδιών, (β) την ελλιπή ενημέρωση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαχείριση των δυνατοτήτων των υπαίθριων περιβαλλόντων όπως και (γ) στο άγχος και τη πίεση που έχουν οι νηπιαγωγοί για να ανταπεξέλθουν στο πλαίσιο που έχει ορίσει το ΑΠΣ και το οποίο θέτει ως βασικό χώρο πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους εσωτερικούς χώρους.

Επιπλέον τα ημερολόγια βοήθησαν τους νηπιαγωγούς να παρατηρούν με βάση τις επιλογές τους για το χρόνο παραμονής έξω και για τις δραστηριότητες την αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών.

«*δεν βγήκαμε γιατί είχαμε να ολοκληρώσουμε μία ομαδική εργασία μέσα στην τάξη και τα παιδιά ήταν αναστατωμένα*» Ν9

«*σήμερα συνεχίσαμε του πρόγραμμα της τάξη έξω και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν*» Ν10

«*τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλύτερα στον εξωτερικό χώρο*» Ν8

7.2.3.1 Η ανατροφοδότηση των νηπιαγωγών σχετικά με τις χωρικές αλλαγές

Τα ημερολόγια παρείχαν στους συμμετέχοντες ευκαιρίες να προβληματιστούν και να διαρθρώσουν τις σκέψεις τους οι οποίες καταγράφονταν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αν και γνώριζαν ότι το περιεχόμενο των ημερολογίων θα χρησιμοποιούταν και από την ερευνήτρια για περαιτέρω ανάλυση. Μερικοί συμμετέχοντες εξέφρασαν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία τήρησης του ημερολογίου είχε επηρεάσει τις σκέψεις τους ως προς τη διαδικασία αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου προκειμένου να υποστηρίξουν τις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών.

Έτσι λοιπόν μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς μας τέσσερα από τα 10 νηπιαγωγεία που συμμετείχαν προέβησαν σε αλλαγές στους υπαίθριους χώρους. Επιδιώκοντας να λάβουμε ανατροφοδότηση διεξήγαμε συνεντεύξεις με τις τέσσερις νηπιαγωγούς προκειμένου να καταγράψουμε τις απόψεις τους και να αξιολογήσουμε τις όποιες αλλαγές εφάρμοσαν στους υπαίθριους χώρους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Απρίλιος 2017.

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς προσπαθήσαμε αρχικά να εντοπίσουμε τις αλλαγές που έγιναν το τελευταίο διάστημα και ποιες αλλαγές έχουν σχεδιαστεί να γίνουν στο άμεσο μέλλον καθώς και τους λόγους που προέβησαν στις συγκεκριμένες αλλαγές. Σε όλο το δείγμα μας οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν αρχικά εστιάστηκαν στη προσπάθεια προσδιορισμού του χώρου της αυλής των νηπιαγωγείων με σκοπό να διαχωρίστουν από την αυλή των συστεγαζόμενων δημοτικών σχολείων και να αποκτήσουν αυτόνομο υπαίθριο χώρο. Έπειτα η προσοχή εστιάστηκε στη αλλαγή των υλικών επίστρωσης σε γρασίδι και χώμα. Βασική προσθήκη θεωρήθηκε από όλες τις νηπιαγωγούς το σκάμμα και έπειτα αναφέρθηκαν ορισμένες μικρο αλλαγές, όπως γλάστρες, ζαρντινιέρες και σε ένα από τα νηπιαγωγεία η μεταφορά εξοπλισμού του εσωτερικού χώρου έξω (όπως το σπιτάκι). Ο κυριότερος παράγοντας που αναφέρθηκε ως λόγος που προέβησαν στις παραπάνω αλλαγές ήταν η επικινδυνότητα της αυλής και θέματα ασφάλειας. Επίσης αναφέρθηκε το θέμα της άνεσης τόσο για τα

παιδιά αλλά και τους νηπιαγωγούς. Επιπλέον αναφέρθηκε η πρόθεση να ομορφύνει ο χώρος της αυλής, και να αποκτήσει χαρακτηριστικά με τα οποία τα παιδιά θα μπορούσαν να παίξουν και να ασχοληθούν πιο δημιουργικά. Τέλος δύο νηπιαγωγοί τόνισαν τη σημασία που αυτές οι αλλαγές είχαν στην εικόνα του νηπιαγωγείου προς τη γειτονιά και «τους περαστικούς» Νο 3.

Δύο από τους νηπιαγωγούς του δείγματος ανέφεραν πως οι αλλαγές που έγιναν στο χώρο της αυλής ξεκίνησαν στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που σε ορισμένες φορές στο δείγμα φαίνεται να προωθούν τη σημασία της αυλής στην καθημερινότητα του σχολείου και της επαφής των παιδιών με τη φύση, φαίνεται να εφαρμόζονται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος και υλοποιούνται σε προαιρετική βάση εκτός του ωρολόγιου προγράμματος πολλές φορές, αποκλείοντας την εξάπλωσή τους σε ευρεία κλίμακα. (Ζαμπέλη, 2008) και παρόλο της αυξητικής τάσης αυτών των προγραμμάτων, διαπιστώνεται πως μόνο το 25% των σχολικών μονάδων σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιεί τέτοια προγράμματα και μάλιστα σε όχι σταθερή βάση αλλά περιστασιακά (Γούρπος, 2005).

Οι προσπάθειες αναδιαμορφώσεις των χώρων φάνηκε να υποστηρίζεται κατά κύριο λόγο από το σύλλογο γονέων και τους εθελοντές γονείς, χωρίς να πλαισιώνονται ή να υποστηρίζονται θεσμικά. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έδωσαν την αφόρμηση για την ενασχόληση με την αυλή των νηπιαγωγείων ωστόσο δεν υπήρχε μια σταθερή βάση και η υποστήριξη γινόταν περιστασιακά.

7.2.3.1.1 Διαδικασία λήψης αποφάσεων

Όσον αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών του δείγματος φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν αρχικά τις ιδέες και τις προτάσεις που προέκυψαν κυρίως από την παρατήρηση των παιδιών, οι οποίες εν τέλει συναποφασίστηκαν με τους γονείς και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Επίσης σε δυο περιπτώσεις (Νο1, Νο2) φαίνεται πως στις τελικές αποφάσεις έλαβε μέρος και η τοπική αυτοδιοίκηση που στηρίζει το έργο τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση.

«*Αυτό [το σκάμμα] λοιπόν συναποφασίστηκε, βέβαια νομίζω πως μπορείς να κατευθύνεις το τι θέλουν*» Νο3

«*Άμεσα τα παιδιά δεν έχουν ρωτηθεί για τη διαμόρφωση του αύλειου χώρου»* No2

«*Ο σύλλογος διδασκόντων και οι γονείς, που μαζί απευθυνθήκαμε στο δήμο*» No1

«Το διδακτικό προσωπικό Νηπιαγωγείου – Σύλλογος Γονέων – Τοπική κοινότητα» No2

«Οι εκπαιδευτικοί (3 νηπιαγωγοί), και τα παιδιά γιατί το συζητήσαμε για το τι θα θέλανε να έχει και θυμάμαι χαρακτηριστικά πως θέλανε χορτάρι και το χώμα. Έχω παρατηρήσει πως αν βρουν έστω και μια μικρή λακκούβα με χώμα θα ασχοληθούν πολύ ώρα με αυτήν.» No 4

Όταν ρωτήσαμε πιο συγκεκριμένα τις νηπιαγωγούς για το αν τα παιδιά είχαν ενημερωθεί για τις αλλαγές που θα πραγματοποιούταν στην αυλή του σχολείου τους, όλες οι νηπιαγωγοί στο δείγμα απάντησαν πως τα παιδιά ενημερώθηκαν για τις **αλλαγές μόνο μόνο στη φάση υλοποίησης των αλλαγών**

7.2.3.1.2 Διαδικασία αναδιαμόρφωσης της αυλής.

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών φάνηκε πως κύριοι πρωταγωνιστές της διαδικασίας αναδιαμόρφωσης είναι οι μηχανικοί και το προσωπικό του δήμου (πχ γεωπόνοι). Έπειτα σημαντικό ρόλο έχουν ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι σε όλες τις περιπτώσεις στήριξαν τόσο οικονομικά την υλοποίηση των αλλαγών και και εθελοντικά με τη προσωπική τους εργασία. Τα παιδιά φαίνεται να εμπλέκονται μόνο στις μικροαλλαγές οι οποίες είναι οργανωμένες και σχεδιασμένες από τους νηπιαγωγούς.

«Οι μηχανικοί κυρίως γιατί οι πρώτες αλλαγές είναι πολύ μεγάλες. Θα μπορούσαμε να χτίσουμε ένα κάστρο μαζί με τους γονείς για να δείχνει πιο παραδεισένιο. Τις ζωγραφιές τον κήπο θα τις κάνουμε με τα παιδιά. Για να το διατηρήσουμε και να δουλέψουμε έξω θα πρέπει να συμμετάσχουμε εμείς και τα παιδιά» No1

«Τα παιδιά εμπλέκονται στην πραγματοποίηση κάποιων αλλαγών όπως φύτευση. Στα παιδιά αρέσει να παίζουν με τα χαλίκια και να φτιάχνουν διάφορες κατασκευές, με βάση την ανάγκη αυτή των παιδιών δημιουργήθηκε η ιδέα για τη κατασκευή ενός χώρου με

άμμο - σκάμα » No2

«Βοήθησε ο δήμος (γεωπόνος), γονείς, παππούδες και τα παιδιά βάψανε ρόδες φυτέψανε» No 3 *«Τα παιδιά μόνο στις μικροαλλαγές (συμμετείχαν) όπως να βάψουν κάτι γλάστρες και στον καθαρισμό της αυλής πριν το σκάψιμο»* No 4

Στην ερώτησή μας αν θα μπορούσαν τα παιδιά να πάρουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, απάντησαν πως οι επιθυμίες και οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τα περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού τους, μπορούν να εκπροσωπηθούν μόνο από ενηλίκους έμμεσα. «*Όχι» No2,* «*Άποψή μου είναι πως οι μεγάλοι αποφασίζουν και τα παιδιά μπορούν να εκφέρουν γνώμη αλλά αν αφήσουμε από μόνα τους δεν θα βγάλουμε άκρη, δεν είναι ικανά. Τα παιδιά πρέπει να έχουν την πείρα της ζωής άλλο η επιθυμία τους.»* No3

Ωστόσο 3 στους 4 νηπιαγωγούς συμφώνησαν πως η αυλή και τα χαρακτηριστικά της θα διέφεραν εάν τα παιδιά είχαν λάβει μέρος τόσο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και στη διαδικασία υλοποίησης των αλλαγών.

«Ναι θα ήταν διαφορετική, Αλλά τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν δει και κάποια πράγματα από άλλες αυλές και μετά θα μπορούσαν να χτίσουν κάτι μαζί με τους γονείς» No1

«Σίγουρα θα ήταν! Θα ήταν ενδιαφέρον να ακούσουμε τις απόψεις τους» No2

«Δε νομίζω» No 4

Στο παρακάτω πίνακα 37 παρουσιάζεται συνοπτικά μέσα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών ποιοι συμμετείχαν τόσο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και στη διαδικασία υλοποίησης των αλλαγών και σε σειρά με βάση τη συχνότητα που εμφανίστηκαν στις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Όπου επιβεβαιώνεται η έλλειψη όχι απλώς συνεργασίας αλλά και επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών και των αρχιτεκτόνων-σχεδιαστών.

7.3 Αποτελέσματα της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης

7.3.1 Η ανάλυση των δεδομένων πριν την έναρξη της ΣΕΔ

Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας της έρευνας η ανάλυση αυτού του σταδίου της έρευνας θα γίνει βάση το τρίπτυχο (1) Συμμετέχω, (2) Ερευνώ και (3) Δρω. Αρχικά **πριν της έναρξη** της ΣΕΔ μελετήσαμε το προφίλ και τις απόψεις των συμμετεχόντων - νηπιαγωγοί, παιδιά, γονείς- σχετικά με τη ΜΠΥΠ, την αυλή του σχολείου τους, και τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της αυλής.

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας κωδικοποίησης των

- **συνεντεύξεων των νηπιαγωγών, των παιδιών και των γονέων,**
- **των ομάδων εστίασης των νηπιαγωγών και των παιδιών**

που πραγματοποιήθηκαν πριν την έναρξη της ΣΕΔ εισήχθησαν σε ένα υπολογιστικό φύλλο Excel προκειμένου να διευκολύνουν τη συγκριτική και όπου θεωρήθηκε απαραίτητο τη ποσοτική ανάλυση. Έπειτα δημιουργήθηκε ο θεματικός χάρτης (πίνακα 38), βάση του οποίου θα παρουσιαστεί η ανάλυση των δεδομένων αυτού του σταδίου της έρευνάς μας. Τα στοιχεία αυτά θα αναλυθούν επίσης σύμφωνα με την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με την **κλίμακα POEMS**

Πίνακας 38. Ο Θεματικός χάρτης της ανάλυσης των δεδομένων πριν την έναρξη της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης

1ο Θέμα: Η Μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα
1η κατηγορία: Η φύση της παιδικής ηλικίας σήμερα 2η κατηγορία: Περιβαλλοντική περιγραφή και αξιολόγηση 3η κατηγορία: Πρακτικές και χρήση 4η κατηγορία: Οφέλη 5η κατηγορία: Παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών στην αυλή
2ο Θέμα: Συμμετοχή:
1η κατηγορία: Η συμμετοχή των παιδιών 2η κατηγορία: Η συμμετοχή της Οικογένειας- Γονέων 3η κατηγορία: Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης και κοινότητας

7.3.1.1 Η Μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα

7.3.1.1.1 Η φύση της παιδικής ηλικίας σήμερα

Η παρέμβαση σε ένα χώρο θα πρέπει να βασιστεί στη περιβαλλοντική αξιολόγηση των χρηστών του χώρου βάσει πειραματικών δεδομένων. Τα άτομα παίρνουν αποφάσεις και δρουν σε περιβάλλοντα του πραγματικού κόσμου. Οι δράσεις αυτές γίνονται αντιληπτές ως μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει και καταλήγει στις προτιμήσεις του για τις ποικίλες εναλλακτικές δράσεις. Επιλέγει και αποφασίζει. Γνωστικοί παράγοντες όπως η **παρελθούσα εμπειρία** επηρεάζουν τόσο την αναπαράσταση του περιβάλλοντος όσο και τις επιλογές που κάνει το άτομο. Έτσι και στην αρχή αυτού του σταδίου της έρευνας θεωρήσαμε σημαντικό να λάβουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων με βάση της εμπειρίες τους στα υπαίθρια περιβάλλοντα.

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος αναφερόμενοι στην άποψή τους σχετικά με τη Μάθηση και το Παιχνίδι στους Υπαίθριους Χώρους, σύμφωνα με την επαγγελματική τους εμπειρία ανέδειξαν κατηγορίες παρόμοιες με αυτές που αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων του πρώτου σταδίου της έρευνας. Η ελευθερία, το αίσθημα της χαράς, η βιωματική μάθηση, η

κοινωνική ανάπτυξη και η αυτενέργεια των παιδιών όταν βρίσκονται έξω θεωρήθηκαν ως τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της ΜΠΥΠ.

«Όλα γίνονται έξω και είναι οργανωμένα με αυτό το σκοπό, υπάρχει συγκεκριμένη δομή στην αυλή, ωραία συναισθήματα ελευθερία, μέσα από τη φύση μπορούν να μάθουν πολλά να αγγίξουν όλους τους τομείς της ανάπτυξης τους, τους χαλαρώνει, συγκεντρώνονται, μπορούν αν κινούνται, βγάζουν την ένταση τους. ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ» Ν4

«Σε επαφή με τη φύση, να παίξουν, να κοινωνικοποιηθούν και να παρατηρήσουν» Ν5

Όπως αναλύσαμε και στο θεωρητικό μας κομμάτι το παιχνίδι και η καθημερινότητα των παιδιών σήμερα έχει αλλάξει και οι ευκαιρίες για άμεση επαφή με τη φύση και το ελεύθερο παιχνίδι σε υπαίθριους χώρους έχουν ελαττωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια (Fjørtoft, 2004). Στις συνεντεύξεις μας με τους γονείς, αυτό ήταν το πρώτο θέμα που αναδύθηκε και η μεγαλύτερη ανησυχία των γονέων, πως παιδιά του σήμερα αντιμετωπίζουν μια ταχέως μεταβαλλόμενη κοινωνία με νέες προκλήσεις. Ενώ οι συνεντεύξεις με τους γονείς και τις νηπιαγωγούς είχαν τις ίδιες εισαγωγικές ερωτήσεις η συζήτηση από την αρχή εξελίχθηκε διαφορετικά. Όλοι οι γονείς του δείγματος ανακαλούσαν νοσταλγικά τις παιδικές τους αναμνήσεις στις γειτονιές και στους δρόμους, αντανακλώντας τον διαφορετικό, πιο περιορισμένο και απομονωμένο τρόπο της ζωής των παιδιών του σήμερα. Επίσης μέσα από τις αναμνήσεις και τις εμπειρίες του παιχνιδιού τους στους υπαίθριους χώρους μπορούσαν να ανακαλέσουν και να αναφέρουν βιωματικά τα οφέλη και την αξία του παιχνιδιού έξω. Συνοπτικά ανέφεραν **τη σημασία του συμβολικού και φανταστικού παιχνιδιού που αναπτύσσεται έξω, της κοινωνικής ανάπτυξης και της αυτενέργειας.**

*«Τέλειο, τότε που ήμουν μικρή πολλές αλάνες παιδικές χαρές τέλεια πέρασα. **Εγώ έπαιζα καλύτερα παρότι μεγάλωσα σε μεγαλούπολη, τώρα είναι σε χωριό ο Α**. και δεν παίζει καλά έξω. Αυτός μόνο βγαίνει και τρέχει, εμείς είμασταν παρέες **τώρα δεν έχει παιδιά στη γειτονιά**. Εγώ περνούσα καλύτερα όταν ήμουν παιδί παρότι είναι αυτός τώρα σε χωριό. Δεν το ευχαριστιέται κάτι του λείπει.» Γ29*

*«Βγαίναμε συνέχεια έξω, πιο **πολύ είμαστε έξω παρά μέσα. Οι καλύτερες αναμνήσεις είναι αυτές από έξω.** Η ελευθερία και η επαφή με τη φύση είναι ότι πιο σημαντικό για τη ψυχολογία ενός ατόμου πόσο μάλλον ενός παιδιού». Γ37*

*«Θεωρώ πάρα πολύ σημαντική, **θυμάμαι να παίζω έξω, να φτιάχνω ιστορίες με το μυαλό μου**. Δεν το έχουν πλέον αυτό τα παιδιά. **Εγώ έφτιαχνα μαγαζί με φύλλα αλλά πλέον δεν βρίσκουν και παρέα έξω**. Γ36*

*«Υπήρχε πολύ το παιχνίδι έξω και είχαμε και πολλούς φίλους ωραίες εποχές. **Θυμάμαι με τη φαντασία μας κάναμε πολλά παιχνίδια» Γ18***

«Τα παιδιά μου έχουν τόσα παιχνίδια που δεν φαντάζεστε αν όμως πω στα παιδιά μου πως σήμερα δεν θα βγούμε έξω δεν θα παίξουν με ούτε ένα παιχνίδι. Προτιμάνε έξω. Δεν τα συγκινεί τίποτα και ας έχουμε όλες τις πολυτέλειες για τα παιδιά.» Γ15

Σχεδόν όλοι γονείς σε αυτή τη φάση της συνέντευξης χωρίς να τους απευθυνθεί συγκεκριμένη ερώτηση, αναφέρουν τους κύριους λόγους που το παιχνίδι των παιδιών στους υπαίθριους χώρους έχει μειωθεί σημαντικά, όπου καταγράφηκαν 60 αναφορές. Από τις 60 αναφορές το 43% ανήκει στην απότομη **είσοδο της τεχνολογίας και του ίντερνετ** στη καθημερινότητα των μικρών παιδιών.

*«Ναι συνέχεια (έπαιζα έξω). **Εμείς τότε σαν παιδιά δεν ασχολούμασταν με κινητό τάμπλετ, εμείς παίζαμε συνέχεια**. Η Α. δεν βγαίνει να παίξει γιατί είναι δρόμος, μόνο κάτω στην παραλία πάμε, παίζουν πολύ στο σπίτι αλλά όχι στο μπαλκόνι γιατί είναι 3ος όροφος και θα βγούνε μόνο αν τα κατεβάσω εγώ με τα ποδήλατα» Ν1*

*«Εμείς μόνο έξω παίζαμε, όχι όπως **τώρα δυστυχώς που τα παιδιά μένουν πολύ μέσα βλέπουν τηλεόραση, παίζουν με τα κινητά**. Δεν ακούς πλέον φωνές παιδιών στις γειτονιές πια.» Γ14*

*«Παίζαμε πάρα πολύ, διάφορα παιχνίδια με τη φαντασία μας και με πολλά άλλα παιδιά**. Τώρα καμία σχέση, είναι συνέχεια με τα κινητά εμείς παίζαμε από το πρωί μέχρι το βράδυ**. **Έχει μπει για τα καλά στη ζωή μας το ίντερνετ**» Γ40*

Επίσης αναφέρθηκαν στο **παράγοντα της ασφάλειας σχετικά με το φόβο των αυτοκινήτων και των ξένων** (40%) και στο γεγονός πως δεν υπάρχουν πολλά παιδιά στις πόλεις για να βρει παρέες για να παίξει το παιδί τους. Η αυξανόμενη νοοτροπία του φόβου για τα πιθανά ατυχήματα φαίνεται να επηρεάζει τη στάση των γονέων και των νηπιαγωγών

απέναντι στο παιχνίδι έξω, έτσι τα παιδιά τείνουν να μένουν μέσα πολλές ώρες και να ασχολούνται με δομημένες δραστηριότητες που ελέγχονται κατά βάση από τους ενήλικες (Bento & Dias, 2017). Πιθανοί κίνδυνοι, αλληλεπιδράσεις με τους ξένους και κυκλοφορία αυτοκινήτων είναι οι συχνότεροι παράγοντες που αναφέρουν οι γονείς για τους οποίους δεν αφήσουν τα παιδιά τους να παίζουν έξω, παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημασία των εμπειριών στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Φαίνεται από τις παρατηρήσεις των γονέων πως η ανησυχία τους σχετικά με την ασφάλεια του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος επηρεάζει το επίπεδο του γονικού περιορισμού στο παιχνίδι των παιδιών στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Παρόλο που τα παιδιά όπως θα δούμε και στη συνέχεια της ανάλυσης έχουν θετική στάση απέναντι στο παιχνίδι σε υπαίθριου χώρους μέσα στη πόλη, οι γονείς τους τους περιορίζουν στην αυλή του σπιτιού τους. Έτσι, τα παιδιά δεν έχουν ευκαιρίες αυτενέργειας με αποτέλεσμα να μειώνεται το κίνητρο τους για να κινηθούν και να εξερευνήσουν το περιβάλλον (Kytta, 2004). Όπως ανέφεραν οι γονείς συγκεκριμένα

«*δεν φταίνε τα παιδιά (που δεν παίζουν έξω πια), εμείς φταίμε*» Ν39

*«Καμία σχέση με τώρα τότε παίζαμε πολύ μας είχαν πιο λάσκα**, τώρα είναι πιο μαζεμένα τα παιδιά από άποψη ασφάλειας** που εγώ το θεωρώ χαζομάρα.» Γ13*

*«Πολύ ωραίες αναμνήσεις από έξω. Τώρα η διαφορά είναι πως εμείς δεν είχαμε κινητά αλλά αν τα αφήσουμε τα παιδιά έξω θα παίξουν όπως παίζαμε και εμείς. **Παλιά μας αφήναν ελεύθερους τώρα εγώ δεν μπορώ να τις αφήσω έξω ποτέ, υπάρχει ο φόβος του ξένου, όχι ότι θα χτυπήσει**». Γ20*

« Τώρα καμία σχέση δεν μπορώ να την αφήσω μόνη της ούτε στη αυλή φοβάμαι τα αυτοκίνητα και τόσα που ακούμε τρομοκρατούμε» Γ18

Η αλλαγή στην φύση της παιδικής ηλικίας και η απομόνωση των παιδιών στους τέσσερις τοίχους της τάξης προτάχθηκε ως βασική ανησυχία των γονέων από την αρχή της συζήτησης. Ο Chawla (1998) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τη σημασία που έχουν τα βιώματα της παιδικής ηλικίας με τους υπαίθριους χώρους στην ατομική ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των παιδιών. Αξίες με βάση τις εμπειρίες από την παιδική ηλικία μπορεί να επηρεάσουν το πώς αρχιτέκτονες και άλλοι σχεδιάζουν τα περιβάλλοντα των παιδιών. Το γεγονός πως η ανησυχία των γονέων για την αλλαγή της παιδικής φύσης εισακούστηκε από την ερευνήτρια και γνωστοποιήθηκε στους νηπιαγωγούς

ήταν ένα πολύ σημαντικό βήμα για την θέσπιση των στόχων όσον αφορά τη δράση μας στους υπαίθριους χώρους των νηπιαγωγείων και τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που να υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών έξω.

Το παιχνίδι, όπως και γενικότερα η ζωή των παιδιών, έχει περιορισθεί στο «θεσμικό τρίγωνο: σπίτι, σχολείο, κατασκευασμένοι χώροι» (Rasmussen, 2004). Αποτέλεσε λοιπόν πολύ σημαντική προϋπόθεση που οι ενήλικοι της έρευνάς μας επισήμαναν και τόνισαν την σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού και τις επανασύνδεσης της παιδικής ηλικίας με τη φύση και τα «αδόμητα» περιβάλλοντα. Ο Mårtensson (2004) επισημαίνει ότι το υπαίθριο περιβάλλον στο νηπιαγωγείο αποτελεί έναν από τους δημόσιους χώρους της κοινωνίας και ότι το παιχνίδι σε αυτούς τους χώρους μπορεί να θεωρηθεί μία «μικρο-διεργασία της ζωής στην πόλη». Επισημαίνει επίσης πως τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον συναντιούνται στο υπαίθριο περιβάλλον ενός νηπιαγωγείου.

7.3.1.1.2 Περιβαλλοντική περιγραφή και αξιολόγηση των υπαίθριων περιβαλλόντων του σχολείου

Πριν γίνει η αλλαγή που πιθανόν επιζητούμε σ' ένα πλαίσιο, πρέπει να υπάρχει μία αξιολόγηση των υπαρχουσών συνθηκών, δηλαδή μία λίστα των στοιχείων και αντικειμένων που περιέχει το πλαίσιο. Ρωτήσαμε τους νηπιαγωγούς τους γονείς και τα παιδιά να μας πούνε την άποψή τους για την αυλή του σχολείου τους. Η **περιβαλλοντική περιγραφή**, όταν δηλαδή περιγράφουμε ένα τόπο αυτόματα οδηγεί σε μία περιβαλλοντική αξιολόγηση. Αρχικά συλλέξαμε τις αναφορές των νηπιαγωγών τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όσο και από τις ομάδες εστίασης κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων.

«*Μου προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Δεν έχει κανένα ερέθισμα μόνο άσφαλτος υπάρχει και χαλίκια*» N1

«*…το μόνο που την κάνει αυλή είναι μια απλή περίφραξη. Είμαστε μια προέκταση του δημοτικού, είναι τσιμεντένια με πολλά επικίνδυνα σημεία*» N1 (από τις ομαδικές συζητήσεις στα εργαστήρια)

«*Το δικό μας νηπιαγωγείο ακόμα δεν είναι αρκετά ασφαλές αλλά πάντα είναι πρόκληση όμως να χρησιμοποιώ το έξω γιατί αρέσει στα παιδιά*» Ν2

«*Νιώθω φόβο και άγχος για την ασφάλεια των παιδιών σε αυτή την αυλή που έχουμε*» Ν3

(από τις ομαδικές συζητήσεις στα εργαστήρια)

«*Δεν έχει καμία οργάνωση απλά άτυπα κάτω από το δένδρο έχουμε δημιουργήσει την ήσυχη γωνιά*» Ν1

από τις ομαδικές συζητήσεις στα εργαστήρια)

«*Ενώ έχει πράσινο διακρίνω, ότι τα παιδιά δεν έχουν πεδία ενδιαφέροντος, μπορούν μόνο να τρέξουν. Δηλαδή και το γρασίδι απλά δεν αρκεί για να περάσουν όμορφα τα παιδιά*» Ν4
(από τις ομαδικές συζητήσεις στα εργαστήρια)

«*Είχα αρχικά φόβο μην χτυπήσουν στις σιδερένιες παιχνιδοκατασκευές αλλά τώρα τις έχουμε απαγορεύσει και τα παιδιά δεν πάνε εκεί…πάλι όμως τους βλέπω να πηγαίνουν αρκετά στο σημείο με την άσφαλτο και να τρέχουν και φοβάμαι, ενώ έχουμε πολύ γρασίδι και χώμα. Ε… στην αυλή θα τρέξουν, θα τρέξουν αλλά μετά από ένα σημείο θα βαρεθούν*»
Ν5 από τις ομαδικές συζητήσεις στα εργαστήρια)

Οι περισσότερες αναφορές των νηπιαγωγών επικεντρώνονται στα αισθήματα του **άγχους**, του **φόβου**, τα οποία οφείλονται στην περίπτωση της ΣΜ1 στο υλικό επίστρωσης και των επικίνδυνων σημείων της αυλής λόγω έλλειψης συντήρησης και στη ΣΜ2 λόγω των σιδερένιων παιχνιδοκατασκευών. Επίσης αναφέρθηκε το αίσθημα της **αδιαφορίας** και στις δύο περιπτώσεις λόγω της έλλειψης οργάνωσης του χώρου και ερεθισμάτων.

Πίνακας 39. Η περιγραφή της αυλής. Απόψεις Νηπιαγωγών

Η περιγραφή της αυλής **(Απόψεις Νηπιαγωγών)**	Συναισθήματα	Λόγοι
Σχολική Μονάδα 1 (ΣΜ1)	Φόβο, άγχος	Υλικό επίστρωσης (άσφαλτος), ύπαρξη πολλών επικίνδυνων στοιχείων, έλλειψη συντήρησης
Σχολική Μονάδα 2 (ΣΜ2)	Αδιαφορία, άγχος	Έλλειψη οργάνωσης και ερεθισμάτων, ύπαρξη επικίνδυνων σιδερένιων παιχνιδοκατασκευών

Στο παρακάτω πίνακα (πίνακα 40) βλέπουμε πως διαμορφώνονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με την αυλή του σχολείου στη ΣΜ1 και ΣΜ2. Οι περιγραφές και οι απόψεις των γονέων στη ΣΜ1 φαίνεται να ακολουθούν μία κοινή τάση, αναφερόμενοι στην επικινδυνότητα της αυλής λόγω του υλικού επίστρωσης, στην ανθυγιεινότητα λόγω έλλειψη συντήρησης και στην παντελή έλλειψη δομών και ερεθισμάτων. Στη ΣΜ2 ωστόσο παρατηρούνται 2 τάσεις όσον αφορά την περιγραφή του χώρου της αυλής. Από τη μία πλευρά έχουμε την τάση «άσχημη και επικίνδυνη» αναφερόμενοι στις σιδερένιες παιχνιδοκατασκευές και στο γεγονός πως τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο παιχνίδι τους μόνο ένα μικρό μέρος της αυλής. Και από την άλλη μεριά παρατηρείται η τάση «όμορφη αλλά αδιαμόρφωτη και αναξιοποίητη», εδώ οι γονείς αναγνωρίζουν κάποια κύρια βασικά χαρακτηριστικά που βοηθούν τόσο στην ασφάλεια όσο και στην αισθητική της αυλής, όπως η ύπαρξη χώματος, γρασιδιού και δένδρων, αλλά τονίζουν το γεγονός του «άμορφου» χώρου ως πολύ αρνητικό στοιχείο το οποίο μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε ατυχήματα λόγω έλλειψης ερεθισμάτων παιχνιδιού. Σε όλες τις περιπτώσεις ωστόσο οι γονείς θεωρούν απαραίτητη την παρέμβαση και αλλαγή του χώρου.

Πίνακας 40. Η περιγραφή της αυλής . Απόψεις Γονέων

Η περιγραφή της αυλής **(Απόψεις Γονέων)**	Χαρακτηριστικά αυλής	Αποσπάσματα συνεντεύξεων
Σχολική Μονάδα 1 (ΣΜ1)	Επικίνδυνη, βρώμικη, αδιάφορη	«Είναι επικίνδυνη. Χτυπάνε συνέχεια και πέφτουνε στα χαλίκια επειδή τρέχουν» Γ1 «Έτσι δεν μου αρέσει υπάρχουν εστίες μόλυνσης σκίζουν τα ρούχα τους πέφτουν στις πέτρες» Γ5 «Δεν έχω δει χειρότερη αυλή!» Γ11 «Η αυλή δεν μου αρέσει μόνο με μπάλα ή κυνηγητό μπορούν να παίξουν» Γ12 «Αυτό είναι φυλακή δεν είναι αυλή. Είναι σαν να κλείνουμε ένα ποντικό μέσα σε 4 τέσσερις τοίχους και να λέμε να προσέξουμε μη πάθει τίποτα ο ποντικός. Τι να πάθει;! Κοροιδευόμαστε;» Γ20
Σχολική Μονάδα 2 (ΣΜ2)	1η τάση: Άσχημη και επικίνδυνη	«Θεωρώ πως είναι απαραίτητο να αλλάξει η αυλή, αυτό το πράγμα είναι σαν κλουβί.» Γ20 «Είναι στο μηδέν από τα 10, δεν έχει γίνει καμία προσπάθεια τόσα χρόνια, οι παιχνιδοκατασκευές είναι ακατάλληλες» Γ30 «Νομίζω η αυλή μας είναι πολύ χάλια» Γ34
	2η τάση: Όμορφη αλλά αδιαμόρφωτη και αναξιοποίητη	«Μου αρέσει η αυλή αν βγουν οι κούνιες θα αξίζει να αξιοποιηθεί, έχει χώμα και είναι πολύ σημαντικό» Γ27 «Μου αρέσει που έχει πράσινο και είναι περιφραγμένη αλλά δεν έχουν κάτι να κάνουν, μόνο να τρέξουν μπορούν» Γ23 «Όχι δεν μου αρέσει. Σαν χώρος είναι ωραίος αλλά δεν είναι διαμορφωμένος» Γ38 «Είναι ωραία αλλά δεν έχει αξιοποιηθεί όπως θα έπρεπε» Γ39

Σε αντίθεση με τις απόψεις των ενηλίκων για την αυλή και τη διαμόρφωσή της τα παιδιά κατά τη διάρκεια των πρώτων συνεντεύξεων εξέφραζαν συνεχώς την αγάπη και αρέσκεια για την αυλή όπως και την επιθυμία τους να παίζουν έξω. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων τους, πριν από την παρέμβαση, όλα τα παιδιά απάντησαν ότι αγαπούν την αυλή και πιστεύουν ότι είναι όμορφη. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους, διηγήθηκαν πολλές ιστορίες για τα παιχνίδια που ετοίμαζαν έξω και την ελευθερία που νιώθουν για να αλληλοεπιδρούν με τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά σε αντίθεση με τους εσωτερικούς χώρους. Επίσης τα παιδιά ήταν τα μόνα που μας έδωσαν πληροφορίες για τον τρόπο χρήσης της αυλής καθώς ήταν τα μόνα που πραγματικά βίωναν αυτόν το χώρο, όπως και τις λειτουργικά σημαντικές ιδιότητες των φυσικών δυνατοτήτων που αντιλαμβάνονταν μέσα από τη δράση τους στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Ακόμη και πριν από τη παρέμβαση στην αυλή ανέφεραν πολλές προσφερόμενες δυνατότητες. Παρά τον ελάχιστο σχεδιασμό, και τα λίγα ερεθίσματα έκαναν παρεμβάσεις και δημιουργούσαν μικρό- τόπους όπου προσέδιδαν την ταυτότητά τους. Τα παιδιά σε αυτή τη περίπτωση φαίνεται να περιγράφουν το χώρο μέσα από «**τη κλίμακα των παιδιών, όπου βιώνουν το χώρο»** (Derr, 2002) μέσα από τις δραστηριότητές, όπως το παιχνίδι με φίλους, την κατασκευή πυραμίδων κ.ά.

«Στην αυλή μου αρέσει να φτιάχνω κάστρα και πυραμίδες αλλά πιο πολύ μου αρέσει να προστατεύω τα σαλιγκάρια (από ποιόν τα προστατεύεις;), από τις γάτες, από τα καρκαλέτσια (τι είναι τα καρκαλέτσια;) τρώνε τα σαλιγκάρια (και πως τα προστατεύεις;) τα θάβω μέσα στην άμμο τις κάνω μία φωλίτσα και τα σκεπάζω για να μην τα δούνε» Π6- ΣΜ1

*«**Θεωρώ είναι όμορφη η αυλή , το πιο όμορφο είναι ο κήπος να φυτεύουμε εγώ με τις φίλους μου**»* Π12- ΣΜ1 (από τις περιγραφές των νηπιαγωγών και τις επιτόπιες παρατηρήσεις δεν υπήρχε οριοθετημένος κήπος*)*

*«**Όλα μου αρέσουν στην αυλή !!!** και τώρα θα βάλουμε και χώμα της παραλία. **Μου αρέσει πολύ γιατί όταν πέφτω δεν πονάω καθόλου!!** Αλλά αργήσαμε να φέρουμε την άμμο στην αυλή.» Π5-* ΣΜ1

*«**Μου αρέσει η αυλή του σχολείου έτσι όπως είναι**»* Π7- ΣΜ1

«Το μέσα δεν μου αρέσει, μόνο λίγο μου αρέσει» Π13- ΣΜ1

*«**Είναι όμορφη η αυλή τις**! Γιατί έχει τρία δένδρα»* Π11- ΣΜ1

Όπως φαίνεται στα παραπάνω αποσπάσματα των συνεντεύξεων των παιδιών της ΣΜ1, τα φυσικά στοιχεία όπως η άμμος και το χώμα υπερτερούν στις περιγραφές τους. Σε αντίθεση με τις περιγραφές των γονέων και των νηπιαγωγών του δείγματος που βασικό στοιχείο των περιγραφών τους ήταν η ασφαλτόστρωση και δεν υπήρχαν καθόλου αναφορές στα φυσικά στοιχεία του χώρου. Φαίνεται η περιγραφή της αυλής από τα παιδά να υπερβαίνει την οπτική ανάγνωση του χώρου εμπλέκοντας στην αντιληπτική διαδικασία τη συνολική σωματική-υπαρξιακή εμπειρία του χώρου. Σε μία τέτοια συνθήκη βλέπουμε από τα παραδείγματα που μας παρέθεσαν τα παιδιά πως οι κοινωνικές συνιστώσες της σχολικής ζωής καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού συνιστούν τα φίλτρα επεξεργασίας των χώρων που καλείται να αναπαραστήσει το παιδί. Είδαμε πως πολλές αναφορές των παιδιών περιέγραφαν τις δραστηριότητες στο χώρο σε συσχέτιση με τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

«Μου αρέσει να παίζω με το φίλο μου τον Π. Να φτιάχνουμε την πυραμίδα που έχει θησαυρούς και παγίδες μέσα. Αλλά μερικοί την διαλύουν γιατί αυτοί που παίζουν μπάλα αν ρίξουν μία πάσα διαλύουν την πυραμίδα» Π9

«*Μου αρέσει στην αυλή περισσότερο η πυραμίδα (από χώμα) που έχουμε φτιάξει. Το πιο όμορφο πράγμα είναι η παγίδα που έχουμε φτιάξει πάνω. Είναι για τα κορίτσια που τις αφήνουν οι κυρίες να παίζουν περισσότερο από τα αγόρια.»* Π3- ΣΜ1

*«**Μου αρέσει πολύ η αυλή τίποτα να μην αλλάξουμε**. Να βάλουμε περισσότερο χώμα και άμμο. Εγώ με το φίλο μου γεμίζουμε το γρασίδι με την άμμο και μια φορά βρίσκαμε ένα θάμνο και αυτό ήταν κακό και δεν μπορούσαμε να το καλύψουμε με άμμο. Με το σούπερ λίπασμα μεγαλώνουν πολύ τα ζιζάνια και πρέπει να καταλάβουμε αν είναι ζιζάνια ή χορτάρι και αν είναι χορτάρι να το κρατήσουμε αν είναι ζιζάνια να τα κόψουμε»* Π2- ΣΜ1

Συνολικά από τα πάνω παραδείγματα αντιλαμβανόμαστε όπως αναφέρουν και οι Axia et al. (1991) ότι στην περιβαλλοντική αξιολόγηση, ένας σημαντικός παράγοντας που

διαχωρίζει τα παιδιά από τους ενήλικες, εκτός από τη γνωστική αναπαράσταση του χώρου είναι και ο ρόλος των συναισθημάτων. Για παράδειγμα τα μικρότερα παιδιά έχουν την τάση να οργανώνουν τα συναισθήματά τους για τα περιβάλλοντα σε απλούς συνειρμούς, όπως καλά περιβάλλοντα έναντι κακών. Τα μικρότερα παιδιά που έχουν πιο περιορισμένη γνώση του κόσμου εξαρτώνται περισσότερο από τους συναισθηματικούς δεσμούς. Η περιβαλλοντική αξιολόγηση των παιδιών αν συγκριθεί μ' αυτή των ενηλίκων μάλλον είναι περισσότερο φορτωμένη σε συναισθηματικές πληροφορίες.

Οι συνεντεύξεις των παιδιών στη ΣΜ2 παρουσίασαν την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για το χώρο μέσω δύο διαφορετικών κλιμάκων. Από τη μία παρατηρούμε «**τη κλίμακα των παιδιών, όπου βιώνουν το χώρο»** μέσα από τις δραστηριότητες και από την άλλη «**τη κλίμακα της οικογένειας** και των σημαντικών ενηλίκων» μέσα στην οποία αποκτούν εμπειρίες με ιστορικό και πολιτισμικό περιεχόμενο (Derr, 2002).

Θα παρατηρήσουμε από τις παρακάτω αναφορές πως όλα τα παιδιά στη ΣΜ2 αναφέρθηκαν στις περιγραφές τους στις παιχνιδοκατασκευές παρόλο που αποτελούσαν απαγορευμένη περιοχή για τα ίδια από την αρχή της χρονιάς, που είχε οριοθετηθεί με κορδέλες από την υπόλοιπη αυλή. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αναφέρουν ως το αγαπημένο τους μέρος στην αυλή τις σιδερένιες παιχνιδοκατασκευές, Τα παιδιά περιέγραφαν με ενδιαφέρον και λεπτομέρειες την αρέσκεια τους για τις παιχν/σκευές παρόλο που και τα ίδια αναγνώριζαν πως ήταν απαγορευμένες περιοχές.

«*Να βγαίνω έξω (μου αρέσει περισσότερο) και μου αρέσει να βλέπω τα λουλούδια (και τι σου αρέσει να παίζεις;)* ***μου αρέσει να παίζω στην τραμπάλα*** *(επιτρέπεται να παίζεις στην τραμπάλα;) Όχι (οπότε πως παίζεις αφού δεν επιτρέπεται;) –παύση- (Που αλλού παίζεις;) κόβω τα λουλούδια*» Π21- ΣΜ2

*«****Μου αρέσουν στην αυλή οι κούνιες και η τραμπάλα*** *(δεν απαγορεύονται αυτά;) ναι.»* Π23- ΣΜ2

*«****Μου αρέσει πιο πολύ η τσουλήθρα και οι κούνιες*** *πιο πολύ αυτές χωρίς πλάτη (δηλαδή παίζεται στις κούνιες ή είναι απαγορευμένες;)*

Τις έχουν απαγορευμένες αλλά θα βάλουμε πλαστικές, αλλά παίζω και μετά το σχολείο με αυτές. Οι κυρίες δεν παίζουν καθόλου μαζί μας. Παίζουμε και με τα στεφάνια» Π27- ΣΜ2

*«**Οι κούνιες μου αρέσουν περισσότερο και έχουμε και τσουλήθρα** (τις χρησιμοποιείτε;) όχι γιατί οι κυρίες φοβούνται μήπως χτυπήσουμε»* Π29- ΣΜ2

Έπειτα σε μικρό ποσοστό τα υπόλοιπα παιδιά αναφέρθηκαν στο γεγονός πως θα πρέπει να αφαιρεθούν οι παιχνιδοκατασκευές είτε γιατί «*οι κυρίες φοβούνται*» ή γιατί είναι «επικίνδυνες» αλλά παραθέτοντας πρόταση να ξανά μπουν παρόμοιες πιο ασφαλείς δομές. Εδώ τα παιδιά έκαναν σαφή την ανάγκη τους για δομές που θα μπορούν να υποστηρίζουν διάφορες κινητικές δραστηριότητες όπως και να προωθούν την ανάληψη ρίσκου. Τα παραπάνω δεδομένα των συνεντεύξεων που συλλέχθηκαν κοινοποιήθηκαν στις νηπιαγωγούς. Αρχικά η πρώτη εντύπωση των νηπιαγωγών στις αφηγήσεις των παιδιών ήταν πως τα παιδιά απλά εκφράζουν την δυσαρέσκειά τους στο γεγονός της απαγόρευσης της χρήσης των παιχν/σκευών. Σε αυτό το σημείο ο ρόλος της ερευνήτρια ήταν καθοριστικός καθώς λειτούργησε ανατροφοδοτικά στη συζήτηση και δίνοντας πρόσβαση σε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις προσφερόμενες δυνατότητες που τα παιδιά εντοπίζουν και έχουν ανάγκη στο χώρο τους.

«*Δεν μου αρέσει η κούνια γιατί όταν ανεβαίνουν κάποια παιδιά και δεν έχει ζώνη ασφαλείας και πέφτουνε και χτυπάνε. Θα μπορούσαμε να βάλουμε κούνιες ασφαλείας*» Π22- ΣΜ2

*«**Οι κούνιες έξω δεν μου αρέσουν**. Στην αυλή μου αρέσει το γρασίδι που παίζουμε ελεύθερα, και έχουμε στεφάνια και τουβλάκια (παίζεται παντού στην αυλή;) όχι **έχουμε δύο χώρους κλειστούς, στις κούνιες και στον άλλο χώρο που έχει χώματα γιατί θα λασπώσουμε τα παπούτσια μας και θα τα καταστρέψουμε**»* Π30- ΣΜ2

«Η αυλή είναι όμορφη αλλά χωρίς τα παλιά παιχνίδια» Π25- ΣΜ2

*«**Όλα μου αρέσουν στην αυλή. Μπορούμε να αλλάξουμε και τις κούνιες** να τις βγάλουμε γιατί είναι από σύρμα και έχω πέσει λίγο μια γρατσουνιά μόνο είχα»* Π26- ΣΜ2

«Το τρενάκι που κουνάει (δεν είναι απαγορευμένο αυτό;) ναι είναι

Δεν μου αρέσει η τσουλήθρα» Π38- ΣΜ2

Τέλος και στη ΣΜ2 όπως και στη ΣΜ1, παρατηρούμε πολλές αναφορές στην αρέσκεια των παιδιών και το ενδιαφέρον τους για τα φυσικά στοιχεία όπως τα φυτά, τα λουλούδια, το χώμα, τα δένδρα.

*«**Είναι πολύ όμορφη η αυλή** μου αρέσουν πολύ τα δένδρα και πιο πολύ το μπροστά είναι πιο όμορφο»* Π20

«Μου αρέσει να παίζουμε έξω, μου αρέσει να παίζω στα χόρτα» Π22

«Είναι όμορφη η αυλή» Π32

Συνολικά από τις περιγραφές, του περιβάλλοντος της αυλής, των συμμετεχόντων τις έρευνας αντιλαμβανόμαστε πως οι ενήλικες επηρεάστηκαν πολύ από τα φυσικά χαρακτηριστικά του πλαισίου της αυλής όπως:

Η *πολυπλοκότητα*. Συγκεκριμένα η έλλειψη αριθμού και ποικιλίας διάφορων στοιχείων και ερεθισμάτων,
Η *συνοχή*. Περιγράφοντας το βαθμό της δομής ή της οργάνωσης των στοιχείων του χώρου και
Η *φυσικότητα*. Όπου όριζαν την ποσότητα των φυσικών στοιχείων που είναι παρόντα στο πλαίσιο

Από την άλλη μεριά η αξιολόγηση των παιδιών επικεντρώθηκε στα στοιχεία του χώρου που συνδέονται με τη δράση τους, και στις εκτιμήσεις και περιγραφές κυρίως γύρω από τρεις διαστάσεις:
Την **ευχαρίστηση** (αρεστό- μη αρεστό)
Την **κινητοποίηση** (ενδιαφέρον- ανιαρό) και
Την **δυνατότητα** δράσης και παρέμβασης στο χώρο
Τέλος η ερευνήτρια σύμφωνα με τη κλίμακα POEMS, Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (DeBord et al., 2005), αξιολόγησε και εστίασε στην ποιότητα της αυλής των σχολικών μονάδων 1 και 2. Πριν την έναρξη των συμμετοχικών παρεμβάσεων οι ερευνήτρια αξιολόγησε την οργάνωση, διαμόρφωση και χρήση αυτών των χώρων μέσω των παρατηρήσεων των παιδιών και των νηπιαγωγών στους υπαίθριους χώρους. Ενώ η οδηγίες της επιστημονικής και συγγραφικής ομάδας της κλίμακας προτείνει την

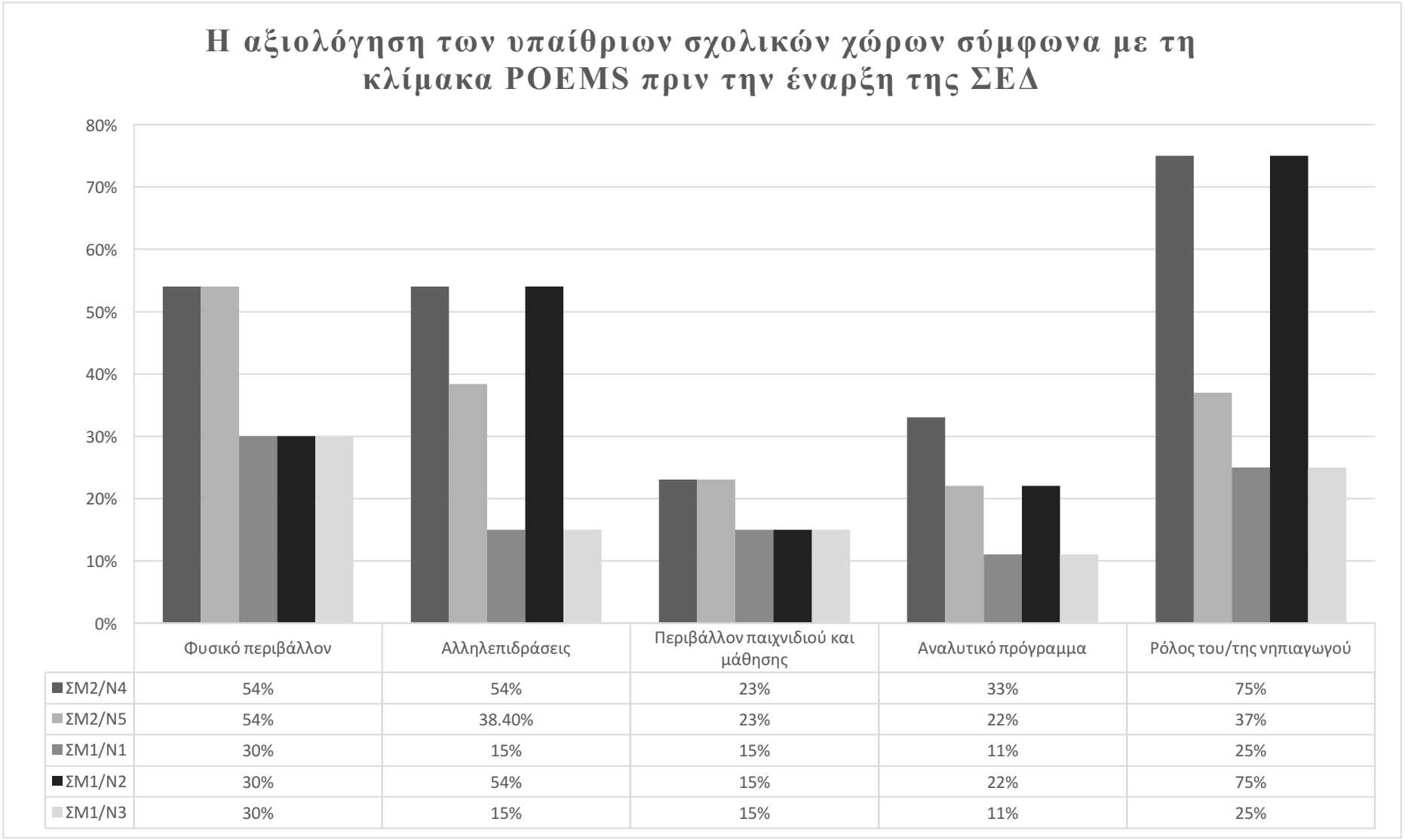
παρατήρηση ενός 40’ η ερευνήτρια θεώρησε αναγκαίο να εκτελέσει παραπάνω από τρεις 40’ παρατηρήσεις σε διαφορετικές μέρες. Από αυτές τις παρατηρήσεις έβγαλε το Μέσο Όρο για την κάθε σχολική μονάδα όπως φαίνεται στον Πίνακα 42.

Πιο αναλυτικά στο πεδίο «**Φυσικό Περιβάλλον»,** εξετάζοντας κατά πόσο το περιβάλλον προσφέρει διάφορα είδη και επίπεδα αναπτυξιακών προκλήσεων και κατά πόσο είναι στενά συνδεδεμένα με τη φύση. **η ΣΜ1 βαθμολογήθηκε με 30%, πολύ χαμηλή ποιότητα και η ΣΜ2 50%, μέτρια ποιότητα.** Στη ΣΜ1 στο ημερολόγιο της ερευνήτριας (27/02/2018, 01/03/2018, 05/03/2018) καταγράφηκε έντονο ενδιαφέρον και δραστηριότητα στις άγριες περιοχές της αυλής όπου φύτρωναν αγριόχορτα, ωστόσο το παιχνίδι των παιδιών περιοριζόταν από τους ενήλικες τόσο λόγω του μικρού χώρου όσο των σκουπιδιών και της βρωμιάς που υπήρχαν σε αυτό το χώρο. Αντίστοιχα στη ΣΜ2 πάλι παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για παιχνίδι με το χώμα ωστόσο λόγω έλλειψης υλικών και εξοπλισμών το παιχνίδι δεν μπορούσε να υποστηριχθεί με αποτέλεσμα τα παιδιά να συνεχίζουν με άλλου είδους παιχνίδια όπως κυνηγητό και παιχνίδια με τα στεφάνια. Επίσης σε αυτό το πεδίο εξετάζονται και στοιχεία που διασφαλίζουν την ασφάλεια και την υγεία των παιδιών, όπου κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων (01/03/2018) στη ΣΜ1 η ερευνήτρια κατέγραψε τρεις πτώσεις παιδιών λόγω ενός σπασμένου σωλήνα και του σπασμένου τσιμέντου.

Στη συνέχεια εξετάσαμε στο πεδίο «**Περιβάλλον Παιχνιδιού και Μάθησης»** εάν υπάρχει σαφής διαμόρφωση στο χώρο και ευδιάκριτοι χώροι που προωθούν δραστηριότητες και δυνατότητες εμπειριών γύρω από ένα κοινό θέμα (π.χ. μια ενεργή ζώνη παιχνιδιού, μια περιοχή αφήγησης, μια περιοχή για άμμο και νερό) και αν χρησιμοποιούν καλής ποιότητας φυσικά ή κατασκευασμένα υλικά και αντικείμενα που μπορούν να μετακινηθούν (π.χ. λείες πέτρες, παιχνίδια για άμμο) ανάλογα με τη συνάφεια τους με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και περιοχή. Σε αυτό το πεδίο τόσο το υπαίθριο περιβάλλον της ΣΜ1 όσο και της ΣΜ2 αξιολογήθηκε με πολύ χαμηλή ποιότητα, 15% και 23% αντίστοιχα. Όπως ανέφεραν οι νηπιαγωγοί και οι γονείς στις συνεντεύξεις, δεν υπήρχε καμία οργάνωση και οριοθέτηση στο χώρο, η μόνη περιοχή που διακρίναμε και στις δύο σχολικές μονάδες ήταν η ανοιχτή- ευρύχωρη περιοχή που αξιοποιούταν για παιχνίδια αδρής κινητικότητας. Επίσης ο αριθμός των υλικών και του κινητού εξοπλισμού που

προσφερόταν ήταν μικρός έτσι ώστε τα παιδιά να μαλώνουν πολύ συχνά για τις μπάλες, τα στεφάνια και τα τουβλάκια. Τα πεδία «Αναλυτικό Πρόγραμμα», «Αλληλεπιδράσεις» και «Ο Ρόλος της/ του νηπιαγωγού» θα αναλυθούν παρακάτω.

Πίνακας 41. Η αξιολόγηση των υπαίθριων σχολικών χώρων σύμφωνα με τη κλίμακα POEMS πριν την έναρξη της ΣΕΔ



	Φυσικό περιβάλλον	Αλληλεπιδράσεις	Περιβάλλον παιχνιδιού και μάθησης	Αναλυτικό πρόγραμμα	Ρόλος του/της νηπιαγωγού
ΣΜ2/Ν4	54%	54%	23%	33%	75%
ΣΜ2/Ν5	54%	38.40%	23%	22%	37%
ΣΜ1/Ν1	30%	15%	15%	11%	25%
ΣΜ1/Ν2	30%	54%	15%	22%	75%
ΣΜ1/Ν3	30%	15%	15%	11%	25%

7.3.1.1.3 Πρακτικές και χρήση των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού

Η αρχική και η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των νηπιαγωγών φαίνεται να μην αναδεικνύουν το ρόλο των εκπαιδευτικών στην έρευνα (Μάγος, 2012) ούτε την εκπαιδευτική αξία του υπαίθριου περιβάλλοντος (Oikonomou, 2012, Waller & Bitou, 2011). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, πριν την έναρξη της έρευνας είχαν διαμορφώσει και αποδεχτεί κατά τη διάρκεια των ετών έναν επαγγελματικό ρόλο που αντιστοιχεί στην «τεχνική» υλοποίηση των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών, διστάζοντας να αναπτύξουν επιστημονικά κριτήρια για το έργο τους, προκειμένου να προωθήσουν ένα νέο επαγγελματικό ρόλο. Ως αποτέλεσμα, το υπαίθριο περιβάλλον του σχολείου φαινόταν να μην αξιοποιείται για την υποστήριξη ή φιλοξενία του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου και των αναγκών και συνηθειών των παιδιών, ενώ χρησιμοποιούνταν κυρίως για το χρόνο του διαλείμματος κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά έτρεχαν άτακτα πάνω κάτω. Επίσης φάνηκε πως οι νηπιαγωγοί ένιωθαν ότι δεν είναι σε θέση να χειριστούν τον υπαίθριο χώρο ως τόπο μάθησης καθώς ο «Οδηγός της νηπιαγωγού» δίνει έμφαση μόνο στους τρόπους διαχείρισης των εσωτερικών χώρων που θεωρεί ως το κύριο χώρο όπου πραγματοποιείται η μάθηση.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση πρέπει να διαμορφώνεται και να σχεδιάζεται καθημερινά σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ αλλά και με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις επηρέασε την εφαρμογή πρακτικών και δραστηριοτήτων στους υπαίθριους χώρους. Εντοπίστηκε ένα πρότυπο μεταξύ των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και πώς πρέπει να γίνεται η διαχείριση της μάθησης. Για τους νηπιαγωγούς (N2, N4) που είχαν πιο κοινωνικο- κονστρουκτιβιστικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις, οι παιδαγωγικές τους επιλογές φάνηκε να υπαγορεύουν τη χρήση των υπαίθριων χώρων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Αντίστροφα, μεταξύ των νηπιαγωγών, που εντοπίστηκαν πιο παραδοσιακές πεποιθήσεις και προσεγγίσεις σχετικά με τη μάθηση, οι στρατηγικές αξιοποίησης των υπαίθριων χώρων αντιστοιχιζόταν περισσότερο στη διάρκεια του διαλείμματος και της εκτόνωσης των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί με πρωτίστως κοινωνικό κονστρουκτιβιστικές πεποιθήσεις αναγνώρισαν ότι απαιτείται πολύ χρόνος για να

αναπτύξουν μία σχολική κουλτούρα που θα ενσωματώνει τους υπαίθριους χώρους στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

«Η αυλή μας είναι επικίνδυνη ... δεν βγαίνουμε για οργανωμένες δραστηριότητες έξω, επομένως τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη αυλή σαν χώρο διαλείμματος ή ελεύθερου παιχνιδιού». N3

«Για λόγους ασφαλείας, δεν βγαίνουμε έξω. Το σχολείο μας είναι προβληματικό με επικίνδυνα σημεία. Αισθάνομαι ένοχη επειδή μπορώ να καταλάβω ότι τα παιδιά πρέπει να βγουν περισσότερο. Αγαπούν το έξω ... έχουν συνδέσει την αυλή με το ελεύθερο παιχνίδι τους» N2

Ωστόσο, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις POEMS στο πεδίο «Αναλυτικό Πρόγραμμα» καμία νηπιαγωγός δεν παρατηρήθηκε να προεκτείνει το πρόγραμμα της τάξης ή μέρος του καθημερινού προγράμματος στους υπαίθριους χώρους. Ενώ στις συνεντεύξεις τους αναγνώριζαν πως η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στην αυλή μπορεί να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες μάθησης (έρευνα, εξερεύνηση, σωματική δραστηριότητα και αυθόρμητη κίνηση, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κ.α.), στην πραγματικότητα χρησιμοποιούσαν την αυλή μόνο για την εκτόνωση και το διάλειμμα των παιδιών, που για τις ίδιες στη ΣΜ1, σύμφωνα με τις επιτόπιες παρατηρήσεις της ερευνήτρια, η διάρκεια του διαλείμματος ήταν μία στρεσογόνα κατάσταση λόγω των πολλών επικίνδυνων σημείων στην αυλή, σε συνδυασμό με το άτακτο τρέξιμο των παιδιών στο χώρο.

Αντίθετα, αυτή η πεποίθηση δεν ήταν εμφανής στις νηπιαγωγούς που εντοπίσαμε πιο παραδοσιακούς προσεγγίσεις μάθησης. Δηλαδή, οι νηπιαγωγοί που σημείωσαν στα πεδία «**Αλληλεπιδράσεις»** (N4:54% και N2 54%) και «**Ρόλος της Νηπιαγωγού**» (N4: 75% και N2: 75%) στην κλίμακα POEMS υψηλότερα σκορ σε σχέση με της άλλες νηπιαγωγούς Πίνακας 42 στις συνεντεύξεις ανέδειξαν τη άποψή τους πως όχι απλά απαιτείται επιπλέον χρόνος για την ενσωμάτωση των υπαίθριων χώρων, αλλά και χρόνος στον σχεδιασμό, στην προετοιμασία, όπως και ότι απαιτούνται αυξημένες διοικητικές ικανότητες και εύρεση τρόπων και εξωτερικών παραγόντων υποστήριξης. Σε αντίθεση με τις συναδέλφους τους που θεώρησαν τα παραπάνω ως επιβάρυνση και εμπόδιο. Οι ίδιοι φαίνεται να συνδέουν άμεσα ελεύθερο παιχνίδι με την αυλή του σχολείου, ωστόσο δεν θεωρούν αυτό το είδος παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό. Στις νηπιαγωγούς που εντοπίσαμε

μέσω των συνεντεύξεων πιο κοινωνικο- κονστρουκτιβιστικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις, κατά τη διάρκεια των μη- συμμετοχικών παρατηρήσαμε πως, η Ν2 στη ΣΜ1, προκειμένου να αποφύγει πιθανών ατυχήματα από το τρέξιμο των παιδιών, ενθάρρυνε την δημιουργία δραστηριοτήτων μικρών ομάδων με αξιοποιώντας στρατηγικά τον ελάχιστο εξοπλισμό που είχε στη διάθεσή της. Στη συνέχεια παρατηρούσε τα παιδιά προκειμένου να είναι σε θέση να καθοδηγήσει τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων όπου χρειαζόταν. Σε αντίθεση η Ν1 και Ν3 Στη ΣΜ1 παρατηρήθηκε πως επέτρεπαν στους προσωπικούς τους φόβους πολλές να σταματήσει το παιχνίδι των παιδιών, χωρίς να τα υποστηρίξουν ή να τα κατευθύνουν προς της ανάπτυξη άλλων δραστηριοτήτων όπως έκανε η Ν2.

«Βέβαια. Φοβάμαι μήπως βρούμε κάποιο ζώο στην αυλή και φοβάμαι και τα χαλίκια πάρα πολύ.» Ν1- ΣΜ1

Στη ΣΜ2 λόγω της έντονης ύπαρξης των φυσικών στοιχείων στην αυλή, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά πολύ συχνά άγγιζαν και περιεργαζόταν το φυσικό περιβάλλον και έπαιρναν τη πρωτοβουλία να αλληλοεπιδράσουν με ελεύθερα φυσικά αντικείμενα (π.χ. συλλογή λουλουδιών, δημιουργία φαγητών και ποτών με χώμα κ.α.). Η Ν4 φάνηκε να χρησιμοποιεί ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου να εξερευνήσει τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ωστόσο κατά τη διάρκεια των μη- συμμετοχικών παρατηρήσεων της ερευνήτριας δεν φάνηκε η νηπιαγωγός να αξιοποιεί αυτές τις εντυπώσεις ή τα σχόλια των παιδιών ως αφόρμιση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Αυτό που θα μπορούσε να εξηγήσει την αρχική χρήση πιο παραδοσιακών πρακτικών και στρατηγικών από τις 3 από τις 5 νηπιαγωγούς είναι ίσως η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά ή την αυτο-αποτελεσματικότητα τους να διαχειριστούν τη μάθηση και να εφαρμόσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές εκτός της σχολικής αίθουσας.

«Δεν έχω λάβει ποτέ επίσημη εκπαίδευση ή ενημέρωση σχετικά με την εκπαιδευτική αξία της αυλής, έτσι δεν μπορώ να βγάλω το πρόγραμμά μου έξω ούτε να ενημερώσω σωστά τους γονείς. Οι μόνες πληροφορίες που παίρνω είναι μέσω του διαδικτύου. ", Ν3

«Δεν μπορώ να αναλάβω την ευθύνη ενός χτυπημένου παιδιού. Πρέπει να παρακολουθώ ταυτόχρονα και τα 20 παιδιά και ο σχεδιασμός της αυλής το καθιστά αδύνατο. Εάν η κυβέρνηση και η τοπική κοινότητα δεν ενδιαφέρονται για αυτή την κατάσταση δεν μπορώ να κάνω τίποτα εγώ », Ν1

Η έμφαση που δίνεται στην παιδαγωγική αξία των εσωτερικών χώρων, στα επίσημα κυβερνητικά έγγραφα και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση των νηπιαγωγών, απεικονίστηκε και στην πραγματική ζωή της ΣΜ1, καθώς τόσο οι εσωτερικοί όσο και οι υπαίθριοι χώροι του σχολείου ήταν αρχικά ακατάλληλοι για να φιλοξενήσουν ένα νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί κατάφεραν άμεσα να αναδιαμορφώσουν και να ανακαινίσουν τους εσωτερικούς χώρους με τη προσωπική τους προσπάθεια αλλά και με την υποστήριξη των γονέων και του δήμου. Ωστόσο αισθάνθηκαν αβοήθητοι προκειμένου να προσπαθήσουν να αναδιαμορφώσουν την αυλή ακόμα και για τα πιο απλά πράγματα όπως είναι η συντήρηση της ασφαλτοστρωμένης αυλής, με αποτέλεσμα για πάρα πολλά χρόνια η αυλή να έχει την ίδια επικίνδυνη και αφιλόξενη μορφή. Οι νηπιαγωγοί της ΣΜ1 ανέφεραν συνεχώς τη δυσαρέσκειά τους για τη κατάσταση της αυλής (π.χ. ασφάλεια, χαμηλή συντήρηση) και τόνισαν την απουσία βοήθειας από την κυβέρνηση και την τοπική κοινότητα ως το κύριο λόγο για τη διαιώνιση αυτής της κατάστασης. Αλλά και στη ΣΜ2 που φαίνεται οι νηπιαγωγοί να είχαν αρχικά στη διάθεσή τους ένα μεγάλο, φιλόξενο χώρο με πρωταγωνιστή τα φυσικά υλικά, δεν φάνηκε να έχουν παρέμβει στο χώρο, έστω και με μικρο- αλλαγές προκειμένου να μπορούν να το αξιοποιούν καθημερινά, ενώ στους εσωτερικούς αναδιαμορφώνουν το χώρο πολύ συχνά σύμφωνα με τις συνεντεύξεις τους.

Παρά την ύπαρξη χωρικών διαφορών μεταξύ των Σχολικών Μονάδων κυρίως στην ύπαρξη φυσικών στοιχείων πριν την έναρξη της έρευνας τα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν συχνά την αυλή ούτε στη ΣΜ1 ούτε στη ΣΜ2. Παρόμοια παρατήρηση έκανα οι Bento και Dias (2017) σε έρευνά τους όπου πριν την ερευνητική παρέμβαση, παρόλο που τα σχολεία είχαν ένα πολύ καλό, αναπτυξιακά και με πολλές προσφερόμενες δομές περιβάλλον, τα παιδιά το χρησιμοποιούσαν ελάχιστα. Συνολικά οι πρακτικές και η χρήση του χώρου καταγράφηκαν,

πριν την έναρξη των συμμετοχικών δράσεων, μέσω των συνεντεύξεων, των μη-συμμετοχικών παρατηρήσεων και του ημερολογίου της ερευνήτριας. Οι πρακτικές αυτές αντιστοιχίζονται στο χρόνο του διαλείμματος που συνήθως διαρκεί 30', όπου τα παιδιά βγαίνουν έξω κυρίως για να εκτονωθούν και να χαλαρώσουν από την μαθησιακή διαδικασία που πραγματοποιείται μέσα στις αίθουσες. Αυτό φανερώθηκε και στις συνεντεύξεις με τα παιδιά, καθώς όταν τους ρωτούσαμε για την αυλή αυτόματα έκανα τη σύνδεση με την ώρα του διαλείμματος

«*Στην αυλή; Δηλαδή στο διάλλειμα; Μου αρέσει να κάνω πύργους με τα χώματα με τα κουβαδάκια*» Π2

Κατά τη διάρκεια αυτή οι νηπιαγωγοί δεν έχουν κάτι προγραμματισμένο, ούτε διαμορφώνουν το χώρο προκειμένου να εξυπηρετήσει την δραστηριότητα των παιδιών. Τα παιδιά ωστόσο αντιλαμβάνονται αυτή τη στιγμή της ημέρας στην αυλή ως μία παύση στο σχολικό χρόνο, όπου μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές και κινητικές δραστηριότητες, και να ξεφύγουν από τις αποφάσεις και τον έλεγχο των ενηλίκων. Τις περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια διαμονής των παιδιών στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, δημιουργούταν μία ατμόσφαιρα χάους, διαμάχες μεταξύ των παιδιών, και τα παιδιά πολλές φορές πέφτανε ή χτυπούσαν. Αυτός ο χρόνος λοιπόν αποδεικνύεται αρκετά στρεσσογόνος για τις νηπιαγωγούς καθώς δεν μπορούν να ελέγξουν ούτε τα χαρακτηριστικά του υπαίθριου περιβάλλοντος και ούτε τη συμπεριφορά των παιδιών με τον τρόπο που έχουν συνηθίσει να κάνουν μέσα στην αίθουσα.

7.3.1.1.4 Οφέλη της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, η αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων ενέχει πολλές προκλήσεις σε σχέση με τους εσωτερικούς χώρους, καθώς η κίνηση των παιδιών έξω είναι διαφορετική και τα στοιχεία του περιβάλλοντος πολλές φορές ανεξέλεγκτα. Ωστόσο, τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και γονείς στις συνεντεύξεις τους αναφέρθηκαν σε πολλά οφέλη του παιχνιδιού έξω τα οποία ξεπερνούν τα κατά τη γνώμη τους τις προκλήσεις και δυσκολίες που μπορεί να προκύπτουν τόσο στο σχεδιασμό της μάθησης όσο και στο σχεδιασμό του χώρου.

Μέσα από τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις αναδύθηκαν 3 κατηγορίες πλεονεκτημάτων της συχνής παραμονής και χρήσης υπαίθριων περιβαλλόντων, όπως φαίνεται στον πίνακα 43. Αρχικά οι γονείς αναγνώρισαν τα οφέλη στην **υγεία και ευημερία** των παιδιών τους όπως ο καθαρός αέρας, ο ήλιος, το φως της μέρας, την ηρεμία και τη χαλάρωση. Επίσης αναφέρουν πως οι υπαίθριοι χώροι προάγουν την **κοινωνική ανάπτυξη** καθώς τα παιδιά έξω αυτενεργούν και συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους για να λύσουν αληθινά προβλήματα που προκύπτουν από το παιχνίδι τους έξω και όχι έτοιμα μαθησιακά σενάρια της τάξης. Όπως επίσης ανακαλώντας και στο δικό τους παιχνίδι ως μικρά παιδιά τόνισαν την ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού και των παιχνιδιών φαντασίας όπως και τη προώθηση της βιωματικής μάθησης μέσα από την επαφή με τα στοιχεία του περιβάλλοντος. Τέλος πολλοι γονείς τόνισαν το γεγονός της υποστήριξη αειφορίας μέσω της συνεχής και συστηματικής επαφής με τους υπαίθριους χώρους και τις πραγματικές καταστάσεις. Συγκριμένα ανέφεραν πως μόνο η αληθινή επαφή με αυθεντικά περιβάλλοντα θα εμφυσήσει στα παιδιά της αξίες της υπευθυνότητας και της προστασίας του περιβάλλοντος.

Πίνακας 43. Οφέλη που αναγνωρίζουν οι γονείς στην επαφή των παιδιών με υπαίθρια περιβάλλοντα

Οφέλη που αναγνωρίζουν οι γονείς στην επαφή των παιδιών με υπαίθρια περιβάλλοντα
Ευημερία και υγεία
*«Ναι , ένα παιδί είναι καλύτερα να παίζει σε εξωτερικούς χώρους με τον **αέρα τον ήλιο,** του μένουν πράγματα να θυμάται από το να παίζει μόνιμα σε ένα κλειστό χώρο...» Γ22* . *Είναι πολύ **ωραίο χαλαρώνουν και ηρεμούν** με τη φύση τα παιδιά και είναι προτιμότερο να λερωθούν και να ξανα λερωθούν και να τα αλλάξεις παρά να ασχολούνται με κάτι συγκεκριμένο (αναφορά στα κινητά ταμπλετ) που ούτε τα αφήνει να ξεκουραστούν αλλά ούτε και να διασκεδάσουν»* Γ1 . *«Βέβαια να βγαίνουν και να **παίρνουν και οξυγόνο**»* Γ21 *«Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να παίζουν σε εξωτερικούς χώρους , μόνο σε εξωτερικούς χώρους θα πρέπει να παίζουν**. Καταρχήν δεν έχει μικρόβια, είναι πολύ καλύτερα από το να είναι κλεισμένα σε ένα χώρο**.» Γ10*

*«Για να είναι σωστός άνθρωπος **ο αέρας και το οξυγόνο σε βοηθάνε να στέκεσαι στη κάθε περίσταση είτε εύκολη είτε δύσκολη**, από εκεί ξεκινάς να σκέφτεσαι με καθαρό μυαλό δεν χρειάζεται κάτι άλλο.» Γ3*

Εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη

*«Βέβαια**, μαθαίνουν μέσα από τις αισθήσεις** τους, πιάνουν τα πράγματα»* Γ21

*«Είναι πολύ σημαντικό να παίζουν έξω, **ανάπτυξη δεξιοτήτων κινητικών, το φανταστικό παιχνίδ**ι, το πως διαχειριζόμαστε τη φύση, δεν ξέρω από που να το πιάσω, πολλά οφέλη»* Γ25

*«… σε ένα παιδότοπο που όλο είναι τυποποιημένα, ενώ στη φύση ξεκινάς να κάνεις ένα πράγμα και στη πορεία κάνεις πολλά πράγματα. Πάμε πολύ συχνά στη φύση και του αρέσει πολύ! **Και ότι να κάνει με τη φύση το χαρακτηρίζουμε σαν περιπέτεια**!»* Γ22

. «***Είναι σημαντικό και της αρέσει πολύ να παίζει με τις φίλες της και η αυλή βοηθάει σε αυτό** όπως και να φροντίζουν τη φύση είναι σημαντικό»* Γ25

*«Υπάρχουν **περισσότερα ερεθίσματα** και τα παιδιά είναι πιο δημιουργικά»* Γ18

*«Έξω επίσης δημιουργούν παίζουν πολλά **παιχνίδια με τη φαντασία τους, ενώ μέσα είναι πολύ συγκεκριμένα αυτά που παίζουν**.»* Γ10

*«Ναι για μένα είναι πολύ σημαντικό! Για **την κοινωνικοποίηση του παιδιού και για να εκτονωθεί το παιδ**ί. Δεν μπορώ να καταλάβω τις μαμάδες που κρατάνε όλη μέρα τα παιδιά στο σπίτι.»* Γ19

Επαφή με τη φύση- Αειφορία

*«Είναι πολύ σημαντικό να παίζουν έξω, ανάπτυξη δεξιοτήτων κινητικών, το φανταστικό παιχνίδι, **το πως διαχειριζόμαστε τη φύση**, δεν ξέρω από που να το πιάσω, πολλά οφέλη»* Γ36

*«Μου αρέσει να παίζουν με **τα χώματα, τα νερά, τα ζώα**. Τα παιδιά είναι περίεργα και θεωρώ είναι απαραίτητη τη επαφή με τη φύση, ποτέ δεν θα της πω μην πιάνεις το χώμα μην πιάνεις εκείνο και το άλλο. Μου αρέσει η αυλή αν βγουν οι κούνιες θα αξίζει να αξιοποιηθεί, έχει χώμα και είναι πολύ σημαντικό»* Γ25

«Φυσικά είναι σημαντικό το παιχνίδι έξω αλλιώς είναι να παίζει στη φύση και αλλιώς στα τέσσερα ντουβάρια, τα ***χρώματα το χώμα η άμμος που θα πιάσουνε δεν συγκρίνονται με ένα δωμάτια»*** *Γ 28*

«Εξοικείωση με τη φύση. Το παιδί πρέπει να χτυπήσει. Νομίζω τα παιδιά χρειάζονται και τα μικρόβια της φύσης Όταν παίζουν σε κλειστές παιδικές χαρές και ελεγχόμενες όταν μεγαλώσουν δεν θα ξέρουν πως να ζουν*. Η επαφή με το περιβάλλον γύρω τους είναι πιο σημαντική από ότι φανταζόμαστε. Τώρα απλά τους δίνουμε λαπτοπ, είμαστε από πάνω τους όλο «μη» το ένα «μη» το άλλο τους λέμε, εμείς φταίμε». Γ12*

*«****Το δέσιμο με τη φύση είναι σημαντικό μαθαίνει να την προστατεύεις να την αγαπάς****.» Γ15*

7.3.1.1.5 Παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών στα υπαίθρια περιβάλλοντα

Τόσο από τις συνεντεύξεις όλων των συμμετεχόντων όσο και από τις παρατηρήσεις και τις καταγραφές του ημερολογίου της ερευνήτριας, αναδύθηκαν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο το χρόνο παραμονής των παιδιών στην αυλή όσο και την ποιότητα του παιχνιδιού τους έξω. Το οικολογικό μοντέλο που προτάθηκαν από τον Owen και την ερευνητική του ομάδα (2000) παρουσίασε πως υπάρχουν μοναδικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων και του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους, που μπορεί να επηρεάσουν τη χρήση των υπαίθριων περιβαλλόντων από παιδιά και τις συμπεριφορές τους. Για παράδειγμα, ένα παιδί που απλά δεν ενδιαφέρεται για το ενεργό ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή (όπως παρατηρήθηκε από την Ν5 ως παράδειγμα πως κάποια παιδιά δεν θέλουν να βγουν έξω) μπορεί να μην έχει κίνητρο να παίζει έξω, ανεξάρτητα από το αν το περιβάλλον υποστηρίζει πολλές φυσικές και κοινωνικές προσφορές. Στη συνέχεια, η σχέση μεταξύ προσωπικών, κοινωνικών και των στοιχείων του περιβαλλόντων θα διαρθρώσει τα δεδομένα μας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τόσο το χρόνο παραμονής των παιδιών στην αυλή όσο και την ποιότητα του παιχνιδιού τους έξω.

Όσον αφορά τους παράγοντες του φυσικού περιβάλλοντος όπως αναφέραμε και πριν συναντάμε αναφορές και παρατηρήσεις σχετικά με την ακατάλληλη επίστρωση, έλλειψη συντήρησης, ακατάλληλες παιχνιδοκατασκευές, έλλειψη εξοπλισμού. Επίσης

σημαντικοί παράγοντες στην ΣΜ1, θεωρήθηκαν τα στοιχεία του αστικού σχεδιασμού όπως ο πολυσύχναστος δρόμος με τον οποίο συνορεύουν τα όρια της αυλής και ο χώρος δημοτικών κάδων απορριμμάτων στο νοτιοδυτικό κομμάτι της αυλής.

Πίνακας 43. Κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών στην αυλή

Κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν το παιχνίδι των παιδιών στην αυλή		
Κατηγορίες	Λόγοι	Περιγραφή
Προσωπικοί	Δημογραφικοί	Παράγοντας ηλικίας
	Η εμπειρία του χώρου	Η οικειότητα που νιώθει το παιδί με το περιβάλλον της αυλής
	Η αντίληψη του ενεργητικού παιχνιδιού	Προσωπικές προτιμήσεις (θετικές ή αρνητικές) για το ενεργητικό παιχνίδι στην αυλή και συγκεκριμένων περιοχών στην αυλή
Χωρικοί	Σχεδιασμός και ποιότητα δομών / εξοπλισμού παιχνιδιών	Ακατάλληλη επίστρωση, έλλειψη συντήρησης, ακατάλληλες παιχνιδοκατασκευές, έλλειψη εξοπλισμού
	Περιβαλλοντικοί παράγοντες / αστικός σχεδιασμός / ασφάλεια	Στοιχεία του αστικού σχεδιασμού που επηρεάζουν τις επιλογές του χώρου για παιχνίδι στην αυλή.
	Επίπεδο προσφερόμενων δυνατοτήτων	Έλλειψη διαθεσιμότητας λειτουργικών στοιχείων στο υπαίθριο περιβάλλον.
Κοινωνικοί	Ανησυχίες των ενηλίκων και περιορισμός της ανεξαρτησίας του παιδιού	Φόβοι για την ασφάλεια των παιδιών αυξάνουν τον περιορισμό για παιχνίδι έξω, καθώς και την αυτόνομη κινητικότητα των παιδιών.
	Η εκπαιδευτική κουλτούρα	Η παραμονή στην αυλή τις περισσότερες φορές αντιστοιχεί στη διάρκεια του

		διαλείμματος και ο πυρήνας των μαθησιακών διαδικασιών θεωρείται η τάξη.
	Έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των γονέων και του σχολείου	Ενώ παρατηρήθηκαν καλές πρακτικές συνεργασίες, οι νηπιαγωγοί φαίνεται πως δεν ενημέρωναν επαρκώς και συστηματικά τους γονείς για τα οφέλη και τις δυνατότητες αξιοποίησης της αυλής.

Στους κοινωνικούς παράγοντες φαίνεται πως ο φόβος των ενηλίκων για την ασφάλεια των παιδιών περιορίζει το παιχνίδι έξω, καθώς και την αυτόνομη κινητικότητα των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί στις συνεντεύξεις και στις ομάδες εστίασης ανέφεραν πολλές φορές πως ένας ανασταλτικός παράγοντας είναι η κουλτούρα των γονέων. «*Καιρικές συνθήκες, οι συνήθειες των Ελλήνων γονέων*» Ν2. Επίσης από τις ομάδες εστίασης οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν έντονα την ανησυχία τους για στοιχεία στο χώρο που μπορεί να προωθούν το ρίσκο. Παρακάτω ο διάλογος μεταξύ των νηπιαγωγών, που σχολιάζουν ορισμένες φωτογραφίες που τους δόθηκαν από την ερευνήτρια, μας φανερώνει πως από τη μία οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την σημασία ύπαρξης στοιχείων που προωθούν τη διαχείριση ρίσκων στην αυλή αλλά από την άλλη φαίνεται να προβάλλουν τους προσωπικούς τους φόβους και τους λόγους της ανεπαρκείς εκπαίδευσης και αριθμό προσωπικού ως σημαντικούς παράγοντες για να περιορίσουν αυτές τις δυνατότητες στην αυλή.

«Είναι θετικό ότι υπάρχει ασφαλές έδαφος σε όλες τις φωτογραφίες, όλα τα παιδάκια είναι χαρούμενα και ευτυχισμένο. Αυτά τα υλικά δημιουργούν πολλά παιχνίδια, τα τροποποιείς μια τα κάνεις σκάλα, μία παρεούλα»

(Ν2, Εργαστήριο 1, 29:33)

«Εμένα δεν μου φαίνεται ασφαλές τίποτα από τα δύο, ένα παιδάκι κρέμεται από τα ξύλα το βλέπω και κάτι με πιάνει, δεν είναι σταθερό αυτό»

(Ν1, Εργαστήριο 1, 29:40)

«*Ναι αλλά αν πέσει δεν είναι πολύ ψηλά και είναι χώμα ασφαλές κάτω*»

(N3, Εργαστήριο 1, 29:58)

«Επίσης στο εξωτερικό από όπου είναι η φωτογραφία πόσες νηπιαγωγοί είναι ανά παιδί; Δεν θεωρώ εδώ πέρα πως είναι εφικτό, δηλαδή να έχει 5 καφάσια και τα παιδιά να σκαρφαλώνουν στα καφάσια.»

(N1, Εργαστήριο 1, 30:18)

«*Τα παιδιά όμως σε αυτό το περιβάλλον θα ήταν υπερ-ευτυχισμένα, μιλώντας σαν μαμά και όχι σαν νηπιαγωγός*»

(N1, Εργαστήριο 1, 31:40)

Όπως αναδύθηκε και στην ανάλυση των συνεντεύξεων των νηπιαγωγών στο πρώτο στάδιο της έρευνας μας οι τρεις κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες για τη διεύρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους θεωρούνται (1) ελλιπείς υλικοτεχνικές υποδομές (29,5%), (2) οι καιρικές συνθήκες (26,2%) και η κουλτούρα των γονέων (16,5%). Τους δύο πρώτους παράγοντες καταφέραμε να τους ελέγξουμε και να τους διερευνήσουμε σε συσχέτιση με τα δεδομένα μας στα δύο πρώτα στάδια της έρευνας (συνεντεύξεις- ημερολόγια) και συμπεράναμε πως δεν αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για το αν οι νηπιαγωγοί θα αποφασίσουν να μεταφέρουν την καθημερινότητα του τάξης έξω. Οπότε σε αυτό το στάδιο στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε και από τις απόψεις των ίδιων των γονέων τον τρίτο ανασταλτικό παράγοντα, δηλαδή «την κουλτούρα των γονέων», οι οποίοι όπως μας ανέφεραν οι νηπιαγωγοί ασκούν πίεση στους νηπιαγωγούς για θέματα ασφαλείας των παιδιών όπως και αμφισβητούν την εκπαιδευτική υπόσταση των υπαίθριων χώρων.

Οι νηπιαγωγοί και στα τρία τμήματα που εξετάστηκαν, τα τελευταία χρόνια είχαν δημιουργήσει ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ αυτών και των γονέων, που αποδείχθηκε πραγματικά χρήσιμο για την οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, μέσω της ομάδας εστίασης, οι νηπιαγωγοί αποκάλυψαν την πίεση των απαιτήσεων των γονέων σχετικά με τα ακαδημαϊκά κριτήρια, όπως τα φύλλα εργασίας ή τις χειροτεχνίες που γίνονται στο σχολείο. Οι νηπιαγωγοί ήταν επίμονα αβέβαιοι στην αρχή για το αν οι γονείς θα καταλάβαιναν την εκπαιδευτική αξία ολόκληρης της ερευνητικής διαδικασίας και το επίπεδο εμπλοκής που θα

μπορούσαν να επιτύχουν. Παρατηρήσαμε περαιτέρω μέσω των παρατηρήσεων, των εργαστηρίων και των συνεντεύξεων με τους νηπιαγωγούς ότι οι νηπιαγωγοί άφηναν συνεχώς τους προσωπικούς τους φόβους και την ιδέα που είχαν σχηματίσει σχετικά με την κουλτούρα των γονέων να επηρεάσουν το υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών. Ωστόσο τόνισαν στα εργαστήρια έντονα την επιθυμία τους μετά το τέλος της ΣΕΔ να μπορούν τα παιδιά να λερώνονται άφοβα (ζωγραφιές νηπιαγωγών). Σε αυτό το σημείο, οι προσωπικές συνεντεύξεις με τους γονείς ήταν πραγματικά χρήσιμες. Οι γονείς θεώρησαν ότι η γνώμη τους μπορεί να ακουστεί και να εκτιμηθεί, δημιουργήσαμε μια αμφίδρομη πλατφόρμα επικοινωνίας και αναγνωρίσαμε αμοιβαία ότι η δημιουργία θετικών σχέσεων είναι επωφελείς για τη διαδικασία του μετασχηματισμού. Το απροσδόκητο αποτέλεσμα της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων ήταν ότι μόνο 3 γονείς εξέφρασαν τον φόβο τους για τους κίνδυνους του υπαίθριου περιβάλλοντος ή την ανησυχία τους για το αν τα παιδιά θα λερωθούν, προτείνοντάς όμως και οι ίδιοι λύσεις διαχείρισης έτσι ώστε αυτή η ανησυχία τους να μην επηρεάσει το παιχνίδι των παιδιών τους. Αυτό το εύρημα παρουσιάστηκε στους νηπιαγωγούς και τους βοήθησε πολύ ώστε να ανακουφιστούν. Οι γονείς επίσης αναφέρθηκαν και στην σπουδαιότητας ύπαρξης ρίσκων και ποικιλομορφίας στο χώρο προκειμένου τα παιδιά να μάθουν από μικρά να διαχειρίζονται επικίνδυνες καταστάσεις. Ανέφεραν επίσης την επιθυμία τους τα παιδιά να λερώνονται γιατί έτσι φαίνεται πως παίζουν και μαθαίνουν.

*«Τι να μπορούσε να συμβεί ένας σεισμός ας πούμε; Το ίδιο επικίνδυνο είναι και μέσα. Εγώ πιστεύω πως τα παιδιά **έξω είναι πιο ήρεμα** και από μικρά όταν ήτανε όταν τα βγάζω έξω παρόλη τη κούραση μου είχα χρόνο να τα βγάλω έξω. Έξω ήταν πιο ήρεμα ακούγανε περισσότερο γιατί στο σπίτι δεν ακούνε, τα ηρεμεί το έξω το παιδί έχει μεγαλύτερο οπτικό πεδίο έξω το παιδί μπορεί να κοιτάξει πολλά πράγματα και να παρατηρήσει. Και εγώ σαν άνθρωπος δεν θα κάτσω μέσα στους 4 τοίχους χωρίς λόγο. Έτσι και με τα παιδιά αν δω πως το επιτρέπει ο καιρός θα φύγουμε από το σπίτι.» Γ1*

«Όχι γιατί αυτά είναι.. και στο σπίτι να είναι και να βγει έξω είναι φυσιολογικό να πέσει αυτά είναι της ηλικίας» Γ2

«Βέβαια χρειάζονται, εμένα από δύο χρονών σκαρφάλωνε κάθε μέρα στο φράχτη, το είχε ανάγκη. Είχα ψυχραιμία γιατί είχε από κάτω γρασίδι, αν και είμαι φοβιτσιάρα, αλλά του νηπιαγωγείου τα παιδιά τα θεωρώ πιο υπεύθυνα.» Γ26

«Το ατύχημα μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, είναι θέμα κακιάς στιγμής, δεν φταίει η δασκάλα, και εγώ όταν θα είμαι μαζί της στη παιδική χαρά θα τύχει να πέσει και να χτυπήσει. Εάν δεν πέσει με το κεφάλι το παιδί δεν παθαίνει τίποτα» Γ31

«ποτέ δεν μας λέει πως βγήκαν έξω να παίξουνε σαν να είναι μισό παιδί [γιατί το λέτε αυτό] γιατί ποτέ δεν μας είπε σαν παιδί πως βγήκαμε έξω χαρήκαμε παίξαμε πέσαμε πονέσαμε [εσάς δεν σας αγχώνουν δηλαδή τα ρίσκα που έχουν οι εξωτερικοί χώροι;] μα είναι λογικό είναι παιδί, αλλά είμαστε ανεπίτρεπτοι για την κατάσταση της αυλής» Γ10

[Έχετε κάποιο φόβο;] «Όχι γιατί αυτά είναι.. και στο σπίτι να είναι και να βγει έξω είναι φυσιολογικό να πέσει αυτά είναι της ηλικίας» Γ2

[Ποιος είναι ο μεγαλύτερος φόβος σας για την αυλή;] «Το να χτυπήσει παντού μπορεί να πέσει να χτυπήσει δεν είναι αυτό το θέμα μου. Είναι η βρωμιά και μην αρρωστήσουν γι' αυτό το λόγο , γιατί έχει και πολλά αδέσποτα γατιά.» Γ3

«Θα έπρεπε να στεναχωριόμαστε όταν δεν λερώνονται τα παιδιά, πρέπει να λερώνονται.» Γ23

7.3.1.2 Συμμετοχή

Η σημασία της ποιότητας στην μάθηση και εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων καθ 'όλη τη διάρκεια της ζωής αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο από την εμπειρική έρευνα όπως αναλύσαμε και σε προηγούμενό μας κεφάλαιο. Ωστόσο, είναι ζωτικής σημασίας οι προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας τόσο στο σχεδιασμό της διαδικασίας μάθησης όσο και του μαθησιακού περιβάλλοντος να καθοδηγούνται από τις εμπειρίες και τις προοπτικές των ανθρώπων που εμπλέκονται στην καθημερινότητα του σχολείου ακόμα και των ίδιων των παιδιών. Αυτό το υποκεφάλαιο θα εμβαθύνει στα διάφορα επίπεδα συμμετοχής όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασίες λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων και αλλαγών πριν την έναρξη της ΣΕΔ. Θα αναλύσουμε τη έννοια της συμμετοχής μέσω των συνεντεύξεων των νηπιαγωγών, των παιδιών και των γονέων. Επίσης θα λάβουμε ορισμένα δεδομένα και από τις ομάδες εστίασης των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια του πρώτου εργαστηρίου και από ορισμένα πεδία της κλίμακας POEMS.

7.3.1.2.1 Η συμμετοχή των παιδιών

Οι προοπτικές των μικρών παιδιών αποτελούν βασικό παράγοντα για τη δημοκρατική εκπροσώπηση όλων των πολιτών σε μια κοινωνία (Broström 2012, Sommer, Samuelsson και Hundeide 2010). Αυτό αντανακλάται στη μοναδικότητα των προοπτικών τους σε θέματα που τους επηρεάζουν, όπως πού, πόσο και με ποιον παίξουν (Einarsdottir 2005, Rogers και Evans 2008). Η εκπροσώπηση των προοπτικών των παιδιών έχει αναγνωριστεί διεθνώς από το 1989 στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC, 1989), ιδίως δε το δικαίωμα του παιδιού να «εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του σε όλα τα θέματα που τον/την επηρεάζουν », με τις« απόψεις του παιδιού να λαμβάνουν δεόντως υπόψη »(UNCRC 1989, άρθρο 12). Αυτό προϋποθέτει την αλλαγή της στάσης τους προς τα παιδιά, την ικανότητα τους να αφουγκραστούν τις επιθυμίες τους και να τους δώσουν ευκαιρίες κι επιλογές.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών σχετικά με τη συμμετοχή τους τόσο στο σχεδιασμό των χώρων αλλά και των καθημερινών δραστηριοτήτων στο σχολείο ανέδειξε πως τα παιδιά είχαν περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στο σχεδιασμό του σχολικού τους περιβάλλοντος και πως δεν νιώθουν ελεύθερα να επιλέγουν τις δραστηριότητες που τους αρέσουν περισσότερο.

Π14*: Οι κυρίες μου ξέρουν καλύτερα τι πρέπει να αλλάξει και αυτές θα το αποφασίσουν*

Ερευνήτρια: *Στις καθημερινές δραστηριότητες στο σχολείο ποιος αποφασίζει;*

Π14: *Οι κυρίες*

Ερευνήτρια : «*Θα ήθελες να έχεις περισσότερη ελευθερία στο σχολείο και να παίρνεις περισσότερες αποφάσεις μόνη σου*;»

Π6: « ***Ναι θα ήταν πολύ πιο καλύτερα!! Γιατί θα παίζαμε πιο πολύ***!»

Ερευνήτρια: *Νιώθεις ελεύθερη να παίρνεις αποφάσεις στο σχολείο;*

Π25: Ό***χι πολύ συχνά****, τις σκέφτομαι και τις ζωγραφίζω και έτσι μαθαίνει η κυρία τη μου αρέσει.*

Ερευνήτρια: Αν ρωτήσω τη κυρία τι σου αρέσει εσένα για να αλλάξουμε έξω στην αυλή θα γνωρίζει να μου πει;

Π25: ***Μάλλον όχι***

*«****Μόνο οι κυρίες αποφασίζουν αλλά δεν σκέφτονται τα παιδάκια****. Προσπαθώ να τους πω αλλά απέτυχα εκατομμύρια φορές. Δεν μπορώ να πάρω εγώ απόφαση μόνο οι κυρίες αποφασίζουν για το μέσα και το έξω. Αν ήμουν δάσκαλος θα μπορούσα εγώ να πάρω αποφάσεις αλλά θα πάρει 100 χρόνια» Π2*

Φαίνεται στο παραπάνω απόσπασμα πως στο εσωτερικό χώρο τα παιδιά έχουν λιγότερες ευκαιρίες αυτενέργειας και πως οι περισσότερες αποφάσεις παίρνονται από τους νηπιαγωγούς, όπως για τη διαρρύθμιση του χώρου και την πρόσβαση σε υλικά και παιχνίδια. Ωστόσο στην αυλή και στις εμπειρίες του στην αυλή, που μας εξιστορεί ο Π2, φαίνεται πως υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία και δυνατότητα συνδιαλλαγής και «επικοινωνίας» με το χώρο και τα χαρακτηριστικά του. Είναι ευμετάβλητος ακόμα και πριν την παρέμβαση, όπου οι προσφερόμενες δυνατότητες είναι ελάχιστες, τα παιδιά παρεμβαίνουν και δημιουργούν τους δικούς τους τόπους. Επίσης στις αναμνήσεις στην αυλή ο Π2. παρουσιάζεται να παίζει και να συνεργάζεται με φίλους του σε αντίθεση με μέσα όπου μας παραθέτει παραδείγματα ατομικών δράσεων.

«***Πιο ελεύθερη αισθάνομαι στην αυλή γιατί έχουμε ανοιχτό χώρο.*** *Οι κυρίες δεν μας αφήνει να πάμε στη πίσω την αυλή και εκεί που είναι η ελιά*» Π32

*«Στο σπίτι είμαι πιο ελεύθερος, είμαι πιο ελεύθερος στο περιβάλλον μου σε όλη τη γη, στο σχολείο δεν μένουμε μόνο μέσα****, βγαίνουμε και έξω είμαι ελεύθερος εκεί****»* Π10

Ερευνήτρια: Ποιο είναι το αγαπημένο σου μέρος στο σχολείο;

Π3*: Να παίζω στη βιβλιοθήκη με τον Π10. Παίζουμε μάγοι. Και να παίζω με τα τουβλάκια* ***αλλά τα πήραν οι κυρίες****, τα παίζουμε μόνο στο ολοήμερο.*

Ερευνήτρια: Τι δεν σου αρέσει στο σχολείο;

Π3: ***Δεν μου αρέσει στη παρεούλα γιατί δεν παίζουμε, θέλω να παίζουμε περισσότερο. εγώ αποφασίζω στο σχολείο***

Ερευνήτρια: *αφού αποφασίζεις εσύ γιατί δεν περνάς περισσότερο χρόνο παίζοντας;*

Π3: ***μμ δεν ξέρω, μάλλον άλλος αποφασίζει****. Μου αρέσει στην αυλή περισσότερο η πυραμίδα που έχουμε φτιάξει. Το πιο όμορφο πράγμα είναι η παγίδα που έχουμε φτιάξει πάνω. Είναι για τα κορίτσια που τους αφήνουν οι κυρίες να παίζουν περισσότερο από τα αγόρια. (περιγραφή της κατασκευής της παγίδας)*

Στην περιγραφή του Π3 γίνεται φανερό πως υπερτερούν τα στοιχεία που έχουν την ταυτότητά του, που τα έχει δημιουργήσει ο ίδιος. Και εδώ φαίνεται πως στην αυλή τα παιδιά είναι πιο ελεύθερα να αποφασίσουν και να αυτενεργήσουν σε σχέση με μέσα που από ότι φαίνεται από τα λόγια του Π3 παίζουν λίγο και δεν του αρέσει που συνέχεια είναι στη παρεούλα. Και εδώ βλέπουμε τη σύνδεση του αγαπημένου τους μέρους με ένα αγαπημένο πρόσωπο (βιβλιοθήκη με τον καλύτερό του φίλο) και την αγάπη για τα «απαγορευμένα» τουβλάκια. Αναδύθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις των παιδιών πως αισθάνονται πιο ελεύθερα στην αυλή να αποφασίσουν με τι θα παίξουν από ότι μέσα στην τάξη. Δεδομένο που επιβεβαιώνει και τις παρατηρήσεις των γονέων σχετικά με τα οφέλη του παιχνιδιού στην αυλή, όπου τα παιδιά αυτενεργούν και μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι τους και βιωματικές καταστάσεις και κινούνται ελεύθερα.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τις αλλαγές που θα γίνουν στην αυλή, οι απόψεις των παιδιών αναδεικνύουν πως τα ίδια δεν είναι αυτά που θα αποφασίσουν αλλά οι ενήλικες (νηπιαγωγοί και μηχανικοί). Όταν όμως η ερευνήτρια ρωτούσε τα παιδιά αν οι νηπιαγωγοί ήξεραν καλά τι θέλανε τα ίδια προκειμένου να πάρουν αυτές τις αποφάσεις για τα ίδια τα παιδιά, σχεδόν όλα τα παιδιά απάντησαν πως όχι.

Π18*: Οι μάστορες θα αποφασίσουν για τις αλλαγές και οι κυρίες,*

Ερευνήτρια: *Οι κυρίες ξέρουν τι σας αρέσει;*

Π18*: Ξέρουν οι κυρίες τι μας αρέσει γιατί μας βλέπουν κάθε μέρα.*

Ερευνήτρια: *Οπότε εγώ να μην ρωτήσω τα παιδιά τι τους αρέσει αλλά να ρωτήσω τις κυρίες*

Π18: *Όχι οι κυρίες δεν ξέρουν θα σου πω εγώ..*

Ερευνήτρια: *Δηλαδή καλά κάνω και ρωτάω τα παιδιά*

Π18: *Ναι !*

Ερευνήτρια: *Γενικά καθημερινά στο σχολείο ποιος παίρνει τις περισσότερες αποφάσεις;*

Π11: *Οι κυρίες*

Ερευνήτρια: *Οι κυρίες ξέρουν καλύτερα τι θέλετε και τι σας αρέσει;*

Π11: ***Όχι***

Ερευνήτρια: *Τότε γιατί αποφασίζουν αυτές για εσάς;*

Π11: *Γιατί εμείς δεν έχουμε αποφασίσει ποτέ (γιατί;) γιατί δεν ξέρουμε*

«Οι κυρίες θα αποφασίσουν αλλά νομίζω πως δεν θα ξέρουν τι θέλω» Π30

*«Οι κυρίες αποφασίζουν τι θα κάνουμε στο σχολείο για να μάθουμε εμείς πράγματα (αν τις ρωτήσω τι αρέσει σε εσένα θα ξέρουν****;) όχι δεν ξέρουν πολλά πράγματα για το τι μας αρέσει να κάνουμε****»* Π26

«Οι κυρίες γιατί αυτές ξέρουν ***(Οι κυρίες ξέρουν τι σου αρέσει;), Όχι!»***

Στα δύο παραπάνω αποσπάσματα βλέπουμε πως τα παιδιά αρχικά απαντούν στις ερωτήσεις με βάση αυτά που εισηγούνται οι ενήλικες, χωρίς να καταλαβαίνουν το λόγο. Η ερευνήτρια όμως με το εύρος των ερωτημάτων και της εξατομικευμένες συζητήσεις με τα παιδιά, κατάφερε να δημιουργήσει ένα ισότιμο πλαίσιο επικοινωνίας όπου τα παιδιά τελικά έφταναν σε συμπεράσματα που είχαν νόημα για τα ίδια. Επίσης παρακάτω βλέπουμε πως σε πολλές απαντήσεις των παιδιών φαίνεται οι νηπιαγωγοί να παρουσιάζονται ως οι «ιδιοκτήτες» του νηπιαγωγείου ή οι αυθεντίες τις γνώσεις. Στη διαδικασία αυτή οι νηπιαγωγοί μπορεί να ρωτάνε τα παιδιά τη γνώμη τους αλλά δεν λένε στα παιδιά ποια θα είναι η επίδρασή τους με αποτέλεσμα τα παιδιά στην πραγματικότητα να μην αντιλαμβάνονται πως προκύπτει το αποτέλεσμα, γι΄ αυτό και θεωρούν πως οι

κυρίες είναι αυτές που μπορούν να πάρουν τις αποφάσεις ενώ τα ίδια τα παιδιά απλά απαντούν σε αυτά που ρωτάνε οι κυρίες όπως αναφέρει παρακάτω η Π23

Π23: *Οι κυρίες θα αποφασίσουν τι αλλαγές θα κάνουμε*
Ερευνήτρια: *Γιατί;*
Π23: *Γιατί είναι δικό τους το σχολείο.*

Ερευνήτρια: *Οι κυρίες ξέρουν καλύτερα τι θέλετε;*

Π23: Ναι

Ερευνήτρια: *Γιατί;*

Π23: *Γιατί λένε πιο σημαντικά πράγματα από εμάς.*

Ερευνήτρια: *Αυτά που σκέφτεστε εσείς δεν είναι σημαντικά;*

Π23: ***Εμείς μόνο απαντούμε τι είναι.***

Ερευνήτρια: *Εδώ στο σχολείο ποιος παίρνει πιο συχνά τις αποφάσεις;*
Π7*: Οι κυρίες*
Ερευνήτρια: *γιατί;*
Π7: *Γιατί μπορεί τα παιδιά να τα κάνουν όλα χάλια*
Ερευνήτρια: *Οι κυρίες ξέρουν τι σου αρέσει και τι όχι;*
Π7:*ΟΧΙ!*

Από τις απαντήσεις των ίδιων των παιδιών αντιλαμβανόμαστε ότι η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τις δραστηριότητες, το παιχνίδι και τις αλλαγές στο χώρο κυμαίνεται από τη «χειραγώγηση» \ όπου οι ιδέες κυρίως επιβάλλονται στους χρήστες, μέσω της «ενημέρωσης» και της «διαβούλευσης» μέχρι και τη «συμβολική» συμμετοχή των παιδιών, όπου σύμφωνα με τη σκάλα του Hart (1992) αυτά τα στάδια αναγνωρίζονται ως μη- συμμετοχικά. Όπως αναφέρει και ο Corsaro (2011), το παιδί φαίνεται να αναπτύσσεται σε μία πραγματικότητα κατασκευασμένη από τους ενήλικες. Αυτά τα σύνολα συμπεριφορών και δραστηριοτήτων που μας περιέγραψαν τα ίδια τα παιδιά αμφισβητούν και παραβιάζουν την αυτονομία των παιδιών πάνω στην οποία είναι βασίζονται και τα ΑΠΣ. Φάνηκε πως τα παιδιά, δίνοντάς τους κατά τη διάρκεια της συνεντεύξεις το χρόνο και δημιουργώντας μία αμφίδρομη ροή πληροφοριών άρχισαν να

κάνουν προσπάθειες προκειμένου να αποκτήσουν τον έλεγχο και αρχίσουν να επιδίδονται σε πολλαπλές εκφράσεις της αντίστασής τους.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα υποστηρίχθηκαν και από τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη καθημερινότητα του δικού τους σχολείο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Καμία νηπιαγωγός δεν ανέφερε πρακτικές αυθεντικής εμπλοκής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Παρόλου που όπως προβλέπεται και από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα παιδιά όχι μόνο μπορούν να εμπλακούν στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων, αλλά έχουν και την ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες δημοκρατικές διαδικασίες, οι πρακτικές των νηπιαγωγών δεν εμπλέκουν τα παιδιά στο σχεδιασμό της παιδαγωγικής εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν τις επιλογές των μαθητών τους, καθώς τους ζητούν κυρίως να ανακαλούν τις πληροφορίες, να απαντούν στα ερωτήματα που τους θέτουν και όχι να τους προκαλούν νοητικά, ώστε να αναλύουν κριτικά και δημιουργικά τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες (Coodlad 2004). Με άλλα λόγια, οι πρακτικές που με μεγάλη συχνότητα χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί είναι δασκαλοκεντρικές, καθώς αυτοί έχουν τον κυρίαρχο ρόλο, τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού χρόνου περιορίζοντας έτσι σημαντικά τις ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή

«Η νηπιαγωγός μπορεί να ρωτήσει τα παιδιά, μετά να μπει η γνώση της νηπιαγωγού και μετά ο αρχιτέκτονας. Οπότε τα παιδιά θα μπορούν να συμμετάσχουν μέσα από τη διαδικασία ενός πρότζεκτ» Ν4

«Όχι δεν έχουν ενημερωθεί στη φάση υλοποίησης γίνεται συνήθως μια ενημέρως»η Ν1

«Δεν ξέρω αν μπορούν να λάβουν μέρος. Δεν θα τα ρωτήσω αλλά θα κοιτάξω να τους ενδιαφέρει. Πχ το να βάλουμε κούνιες σίγουρα θα αρέσει στα παιδιά. Μια παιδική χαρά δεν υπάρχει στην πόλη οπότε πιστεύω πως θα τους άρεσε» Ν5

«Θα ήταν ωραίο να ρωτούσαμε το κάθε παιδί ξεχωριστά τι θα ήθελε, είναι μια πολύ ωραία ιδέα. Ναι θα ήταν διαφορετική. Αλλά τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν δει και κάποια πράγματα από άλλες αυλές. Θα μπορούσαν να φτιάξουν μαζί με τους γονείς ένα μικρό τοιχάκι πχ δεν είναι δύσκολο να συμμετάσχουν τα παιδιά μπορούν να ξεκινήσουν με μικρά πράγματα» Ν3

« Πρώτα αποφασίζουμε εμείς και έμμεσα ακούμε τα παιδιά μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση» Ν1

Ωστόσο οι ομάδες εστίασης των νηπιαγωγών από το πρώτο εργαστήριο ανέδειξαν πως οι νηπιαγωγοί προτιμούν υπαίθρια περιβάλλοντα τα οποία έχουν προκύψει από την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών. Κατά τη διάρκεια του πρώτου εργαστηρίου η ερευνήτρια μέσα από διάφορες δραστηριότητες θέλησε να αντιληφθεί τις απόψεις των νηπιαγωγών γύρω από βασικά ζητήματα που θα αποτελούσαν τη θεωρητική βάση της ΣΕΔ. Ένα από αυτά τα θέματα ήταν και η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης. Έδωσε στις νηπιαγωγούς διάφορες φωτογραφίες από υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού που είχαν προκύψει μέσα από τη εμπλοκή των παιδιών (οι φωτογραφίες ήταν από προσωπικά ταξίδια της ερευνήτριας) και υπαίθρια περιβάλλοντα προκατασκευασμένα και διαμορφωμένα από ενήλικες. Οι νηπιαγωγοί ενθουσιάστηκαν με τα περιβάλλοντα όπου φαινόταν η παρέμβαση των ίδιων των παιδιών, αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς που προκύπτουν στη φαντασία και δημιουργία των παιδιών μέσα από τα τυποποιημένα περιβάλλοντα. Οι νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν πως ο σχολικός χώρος συνιστά ένα δυναμικό πεδίο εντός του οποίου τα άτομα, οι ομάδες και το υπαίθριο περιβάλλον συνεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Αντιλήφθηκαν μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις πως πολλές φορές όταν ο χώρος παρουσιάζει μια «σκληρά-δομημένη» και προκατασκευασμένη, μορφή μπορεί να υποστηρίξει συγκεκριμένες διδακτικές θεωρήσεις που τυποποιούν την ανθρώπινη παρουσία και καταπιέζουν τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών για δημιουργία και παρέμβαση.

«*Μου αρέσει που υπάρχει παρέμβαση στο χώρο από τα ίδια τα παιδιά με τη χρήση διαφόρων υλικών*» Ν2

«Στις φωτογραφίες 5 και 6 περιορίζεται η φαντασία των παιδιών μέσα από τα τυποποιημένα παιχνίδια, το παιδί δεν έχει καμία αυτενέργεια , δεν μπορούν να παρέμβουν απλά τα χρησιμοποιούν.» Ν3

« Δεν μου αρέσει που τα παιδιά δεν μπορούν να παρέμβουν καθόλου» Ν1

«*Στη φωτογραφία 4 έχω την αίσθηση ότι τον χώρο τον έχουν δημιουργήσει τα παιδιά, νιώθω πως τα χεράκια των παιδιών έχουν αγγίξει τα πάντα και τα έχουν αλλάξει, μου δίνει την εντύπωση πως κάποιος τους ρώτησε πριν δημιουργήσει αυτό το χώρο. Φαίνεται πως* ***τα παιδιά συμμετέχουν πραγματικά στη δραστηριότητα*** *γιατί δεν ασχολούνται με αυτόν που τους βγάζει φωτογραφία, δηλαδή τους αρέσει πολύ αυτό που κάνουν και είναι αφοσιωμένα πλήρως.»* N4

«*βλέπω φύση φυσικά υλικά από παιδικά χεράκια δημιουργήματα της παιδικής φαντασίας η 5 βέβαια είναι μια κατασκευή πολύ προσεγμένη με ΙΣΟ να φανταστώ* ***αλλά θεωρώ πιο σημαντικό τα παιδιά να φτιάχνουν τα πράγματα βασισμένα στη δική τους φαντασία και ανάγκες . Στις πρώτες μου δίνετε η αίσθηση πως έδωσαν διάφορα υλικά στα παιδιά και αυτά τα διαχειρίστηκαν όπως πίστευαν, έτσι νομίζω πως δουλεύουν πολλούς τομείς όταν δηλαδή δεν τους δίνετε κάτι έτοιμο .*** *Η κατασκευή στην 5 φωτογραφία είναι ωραία αλλά τα παιδιά μπορούν να κάνουν πολύ συγκεκριμένα πράγματα με αυτή, δεν μπορούν να την αλλάξουν ή να την γυρίσουν αν δεν τους βολεύει, δεν μπορούν να της δώσουν άλλη χρήση*» N4

«***ναι συμφωνώ γιατί όταν τα παιδιά δημιουργούν τα ίδια από μόνα τους, κρατάει πιο πολύ το παιχνίδι****. Εκτός από παιχνιδοκατασκευές θα μπορούσαμε να έχουμε σκηνές. Τρελαίνονται να κρύβονται, όπως και στη φωτογραφία με τις παλέτες, τα εξιτάρει. Το τυποποιημένο της παιδικής χαράς θα το ευχαριστηθεί στην αρχή το παιδί αλλά μετά θα μειωθεί το ενδιαφέρον τους γιατί δεν θα έχει άλλο τρόπο να το αξιοποιήσει» Ν5*

Μία σημαντική διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο ομάδων εστίασης ήταν πως οι δύο νηπιαγωγοί της ΣΜ1 φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενηλικοκεντρική αντίληψη της αισθητικής και ομορφιάς του χώρου που πολλές φορές δεν συναντάτε σε περιβάλλοντα που είναι εξολοκλήρου δημιουργήματα των παιδιών όπου υπάρχει «αταξία». Ωστόσο οι νηπιαγωγοί της ΣΜ2 ενθουσιάστηκαν από αυτού του τύπου περιβάλλοντα.

«Η 'παραγκούπολη' δεν μου άρεσε γιατί είναι λίγο αχανές λίγο μεγάλη και αισθητικά δεν στέκει πολύ» Ν1

« *Πάρα πολύ ωραίο έχω ανατριχιάσει», Ν4*

«Είναι φοβερό», Ν5

Οι προσδοκίες των ενηλίκων από τα μικρά παιδιά επηρεάζουν το πώς επικοινωνούν με τα παιδιά και πώς δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να επικοινωνούν μαζί τους. Αντιλαμβανόμαστε τόσο από τις αναφορές των παιδιών όσο και των ενηλίκων πως τα μικρά παιδιά προβάλλονται ως αδύναμα και ανίσχυρα με αποτέλεσμα οι προσδοκίες των παιδιών όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εκφράσουν τις προοπτικές, ή να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων να είναι χαμηλές.

Στις απαντήσεις των γονέων γενικά παρατηρήθηκαν δύο τάσεις όσον αφορά την άποψή τους, για τα επίπεδα συμμετοχής που μπορούν να έχουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου. Αρχικά εντοπίσαμε την τάση όπου τα παιδιά θεωρούνται ανίκανα να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντός του, εξαρτώμενοι από τις αποφάσεις των ενηλίκων.

«Όχι δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν με σχέδια και αρχιτέκτονες και μηχανικούς. Να πούνε τη γνώμη τους αλλά μέσα στο μάθημα με τις κυρίες αλλά σε κάτι που είναι τόσο ειδικό και εξιδεικευμένο δεν γίνεται» Γ1

«Δεν πιστεύω πως είναι σωστό να εμπλακούν τα παιδιά (η απάντηση αφορούσε την ενασχόληση των παιδιών με εργαλεία [εξηγώ τι εννοούσα για τη συμμετοχή των παιδιών] ναι θα μπορούσε» Γ10

«Τα πάντα εξαρτώνται από το δάσκαλο, τότε όλα γίνονται» Γ22

«Ναι σε γενικότερη φιλοσοφία τα παιδιά το δείχνουν τι θέλουν και αυτά που θα γίνουν μπορεί να ανταποκρίνονται και στα θέλω των παιδιών» Γ5

Οι περισσότεροι γονείς, από την άλλη μεριά αναγνώρισαν τη σημασία και τα πλεονεκτήματα της εμπλοκής των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία. Η δεύτερη τάση που εντοπίστηκε λοιπόν αφορούσε την ακρόαση των παιδιών όσον αφορά τις επιθυμίες τους ωστόσο η ιδέα της υπεύθυνης συμμετοχής του παιδιού φάνηκε να χρησιμοποιείται στρατηγικά περισσότερο ως εργαλείο για τη συγκρότηση συγκεκριμένων μορφών εαυτού (Πεχτελίδης, 2015) παρά ως μέσο για την ενίσχυση της θέσης των παιδιών στην κοινωνία.

«Τα παιδιά έχουν τις δικές τους απόψεις και από τη στιγμή που το κάνουμε για τα παιδιά πρέπει να τα ρωτήσουμε» Γ23

«Ναι βέβαια πρέπει. Στο σχεδιασμό και πρέπει να ακούσουμε τι θέλουνε, αν και θα σου πούνε όλα τέλεια αλλά ναι να τα ακούσουμε. Αν τους δώσεις τις επιλογές θα σου πουν τι θέλουν από αυτά.» Γ7

«Τα παιδιά θεωρώ θα έπρεπε να είναι οι πρώτοι που να ερωτηθούν. Αν και αγαπούν τα πάντα έξω, και για τις κούνιες ενώ οι νηπιαγωγοί θέλουν να τις βγάλουν θα σου πουν ναι, μπορεί βέβαια να σου ζητήσουν και τρελά πράγματα όπως νεροτσουλήθρες χαχαχα» Γ20

«Ναι τα παιδιά είναι καλό να συμμετέχουν κα να ακούμε τη γνώμη τους» Γ18

«Έχουν άποψη και λένε την άποψη τους» Γ31

«Ναι παίζει ρόλο πως σκέφτονται τα παιδιά και θα δώσουν ιδέες» Γ32

Τα παιδία είναι ικανά να πουν τη γνώμη τους και να βοηθήσουν αν και δεν έχω ακούσει παρόμοιο παράδειγμα θα τους κάνει καλό. Μακάρι να είναι ένα μέρος συνάντησης η αυλή Γ14

Πιστεύω ναι, πλέον σε αυτή την ηλικία ξέρουν με τι τους αρέσει να παίζουν και να ασχολούνται. Τους αρέσει να μαθαίνουν πολύ νέα πράγματα Γ21

Τέλος λίγοι ήταν οι γονείς που εστίασαν πραγματικά στην έννοια της συμμετοχής ως μία διαδικασία που έχει πλεονεκτήματα στην συνολικά ανάπτυξη του παιδιού. Σε αυτές τις αναφορές εντοπίστηκαν τα οφέλη της έννοιας της διαδικασίας όπου το παιδί αντιλαμβάνεται πως αποτελεί μέρος μίας ομάδας που είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό και τα αποτελέσματα. Επίσης εντοπίστηκε η ανάγκη την ενηλικοκετρική προσέγγιση του σχεδιασμού των χώρων και την αντίληψη του παιδιού ως ανίσχυρο και περιθωριοποιημένο από τις σημαντικές «ενήλικες» αποφάσεις, όπως και τη σημασία της ενδυνάμωσης και της προσφοράς κατάλληλων ερεθισμάτων ώστε τα παιδιά να καταφέρουν να συμμετάσχουν ενεργά.

«Ναι φυσικά, έτσι θα καταλάβει ότι τίποτα δεν είναι όπως απλά το βλέπει, είναι μία διαδικασία που πρέπει να γίνει για να φτάσουμε στο αποτέλεσμα». Γ6

«Ναι με την κατάλληλη καθοδήγηση τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν. Τα παιδία μας εκπλήσσουν συνέχεια με τις ιδέες που έχουν. Αρκεί να τους δώσουμε τα κατάλληλα ερεθίσματα το σωστό προγραμματισμό τα υλικά και θα βρουν τον τρόπο». Γ9

«Να εκφράσουν τις επιθυμίες τους και θα ένιωθαν πιο χρήσιμα πως έλαβαν μέρος στη διαδικασία» Γ24

«είμαστε απαράδεκτοι γιατί δεν βοηθάμε όσο θα μπορούσαμε. Να αφήσετε τα παιδιά να μιλήσουν. Οι σημερινοί γονείς προσπαθούν να φτιάξουν τα παιδιά τους με βάση τα δικά τους πρότυπα και ανάγκες. Αφήστε τα παιδιά να αποφασίσουν, να ζητήσουν αυτό που θέλουνε. Το παιδάκι θα ζητήσει αυτόματα το παιχνίδι και αυτό που χρειάζονται οι γονείς θα σου πουν αυτό που σκέφτονται σαν ενήλικας». Γ39

«Τα παιδία μπορούν να συμμετάσχουν είναι καλό να δίνουμε προτεραιότητα στα παιδιά και από μικρότερη ηλικία γιατί κάνουμε καλά στην ψυχολογική του κατάσταση και πως θα χειριστεί καταστάσεις ρίσκου από μόνο του.» Γ17

Συνολικά από τις αναφορές των νηπιαγωγών και των γονέων σχετικά με την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και υλοποίησης φαίνεται να προβάλουν την εικόνα του **εγγενώς ικανού παιδιού** Αυτή η αντίληψη δεν αντιμετωπίζει τα παιδιά ως πραγματικά αυτόνομα και υπεύθυνα άτομα, και αυτό γίνεται φανερό από την κεντρική αντίφαση που διαπερνά αυτήν την έκφραση. *Μπορεί δηλαδή σε ένα πρώτο στάδιο να αναγνωρίζεται η δυνατότητα εμπρόθετης δράσης (agency) για τα παιδιά, σε ένα δεύτερο επίπεδο, όμως, αυτή τίθεται υπό αίρεση και μετατίθεται στο μέλλον* (Πεχτελίδης, 2015). Τα παιδιά φέρεται να έχουν μια δυναμική υπόσταση, η οποία, ωστόσο, για να ενεργοποιηθεί, χρειάζεται μια πειθαρχία, μια ρύθμιση και μια καθοδήγηση στον «μοναδικό» και «αληθινό» τόπο της ενήλικης ζωής.

7.3.1.2.2 Η συμμετοχή των γονέων

Όπως αναφέρθηκε εκτενώς στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε διεθνές επίπεδο, υπάρχει ευρεία συμφωνία στις παιδιατρικές, περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές κοινότητες ότι ΜΠΥΠ προσφέρει σημαντική οφέλη στην ανάπτυξη και την υγεία των παιδιών (Akinbami & Schoendorf, 2002; Bouchard & Katzmarzyk, 2010; Burdette & Whitaker, 2005; Cosco & 2009; Fjortoft, 2004; Kellert, 2002; Miller, Tichota, & White, 2009; Taylor & Kuo, 2006). Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν αφιερωθεί στην

ουσιαστική γονική εμπλοκή στην υποστήριξη της προώθησης του παιχνιδιού και της μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Στην Ελλάδα, υπάρχει μία ασάφεια σχετικά με την εφαρμογή συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου(Σακελλαρίου, 2008). Ο ρόλος των γονέων είναι "συμβατικός", με αποτέλεσμα να χάνεται κάθε ευκαιρία πραγματικής αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων (Sakellariou & Rentzou, 2007).

Το μοντέλο του Epstein παρέχει σαφείς και χρήσιμες κατευθυντήριες γραμμές για την υποστήριξη της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας- σχολείου και κοινότητας (Σακελλαρίου, 2005). Αυτό το ευρέως αποδεκτό πλαίσιο περιλαμβάνει έξι τύπους γονικής συμμετοχής που αναφέρονται στη: Γονικότητα, Επικοινωνία, Εθελοντισμός, Μάθηση στο σπίτι, Λήψη αποφάσεων, Συνεργασία με την κοινότητα. Η συμμετοχή των γονέων, θεωρήθηκε από τους νηπιαγωγούς ως ένα βασικό στοιχείο για την επιτυχή έκβαση των στόχων μας. Η συμμετοχή τους σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς ήταν αναγκαία στο επίπεδο της επικοινωνίας και εθελοντισμού, κυρίως μέσω της προσφοράς υλικών αγαθών. Ωστόσο δεν παρατηρήθηκαν στην αρχή αναφορές για πρακτικές και στρατηγικές που θα μπορούσαν να εμπλέξουν πραγματικά τους γονείς στην όλη διαδικασία, όπως της συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

«Είναι ενημερωμένοι οι γονείς πως έχουμε προβλήματα με τους εξωτερικούς χώρους που διαθέτουμε και ουσιαστικά οι γονείς με τον δήμο θα μας βοηθήσουν στις αλλαγές» Ν3

«Μεταφέρουμε στους γονείς τις απόψεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το κατανοούν και κάνουν πολλά πράγματα γι' αυτό. Δεν έχουμε κάνει κάποιες εκδηλώσεις με τους γονείς έξω αλλά πρόκειται να κάνουμε τη φετινή καλοκαιρινή γιορτή έξω με τη βοήθεια των γονιών» Ν1

«Να βοηθήσω σε κάποια κατασκευή αλλά σε τελικές αποφάσεις θεωρώ ότι είναι των δασκάλων γιατί εκείνες ξέρουν την ψυχολογία των παιδιών τι είναι πιο ασφαλές. Πάντα ενημερωνόμαστε είμαστε συνηθισμένοι σε αυτή τη διαδικασία» Γ15

Στην πορεία όμως, ο σχεδιασμός ενός πλάνου εμπλοκής των γονέων κρίθηκε απαραίτητο καθώς και μέσα από τα εργαστήρια με τους νηπιαγωγούς, όπου τέθηκαν

συλλογικά οι στόχοι της ΣΕΔ, οι νηπιαγωγοί αντιλήφθηκαν πως οι αλλαγές δεν αφορούσαν μόνο το χώρο αλλά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές και την κουλτούρα μας ως προς την αντίληψη των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού. Η αρχική θέσπιση ενός σχεδίου εμπλοκής των γονέων ως ενεργοί μέτοχοι της αλλαγής υποστηρίχθηκε και από τους ίδιους τους γονείς μέσω των συνεντεύξεων. Η ερευνήτρια μοιράστηκε τα δεδομένα των συνεντεύξεων με τις νηπιαγωγούς και έτσι δημιουργήθηκαν και επιλέχθηκαν οι κατάλληλες πρακτικές και τα βήματα, ενημέρωσης, ενδυνάμωσης και εμπλοκής των οικογενειών.

«Θα ήθελα και εγώ να συμμετάσχω» Γ21

«Και εγώ θέλω και μπορώ άνετα να συμμετάσχω» Γ24

«Και εγώ με χαρά θα ήθελα να συμμετάσχω, είναι ωραίο και χαρούμενο». Γ32

«Είναι υποχρέωσή μου να συμμετάσχω ως γονέας, από το πιο μικρό μέχρι και το μεγαλύτερο» Γ34

«Πρέπει να υπάρξει ο εθελοντισμός για να γίνουν αυτά τα πράγματα δεν χρειάζεται ο αρχιτέκτονας» Γ39

«Είναι απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων και θα ήθελα να συμμετάσχω όσο και αν χρειαστείτε. Είμαι μέσα» Γ2

Οι συνεντεύξεις με τους γονείς βοήθησε έτσι ώστε να αναγνωρίσουν οι γονείς πως δεν υπήρχε ιεραρχία ακρόασης των προνομιούχων ανώτερων επαγγελματιών (νηπιαγωγών) εις βάρος των απόψεων των νεότερων μελών της ομάδας. Οι γονείς αισθάνθηκαν άνετα να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και τις προτάσεις τους για το πως θα μπορούσε η συνεργασία να είναι αποτελεσματική. Επίσης οι συνεντεύξεις βοήθησαν και ως αφορμή για να γίνουν εις βάθος συζητήσεις και να δοθεί η ευκαιρία στους γονείς να ρωτήσουν πράγματα που ίσως δεν αισθανόταν άνετα να το κάνουν μπροστά σε όλη την ομάδα. Η διαδικασία επανεξέτασης των συνεντεύξεων παρείχε και άλλες ευκαιρίες για πολλαπλή ακρόαση με τους νηπιαγωγών. Οι συναντήσεις των νηπιαγωγών με την ερευνήτρια για την ανασκόπηση του ερευνητικού υλικού έδωσαν μια επίσημη ευκαιρία

να προβληματιστούν οι νηπιαγωγοί πάνω στις διαφορετικές οπτικές που εξέφρασαν οι γονείς.

«Για εμένα όσο περνάει ο καιρός και έρχεται καλοκαίρι μειώνεται ο χρόνος αλλά θέλω να με ενημερώνετε και όσο και όπως μπορώ να συμμετέχω. Και ειλικρινά θα προσπαθήσω να έρθω και χαίρομαι για το blog γιατί έτσι θα είναι και πιο εύκολο για εμένα.» Γ1

«Θα ήθελα να συμμετάσχω σε ότι χρειαστείτε αν βέβαια έχω και χρόνο γιατί έχω δύο παιδιά» Γ7

«Δεν χρειάζονται όλα αυτά είναι μία παιδική χαρά τη βάφουμε βάζουμε και κανένα παιχνιδάκι [εδώ έγινε εκτενέστερη συζήτηση για την λειτουργία της αυλής και τη διαφορά από μία παιδική χαρά.] αυτά που μου είπατε μου άλλαξαν κιόλας τη γνώμη γι' αυτά που σκεφτόμουν ως σωστά για το παιδί μου, αλλά πιστεύω πως είναι αρκετό μία κυρία που έχει ειδικότητα πάνω σε αυτό φτάνει. Αν μου πούνε ότι θα κάνουν κάτι για να φέρουν τη φύση μέσα στο σχολείο θα φέρω όλα τα μηχανήματα μου να δουλεύουν όλη μέρα για να γίνει αυτό» Γ10

«Να βοηθήσουν οι γονείς αλλά όχι να πουν τι να γίνει γιατί ο καθένας θα πει ότι θέλει θέλουμε κάποιος να μας πει χωροταξικά πως μπορεί να αλλάξει η αυλή. Ωραία θα ήταν να υπήρχαν και οι δομές πιο φιλόξενες για τους γονείς για να μένουμε και περισσότερο χρόνο στην αυλή και μετά το σχολείο αλλά πάνω από όλα είναι τα παιδιά» Γ19

7.3.1.2.3 Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης και κοινότητας.

Ένας προβληματισμός που προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις των γονέων και στις δύο σχολικές μονάδες ήταν η απουσία υποστήριξης της τοπικής αυτοδιοίκηση στην συντήρηση των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών. Επίσης η διαδικασία αναδιαμόρφωσης της αυλής του σχολείου για πολλούς γονείς και στις δύο σχολικές μονάδες φάνηκε ως μία καλή ευκαιρία για να δημιουργηθεί ένας δημόσιος χώρος που θα μπορούν τα παιδιά να παίζουν καθώς στις δύο περιοχές δεν υπήρχαν πάρκα ή παιδικές χαρές που να προσφέρονται ως υπαίθριοι τόποι παιχνιδιού αλλά και ως σημεία συνάντησης για τα παιδιά.

«Είχα μία ανησυχία όπως για όλα τα κοινωνικά δρώμενα είναι κρίμα που η Π. μία από τις πιο ανεπτυγμένες περιοχές να έχει αυτό το χάλι. Υπάρχουν και τα κονδύλια και όλα αλλά θέλει περισσότερη όρεξη από τη πλευρά του δήμου και οργάνωση Γ5

«Η τοπική θα έπρεπε να βοηθήσει περισσότερο και λόγω χρημάτων… εδώ ούτε μια παιδική χαρά δεν έχουμε» Γ2

«Είναι αναγκαίο, αλλά άχρηστοι είναι όλοι, εμείς φταίμε που τους ψηφίζουμε, δεν έχει γίνει τόσα χρόνια τίποτα στην αυλή γιατί είναι άχρηστοι αυτοί στο δήμο, είναι και αγράμματοι, δεν ξέρουν να μιλήσουν» Γ3

«Απαράδεκτη (η τοπική αυτοδιοίκηση)» Γ15

«Συνέχεια λέει θα βοηθήσει ο δήμος αλλά ποτέ δεν έρχονται» Γ 28

Το ελεύθερο παιχνίδι στους δημόσιους χώρους είναι σημαντικό για την ανάπτυξη της κοινωνίας και κατ' επέκταση της δημοκρατίας. Τα παιδιά χρειάζονται μια ποικιλία από μέρη για να παίζουν, όπως για παράδειγμα ειδικούς χώρους για άθληση, κλασσικούς παιδότοπους, παιδικές χαρές κλπ.. Στο δείγμα μας φάνηκε δεν υπήρχαν τέτοιες ευκαιρίες για τα παιδιά, οπότε ο δρόμος φαινόταν να αποτελεί το μοναδικό διαθέσιμο χώρο παιχνιδιού, λόγω έλλειψης δομών (Moore 1991, Abu-Ghazzeh 1998, Matthews et al. 2000,). Οι γονείς όμως κάνανε σαφείς τις ανησυχίες τους σχετικά με παιχνίδι στους δρόμους, με αποτέλεσμα η ανεξάρτητη κινητικότητα των παιδιών και η παρουσία τους στο δημόσιο υπαίθριο χώρο της πόλης να έχουν μειωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια και τα παιδιά να εγκλωβίζονται σε εσωτερικούς χώρους (σπίτι- σχολείο- φροντιστήρια-ΚΔΑΠ κ.α.). Στην παραπάνω παρατήρησή μας είναι ενδιαφέρον να αναφέρουμε πως παρά το γεγονός πως η μία σχολική μονάδα βρισκόταν σε ημι- αστικό περιβάλλον και η άλλη σε αγροτικό οι ευκαιρίες για παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους είήταβναι εξίσου περιορισμένες.

Όπως αναφέρουν και οι Hillman et al. (1990: 79-80), η έλλειψη ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στον υπαίθριο χώρο, που να μπορεί να υποστηρίξει το άτυπο-ανοργάνωτο παιχνίδι και τη δημιουργία και διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, έχει

οδηγήσει στην αύξηση της απασχόλησης και αναψυχής των παιδιών μέσα στο σπίτι. Γεγονός που συνδέεται με τα ευρήματα των συνεντεύξεων των γονέων όπου ανέφεραν την ραγδαία μείωση του παιχνιδιού έξω λόγω της τεχνολογίας. Οι γονείς φαίνεται να μην ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να βγουν από το σπίτι χωρίς συνοδεία και ότι τα ίδια τα παιδιά δεν αντιδρούν σε αυτούς τους περιορισμούς, καθώς η τηλεόραση και άλλες συσκευές ψυχαγωγίας στο σπίτι, καθώς και άλλες δραστηριότητες παιχνιδιού έχουν περιορίσει την ανάγκη τόσο των γονέων όσο και των παιδιών για εναλλακτικές μορφές παιχνιδιού έξω από αυτό. Αυτή η συγκαταβατικότητα των παιδιών στους περιορισμούς των ενηλίκων έχει σχέση και με το γεγονός ότι, πρώτον, τα παιδιά δεν είχαν βιώσει ποτέ την ελευθερία να παίζουν στον δρόμο όπως οι γονείς τους, επομένως, αυτή η ανάγκη τους δεν είναι εμφανής και δεύτερον, οι προφανείς κίνδυνοι από την κυκλοφορία των οχημάτων (Hillman et al., 1990: 94) και της εγκληματικότητας στο δημόσιο υπαίθριο χώρο δεν τους δίνει τη δυνατότητα αμφισβήτησης της άποψης των γονέων τους.

7.3.2 Η ανάλυση των δεδομένων κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ

Σύμφωνα με την ερευνητική μεθολογία μας το συγκεκριμένο στάδιο της έρευνας περιλαμβάνει τη διαδικασία της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης η οποία στοχεύει στον ανασχεδιασμό των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου μέσω της εφαρμογής συμμετοχικών προσεγγίσεων, της ενδυνάμωσης και της ενεργητικής εμπλοκής όλων των χρηστών του χώρου: παιδιά - νηπιαγωγούς - οικογένειες. Απώτερος σκοπός ήταν η ενεργητική συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων μέσα από το σχεδιασμό που είναι προσανατολισμένος στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Με βάση αυτόν το διαχωρισμό η παθητική συμμετοχή αντιστοιχεί σε σχεδιασμό προσανατολισμένο στο αποτέλεσμα, ενώ οι εμπλεκόμενοι αποκτούν τη σχετική πληροφορία από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και τους σχεδιαστές με τα βήματα και τις παρεμβάσεις που θα υλοποιηθούν (ήδη ειλημμένες αποφάσεις) για την επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί (ροή πληροφορίας προς ΜΙΑ κατεύθυνση). Στην περίπτωση αυτή οι αποφάσεις του σχεδιασμού λαμβάνονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και τους ειδικούς αναπαράγοντας και ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τα υπάρχοντα πρότυπα λήψης απόφασης (Wagemans, 2002). Επιπρόσθετα, η ενεργητική συμμετοχή αντιστοιχεί σε σχεδιασμό προσανατολισμένο στη διαδικασία με τους συμμετέχοντες να εμπλέκονται ουσιαστικά στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού (αμφίδρομη ροή πληροφορίας).

Μάλιστα, σημαντικό κομμάτι αυτής της διαδικασίας ήταν να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε, αφενός, οι ενήλικες να αισθάνονται άνετα κι αφετέρου να εξασφαλιστεί η ανάπτυξη ποιοτικών υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού που θα μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, θεωρήσαμε σημαντικό οι νηπιαγωγοί να έχουν στη διάθεσή τους οικείους χώρους προκειμένου να καταφέρουν να μεταφέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα και οι γονείς να αναλάβουν υποστηρικτικό ρόλο κατανοώντας την ανάγκη των παιδιών για επαφή με τη φύση και το «βρώμικο», γεμάτο προκλήσεις παιχνίδι στην υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Η ομαδική και συλλογική εργασία είναι ένα κρίσιμο συστατικό για τον ποιοτικό προγραμματισμό και την παρέμβαση που διευκολύνει την ανάγκη για συνεχή αξιολόγηση και προβληματισμό σχετικά με την ευημερία και τη συμμετοχή των παιδιών. Η συμμετοχή της συλλογικότητας του νηπιαγωγείου -παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινότητα- κρίθηκε αναγκαία προκειμένου τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να είναι συνακόλουθα των εκπαιδευτικών διαδικασιών, των

αναγκών και των προτιμήσεων των κύριων χρηστών τους. Με βάση την περαιτέρω ανάλυση, τα σπειροειδή βήματα της ΣΕΔ μας έδωσαν τη δυνατότητα να αποδεσμεύσουμε τους στόχους μας από το αποτέλεσμα- κτήριο και να τους στρέψουμε στη διαδικασία αναδιαμόρφωσης του σχολικού τόπου η οποία αποτελεί μία αμιγώς κοινωνική διαδικασία (Dudek, 2015). Και όλα αυτά έχουν ως βασικό στόχο τη δημιουργία ευέλικτων, ευμετάβλητων και ευπροσάρμοστων σχολικών χώρων που θα αποτελούν μία υποκειμενική εκδοχή του χώρου, συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις επιλογές και τις δυνατότητες των χρηστών του.



Σχήμα 3. Τα σπειροειδή σκαλοπάτια της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης

Η διαδικασία της ΣΕΔ βασίστηκε στις εξής αρχές οι οποίες διατρέχουν όλη την πορεία της έρευνάς μας:

Ενδυνάμωση: Προετοιμασία - ενδυνάμωση δεξιοτήτων - συμμετοχή σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ελέγχουν τι θέλουν να μάθουν και τι θέλουν να κατασκευάσουν, να πάρουν αποφάσεις και να αναλάβουν αρμοδιότητες για την επιλογή του υλικού ή του γνωστικού αντικειμένου, τη σύνθεση των εργασιών, τη διαμόρφωση των χώρων, την αξιολόγηση κ.ά.

Βιωσιμότητα: διασφαλίζει ότι ο αντίκτυπος της έρευνας διαρκεί περισσότερο από την περίοδο της βασικής έρευνας βοηθώντας τους νηπιαγωγούς να πραγματοποιήσουν οργανωτικές αλλαγές για την καλύτερη διαχείριση των υπαίθριων περιβαλλόντων σε μακροπρόθεσμο επίπεδο.

Σχέσεις: δημιουργία προσωπικών σχέσεων και δικτύων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και δυνατότητα παροχής υπηρεσιών.

Επιλογή: Η συμμετοχή δεν αφορά στον καταναγκασμό, αλλά αποτελεί θέμα επιλογής.

Ευελιξία: Διασφαλίζει ότι η σχολική κοινότητα μπορεί να επιλέξει να αναλάβει δραστηριότητες που την ενδιαφέρουν, να είναι εύχρηστες και ευπροσάρμοστες στις τοπικές και ατομικές συνθήκες.

Ενδυνάμωση και παροχή κατάλληλων ευκαιριών		
Νηπιαγωγοί	Παιδιά	Γονείς
1ο Εργαστήριο- Συνάντηση: Μάθηση και παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους και συμμετοχικός σχεδιασμός **2ο Εργαστήριο- Συνάντηση**: Μάθηση και παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους και Συμμετοχική Έρευνα Δράσης. Προβληματισμοί και εφαρμογές **3ο Εργαστήριο- Συνάντηση**: Προσέγγιση του Μωσαϊκού **Συνεντεύξεις** (πριν και μετά την ΣΕΔ) **Τακτικές συναντήσεις-συνελεύσεις** με γονείς και αρχιτέκτονα σύμβουλο **Πρόσβαση** στα δεδομένα και σε ενημερωτικό υλικό	**Προσέγγιση του Μωσαϊκού** Συνεντεύξεις (πριν και μετά την ΣΕΔ) Ομαδικές συνεντεύξεις Εργαστήρια με βάση τις ιδέες και τις προτιμήσεις των παιδιών Σχέδια ζωγραφικής Περιπατητικές Ξεναγήσεις Φωτογραφίες Μαγικό χαλί Παιχνίδια ρόλου Συνάντηση με τον αρχιτέκτονα σύμβουλο	*Σκοπός μας να ενισχύσουμε σύμφωνα με το μοντέλο της Epstein την συμμετοχή τους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη συνεργασία με τη τοπική κοινότητα* (1)**Επικοινωνία** πληροφορίες μέσω φυλλαδίων, δημιουργία ιστολογίου, Συνεντεύξεις (πριν και μετά την ΣΕΔ) (2) **Διαβούλευση και ενδυνάμωση**: - Έγγραφα διαβούλευσης, - Ομάδες εστίασης, - Εβδομαδιαίες συναντήσεις με Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων - "μαγικό χαλί" (εργαλείο μωσαϊκού, παρουσίαση διαφανειών οικείων και άγνωστων χώρων), -συναντήσεις με τον σύμβουλο-αρχιτέκτονα (3) **Συμμετοχή**: -Συναντήσεις και διασκέψεις της ομάδας, -Συναντήσεις με την τοπική κοινότητα -Συμμετοχή στην συλλογή των υλικών και στην υλοποίηση των αλλαγών -Παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών στην αυλή

7.3.2.1 Διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Νηπιαγωγοί

Ο Gergen (2003: 47) ορίζει τη Συμμετοχική Έρευνα Δράσης

ως μία δημοκρατία πρώτης τάξης, ως πρακτική «που φέρνει ομάδες ανθρώπων σε κατάσταση αποτελεσματικού συντονισμού».

Η δημοκρατία δεύτερης τάξης προσπαθεί να βρει τρόπους να διασχίσει τα όρια μεταξύ ομάδων και ανθρώπων αντί να τα συνθέτει. Αυτό σημαίνει μια στροφή από τη συνεργασία που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός μόνο προϊόντος προς τους διαλόγους που δημιουργούν σχέσεις και πολλαπλά αποτελέσματα. Όσον αφορά με την ομάδα των συμμετεχόντων σκοπός μας ήταν να φτάσουμε στο επίπεδο της δημοκρατίας πρώτης τάξης ανάμεσα σε όλα τα μέλη. Ωστόσο, κατά την αρχική φάση της διαδικασίας δεν αναπτύχθηκε η προσδοκώμενη βασική σχέση δεδομένης της απουσίας κοινού λεξιλογίου ή στόχου. Βέβαια, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο, σε τέτοιο είδους πολύπλοκο συνεργατικό σχέδιο είναι πραγματικά εφικτό να επιδιώξουμε κάτι τέτοιο, καθώς αυτό μπορεί να σημαίνει ότι καταργούμε την ποικιλομορφία εντός της ομάδας. Αυτό συνεπάγεται την ανάγκη να διερευνηθεί η δημοκρατία δεύτερης τάξης για να εντοπιστούν τα μέσα για να διασχίσουν τα σύνορα αντί να τα συνθέσουν: «μια ζωτική δημοκρατία εξαρτάται από τη διατήρηση των διαφορών» (2003: 52) και απαιτεί «ευθύνη σε συνεχιζόμενες διαδικασίες συσχετισμού» (2003: 53). Γι΄ αυτόν το λόγο εφαρμόστηκαν διαφορετικές πρακτικές ενδυνάμωσης στους συμμετέχοντες και προσφέρθηκαν διάφορα επίπεδα εμπλοκής.

Το πρώτο βήμα της έρευνας με τις νηπιαγωγούς περιλαμβάνει τη διεξαγωγή της σε 3 εργαστήρια. Εντός των εργαστηρίων ακολουθήθηκαν ορισμένες «δραστηριότητες παρατήρησης» με βάση τις οποίες η ερευνήτρια κατάφερε να καταγράψει τις απόψεις, τις ιδέες και τους προβληματισμούς των συμμετεχόντων στις οποίες βασιζόταν και η δομή των επόμενων εργαστηρίων. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί εισήχθησαν σε κάποιες πρώτες έννοιες και ορισμούς, όπως η Μάθηση και το Παιχνίδι σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα, ο συμμετοχικός σχεδιασμός, η ενεργητική ακρόαση κ.ά. Σκοπός της πρώτης συνάντησης είναι μέσα από προσωπικές παρατηρήσεις:

1. Να αποτυπώσουμε την αρχική ιδέα και τα ερωτήματα.
2. Να διερευνήσουμε, αναλύσουμε και αποτυπώσουμε το πρόβλημα για το οποίο θέλουμε να γίνουμε όλοι μέρος αυτών των σεμιναρίων-εργαστηρίων.

Η ερευνήτρια προσπάθησε μέσω των δραστηριοτήτων να υποστηρίξει και να παροτρύνει τις νηπιαγωγούς να περιγράψουν τους υπαίθριους χώρους του νηπιαγωγείου οδηγώντας τες

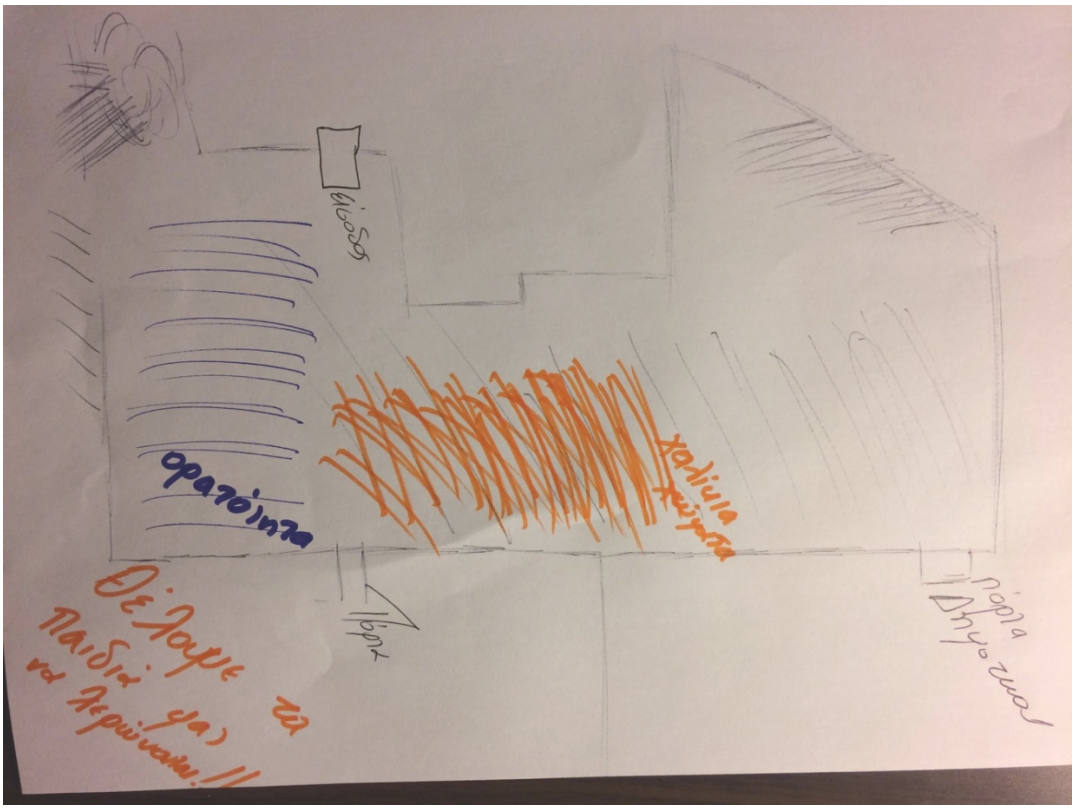
αυτόματα σε μία αξιολόγηση του περιβάλλοντος χώρου. Αξίζει να σημειωθεί πως, προτού γίνει η αλλαγή που ενδεχομένως επιζητείται σ' ένα πλαίσιο, πρέπει να υπάρξει μία αξιολόγηση των υπαρχουσών συνθηκών, δηλαδή μία λίστα των στοιχείων και τωναντικειμένων που αυτό περιέχει. Η αντίληψη θεωρείται βασικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης ανθρώπου-περιβάλλοντος προκαλώντας ερεθίσματα που την επηρεάζουν. Καθίσταται, λοιπόν, σημαντικό οι δραστηριότητες και οι παρατηρήσεις να μην αποτυπώνουν μόνο τους χώρους αλλά και τις νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου, το αποτύπωμα της αντιληπτικής σχέσης των νηπιαγωγών με τον σχολικό χώρο. Κοντολογίς, πρόκειται για μια περιγραφή του τρόπου που το άτομο αισθάνεται και να δρα υπό την επίδραση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο μεσολαβούν οι δικές του ατομικές τάσεις αντίληψης.

Κατά τη διάρκεια του 1ου Εργαστηρίου, αξιοποιήθηκαν και ορισμένα εργαλεία της προσέγγισης του Μωσαϊκού, όπως είναι, λόγου χάρη, η απεικόνιση του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος μέσα από τις κατόψεις και η περιήγηση στο χώρο για να γίνουν αντιληπτές σε βάθος οι απόψεις και οι πρακτικές των νηπιαγωγών γι' αυτούς τους χώρους. Γι' αυτόν το λόγο, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να σχεδιάσουν την κάτοψη ενός υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος και να σημειώσουν τα μέρη:

- Που τους αρέσουν ή δεν τους αρέσουν.
- Που αρέσουν στα παιδιά και αυτά που δεν προτιμούν τα παιδιά.

Έπειτα μαζί με τα σχέδια ακολούθησε περιήγηση στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα και οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν τις διαφορές μεταξύ των σχεδίων τους φωτογραφίζοντας τα στοιχεία που:

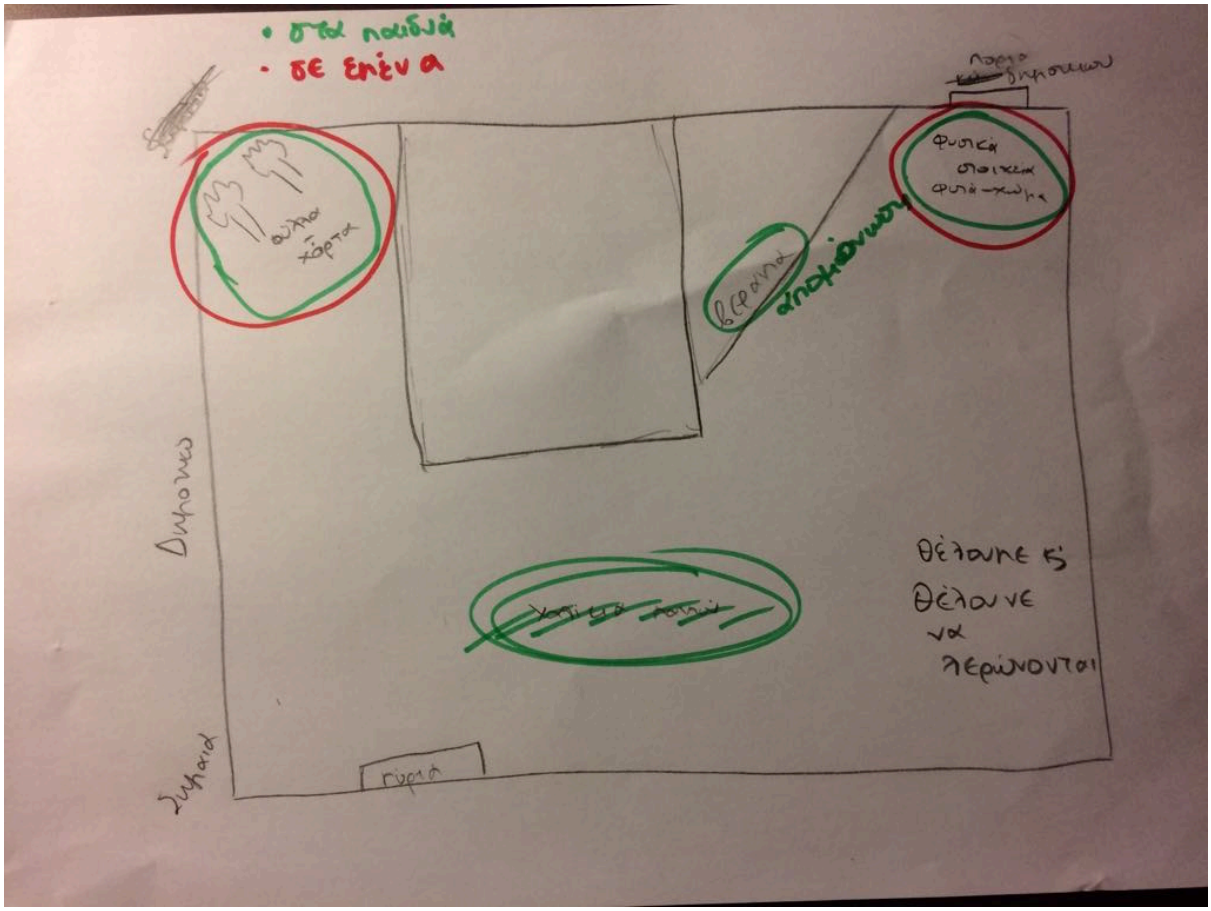
- Αντικατοπτρίζουν την ταυτότητα των παιδιών.
- Προωθούν την ανάληψη ρίσκων.



Εικόνα 5. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ1 της Ν3

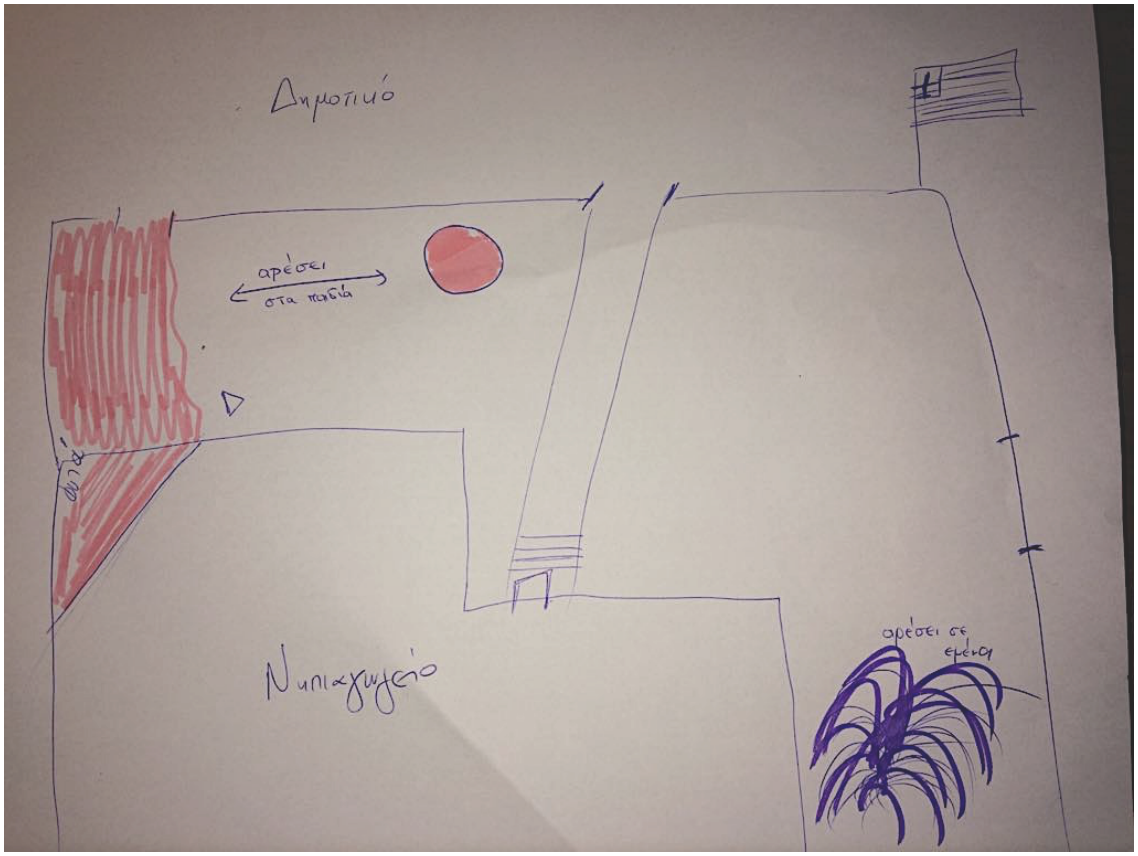
Η νηπιαγωγός Ν3 προτιμά και της αρέσει η περιοχή που είναι τσιμεντοστρωμένη, καθώς εκεί μπορεί να έχει καλή ορατότητα όλου του τμήματος. Ωστόσο, επισημαίνει και παρατηρεί ότι το αγαπημένο μέρος των παιδιών είναι η περιοχή με το χώμα και τα χαλίκια. Η παρατήρηση εδώ έγκειται στο γεγονός πως ενώ θα μπορούσε να συγκεντρώνει τα παιδιά (λόγω καλής ορατότητας) στη νότια πλευρά του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος που έχει χώμα και το προτιμούν τα παιδιά επιλέγει την περιοχή με το τσιμέντο.

Σε αυτήν την παρατήρηση καλό είναι να προσθέσουμε πως η συγκεκριμένη νηπιαγωγός αναφέρεται συχνά στο φόβο της για τα φίδια και για τις χαλαρές φυσικές περιοχές που δεν μπορεί να ελέγξει απόλυτα η ίδια. Συχνά, όπως και στις πρώτες δραστηριότητες του Εργαστηρίου, αναφέρεται στη σημασία της ασφάλειας και της σωστής περίφραξης του χώρου. Γι' αυτό, άλλωστε, επιλέγει αυτήν την περιοχή που είναι ευκολότερα ελεγχόμενη. Από το σχέδιο απουσιάζουν τα δέντρα στο νότιο μέρος του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο αποφεύγει και η λεπτομερής απεικόνιση της βόρειας τσιμεντοστρωμένης περιοχής.



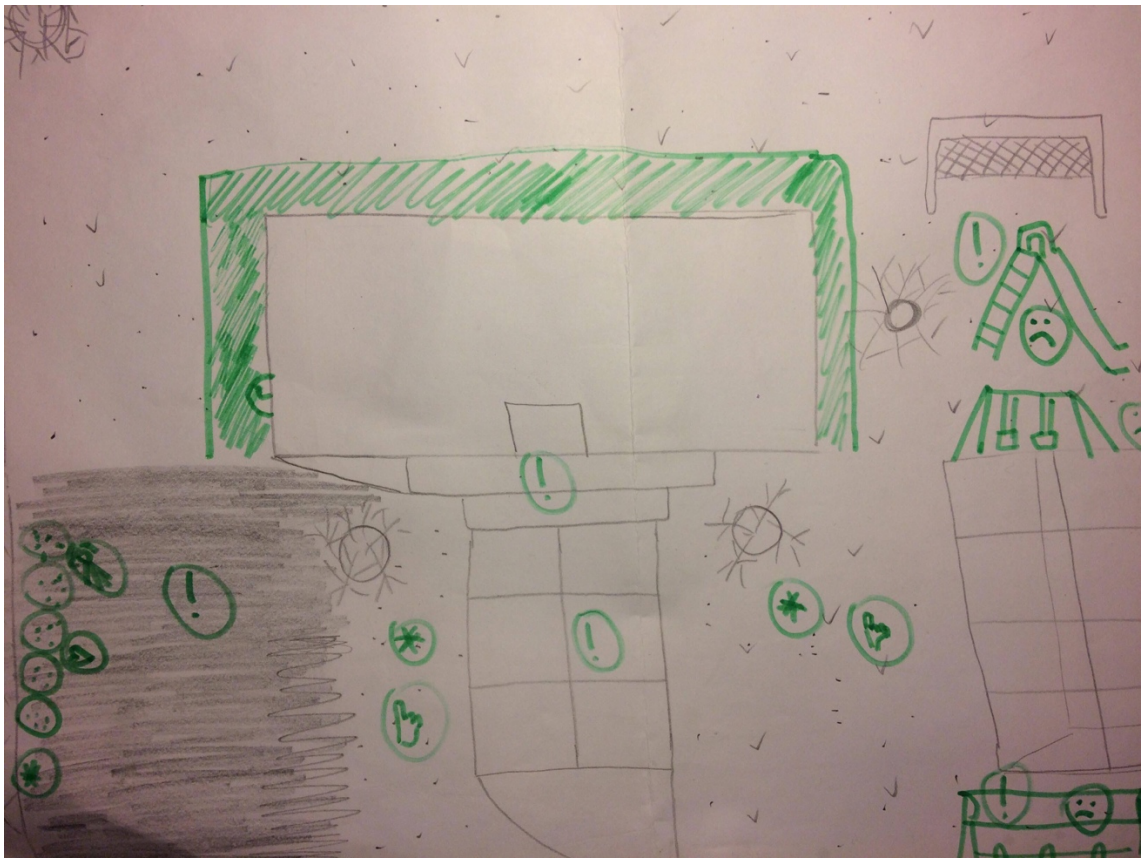
Εικόνα 6. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ1 της Ν1

Το σχέδιο της Ν1 έχει τις μεγαλύτερες αποκλίσεις από το πραγματικό σχέδιο. Η ίδια αποδίδει αυτό το γεγονός στο ότι δε χρησιμοποιεί τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα πολύ συχνά και δεν μπορούσε να τα ανακαλέσει με λεπτομέρειες στο μυαλό της. Φαίνεται, όμως, πως απεικόνισε με λεπτομέρεια την περιοχή με το δέντρο ως τη μοναδική περιοχή στην οποία αποδίδει τη λειτουργία μιας άτυπα διαμορφωμένης ήσυχης γωνιάς. Αναφέρει, όπως αποτυπώνεται και στο σχέδιο, πως τόσο στην ίδια όσο και στα παιδιά αρέσουν οι περιοχές των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων που είναι πιο άγριες και φυτρώνουν χορτάρια. Απεναντίας, όπως και η Ν3, αποφεύγει την περιοχή με τα χαλίκια που αντιθέτως αρέσει πολύ στα παιδιά. Ακόμα, σημείωσε την περιοχή της βεράντας ως ένα σημείο που αρέσει στα παιδιά γιατί απομονώνονται, αλλά δεν αρέσει στην ίδια γιατί δεν μπορεί να έχει εύκολα οπτική επαφή.



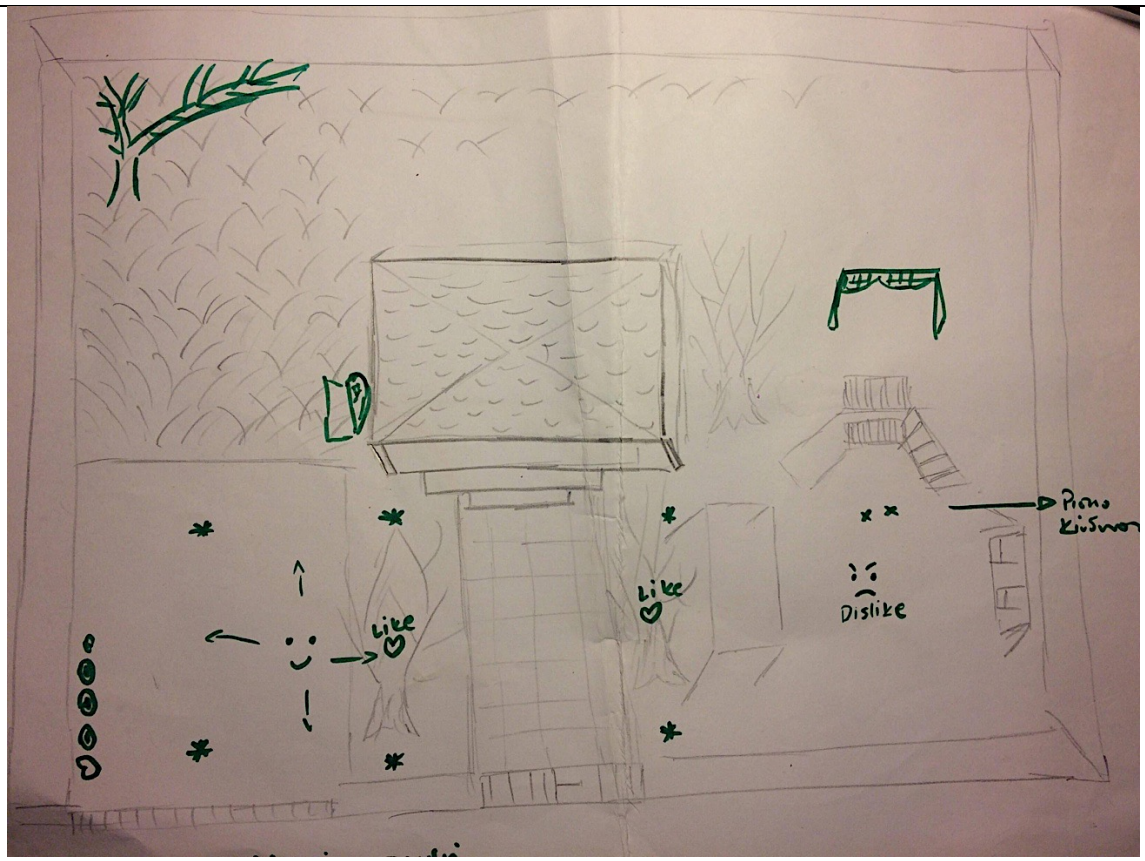
Εικόνα 7. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ1 της Ν2

Το σχέδιο της Ν2 φαίνεται να μην απεικονίζει κοινά σημεία αρεσκείας μεταξύ της ίδιας και των παιδιών. Ωστόσο, είναι η μόνη που αποτύπωσε το σημείο στο οποίο αντικατοπτρίζεται η ταυτότητα των παιδιών, ένα λοφάκι που έχουν χτίσει και φροντίζουν τα ίδια τα παιδιά εδώ και πολλούς μήνες. Στο σχέδιο της σηματοδότησε έντονα το μονοπάτι που συνδέει την είσοδο του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος με την πόρτα του κτηρίου που χρησιμοποιούν κάθε μέρα οι γονείς. Ουσιαστικά αποτελούσε, όπως μας εξήγησε, το μόνο χώρο που χρησιμοποιούν κάθε μέρα οι γονείς. Και αυτή η νηπιαγωγός, όπως και οι δύο προηγούμενες, συμφωνεί πως το αγαπημένο μέρος των παιδιών είναι η βορειοανατολική πλευρά του σχολείου, που η ίδια όμως αποφεύγει λόγω των χαλικιών.



Εικόνα 8. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ2 της Ν4

Στην περίπτωση της ΣΜ2 παρατηρούμε πως η Ν4 έχει εστιάσει σε περισσότερα σημεία που θεωρεί επικίνδυνα παρά σε σημεία που της αρέσουν στην αυλή. Θεωρεί απαγορευτικά επικίνδυνη την περιοχή με τις παιχνιδοκατασκευές, ενώ τις περιοχές που τις προκαλούν άγχος σε περίπτωση ατυχήματος τις έχει σηματοδοτήσει με θαυμαστικό. Οι περιοχές αυτές είναι τα μέρη με το τσιμέντο και την πλακόστρωση τα οποία, όμως σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της, φαίνεται να προτιμούν τα παιδιά. Επίσης, παρατηρούμε στο σχέδιο πως παρά το γεγονός ότι τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα διαθέτουν πολύ μεγάλη έκταση η περιοχή δράσης περιορίζεται σε ένα μικρό κομμάτι.



Εικόνα 9. Ζωγραφιά της κάτοψης της ΣΜ2 της Ν5

Το σχέδιο της Ν5 στη ΣΜ2 φαίνεται να έχει αρκετές ομοιότητες με το παραπάνω σχέδιο της συναδέλφου της. Όπως φάνηκε και από τις συνεντεύξεις οι πρακτικές και η συχνότητα χρήσης των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων μεταξύ των δύο νηπιαγωγών ήταν σχεδόν ίδιες σε αντίθεση με τη ΣΜ1, όπου η διαφοροποίηση έγινε εμφανής και στα σχέδια των νηπιαγωγών. Συγχρόνως, σε αυτό το σχέδιο φαίνεται να περιγράφεται το εύρος κίνησης και δράσης των παιδιών, το οποίο είναι αρκετά περιορισμένο σε σχέση με τη συνολική έκταση των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων. Παρατηρούμε πως τα πλαίσια συμπεριφοράς δεν είναι απλώς στοιχεία των φυσικών περιβαλλόντων αλλά συμβολικοί κώδικες που αντιπροσωπεύουν κοινωνικές νόρμες και προσδοκίες για κατάλληλες ή μη κατάλληλες συμπεριφορές.

Από το πρώτο εργαστήριο αναδύθηκαν πολύ σημαντικοί παράμετροι όσον αφορά τη διαμόρφωση των υπαίθριων χώρων, τη συμμετοχή των παιδιών και την αντίληψη του ρίσκου και της ασφάλειας, όπως φαίνεται στο πίνακα παρακάτω.

Πίνακας 44. Οι παράμετροι, που αναδύθηκαν μέσα από τα εργαστήρια με τις νηπιαγωγούς, που επηρεάζουν την Μάθηση και το Παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους

Διαμόρφωση χώρου-περιβαλλοντικά στοιχεία	Ποικιλία φυσικών υλικών Υλικό επίστρωσης Ασφάλεια Ποικιλία κέντρων ενδιαφέροντος «βρώμικο» παιχνίδι»	*«Μου αρέσει που τα παιδιά έχουν επαφή με το χώμα και τα φυσικά υλικά» Ν1* *«Μου άρεσε πάρα πολύ που χρησιμοποιούν αντικείμενα και στοιχεία της φύσης, όπως μπαμπού, ξύλο. Δεν υπάρχει το στοιχείο του τσιμέντου» Ν 5.* *«Υπήρχε στη φωτογραφία Νο8, χλοοτάπητας που είναι ασφαλείς, θα τρέχανε τα παιδάκια και δεν θα υπήρχε κίνδυνος να χτυπήσουν. Η ασφάλεια είναι βασική» Ν3* *«Μία αλάνα είναι στην ουσία, δεν υπάρχει κάτι ενώ στα άλλα υπάρχουν κέντρα ενδιαφέροντος δεν υπάρχουν ερεθίσματα. Μόνο να τρέξουν μπορούν να παιδιά τουλάχιστον υπάρχει μία ασφάλεια» Ν2* *«Αρέσει πολύ στα παιδιά να εμπλέκονται με λάσπες και να παίζουν με χώματα»Ν5* *«Στη 2 μου αρέσει που βλέπω λερωμένα χεράκια, γιατί όπως σου έχω εξηγήσει το θεωρώ πολύ σημαντικό για τα παιδιά» Ν4*

Συμμετοχή των παιδιών	Υλικά και δομές ευμετάβλητες από τα παιδιά, που υποστηρίζουν την παρέμβαση και δημιουργικότητα	*« Μου αρέσει η παρέμβαση- διαμόρφωση στο χώρο από τα ίδια τα παιδιά με τη χρήση διαφόρων υλικών»* N1 *«Περιορισμός φαντασίας μέσα από τα τυποποιημένα παιχνίδια, το παιδί δεν έχει καμία αυτενέργεια , δεν μπορούν να παρέμβουν απλά τα χρησιμοποιούν.» N2*
	Όχι σε τυποποιημένες κατασκευές που υποστηρίζουν τη στερεοτυπική χρήση	« Η *κατασκευή στην 5 φωτογραφία είναι ωραία αλλά τα παιδιά μπορούν να κάνουν πολύ συγκεκριμένα πράγματα με αυτή, δεν μπορούν να την αλλάξουν ή να την γυρίσουν αν δεν τους βολεύει, δεν μπορούν να της δώσουν άλλη χρήση» N4*
	Ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή και υποστηρικτικός	*«σε αυτή τη φωτογραφία (με τις παιχνιδοκατασκευές) χρειάζονται κανόνες για την ασφάλεια των παιδιών αλλά στις άλλες φωτογραφίες δεν χρειάζονται κανόνες που βάζει ο εκπαιδευτικός γιατί αφού τα παιδιά φτιάχνουν μόνα τους τα παιχνίδια δημιουργούν και τους κανόνες μόνα τους…. ίσα ίσα τους εμψυχώνεις και τους ενισχύεις, τους παροτρύνεις να δημιουργήσουν και άλλα, όχι κατευθύνοντάς τα αλλά υποστηρικτικά» N5*

Διαχείριση ρίσκων	Ασφαλές έδαφος	*«Είναι θετικό ότι υπάρχει ασφαλές έδαφος σε όλες τις φωτογραφίες, όλα τα παιδάκια είναι χαρούμενα και ευτυχισμένο.» Ν3*
		«*Θα πρέπει να υπάρχει επαρκές προσωπικό για αυτές τις διαδικασίες, ένας ενήλικες ανά 4 παιδιά» Ν1*
	Αναλογία παιδιών-εκπαιδευτικού	*«Το παιδί το ιντριγκάρει το επικίνδυνο και μέσα από αυτό μαθαίνει να προστατεύετε.» Ν5*
	Ανάγκη των παιδιών	*«εγώ φοβάμαι λίγο, με φοβίζει που τα βλέπω να σκαρφαλώνουν, αλλά το διασκεδάζουν και τέτοιου είδος παιχνίδια μαθαίνουν στα παιδιά να αντιμετωπίζουν το επικίνδυνο» Ν2*
	Φόβος	

Εικόνα 10. Δεύτερο Εργαστήριο με τις νηπιαγωγούς της ΣΜ1





Εικόνα 11. Πρώτο Εργαστήριο με τις νηπιαγωγούς της ΣΜ1



Εικόνα 12. Πρώτο Εργαστήριο με τις νηπιαγωγούς της ΣΜ2

Σκοπός του 2ου Εργαστηρίου ήταν η γνωριμία των εκπαιδευτικών με το πλαίσιο και τις πρακτικές της Μάθησης και του Παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές μελέτες και την εξέταση διεθνών καινοτόμων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών που στόχο έχουν την προώθηση και υποστήριξη της επαφής του παιδιού με τη φύση. Επιπλέον, εξετάστηκαν στοιχεία του σχεδιασμού των υπαίθριων

περιβαλλόντων Μάθησης και Παιχνιδιού. Στο τέλος οι νηπιαγωγοί έπαιξαν ένα παιχνίδι ρόλων και ο καθένας ανέλαβε να εκπροσωπήσει ένα γονέα, έναν εκπαιδευτικό, μία σχολική σύμβουλο και μία αρχιτεκτόνισσα σύμβουλο. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι νηπιαγωγοί έκαναν μία προσομοίωση ενός συμμετοχικού σχεδιασμού ενός υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος. Η ανάληψη αυτών των ρόλων έδωσε στους νηπιαγωγούς τη δυνατότητα να αντιληφθούν την ανάγκη ακρόασης όλων των μελών αυτής της διαδικασίας, τον τρόπο εμπλοκής του κάθε συμμετέχοντα σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες και το πώς ο ανοιχτός διάλογος είναι απαραίτητος για τη λήψη συλλογικών αποφάσεων.

Στο τρίτο και τελικό Εργαστήριο η ερευνήτρια προσέγγισε το θεωρητικό πλαίσιο της ενεργητικής ακρόασης ως αφόρμηση του προηγούμενου εργαστηρίου, τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα εργαλεία της. Στη συνέχεια του τρίτου Εργαστηρίου πραγματοποιήθηκε μία βαθύτερη ανάλυση της επιλογής της προσέγγισης του «Μωσαϊκού» μέσω τριών κύριων προβληματισμών που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις, τα σχόλια, τις δραστηριότητες και τις συζητήσεις των συμμετεχόντων στα προηγούμενα εργαστήρια. Τέλος, παρουσιάστηκε λεπτομερώς η προσέγγιση του Μωσαϊκού και τα βήματα εφαρμογής του.

Προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να αξιολογήσουν κριτικά τις πρακτικές και τις συνήθειες, διεξάγονταν συχνά ατομικές ή ομαδικές συζητήσεις με τη μορφή ανοιχτών διαλόγων σχετικά με τις ανησυχίες και τις ανασφάλειες τους. Παράλληλα, υπήρχε ανοικτή πρόσβαση στις σημειώσεις του ερευνητή. Σε αυτήν τη διαδικασία, η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου και της αρχιτεκτόνισσας συμβούλου στη ΣΜ1 είχε μεγάλη αξία για τις νηπιαγωγούς. Ο Σύμβουλος του σχολείου ενήργησε ως επιβεβαίωση για τις επιστημονικές προσεγγίσεις των νηπιαγωγών και η αρχιτεκτόνισσα ως σύμβουλος ως επιβεβαίωση στις προσπάθειές τους να σχεδιάσουν την επιθυμητή ασφάλεια για τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Εφαρμόστηκαν διαφορετικές πρακτικές στις δύο ΣΜ ανάλογα με τις ανάγκες τους. Παραδείγματος χάρη, η ΣΜ1 αντιμετώπισε μεγαλύτερα οικοδομικά και υλικοτεχνικά προβλήματα που έθεσαν την αναγκαιότητα συχνών συναντήσεων και διαβουλεύσεων. Οι νηπιαγωγοί με την ερευνήτρια άρχισαν να διατυπώνουν ιδέες σχεδιασμού και διαμόρφωσης για την κάτοψη του σχολείου. (Εικόνα 13)



Εικόνα 13. Η κάτοψη της αυλής στη ΣΜ1, οι παρατηρήσεις και τα σχέδια των νηπιαγωγών

Βέβαια, πρωτίστως οι νηπιαγωγοί παρατήρησαν πως παρείχαν ισχυρή επιρροή στα παιδιά και μερικές φορές τους ήταν δύσκολο να σταματήσουν τις ιδέες που είχαν. Όταν, λόγου χάρη, συζητούσαμε με τα παιδιά στην ολομέλεια για το τι θα ήθελαν να κάνουν, η νηπιαγωγός συχνά τους κατηύθυνε σε αυτό που είχε στο μυαλό της περιορίζοντας τα παιδιά να σκεφτούν νέες δυνατότητες. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε στη ΣΜ1 πως οι νηπιαγωγοί δυσκολεύτηκαν πολύ να αφιερώσουν πραγματικό χρόνο κατά τη διαδικασία της ενεργητικής ακρόασης και λήψης αποφάσεων με τα παιδιά, καθώς το καθημερινό πρόγραμμα ήταν φορτωμένο με τον παιδαγωγικό προγραμματισμό.

Δηλαδή, παρατηρήθηκε πως αυτή η διαδικασία αντιμετωπιζόταν ως τεχνική παρά ως μία προσέγγιση που είχε πραγματικό αντίκτυπο στα παιδιά και ως εξέλιξη της μαθησιακής δραστηριότητας. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί να θεωρούν αυτήν τη συμμετοχική εμπειρία ως μία μέθοδο ή ένα σύνολο μεθοδολογιών και όχι ως μια νοοτροπία και μια στάση για τους ανθρώπους που, σύμφωνα με το Γερμανό (2003: 5), ευνοεί την ανάπτυξη των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Είναι κοινή η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάτι να προσφέρουν στη διαδικασία σχεδιασμού και ότι μπορεί να είναι τόσο ευκρινείς και δημιουργικοί όταν τους παρέχονται τα κατάλληλα εργαλεία για να εκφραστούν και ποιοτικός χρόνος.

Παιδιά

Με τα παιδιά πραγματοποιήθηκαν διάφοροι τύποι συνεντεύξεων συμπεριλαμβανομένων μεμονωμένων συνεντεύξεων, παιδικών διασκέψεων, ομαδικών συνεντεύξεων, ομάδων εστίασης (Clark & Moss, 2001: 26-45). Μαζί με τα παιδιά χρησιμοποιήσαμε όλα τα εργαλεία προσεγγίσεως του Μωσαϊκού και πραγματοποιήσαμε συνάντηση με την αρχιτεκτόνισσα σύμβουλο

Η ενδυνάμωση των παιδιών αποτέλεσε μία κυκλική και δυναμική πορεία, ενώ ο τρόπος και οι πρακτικές προγραμματίζονταν σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων εμβαθύναμε στις απόψεις των παιδιών σχετικά με τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα και τους ζητήσαμε να μας τα ζωγραφίσουν. Στη συνέχεια κάναμε ομαδικές και ατομικές ξεναγήσεις σε αυτά και ζητήθηκε από τα παιδιά με μία φωτογραφική μηχανή να φωτογραφίσουν τα μέρη που τους αρέσουν να παίζουν. Από τις συνεντεύξεις, τις ζωγραφιές, τις παρατηρήσεις, τις ξεναγήσεις και τις φωτογραφίες των παιδιών εντοπίσαμε τα περιβαλλοντικά στοιχεία του χώρου που τα παιδιά προτιμούν να έχουν στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα τους.



Εικόνα 14. Τα παιδιά ζωγραφίζουν τα αγαπημένα τους σημεία στην αυλή



Εικόνα 15. Ομαδικές ξεναγήσεις στην αυλή

Στη ΣΜ1 οι βασικοί τύποι δραστηριοτήτων που εξυπηρετούσε ο χώρος του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος ήταν τα παιχνίδια αδρής κινητικότητας στην περιοχή με το τσιμέντο (όπως είναι το ποδόσφαιρο) και η ενασχόληση με τα χώματα και τα χαλίκια. Ωστόσο, και οι δύο τύποι δραστηριοτήτων δεν φαίνονταν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων αποδεκτές από τις νηπιαγωγούς τόσο ως προς την πιθανότητα της πτώσης και την επικινδυνότητα του υλικού επίστρωσης όσο και ως προς τα σκουπίδια και τις βρωμιές που έβρισκαν τα παιδιά στα χώματα.









Εικόνα 16,17, 18, 19. Ζωγραφιές των παιδιών της ΣΜ1 που απεικονίχουν το αγαπημένο σημείο στην αυλή

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως οι ζωγραφιές των παιδιών προέβαλαν μεμονωμένα στοιχεία του περιβάλλοντος και όχι για τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα ως ολότητα. Στοιχεία του περιβάλλοντος που για τους ενήλικες μπορεί να φαίνονται αδιάφορα για τα παιδιά φαίνεται να έχουν μεγάλη σημασία. Τα περισσότερα παιδιά περιέγραψαν στις ζωγραφιές τους και τους δύο τύπους δραστηριοτήτων που καταγράψαμε κατά τη διάρκεια των

παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων. Μάλιστα, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που αναδύθηκε μέσα από τις περισσότερες ζωγραφιές ήταν η «πυραμίδα» ως στοιχείο που απεικονιζόταν με πολλές λεπτομέρειες. Τα παιδιά εξηγούσαν τη ζωγραφιά τους και ταυτόχρονα αφηγούνταν διάφορες ιστορίες με γεγονότα και ήρωες σχετικά με την πυραμίδα. Το μέγεθός της, όπως φαίνεται και παρακάτω, αποδιδόταν ως ίσο με το μέγεθος των δένδρων (Εικόνες 20 - 22).

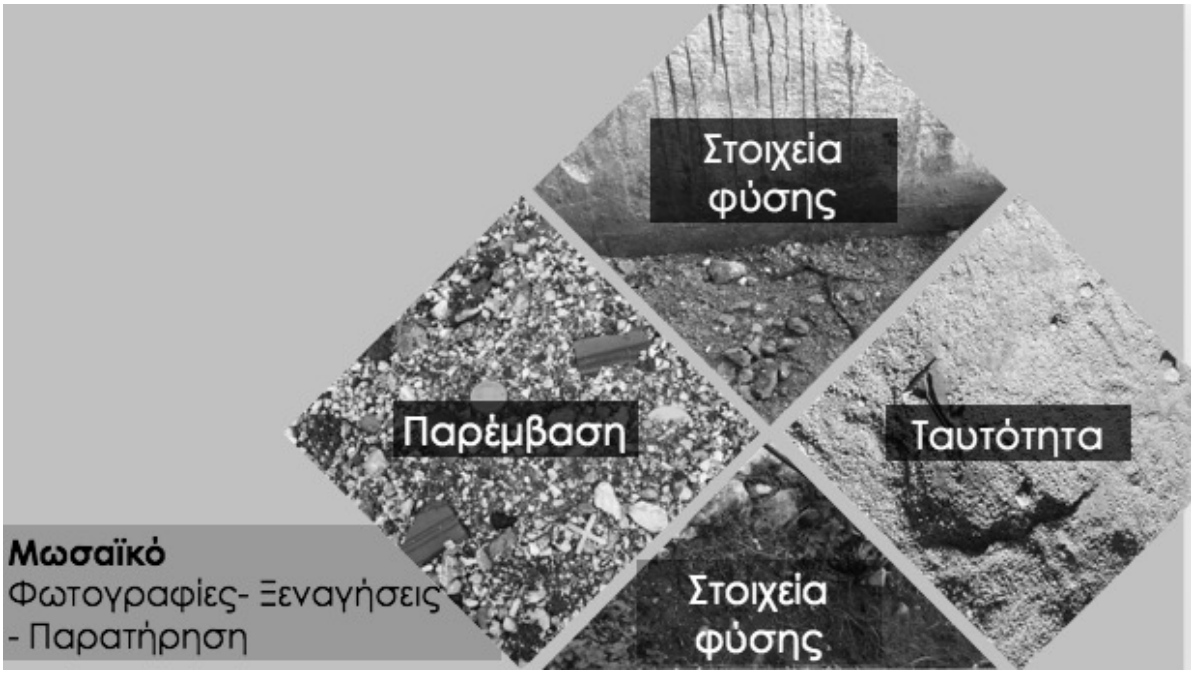
Συγχρόνως, η ερευνήτρια μελετώντας αυτό το τόσο σημαντικό στοιχείο του χώρου για τα παιδιά διαπίστωσε πως η πυραμίδα είναι το μοναδικό σημείο του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος όπου τα παιδιά είχαν καταφέρει να παρέμβουν στο χώρο και να δημιουργήσουν κάτι που χαρακτήριζε τη δική τους ταυτότητα. Όπως φαίνεται και από τις φωτογραφίες οι ενήλικες ενδεχομένως να παραέβλεπαν εύκολα ένα στοιχείο, λόγω της αισθητικής ή του μεγέθους του, όμως, για τα παιδιά αυτό είχε πολύ μεγάλη σημασία. Στα διαλείμματα τουλάχιστον 7 - 8 παιδιά παρατηρούνταν να ασχολούνται με την «πυραμίδα». Σε αντιδιαστολή με τον εσωτερικό χώρο και την ποικιλία των αντικειμένων και των παιχνιδιών τα παιδιά αφοσιώνονταν πολύ περισσότερο στην ενασχόληση της πυραμίδας απ' ότι μέσα όπου έπληταν και κουράζονταν εύκολα.



Εικόνα 20,21,22. Φωτογραφίες και ζωγραφιές των παιδιών στην ΣΜ1 που απεικονίζουν την πυραμίδα ως το αγαπημένο τους σημείο στην αυλή

Οι φωτογραφίες των παιδιών (Εικόνα 23) ανέδειξαν πως τα παιδιά φωτογράφισαν περισσότερο το χώρο των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων:

- Στοιχεία ταυτότητας – πυραμίδας.
- Στοιχεία παρέμβασης και αλληλεπίδρασης με το χώρο τους.
- Στοιχεία της φύσης.
- Ανοιχτό χώρος για παιχνίδια αδρής κινητικότητας. Ανάγκη για κίνηση - ελευθερία κινήσεων



Εικόνα 23. Φωτογραφίες των παιδιών από τη ΣΜ1 κατά τη διάρκεια των ξεναγήσεων

Εν συνεχεία, στη ΣΜ2 παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά διέκριναν την επικινδυνότητα της παιδικής χαράς και της απαγόρευσης που έχουν θέσει οι νηπιαγωγοί, οι συνεντεύξεις, οι ζωγραφιές (Εικόνες 25 - 27) αλλά και οι φωτογραφίες τους φανερώνουν πως η παιδική χαρά προσελκύει το ενδιαφέρον τους, είναι το αγαπημένο τους σημείο, αν και δεν περνούν σε αυτήν πολύ χρόνο καθώς ως χώρος είναι απαγορευτικός. Αυτό που προκύπτει είναι πως τα παιδιά έχουν ανάγκη από δομές που προσφέρουν δυνατότητες για σκαρφάλωμα, ισορροπία, αναπήδηση, αιώρηση. Ακόμη, φωτογράφησαν, όπως και στη ΣΜ1, στοιχεία της φύσης όπως είναι τα χόρτα, το χώμα, τα δένδρα τα οποία μπορούν να επεξεργαστούν και να παρατηρήσουν και σκληρές μεγάλες επιφάνειες κατάλληλες για την ανάπτυξη των κινητικών τους δραστηριοτήτων. Αυτοί οι χώροι φωτογραφήθηκαν από τα παιδιά αφού ήταν οι κύριοι χώροι που τους επιτρεπόταν να παίζουν και να αναπτύξουν ομαδικά παιχνίδια.



Εικόνα 24. Φωτογραφίες των παιδιών από τη ΣΜ2 κατά τη διάρκεια των ξεναγήσεων

Οι ζωγραφιές των παιδιών της ΣΜ2 περιείχαν έντονα το στοιχείο των παιχνιδοκατασκευών (Εικόνες 25 - 27). Τα παιδιά απεικόνισαν αυτές τις δομές με πολλές λεπτομέρειες αποδίδοντάς τους τις δυνατότητες χρήσης τους. Μολονότι δεν χρησιμοποιούσαν ποτέ αυτόν το χώρο ζωγράφισαν παιδιά να κάνουν τσουλήθρα, κούνια ή παιδιά να τρέχουν γύρω από τις παιχνιδοκατασκευές.







Εικόνα 25, 26, 27. Ζωγραφιές των παιδιών της ΣΜ2 που απεικονίχουν το αγαπημένο σημείο στην αυλή

Μετά την ολοκλήρωση της ακρόασης των παιδιών με διάφορα εργαλεία και μεθόδους σύμφωνα με την προσέγγιση του Μωσαϊκού, τα πρώτα δεδομένα συζητήθηκαν με τις νηπιαγωγούς προκειμένου να αποφασίσουμε τις επόμενες ενέργειες. Ολόκληρη η διαδικασία φάνηκε πολύ μεγάλη για τα παιδιά έως ότου αρχίσει ο σχεδιασμός. Κατανοούσαν τα βήματα της διαδικασίας και τα σκαλοπάτια της έρευνας και ήταν ανυπόμονα στο να δουν να πραγματοποιούνται οι προτεινόμενες αλλαγές ώστε να περάσουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, φροντίσαμε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες των παιδιών προτού υλοποιήσουμε τις μεγάλες αλλαγές. Τους δώσαμε υλικά και εξοπλισμό (λάστιχα, κούτσουρα, κουτιά από χαρτόνι, μπλοκ κ.λπ.) τα οποία μπορούσαν να χειριστούν δημιουργώντας τις δικές τους δομές. Ανακάλυψαν πολλά πλεονεκτήματα σε αυτά τα υλικά που θα μπορούσαν να

χρησιμοποιηθούν για να συμπληρώσουν τις ανάγκες των σχεδίων μας, για παράδειγμα, μονοπάτια, χώρος καθισμάτων με αποτέλεσμα να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα στοιχεία για να κατασκευάσουμε την υπαίθρια αίθουσα διδασκαλίας (Εικόνες 28, 29).

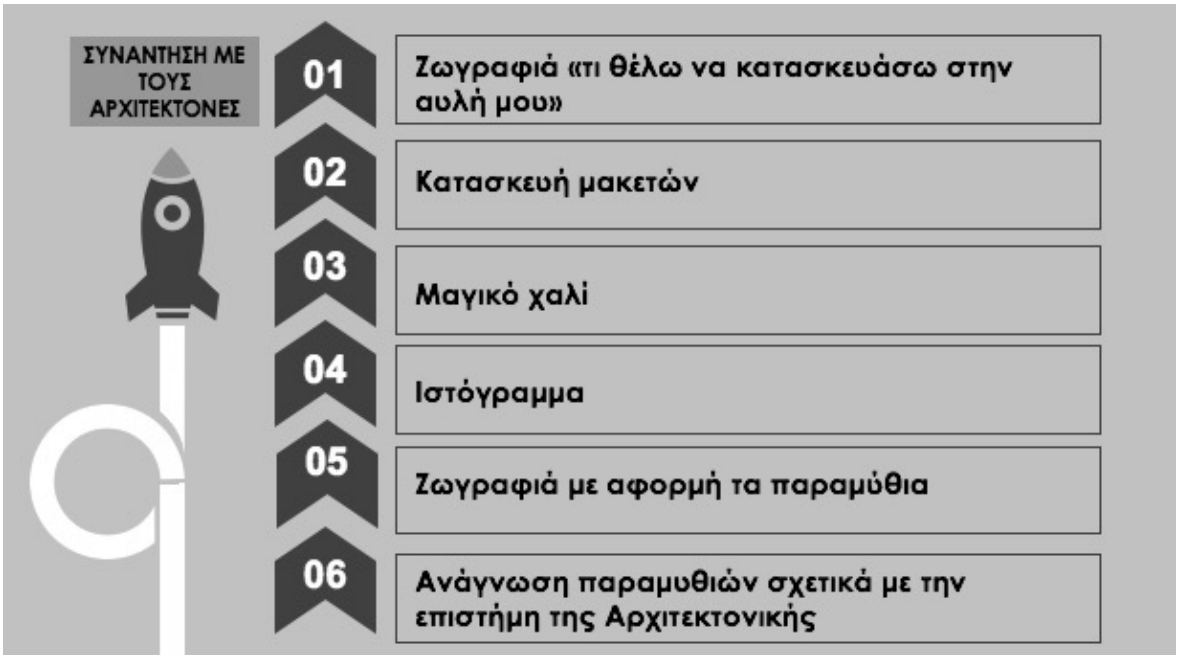




Εικόνα 28, 29. Τα παιδιά πειραματίζονται με διάφορα υλικά στην αυλή

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 7, ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα βήματα κατά τη διαδικασία ενδυνάμωσης και προσφοράς ερεθισμάτων ώστε τα παιδιά να μπορέσουν στη συνέχεια να εμπλακούν ενεργά και στη διαδικασία του σχεδιασμού. Μετά την ολοκλήρωση αυτών των βημάτων η ομάδα ήταν έτοιμη να συναντήσει την αρχιτεκτόνισσα σύμβουλο για να μας δώσει τις συμβουλές τις πάνω στα σχέδια που τα παιδιά δημιούργησαν.

Διάγραμμα 7. Διαδικασία ενδυνάμωσης και προσφοράς ερεθισμάτων των παιδιών στη ΣΜ1



Τα παιδιά φάνηκε να αγαπούν την αμεσότητα της διαδικασίας εργαστηρίου - δημιουργίας μακέτας εμπνέοντας με μεγάλη ευχαρίστηση την επιτυχία των δομών που έκαναν με τα χέρια τους. Τα μικρά παιδιά ξετρελαίνονται με την προοπτική να κατασκευάσουν μια 3D δομή αρκετά μεγάλη για να μπουν μέσα ή κάτω από αυτή. Στη ΣΜ1, στο ένα Εργαστήριο, δημιουργήσαμε μακέτες πυραμίδων με διάφορα υλικά, όπως το ζαχαρωτό και τα ξύλα, προκειμένου να καταλάβουμε πώς δημιουργούνται τα θεμέλια και τι υλικά χρειαζόμαστε για να υλοποιήσουμε αυτήν την κατασκευή στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν την ακεραιότητα αυτών που έκαναν, να δουν πώς λειτουργούν και να καταλάβουν γιατί δεν πέφτουν! Ταυτόχρονα, κατασκευάσαμε ένα διαστημόπλοιο στις διαστάσεις των παιδιών με τα χαρτόκουτα που είχαμε στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα για να το χρησιμοποιήσουμε στην είσοδο του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος - μέσα στην αίθουσα. Αυτή η κατασκευή προέκυψε ως λύση στην ανησυχία των νηπιαγωγών για τα βρώμικα παπούτσια των παιδιών και τις λάσπες που φέρνουν μέσα στο κτήριο. Έτσι, κατασκευάσαμε αυτό το διαστημόπλοιο μέσα από το οποίο περνούσαν τα παιδιά μέσα στο σχολείο μετά από το παιχνίδι στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Έβγαζαν τα

παπούτσια τους, τα κρατούσαν στο χέρι και μπουσουλούσαν μέσα από την κατασκευή (Εικόνα 30).



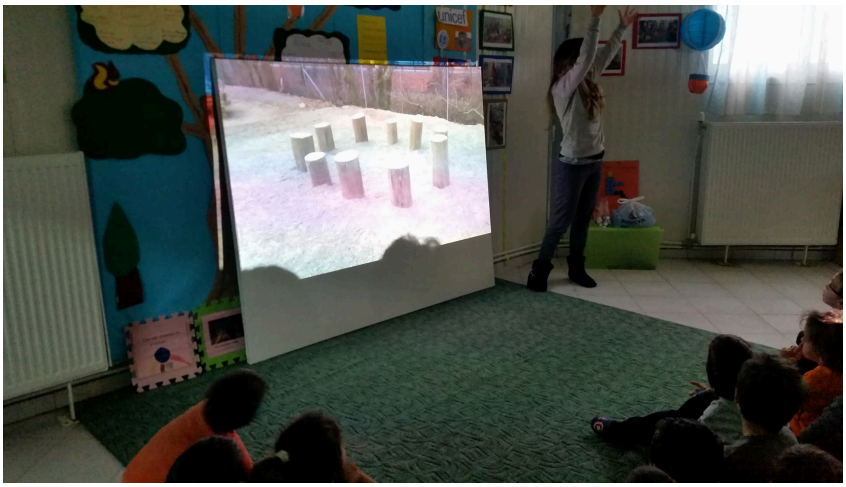
Εικόνα 30. Το διαστημόπλοιο ως περιοχή μετάβασης από την αυλή στην αίθουσα



Εικόνα 31. Εργαστήρια κατασκευής πυραμίδας

Η διαδικασία των εργαστηρίων και η εμπειρία κατασκευής αυτών των δομών ήταν αξέχαστη για τα παιδιά (Εικόνα 31). Για να δημιουργήσει μια εξαιρετικά ορατή, εκπαιδευτικά έγκυρη και πραγματικά συμμετοχική διαδικασία μάθησης η ερευνήτρια συνέχισε με την εφαρμογή του «μαγικού χαλιού» (Εικόνα 32). Οι μαθητές μέσα από το μαγικό χαλί ταξίδεψαν σε διάφορα μέρη και αυλές ανά τον κόσμο. Παρατήρησαν τις διαφορές στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, των δομών, των φυσικών στοιχείων και του παιχνιδιού των παιδιών. Ο μεγαλύτερος ενθουσιασμός για τα παιδιά ήταν οι ευκαιρίες που είχαν άλλα παιδιά να παίζουν μέσα στη φύση και η ευκαιρία που είχαν στο να αναλαμβάνουν ρίσκα. Εκτός απ' αυτές παρατήρησαν τον εξοπλισμό που είχαν τα παιδιά στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα, όπως τα ρούχα, χοντρά ή ποδιές για να ασχολούνται με την κηπουρική, καπέλα, το παγούρι τους με το νερό κ.ά. Αυτές οι παρατηρήσεις μας βοήθησαν να αντιληφθούμε και εμείς οι ίδιοι πώς θα κάναμε την παραμονή μας στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα πιο εύκολη και ευχάριστη. Σημαντικό ήταν μάλιστα το γεγονός πως τα παιδιά επεσήμαναν πολλές προσφερόμενες δυνατότητες των δομών που έβλεπαν, όταν, λόγου χάρη, είδαν μία παρεούλα διαμορφωμένη με κούτσουρα, είπαν

«μπορούμε να κάνουμε ζικ ζακ εκεί» Π4, «να πηδάμε από το ένα στο άλλο» Π12, «να είναι δρόμοι για τα αυτοκίνητα» Π23, «να καθόμαστε» Π18, «να ανεβαίνουμε πάνω με τα πόδια και να είμαστε ψηλοί» Π27.



Εικόνα 32. Η εφαρμογή του Μαγικού Χαλιού

Το σπουδαιότερο ήταν πως δόθηκαν στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες να καταθέσουν τις προτάσεις, τις προτιμήσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, να πάρουν αποφάσεις και να αναλάβουν αρμοδιότητες για την επιλογή του υλικού ή του γνωστικού αντικειμένου, τη σύνθεση των εργασιών, τη διαμόρφωση των χώρων, τους κανόνες της τάξης, την αξιολόγηση κ.ά.

Γονείς

Μετά τις πρώτες συνεντεύξεις με τους γονείς, έπρεπε να προσδιορίσουμε και να σχεδιάσουμε ένα φάσμα μεθόδων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ώστε να εμπλακούν και οι γονείς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

1) Επικοινωνία: Διάδοση πληροφοριών μέσω φυλλαδίων, δημιουργία ιστολογίου.
2) Διαβούλευση: Έγγραφα διαβούλευσης, φυλλάδια ενημέρωσης, συναντήσεις με την ερευνήτρια, την αρχιτεκτόνισσα σύμβουλο, συχνές συναντήσεις με τις νηπιαγωγούς και τους γονείς
3) Συμμετοχή: Συνεδριάσεις και διασκέψεις ομάδων, δημόσιες συναντήσεις με την τοπική κοινότητα (Rowe & Frewer, 2000).

Αυτό που επιχειρήσαμε να πετύχουμε είναι η δημιουργία δυνατοτήτων εμπλοκής με βάση της ανάγκες των γονέων οι οποίοι αισθάνθηκαν άνετα να τις μοιραστούν μαζί μας. Για παράδειγμα,στη ΣΜ1 που σχετίζεται με μία τουριστική περιοχή, οι γονείς ανέφεραν πως μετά τον Απρίλιο δεν θα είχαν τόσο πολύ ελεύθερο χρόνο για να συμμετέχουν στις συναντήσεις μας. Γι' αυτόν το λόγο αποφασίσαμε με τις νηπιαγωγούς να δημιουργήσουμε ένα ιστολόγιο (blog) ως πλατφόρμα επικοινωνίας με τους γονείς παρουσιάζοντας τόσο τις δραστηριότητες στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα όσο και τις χωρικές αλλαγές και τις δυνατότητες εθελοντικής βοήθειας ή προσφοράς.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη ποιοτικών υπαίθριων πρακτικών, που θα μπορούσαν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών, είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τους ενήλικες να αισθάνονται άνετα και να παρακινούνται κατά τη διάρκεια του χρόνου που αφιερώνεται στη διαδικασία της αλλαγής. Η συνδρομή των ενηλίκων θα επηρεάσει το είδος των εμπειριών που έχουν πρόσβαση τα παιδιά και την ενσωμάτωση των νέων γνώσεων. Η εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της δύναται να καταδείξει πως η ομαδική εργασία είναι ένα κρίσιμο συστατικό για τον ποιοτικό προγραμματισμό και την παρέμβαση που διευκολύνει την ανάγκη για συνεχή αξιολόγηση και προβληματισμό σχετικά με την ευημερία και τη συμμετοχή των παιδιών.

Στο πλαίσιο αυτό εξασφαλίσαμε ευνοϊκές συνθήκες επικοινωνίας με τις οικογένειες προσπαθώντας από κοινού να βρούμε λύσεις και στρατηγικές που να ικανοποιούν τις ανάγκες όλων.



Εικόνα 33. Συνάντηση των γονέων με την αρχιτέκτονα σύμβουλο



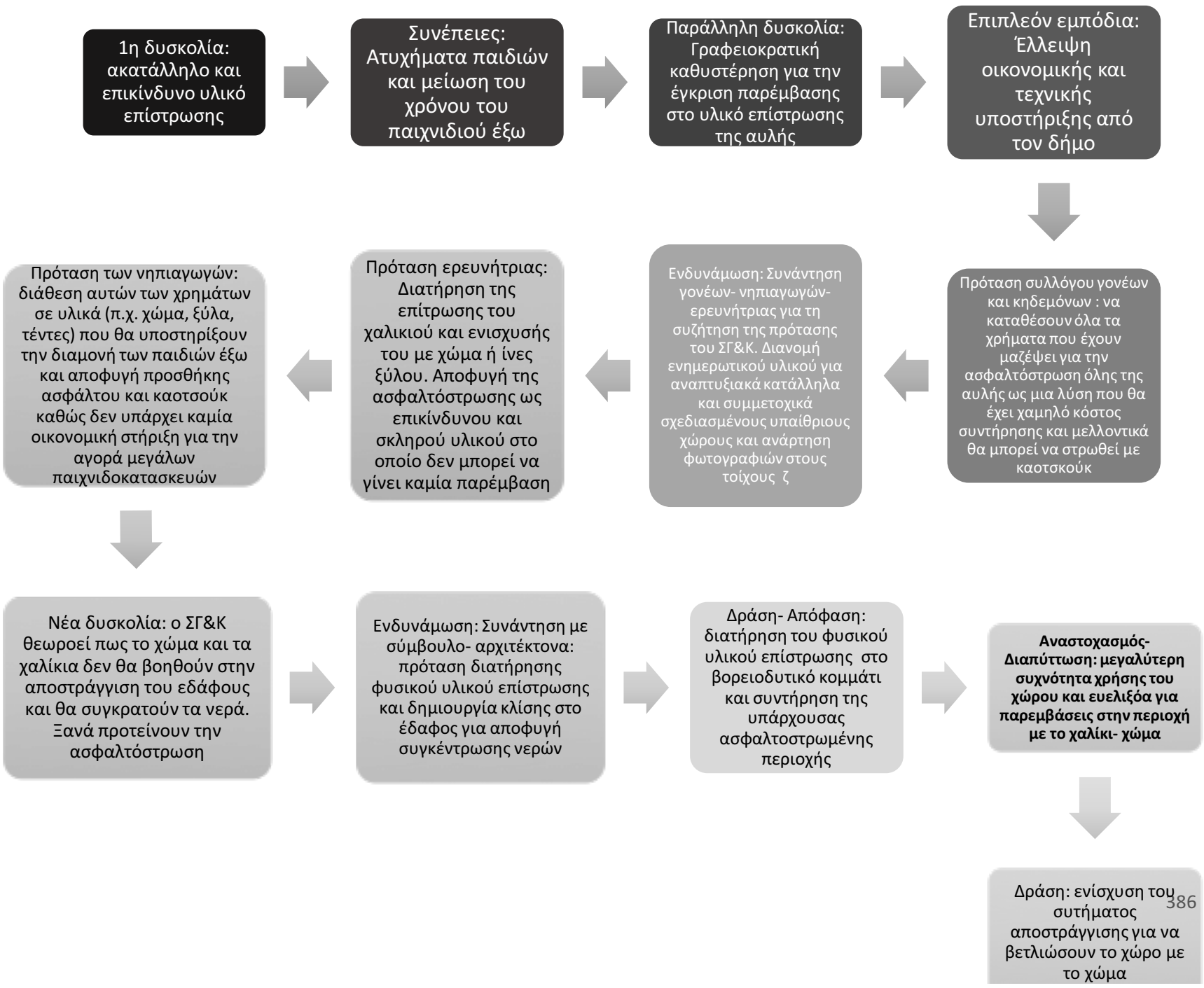


Εικόνα 34, 35. Συναντήσεις των γονέων με την ερευνήτρια

Στη ΣΜ1 ήταν αναγκαίος ο προγραμματισμός τακτικών συναντήσεων με τους γονείς αλλά και με τον σύλλογο γονέων (Εικόνες 34, 35) καθώς οι αλλαγές που έπρεπε να γίνουν κυρίως για τα θέματα ασφάλειας απαιτούσαν τη συμμετοχή των γονέων προκειμένου και οι ίδιοι μέσα από αυτήν τη διαδικασία να ξεπεράσουν τους φόβους και τους ενδοιασμούς τους. Τοιουτοτρόπως οι γονείς είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν τις σκέψεις τους και τις προτάσεις τους με την αρχιτεκτόνισσα σύμβουλο (Εικόνα 33) η οποία συναντήθηκε με τους γονείς στο χώρο του νηπιαγωγείου. Μέσα από τις συναντήσεις προέκυψαν αντιφάσεις γύρω από τα θέματα ασφάλειας και προστασίας των δομημένων περιβαλλόντων με επίκεντρο τον ενήλικα έναντι των υπαίθριων περιβαλλόντων που προωθούν το "βρώμικο" παιχνίδι, την ανάληψη ρίσκων και την αυτονομία.

Οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων των υπαίθριων χώρων, αισθάνονταν πιο άνετοι και εξοικειωμένοι με μία ίσως πιο άτακτη διαμόρφωση του χώρου που είναι στενά συνδεδεμένος με τις ανάγκες των παιδιών και όχι απαραίτητα με τις ανάγκες του ενήλικα. Για παράδειγμα, ορισμένοι γονείς πίστευαν και επέμεναν πως η ασφαλτόστρωση θα ήταν πιο ασφαλής από το να παίζουν τα παιδιά στα χώματα και στα χαλίκια. Αυτή η αντίληψη αναιρέθηκε μόνο μετά από σύσκεψη με την αρχιτεκτόνισσα. Στην πορεία οι γονείς περιόρισαν την ανησυχία τους για το αισθητικό και λειτουργικό αποτέλεσμα χάρη στη συνεχή ενημέρωση και το διάλογο με την ερευνήτρια μέσω ενημερωτικού υλικού (για παράδειγμα, έντυπο υλικό: «Ξέρατε ότι…» σχετικά με τα οφέλη του παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους, «δείκτες καλών πρακτικών», ανάρτηση φωτογραφιών, αναπτυξιακά κατάλληλα και συμμετοχικά σχεδιασμένοι υπαίθριοι χώροι κ.ά.)

Διάγραμμα 8. Ο τρόπος που λειτούργησε η υποστήριξη των γονέων στη ΣΜ1 προς την κατεύθυνση διαχείρισης και επίλυσης των αναδυόμενων δυσκολιών


1η δυσκολία: ακατάλληλο και επικίνδυνο υλικό επίστρωσης
Συνέπειες: Ατυχήματα παιδιών και μείωση του χρόνου του παιχνιδιού έξω
Παράλληλη δυσκολία: Γραφειοκρατική καθυστέρηση για την έγκριση παρέμβασης στο υλικό επίστρωσης της αυλής
Επιπλεόν εμπόδια: Έλλειψη οικονομικής και τεχνικής υποστήριξης από τον δήμο
Πρόταση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων : να καταθέσουν όλα τα χρήματα που έχουν μαζέψει για την ασφαλτόστρωση όλης της αυλής ως μια λύση που θα έχει χαμηλό κόστος συντήρησης και μελλοντικά θα μπορεί να στρωθεί με καοτσκούκ
Ενδυνάμωση: Συνάντηση γονέων- νηπιαγωγών- ερευνήτριας για τη συζήτηση της πρότασης του ΣΓ&Κ. Διανομή ενημερωτικού υλικού για αναπτυξιακά κατάλληλα και συμμετοχικά σχεδιασμένους υπαίθριους χώρους και ανάρτηση φωτογραφιών στους τοίχους ζ
Πρόταση ερευνήτριας: Διατήρηση της επίτρωσης του χαλικιού και ενισχυσής του με χώμα ή ίνες ξύλου. Αποφυγή της ασφαλτόστρωσης ως επικίνδυνου και σκληρού υλικού στο οποίο δεν μπορεί να γίνει καμία παρέμβαση
Πρόταση των νηπιαγωγών: διάθεση αυτών των χρημάτων σε υλικά (π.χ. χώμα, ξύλα, τέντες) που θα υποστηρίξουν την διαμονή των παιδιών έξω και αποφυγή προσθήκης ασφάλτου και καοτσούκ καθώς δεν υπάρχει καμία οικονομική στήριξη για την αγορά μεγάλων παιχνιδοκατασκευών
Νέα δυσκολία: ο ΣΓ&Κ θεωροεί πως το χώμα και τα χαλίκια δεν θα βοηθούν στην αποστράγγιση του εδάφους και θα συγκρατούν τα νερά. Ξανά προτείνουν την ασφαλτόστρωση
Ενδυνάμωση: Συνάντηση με σύμβουλο- αρχιτέκτονα: πρόταση διατήρησης φυσικού υλικού επίστρωσης και δημιουργία κλίσης στο έδαφος για αποφυγή συγκέντρωσης νερών
Δράση- Απόφαση: διατήρηση του φυσικού υλικού επίστρωσης στο βορειοδυτικό κομμάτι και συντήρηση της υπάρχουσας ασφαλτοστρωμένης περιοχής
Αναστοχασμός- Διαπύττωση: μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης του χώρου και ευελιξόα για παρεμβάσεις στην περιοχή με το χαλίκι- χώμα
Δράση: ενίσχυση του συτήματος αποστράγγισης για να βετλιώσουν το χώρο με το χώμα

Στη ΣΜ2 η συνάντηση των γονέων με την αρχιτεκτόνισσα - σύμβουλο δεν κρίθηκε αναγκαία καθώς ο σχεδιασμός των αλλαγών που αποφασίστηκαν να γίνουν στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα δεν έχρηζαν της συμβουλής και της τεχνογνωσίας ενός αρχιτέκτονα.

Δεδομένου ότι η ΣΕΔ δίνει έμφαση στη συνεργασία μέσω της διαδικασίας συμμετοχής τα μέλη της σχολικής κοινότητας είχαν την εξουσία να καθορίζουν τα προβλήματα και να βρίσκουν λύσεις (Gillis & Jackson, 2002). Κατά συνέπεια, τα μέλη της κοινότητας θεωρούνται συν-ερευνητές σε όλη τη διαδικασία, η οποία προωθεί τη συμμετοχή της κοινότητας και την ατομική ενδυνάμωση (Bailey et al., 2006). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα όλοι οι συμμετέχοντες συμμετείχαν ενεργά στη συνδημιουργία νοήματος και αποφάσεων μέσω δημοκρατικών διαδικασιών.

7.3.2.2 Σχεδιασμός

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού η τοπική αυτοδιοίκηση και στις δύο περιπτώσεις δεσμεύτηκε να υποστηρίξει το όραμά μας με έναν επαγγελματικό σχεδιασμό τοπίου ενσωματώνοντας τις προτεινόμενες αλλαγές στις υπάρχουσες συνθήκες. Ωστόσο, μαζί αποφασίσαμε να προχωρήσουμε στη ΣΜ2 στο σχεδιασμό μικρών αλλαγών και στη ΣΜ1 βασιστήκαμε σε παλαιότερο σχέδιο που είχε παραχωρήσει ο πολιτικός μηχανικός του δήμου στο σχολείο προκειμένου να προβούμε σε ορισμένες πρώτες μεγάλες αναγκαίες αλλαγές, χωρίς παράλληλα να παρεκκλίνουμε από τον σχεδιασμό που είχε δοθεί στο σχολείο. Ωστόσο, όπως φάνηκε στην πορεία ο δοθείς σχεδιασμός είχε βασικά δομικά αρχιτεκτονικά σφάλματα τα οποία η εθελόντρια - σύμβουλος αρχιτεκτόνισσα προσπάθησε να αντιμετωπίσει με προσωρινές λύσεις. Οι νηπιαγωγοί με την ερευνήτρια άρχισαν το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση της κάτοψης του σχολείου. Το σχέδιο ήταν διαθέσιμο στο γραφείο των νηπιαγωγών οπότε είχαν πρόσβαση όλες οι νηπιαγωγοί να σημειώνουν και να σχολιάζουν.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού λάβαμε υπόψη μας τις συνεντεύξεις (παιδιών – νηπιαγωγών - γονέων), τις ζωγραφιές (παιδιών - νηπιαγωγών - γονέων), τις συζητήσεις από τις ομάδες εστίασης, και τις φωτογραφίες των συμμετεχόντων. Οι

νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων έδωσαν σημασία στη δημιουργία ενός σχεδίου που θα υποστήριζε την επίβλεψη και την ασφάλεια των παιδιών λόγω του ότι η αναλογία παιδιών - νηπιαγωγού είναι πολύ μεγάλη.

«ασφάλεια, γρασίδι κάτω για να μην χτυπάνε παγκάκια» Ν1.

«Αλλαγή στην επίστρωση. Αν δεν ήταν επικίνδυνα τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα, αν είχε σωστή επίστρωση, παγκάκια, τραπέζια, θα μπορούσαμε να κάνουμε πολλές από τις δραστηριότητες στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα που κάνουμε μέσα» Ν3.

«*Να δημιουργήσεις ένα ασφαλές περιβάλλον με προοπτικές ρίσκου»* Ν1 (εργαστήριο 1, 32: 03).

Παράλληλα, δόθηκε η δέουσα προσοχή στη δημιουργία δομών που επιτρέπουν τη διαμονή στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα σε διάφορες καιρικές συνθήκες.

«Κιόσκι, προφυλαγμένα από ακραίες καιρικές συνθήκες» Ν4.

Επιπλέον, παρατηρήσαμε πως οι νηπιαγωγοί πρότειναν ένα σχεδιασμό που έμοιαζε με τον εσωτερικό χώρο του σχολείου. Αυτή η τάση πιστεύουμε πως προέκυψε από τη συνήθεια και την οικειότητα που νιώθουν οι νηπιαγωγοί με το σχεδιασμό της αίθουσας (όπως μας εξήγησαν σε προηγούμενη ερώτηση), από την πρόθεσή τους να δημιουργήσουν μία «τάξη» υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος που θα υποστηρίξει τις μαθησιακές λειτουργίες και θα βοηθήσει στην εύκολη προσαρμογή των παιδιών.

«Με μερικούς κορμούς, μεγάλες πέτρες να γίνει μια παρεουλά, να είναι σημείο συνάντησης και ο τοίχος στο πίσω μέρος της αίθουσα να χρησιμεύει για τις εργασίες μας» Ν2.

«Κάτι αντίστοιχο με εσωτερικό σε γωνιές, με ένα σημείο συνάντησης, ένας ελεύθερος χώρος για τρέξιμο, χώρος πρασίνου, παιχνίδι με ρίσκο» Ν5.

Τέλος, αναφέρθηκαν στη δημιουργία διαφόρων κέντρων ενδιαφέροντος που μπορούν να υποστηρίξουν διάφορες μαθησιακές ανάγκες και έδωσαν έμφαση στη δημιουργία χώρων «πρασίνου» με δένδρα, λουλούδια, χώμα, παρτέρια, κήπο. Δεν αναφέρθηκε η εγκατάσταση μεγάλων παιχνιδοκατασκευών, παρά μόνο η Ν4 σχολίασε τη μη αναγκαιότητα ύπαρξης τέτοιων δομών ορμώμενη από την ύπαρξη των παιχνιδοκατασκευών στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα του σχολείου της.

«τραπέζι, κουζίνα, να ζωγραφίσουμε υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα, έντονο το φυσικό στοιχείο, δικό μας μποστάνι, να έχουμε τα δικά μας λαχανικά και να τρώμε αυτά που φυτεύουμε» Ν4.

«παρτέρια με λουλούδια» Ν1.

«δημιουργία σκάμματος με χώμα, δημιουργία παρτεριών για λαχανόκηπο» Ν3.

«.. δένδρα, γωνιά ανάγνωσης, θεατρικού παιχνιδιού και γωνιά μεταμφίεσης, γωνιά με νερό και φυσική γωνιά πειραμάτων» Ν2.

«Αν είναι αναπτυξιακά κατάλληλες ναι, για τα παιδιά είναι απαραίτητα, σαν παιδαγωγός θα μπορούσα να κάνω μάθημα και χωρίς αυτές. Μειώνει τις δυνατότητες συμβολικού παιχνιδιού, δίνει πολύ συγκεκριμένες λειτουργίες» Ν4.

Από τις ομάδες εστίασης όλες οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν την επιθυμία τους να σχεδιάσουμε χώρους που να προωθούν την αλληλεπίδραση των παιδιών με το φυσικό στοιχείο και με το χώμα, καθώς μέσα από τις δικές τους παρατηρήσεις έχουν προσέξει την αγάπη των παιδιών για τέτοιου είδους ασχολίες και τα πλεονεκτήματα που προσφέρονται στα παιδιά. Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ενασχόλησης των παιδιών με φυσικά στοιχεία, όπως είναι το χώμα, είναι η δυνατότητα να παρεμβαίνουν, να παρατηρούν και να δίνουν την ταυτότητά τους στο χώρο. Οι νηπιαγωγοί επεσήμαναν πως θέλουν τα παιδιά να λερώνονται από το παιχνίδι τους στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα εννοώντας πως με τον τρόπο αυτό μπορούν να παρέμβουν, να αφοσιωθούν και να δημιουργήσουν τα δικά τους παιχνίδια χωρίς την παρέμβαση των ενηλίκων. Δόθηκε έμφαση στην ύπαρξη υλικών που εύκολα μπορούν να διαχειριστούν τα παιδιά προκειμένου να αναπτυχθεί η αυτονομία τους στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα.

«*Ανάλογα με το θέμα που δουλεύεις μπορούν να του δώσουν και άλλη μορφή, για παράδειγμα αν δουλεύεις για το ηλιακό σύστημα θα φτιάχνουν τους πλανήτες ή αν δουλεύειςς για την Άνοιξη θα φύτευαν. Δηλαδή αυτά (δείχνει μία εικόνα με πασσάλους και λινάτσες) μπορείς να τα χαλάσεις και να φτιάξεις κάτι άλλο, ενώ με τις παιχνιδοκατασκευές δεν μπορείς*» Ν5 (Εργαστήριο 1: 23:45).

«Με πάρα πολύ απλά υλικά που δεν χρειάζεται να παρακαλέσεις κανέναν να στα φέρει στο σχολείο τα παιδιά τρελαίνονται να βγουν στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Η φωτογραφία 6 απεικονίζει μία πολύ οργανωμένη παιδική χαρά αλλά είναι σαν ένα κατευθυνόμενο παιχνίδι, μπορεί τα παιδιά να παίζουν αλλά μετά από λίγο βαριούνται και μπορεί να μαλώσουν, αρχίζουν να σπρώχνονται» Ν4 (Εργαστήριο 1: 25:12).

«*Ναι, συμφωνώ, γιατί όταν τα παιδιά δημιουργούν τα ίδια από μόνα τους, κρατάει πιο πολύ το παιχνίδι. Εκτός από παιχνιδοκατασκευές θα μπορούσαμε να έχουμε σκηνές. Τρελαίνονται να κρύβονται, όπως και στη φωτογραφία με τις παλέτες, τα εξιτάρει. Το τυποποιημένο της παιδικής χαράς θα το ευχαριστηθεί στην αρχή το παιδί,*

αλλά μετά θα μειωθεί το ενδιαφέρον του γιατί δε θα έχει άλλο τρόπο να το αξιοποιήσει. (Εργαστήριο 1: 27:20).

«Περιορισμός της φαντασίας μέσα από τα τυποποιημένα παιχνίδια (σχολιάζει μία φωτογραφία), το παιδί δεν έχει καμία αυτενέργεια, δεν μπορούν να παρέμβουν απλά τα χρησιμοποιούν» Ν2.

Επιπλέον, συζητήθηκε στις ομάδες εστίασης με τις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων ο σχεδιασμός ορισμένων ρουτίνων και κανόνων που θα πρέπει να συνοδέψουν τις χωρικές αλλαγές. Και στις δύο Σχολικές Μονάδες έγινε ενημέρωση στους γονείς σχετικά με τη χρήση αντηλιακών, καπέλων και παγουριών με νερό. Επίσης, μαζί με τα παιδιά οι νηπιαγωγοί δημιούργησαν κανόνες συμπεριφοράς για τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα, όπως ακριβώς έχουν και μέσα στις αίθουσες. Οι κανόνες προέκυψαν από τις ίδιες τις παρατηρήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα και καταγράφηκαν.

Εικόνα 36, 37. Η χρήση καπέλων και παγουριών εντάσσεται στην ρουτίνα διαμονής στην αυλή





Τα Τα παιδιά μέσα από τις διαδικασίες ενδυνάμωσης και συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, σχεδίασαν χώρους στους οποίους υπερτερούσαν τα στοιχεία που μπορούσαν τα ίδια τα παιδιά να χτίσουν στα

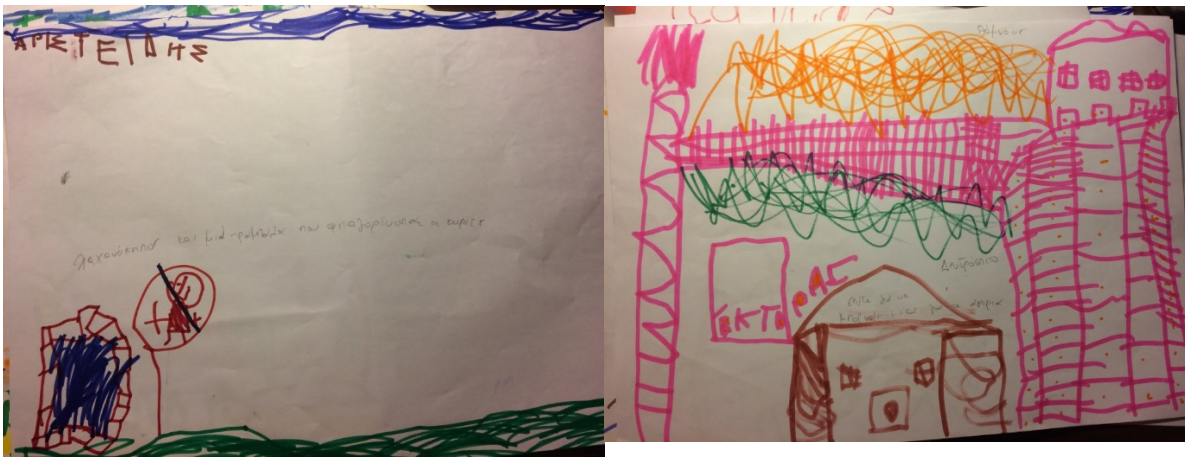
νέα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα, όπως κάστρα, σκάλες, πυραμίδες, δενδρόσπιτα (Εικόνες 38, 39, 40, 41).

Ο Stedman (2003), αναφερόμενος στην κλασική δουλειά του Tuan (1977: 672), υποθέτει ότι οι χώροι γίνονται τόποι όταν εμποτίζονται με νόημα μέσα από τη ζωντανή εμπειρία. Από την άποψη της παιδικής δημιουργίας των δικών τους «τόπων» οι μελέτες έχουν καταδείξει ότι τα μικρά παιδιά μπορούν ν' αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς με χώρους που βιώνουν «βαθιά» σε όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας τους (Lim & Barton, 2010, Measham, 2006). Η ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν χώρους γι' αυτά τα ίδια έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου. Η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» και από αυτήν την άποψη γίνεται πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών. (Wallon H., 1982).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν τους υπαίθριους χώρους παιχνιδιού τους και απεδείχθη πως αυτά αποτελούν πλούσια αναπτυξιακά, μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα στα οποία τα παιδιά θα απολάμβαναν και θα ήθελαν να μείνουν όλοι μέρα. Επίσης, σχεδίασαν στοιχεία τα οποία τους έκανα να νιώθουν άνετα, όπως χώροι που μπορούσαν να κάθονται με τους φίλους τους. Σχεδίασαν πολλά φυσικά στοιχεία, όπως δένδρα, λουλούδια, λόφους από χώμα και πολλά παιδιά σημείωσαν την ανάγκη τους για αυτονομία στΑ υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα χωρίς τον έλεγχο των ενηλίκων.







Εικόνα 38, 39, 40, 41. Οι ζωγραφιές των παιδιώ της ΣΜ1 με τις προτάσεις τους για το σχεδιασμό της αυλής

Αρχικά, όπως προαναφέρθηκε, και στις δύο Σχολικές Μονάδες έγινε αναφορά στις μεγάλες αλλαγές που κρίνονταν αναγκαίες προκειμένου να εφαρμοστούν και οι μικρο - αλλαγές. Στη ΣΜ2 οι νηπιαγωγοί θεώρησαν απαραίτητη την απομάκρυνση των παιχνιδοκατασκευών, ενώ στις απόψεις των γονέων εμφανίστηκαν δύο τάσεις: η απομάκρυνση των παιχνιδοκατασκευών και η συντήρηση των παιχνιδοκατασκευών.

«Να φύγουν οι παιχνιδοκατασκευές, είναι επικίνδυνες και με τρομάζουν» Γ23.

«Οι παιχνιδοκατασκευές δεν είναι απαραίτητες, θα μπορούσαν να παίζουν και με άλλα παιχνίδια» Γ17.

«Οι κούνιες κατά την άποψή μου καλό θα ήταν να συντηρηθούν και να μείνουν… νομίζω ότι έχουμε γίνει υπερβολικοί με την ασφάλεια» Γ38.

Λόγω της έλλειψης δημόσιων χώρων υπαίθριου παιχνιδιού αλλά και της αναγνώρισης της έλλειψης δομών που ενισχύουν την ανάληψη ρίσκων ορισμένοι γονείς πρότειναν τη συντήρηση των παιχνιδοκατασκευών. Ασφαλώς, υπήρχαν και οι γονείς που ήταν άκρως αντίθετοι με την ύπαρξη των παιχνιδοκατασκευών τόσο γιατί τις θεωρούσαν αναπτυξιακά ακατάλληλες όσο και ότι ήταν κατασκευασμένες από επικίνδυνο υλικό. Στη ΣΜ1 οι μεγάλες αρχικές αλλαγές που προτάθηκαν ήταν περισσότερες. Κατά πρώτο λόγο τέθηκε το θέμα των υλικών επίστρωσης, της οριοθέτησης περιοχών και της βελτίωσης του συστήματος αποστράγγισης.

«*Το δάπεδο να αλλάξει, έχουν σκίσει πάρα πολλές φόρμες από την αρχή της χρονιάς, αυτό το χαλίκι είναι το χειρότερο για τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Το παιδί πρέπει να μπορεί να πέφτει και να μην χτυπάει. Το παιδί θα πέσει είναι μέρος της ζωής αυτό*» Γ9.

«*Να στρωθεί το δάπεδο, να υπάρξουν εγκαταστάσεις για κινητικά παιχνίδια και να έχει περισσότερα φυτά, φυσικό περιβάλλον»* Γ2.

«Να μην έχει χαλίκια το δάπεδο, να υπάρχει πράσινο αλλά με μέτρο ώστε να μην υπάρξει και πρόβλημα την άνοιξη, να είναι καθαρά, λουλουδάκια όχι θάμνοι. Δεν νομίζω ότι είναι σωστό να υπάρχουν στο σχολείο. Απαραίτητη είναι και μία αμμοδόχος για να παίζουν με λίγη άμμο από τη θάλασσα» Γ17.

«*Υλικό δαπέδου επίστρωσης, καουστούκ*» Γ5.

Και στις δύο Σχολικές Μονάδες οι γονείς έδωσαν έμφαση στα χαλαρά και ευμετάβλητα υλικά που θα πρέπει να υπάρχουν στο χώρο τα οποία δεν απαιτούν μεγάλους χρηματικούς πόρους ούτε ιδιαίτερο τεχνικό σχεδιασμό. Τάσσονταν υπέρ και της ύπαρξης φυσικών στοιχείων αλλά και ενός σχολικού κήπου.

«Το σκάμμα είναι πολύ ωραίο, τους αρέσει πολύ να σκάβουν. Και οι παιχνιδοκατασκευές να μην είναι επικίνδυνες. Τις βαριούνται τις παιχνιδοκατασκευές, θέλουν υλικά που να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν και αλλιώς, σαν ένα καταφύγιο, με τη φαντασία τους» Γ15.

«Δεν χρειάζονται μεγάλες αλλαγές ούτε πολλά χρήματα. Και πέρυσι που θέλαμε να αναλάβουμε την οικονομική ευθύνη των αλλαγών του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος δεν τα καταφέραμε γιατί έπρεπε ένας μηχανικός του δήμου να πάρει την ευθύνη του σχεδίου και αυτό μας πήγε πίσω. Τώρα πιστεύω να γίνει λίγο καλύτερο το υπαίθριο σχολικό περιβάλλον» Γ1.

«Θα μου άρεσε να φτιάξουν ένα λαχανόκηπο έτσι ώστε τα παιδιά με λίγα βασικά πράγματα να έρθουν σε επαφή, γιατί μπορεί να ζούμε στο χωριό αλλά δεν έχουμε πλέον τις ίδιες ευκαιρίες. Να βλέπουν να μεγαλώνουν και να φροντίζουν τα λαχανικά είναι πολύ σημαντικό. Και λουλούδια και θάμνους για να ομορφύνει ο χώρος» Γ25.

«*Θα πρέπει να υπάρχει πολύ χρώμα, λουλούδια, δένδρα, τα παιδιά να βλέπουν τη φύση μέσα στο σχολείο τους*» Γ10.

«*Να έχει φυτά, να υπάρχει κήπος, έτσι πιστεύω θα γίνει όμορφος ο χώρος»* Γ9.

Επιπροσθέτως, έδωσαν έμφαση στη δημιουργία μία κοινής απόφασης μεταξύ των γονέων και των νηπιαγωγών σχετικά με το «βρώμικο παιχνίδι» και με το «επικίνδυνο παιχνίδι».

«Να βάλουμε άμμο, μπορεί βέβαια να αντιδράσουν κάποιοι γονείς που θα λερωθούν τα παιδιά, αλλά εγώ πιστεύω ότι είναι σημαντικό. Το παιδί θέλει να είναι σε

υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα, τα παιδιά στα χωριά είναι πολύ πιο χαρούμενα, τρέχουν κάνουν ποδήλατο, παίζουν» Γ13.

Σύμφωνα με την White (1998), ο συμμετοχικός σχεδιασμός συμβάλλει στη δημιουργία υπαίθριων χώρων στο νηπιαγωγείο που είναι οικείοι στους νηπιαγωγούς και που θα τους επιτρέψουν να μεταφέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία και στους υπαίθριους χώρους. Επίσης, είναι σημαντική και η συμμετοχή των γονέων με σκοπό να λάβουν υποστηρικτικό ρόλο στη μάθηση και να κατανοήσουν πως το περιβάλλον φύσης και το «βρώμικο παιχνίδι» προωθούν την ανάπτυξη των παιδιών τους. Τέλος, η συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων στο σχεδιασμό του σχολικού περιβάλλοντος εξασφαλίζει το γεγονός ότι το σχέδιο θα είναι πολιτισμικά σεβαστό. Έτσι και στη δική μας περίπτωση μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων των συμμετεχόντων σχεδιάσαμε τα βήματα αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων, τα οποία χρειάστηκε να ανασχεδιαστούν λόγω αναδυόμενων προβλημάτων και συνθηκών.

Και στις δύο Σχολικές Μονάδες αποφασίσαμε οι αλλαγές που θα γίνουν:

- Να ενθαρρύνουν την κίνηση των παιδιών και τη διαχείριση ρίσκων.
- Να υποστηρίζουν την άνεση τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά.
- Να υποστηρίζουν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών (ποικιλία διαθέσιμων υλικών, κέντρα ενδιαφέροντος, εύκολη πρόσβαση σε υλικά και μέρη)
- Να ενθαρρύνουν το αίσθημα του ελέγχου και της αυτονομίας (ευμετάβλητα και χαλαρά υλικά, ημι-ιδιωτικές περιοχές, δομές μέσα από τις οποίες τα παιδιά μπορούν να αυτο-ελέγχονται).

7.3.2.3 Υλοποίηση των αλλαγών και αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου

Τα περισσότερα έργα αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων χώρων περιλαμβάνουν συνήθως μια "πρώτη φάση" που είναι πολύ μεγαλύτερη από τις επόμενες φάσεις ή προσθέσεις, επειδή συχνά περιλαμβάνει κατεδαφίσεις, οριοθετήσεις ή/και βελτίωση του συστήματος αποστράγγισης. Η δέσμευση των επαγγελματιών του δήμου δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ οπότε στον τομέα του σχεδιασμού και της κατασκευής οι σημαντικές βελτιώσεις των υποδομών της πρώτης φάσης εξασφαλίστηκαν μέσα από εθελοντές σχεδιαστές και τεχνικούς (Εικόνες 42, 43). Έπειτα ξεκίνησαν οι μικρές

αλλαγές και προσθέσεις που δεν χρειάζονταν τεχνικό σχεδιασμό, όπως η δημιουργία κήπου, αμμοδόχου, καθισμάτων κ.ά. Αυτοί οι τύποι μικρών, διαχειρίσιμων αλλαγών μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά το περιβάλλον της υπαίθριας μάθησης και συμβάλλουν στο γενικό όραμα του γενικού προγράμματος της ΜΠΥΠ.

Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου επέτρεψε τη σταδιακή βελτίωση των δομών και τη διαθεσιμότητα των πόρων που χρειαστήκαμε κατά τη διαδικασία αλλαγών. Συχνά οι γονείς προσέφεραν τις ικανότητές τους και το χρόνο τους στην υλοποίηση αλλαγών, δουλεύοντας εθελοντικά στην εγκατάσταση δομών (παραδείγματος χάρη, καθίσματα, πάγκοι και τραπέζια για παιδιά) ή για τη συλλογή αντικειμένων καθημερινής χρήσης για τα παιδιά.

.





Εικόνα 42, 43. Εγκατάσταση νέου συστήματος αποστράγγισης στη ΣΜ1

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης των αλλαγών ενεπλάκησαν όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας όπως και η ερευνήτρια. Η διαδικασία των αλλαγών έγινε σταδιακά οπότε τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα αξιοποιούνταν σε διάφορες φάσεις δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παρατηρούν και να κάνουν προτάσεις και αλλαγές αντίστοιχα. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων ήταν μία συνεχής διαδικασία, καθώς οι συμμετέχοντες έπρεπε να λαμβάνουν αποφάσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ΣΕΔ. Για κάθε νέα δομή που προτείνονταν οι νηπιαγωγοί ενημέρωναν τους γονείς στον Πίνακα ανακοινώσεων με φωτογραφίες για τα σχέδια και τα υλικά που θα χρειαστούμε.







Εικόνα 42- 48. Υλοποίηση των αλλαγών με τη συμεμτοχή των παιδιών, των νηπιαγωγών και των γονέων

Οι πρώτες αλλαγές στο χώρο συνοδεύτηκαν από αλλαγές στη συμπεριφορά και στο παιχνίδι των παιδιών. Αρχικά, η ύπαρξη αποθηκευτικών χώρων στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα για τον κινητό εξοπλισμό συνέβαλε ώστε τα παιδιά να έχουν

άμεση πρόσβαση στα υλικά και να είναι υπεύθυνα για την τακτοποίησή τους. Από το ημερολόγιο της ερευνήτριας αρχικά στη ΣΜ1 (13/3/2018) παρατηρούμε πως το παιχνίδι των παιδιών αρχίζει να αλλάζει. Τα παιδιά δεν τρέχουν πια άτακτα στο χώρο. Με τις κούτες και τον κινητό εξοπλισμό που είναι πλέον άμεσα διαθέσιμος στα παιδιά παρατηρούμε πως τα παιδιά ξεκινούν να δημιουργούν μικρο- περιβάλλοντα παιχνιδιού. Πλέον αρχίζουν να αλλάζουν οι δύο τάσεις των παιχνιδιών που παρατηρούνταν αρχικά (ποδόσφαιρο - ενασχόληση με χώματα) και αντιλαμβανόμαστε πως όλο και περισσότερα παιδιά μαζεύονται στη βορειοδυτική πλευρά και δημιουργούν ευφάνταστα παιχνίδια έχοντας και την ευκαιρία να απομονωθούν. Τα παιδιά λερώνονται αλλά η ερευνήτρια δεν παρατηρεί κανένα αρνητικό σχολιασμό από τις νηπιαγωγούς.

Μία παρατήρηση της ερευνήτριας τις πρώτες μέρες καταγραφής του ημερολογίου στη ΣΜ2 ήταν πως οι νηπιαγωγοί ένιωθαν άβολα με τους περαστικούς κατά τη διάρκεια παραμονής τους στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Κατά τη διαδικασία όπου ονομάζαμε τα δένδρα στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα σε μία προσπάθεια να τα γνωρίσουμε καλύτερα και να τα παρατηρήσουμε φάνηκε πως η ομάδα πέρασε αρκετό χρόνο σ' αυτά και οι νηπιαγωγοί άρχισαν να οικειοποιούνται το χώρο για δραστηριότητες πέραν του διαλείμματος. Στη ΣΜ2 οι νηπιαγωγοί πολύ νωρίς, πριν ακόμα ξεκινήσουμε να παρεμβαίνουμε στο χώρο, άρχισαν να χρησιμοποιούν το χώρο για τις ρουτίνες του σχολείου, γαι το φαγητό, την ανάγνωση παραμυθιού, για συζήτηση στη παρεούλα κ.ά. Προτού χτιστεί η τελική μορφή του χώρου συγκέντρωσης - παρεούλας κάθε ένα παιδί έπαιρνε το τουβλάκι του και όλα μαζί δημιουργούσαν την παρεούλα γύρω γύρω από τη νηπιαγωγό. Παρακάτω θα αναλυθούν οι αλλαγές που έγιναν συνολικά.





Εικόνα 49, 50. Τα παιδιά της ΣΜ2 υιοθετούν και βαφτίζουν τα δένδρα της αυλής

(1) Περιοχές δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων και προσφέρουν ποικιλία επιλογών στα παιδιά.

- Ολομέλεια: ΣΜ1, ΣΜ2.
- Αμμοδόχος: ΣΜ1.
- Teepee (διαφορετική λειτουργία σε κάθε σχολική μονάδα): ΣΜ1, ΣΜ2.
- Κατασκευή με πολλές προσφερόμενες δυνατότητες. (αδρής κινητικότητας - ρίσκου, περιοχή ξεκούρασης, συγκέντρωσης για ομάδες παιδιών, καθίσματα): ΣΜ2.
- Περιοχή για παιχνίδια ρόλων και φαντασίας: ΣΜ1.
- Περιοχή παραδοσιακών κινητικών παιχνιδιών: ΣΜ2.
- Περιοχή ζωγραφικής: ΣΜ1, ΣΜ2.

Εικόνα 51- 54. Ολομέλεια- περιοχή συγκέντρωσης

ΣΜ1



ΣΜ1



ΣΜ2



ΣΜ2



Και στις δύο περιπτώσεις προκειμένου να δημιουργηθεί η ολομέλεια επιλέχθηκαν υλικά που μπορούν να μετακινηθούν εύκολα και από τα ίδια τα παιδιά τόσο για την αξιοποίηση αυτών και σε άλλες δραστηριότητες όσο και για την προστασία των υλικών.

Αμμοδόχος





Η δημιουργία αμμοδόχου υπήρχε στο σχεδιασμό και των δύο Σχολικών Μονάδων. Ωστόσο, στη ΣΜ2 δεν καταφέραμε να ολοκληρώσουμε την κατασκευή. Δεν τέθηκε ως προτεραιότητα καθώς στη ΣΜ2 τα παιδιά είχαν πολλές ευκαιρίες για ενασχόληση με το χώμα λόγω του υλικού επίστρωσης του σχολείου με αποτέλεσμα η υλοποίηση της να προγραμματιστεί για τον επόμενο χρόνο.

Σκηνή - Teepee



ΣΜ1



ΣΜ1



ΣΜ2



ΣΜ2

Αρχικά η ιδέα της σκηνής Teepee προήλθε από τα παιδιά της ΣΜ1 με αφορμή την πυραμίδα που είχαν χτίσει στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα πριν την παρέμβαση. Η πυραμίδα αποτελούσε το μόνο στοιχείο στο οποίο τα παιδιά φάνηκε να παρεμβαίνουν και να αποδίδουν την ταυτότητά τους στο χώρο. Η πυραμίδα πρωταγωνιστούσε στις συνεντεύξεις, στις φωτογραφίες και στα σχέδια των παιδιών. Τα παιδιά πρότειναν την κατασκευή μιας πυραμίδας, συζητήσαμε μαζί τους, δημιουργήσαμε από κοινού μακέτες και ρώτησαν τη σύμβουλο αρχιτεκτόνισσα να τους συμβουλεύσει για τα υλικά. Τον ίδιο τύπο κατασκευής πρότειναν και οι νηπιαγωγοί της ΣΜ2 μέσα από την προσωπική τους αναζήτηση. Παρατηρήσαμε, ωστόσο, διαφορά στις δραστηριότητες των παιδιών της ίδιας κατασκευής στις δύο Σχολικές Μονάδες λόγω της διαφορετικής επιλογής τοποθέτησης της κατασκευής. Στη ΣΜ2 όπου το teepee έχει τοποθετηθεί σε κεντρικό σημείο του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος και των περιοχών δραστηριοτήτων φιλοξενούνται περισσότερο παιχνίδια δραματοποίησης, ρόλων, φαντασίας, κοινωνικοποίησης, ενώ στη ΣΜ1 το teepee ήταν απομακρυσμένο από τις θορυβώδεις περιοχές δραστηριοτήτων και αξιοποιούνταν περισσότερο ως μία ήσυχη περιοχή απομόνωσης και ανάγνωσης.

Κατασκευή με πολλές προσφερόμενες δυνατότητες







Η δομή αυτή δημιουργήθηκε μέσα από την ανάλυση της αντίθεσης της άποψης των νηπιαγωγών και των παιδιών σχετικά με τις παιχνιδοκατσκευές. Οι νηπιαγωγοί επανειλημμένα εξέφραζαν την αγωνία τους για την απομάκρυνση των παιχνιδοκατασκευών και είχαν απαγορέψει τη χρήση τους με τη σηματοδότηση κορδελών. Ωστόσο, στις συνεντεύξεις, τις φωτογραφίες και τις ζωγραφιές των παιδιών οι παιχνιδοκατασκευές κατείχαν κεντρικό ρόλο. Τα παιδιά έκαναν σαφή την ανάγκη τους για αλληλεπίδραση με στοιχεία τα οποία υποστηρίζουν την αδρή κινητικότητα και την ανάληψη ρίσκου στα παιχνίδια. Έτσι δημιουργήσαμε αυτήν τη δομή που προσφέρει στα παιδιά διάφορα επίπεδα ανάληψης ρίσκου, ενώ, παράλληλα, θεωρήθηκε ασφαλές το ύψος όπως και το υλικό επίστρωσης. Δεν δόθηκε κάποια οδηγία στα παιδιά για τον τρόπο χρήσης και όπως φάνηκε από τις παρατηρήσεις η δομή παρείχε πολλές προσφερόμενες δυνατότητες (αδρής κινητικότητας - ρίσκου, περιοχή ξεκούρασης, συγκέντρωσης για ομάδες παιδιών, καθίσματα). Η δομή τοποθετήθηκε δίπλα από τις παλιές σιδερένιες παιχνιδοκατασκευές, τις οποίες ο δήμος δεν ξήλωσε ποτέ και απομακρύναμε τις κορδέλες που σηματοδοτούσαν την απαγορευμένη περιοχή. Οι νηπιαγωγοί συνειδητοποίησαν πως δε χρειάζεται να κάνουν πλέον υποδείξεις στα παιδιά να μην πλησιάζουν τις παιχνιδοκατασκευές καθώς οι ανάγκες τους καλύπτονταν πια από τη νέα δομή

Παιχνίδια ρόλων και φαντασίας









Η δομή αυτή δημιουργήθηκε ως μια περιοχή ήρεμης απομόνωσης, ανάγνωσης και βιβλιοθήκης. Δεν δόθηκαν οδηγίες στα παιδιά για τον τρόπο αξιοποίησης κάθε περιοχής με αποτέλεσμα τα παιδιά να δώσουν το δικό τους νόημα σε αυτήν τη περιοχή. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, πολύ έντονο το παιχνίδι ρόλων και τα παιχνίδια φαντασίας. Με το παιχνίδι αυτή η περιοχή μεταμορφωνόταν σε καράβι, παλάτι, σπίτι κ.ά. Βοηθητικό στοιχείο σε αυτού του τύπου τα παιχνίδια ήταν το γεγονός πως η αμμοδόχος ήταν πολύ κοντά οπότε τα παιδιά προμηθεύονταν χώμα για το παιχνίδι τους εύκολα. Οι νηπιαγωγοί και η ερευνήτρια όταν εντόπισαν τη λειτουργία που είχαν αποδώσει τα παιδιά σε αυτήν τη περιοχή και τη δημοτικότητά της την εμπλούτισαν με περισσότερα υλικά και εξοπλισμό.

Περιοχή ζωγραφικής

ΣΜ2



ΣΜ1



Οι περιοχές που υποστήριξαν τις δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίου δεν ήταν σταθερές στο χώρο καθώς μπορούσαν εύκολα να μετκινηθούν ανάλογα με τις ανάγκες και το φως του ήλιου.

ΣΜ1



(1) Αρκετές περιοχές που προσφέρουν σκιά. Στη ΣΜ2 τα δένδρα πρόσφεραν αρκετή σκιά κατά τη διάρκεια της ημέρας ωστόσο στη ΣΜ1 έπρεπε να ενισχύσουμε τα σημεία όπου υπήρχαν η ολομέλεια και τις περιοχές δραστηριοτήτων με σκιά. Αρχικά επιλέξαμε να τοποθετήσουμε τις περιοχές στο βορειοδυτικό κομμάτι όπου ορισμένες ώρες μέσα στη μέρα η σκιά προσφερόταν από το κτήριο του δημοτικού έπειτα προσθέσαμε μία τέντα πάνω από την ολομέλεια, που ήταν μία περιοχή η οποία αξιοποιόταν πολύ συχνά μέσα στην ημέρα. (Εικόνα 67-68)

Αρκετές περιοχές που προσφέρουν σκιά



ΣΜ1



ΣΜ1

(1) **Υπάρχει μια ποικιλία από φυσικά ευμετάβλητα υλικά προσβάσιμα στα παιδιά,** με τα οποία είναι πιο πιθανό να προωθηθεί το δημιουργικό, ευφάνταστο, κοινωνικό παιχνίδι – και να έχουμε υψηλότερα επίπεδα γνωστικού παιχνιδιού, από το να υπάρχει σταθερός εξοπλισμός και παιχνιδοκατασκευές (Εικόνα 69-76)

(2) **Υπάρχουν αρκετοί, διαφορετικοί τύποι φορητού εξοπλισμού παιχνιδιών, προσβάσιμα στα παιδιά** (μπάλες, κουβαδάκια, χουλα-χουπ, κομμάτια υφάσματος, κουτιά από χαρτόνι κ.α.) (Εικόνα 69-76)












Εικόνα 69-76. Η χρήση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου από τα παιδιά

(3) **Επιφάνειες εργασίας και τραπεζάκια**

Επιφάνειες εργασίας και τραπεζάκια



ΣΜ1



ΣΜ1



ΣΜ2



ΣΜ2

(4) **Ένας καθορισμένος κήπος όπου τα παιδιά εμπλέκονται σε όλες τις διαδικασίες , φύτεμα, φροντίδα, πότισμα, συγκομιδή κ.α.)**

Δημουργία κήπου







Στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα της ΣΜ2 ακόμα και πριν την παρέμβαση υπερίσχυε το φυσικό στοιχείο σε αντίθεση με τη ΣΜ1 που ήταν μια πολύ μεγάλη πρόκληση η ενσωμάτωση φυσικών στοιχείων και ενός κήπου δεδομένου του ότι το υπαίθριο σχολικό περιβάλλον στο μεγαλύτερο κομμάτι του ήταν ασφαλτοστρωμένο. Ωστόσο, με τη σωστή διαχείριση των πόρων και την ορθή ενημέρωση οι νηπιαγωγοί της ΣΜ1 κατάφεραν να πάρουν χρηματική και υλική υποστήριξη από τοπικό φορέα για την υλοποίηση αυτού του έργου. Σημαντική ήταν, επίσης, και η εθελοντική δράση των γονέων.



7.3.3 Η ανάλυση των δεδομένων μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ

Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων η ερευνήτρια βάση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί ολοκλήρωσε και την τελευταία φάση των συνεντεύξεων (με τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά και τους γονείς) και τις παρατηρήσεις. Συνάμα συνέλεξε δεδομένα μέσα από τις ζωγραφιές (ατομικές - ομαδικές), τις φωτογραφίες και τα σχόλια των παιδιών.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ο θεματικός χάρτης βάση του οποίου θα παρουσιαστούν και τα αποτελέσματα.

Πίνακας 45. Θεματικός χάρτης της ανάλυσης μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ

Θεματικός χάρτης της ανάλυσης μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ	
1ο θέμα	Αντιστροφή των ρόλων
2ο θέμα	Διαδικασία έναντι αποτελέσματος
3ο θέμα	Από το χώρο στο τόπο
4ο θέμα	Η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα

7.3.3.1 Αντιστροφή των ρόλων

Κατά τις πρώτες συνεντεύξεις τα παιδιά είχαν περιορισμένη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ήταν έμμεσα ενημερωμένα για τις αποφάσεις που έπαιρναν οι ενήλικες χωρίς να γνωρίζουν τη διαδικασία. Αφού εφαρμόστηκαν τα διάφορα εργαλεία της προσέγγισης του Μωσαϊκού, οι φωτογραφίες και τα σχόλιά των παιδιών αποκάλυψαν διαφορετικές έννοιες και τις δυνατότητες που είχαν τα διάφορα στοιχεία του περιβάλλοντος για τα ίδια. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού ανέτρεψε τον αρχικό κυρίαρχο ρόλο των ενηλίκων που συμμετείχαν. Τα παιδιά συμμετείχαν ως παρατηρητές, φωτογράφοι, σχεδιαστές και σχολιαστές. Μάλιστα, ανέλαβαν και την πρωτοβουλία και αποφάσισαν πού και πώς θα δώσουν τη συνέντευξη μετά τις παρεμβάσεις στη ΣΜ1. Πλέον η καθημερινότητα των σχολείων ήταν κατά βάση στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα και ως εκ τούτου πολλές συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε αυτά.

[Με ποιον έκανα τις αλλαγές;] «Με τους φίλους μου. Ο Ε. και εγώ κάναμε την πυραμίδα, αποφασίσαμε τα χρώματα των τοίχων και τους ζωγραφίσαμε. Οι κυρίες μας βοήθησαν σε μερικά σημεία που δεν μπορούσαμε να φτάσουμε» Γ2.

«Όλοι μαζί πήραμε τις αποφάσεις» Γ21.

«Επίσης τώρα βγάζουν οι κυρίες τα παιχνίδια για να παίζουμε και με τα χώματα, αλλαγή δεν είναι και αυτό;! Παλιότερα πως να το πω…δεν ήταν καλά τα χώματα, χαλούσε η αποθήκη και δεν μπορούσαμε να πάρουμε τα κουβαδάκια. Τώρα έχουμε το μπαούλο στην αυλή και το χώμα είναι πιο μαλακό. Τώρα βγαίνουμε πιο συχνά στην αυλή» Γ27.

Από παιδαγωγική άποψη παρατηρήσαμε πως η διαδικασία της ΣΕΔ ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ευκαιρίες για την επίλυση προβλημάτων. Περαιτέρω η έρευνα έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν διερευνητικές και εκτιμητικές γνώσεις. Οι νηπιαγωγοί στην πορεία του προγράμματος ενήργησαν ως συνδημιουργοί σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μαζί με τα παιδιά όλα τα βήματα, πράγμα που αύξησε την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και το αίσθημα ευθύνης για το αποτέλεσμα και την βιωσιμότητα των δομών.

«*Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στην διαμόρφωση της αυλής. Ήταν πολύ χαρούμενα και ένιωθαν πιο υπεύθυνα γιατί έπρεπε να αποφασίσουν για κάτι τόσο σημαντικό και ουσιαστικό για αυτά. Ανυπομονούσαν πολύ για κάθε αλλαγή και το εκδήλωναν με την χιλιοειπωμένη έκφραση: «Κυρία, πότε θα βγούμε στην αυλή;»* Ν1.

«Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό πριν αλλά και κατά τη διάρκεια των αλλαγών στην αυλή, συμμετείχαν ενεργά στο σχεδιασμό τους, ένιωθαν πολύ χαρούμενα όταν έβλεπαν να υλοποιούνται οι ιδέες που τα ίδια είχαν» Ν3.

«Δίπλα από το λαχανόκηπο και από τη σκηνή και να βάλουμε και κάποια ξύλα στα κάγκελα ενδιάμεσα από το δημοτικό [έρχεται ο φίλος του ο Ι. και προσθέτει «για να μην έρχονται» (εννοούσε τα παιδιά του δημοτικού)» Π3.

«Μου αρέσει εδώ (στην αμμοδόχο) να παίζω πολύ με τον Δ. που φτιάχνουμε πυραμίδα και μία παγίδα για τα παιδιά του δημοτικού» Π13.

Καλέσαμε τα παιδιά να επικοινωνήσουν με διαφορετικούς τρόπους χρησιμοποιώντας φωτογραφική μηχανή ή ζωγραφίζοντας για να εξηγήσουν τι τους αρέσει στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα και τι θεωρούν σημαντικό. Η προσφορά ποικίλων τρόπων έκφρασης φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς δόθηκαν ευκαιρίες και

δυνατότητες συμμετοχής σε όλα τα παιδιά. Έτσι παρατηρήσαμε πως ακόμη και τα ντροπαλά παιδιά ή όσα είχαν δυσκολίες να συμμετάσχουν στην ολομέλεια και τις δραστηριότητες της ομάδας ήταν συγκλονισμένα, χαρούμενα και ενεργοποιημένα στις δραστηριότητες αναδιαμόρφωσης των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων.

«Μου αρέσει την αγαπάω, στο καράβι μου αρέσει να παίζω. [φεύγει, και ρωτάω πού πάει] φεύγω έχω δουλειά (επίμονα και σοβαρά). [Τι δουλειά έχεις;] ε, με θέλει ο Π., πρέπει να χτίσουμε κάτι με το χώμα. [Από πού θα πάρεις το χώμα;] Από δίπλα [δίπλα στο καράβι είναι η αμμοδόχος]» Π11.

Η αντιστροφή των σχέσεων εξουσίας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών ήταν εμφανής στο τελικό αποτέλεσμα του υπαίθριου περιβάλλοντος. Τα παιδιά μπορούσαν εύκολα να χειριστούν όλες τις δομές και να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους χωρίς τη βοήθεια της νηπιαγωγού. Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ήταν ευμετάβλητα επιτρέποντας στα παιδιά να παρεμβαίνουν και να τα μεταμορφώνουν με βάση τις ανάγκες τους και το παιχνίδι τους. Από τις περιγραφές των παιδιών σχετικά με το παιχνίδι τους φάνηκε πως οι δομές δεν προωθούν ένα συγκεκριμένο στυλ δραστηριοτήτων καθώς τα παιδιά μας περιέγραψαν πλήθος διαφορετικών χρήσεων με τα ίδια υλικά και τις δομές.

«Παίζουμε τη βασίλισσά και το βασιλιά. Μου αρέσει στο σκάμα και στο καράβι ταυτόχρονα. Είναι μαγικό φίλτρο. [Εγώ νόμιζα ότι αυτό ήταν καράβι] τώρα έγινε βασιλικό καράβι» Π4.

[*Τι φτιάχνετε εδώ;] «γλυκό και μηλόπιτα, χρειάζομαι λίγο αλεύρι...μου αρέσει με τη μαγειρική να παίζω περισσότερο και η σκηνή πως παίζουμε οικογένεια, αδερφές όλες μαζί. Και το καβαλέτο μου αρέσει, στην αυλή έχω περισσότερη έμπνευση… ααα και το κουκλοθέατρο, να παίζουμε και να βλέπουν οι άλλοι τι κάνουμε. Μπορούμε να το κάνουμε και σαν σπίτι» Π18.*

Κατά τη διάρκεια του υπαίθριου παιχνιδιού τα παιδιά γίνονται δάσκαλοι και μοιράζονται τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για την εκτέλεση διαφορετικών καθηκόντων ή δραστηριοτήτων. Αυτή η διαδικασία συνεργασίας δύναται να αναπτύξει την ενσυναίσθηση καθώς τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων. Η κρίσιμη διαφορά σχετικά με την κοινωνικοποίηση στα υπαίθρια περιβάλλοντα είναι ότι οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης συμβαίνουν σταδιακά δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να επιλέξουν τις στιγμές για να συνδεθούν με τους άλλους ή να παίξουν μεμονωμένα.

7.3.3.2. Διαδικασία έναντι αποτελέσματος

Η ενεργητική συμμετοχή αντιστοιχεί σε ένα σχεδιασμό προσανατολισμένο στη διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες συμμετέχουν στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων τους (αμφίδρομη ροή πληροφοριών). Ο σχεδιασμός με γνώμονα τη διαδικασία χαλάρωσε και απελευθέρωσε τους ενήλικες από το στόχο της έρευνας και δεν ανησυχούσαν αν τα παιδιά οδηγούσαν τη διαδικασία της μάθησης σε απρογραμμάτιστες περιοχές. Αποκαλύφθηκαν θετικά συναισθήματα ως προς τη διαδικασία κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (για παράδειγμα, ευτυχία, ενθουσιασμός και εκτίμηση).

«Χαρά, αναμονή να δουλέψουμε το διαφορετικό!» N1.

«Η αυλή για μικρούς και μεγάλους είναι ένας χώρος που μας γεννά θετικά συναισθήματα και την ανάγκη κυρίως να μένουμε πιο πολύ στον αύλειο χώρο. Η ενασχόληση των παιδιών με ποικίλα δημιουργικά αντικείμενα κάνει την παραμονή μας στην αυλή ευχάριστη για μικρούς και μεγάλους Επίσης, τα παιδιά δεν παθαίνουν τόσα ατυχήματα (πεσίματα, σπρωξίματα) και οι κυρίες αισθάνονται ότι προαυλίζουν τα παιδιά με ασφάλεια» N2.

«Έχω ηρεμήσει αρκετά, δε φοβάμαι ότι τα παιδιά μπορεί να χτυπήσουν έτσι όπως τρέχουν πάνω κάτω, χαίρομαι που τα παιδιά χαίρονται περισσότερο στην αυλή» N3.

«Χαιρόμαστε να βλέπουμε την αυλή μας γεμάτη ερεθίσματα» N5.

Τα εργαστήρια με τις νηπιαγωγούς και τους γονείς σχετικά με την προσέγγιση του Μωσαϊκού αποδείχθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά. Με αυτόν τον τρόπο οι ενήλικες ήρθαν σε επαφή με αυτήν την προσέγγιση από πρώτο χέρι και ήταν πολύ πιο εύκολο να αντιληφθούν τις συμμετοχικές μεθόδους και να τις εφαρμόσουν στα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί αποδόμησαν τις μεθόδους του Μωσαϊκού και τις «μετέφρασαν» σε στρατηγικές διδασκαλίας που προωθούν την εμπλοκή των παιδιών, όπως η διερεύνηση και η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων. Τελεσφόρησε μια εκπαιδευτικά έγκυρη και συμμετοχική διαδικασία μάθησης.

«Ναι, παρατηρώντας τα παιδιά στον εσωτερικό χώρο του σχολείο είδαμε ότι τους άρεσε πολύ να κρύβονται και να συζητούν, να χαλαρώνουν ή να παίζουν. Έτσι, ζήτησαν στην αυλή να υπάρχει ένας χώρος για να μπορούν να κρύβονται» N4.

«Τα παιδιά ήταν αυτά που έδωσαν τις κατευθύνσεις όσον αφορά την κατασκευή και τη διαμόρφωση της αυλής» N1

«Ακούσαμε τις γνώμες, τις απόψεις, τις ιδέες και τις προτιμήσεις των παιδιών για τις αλλαγές στα υπαίθρια περιβάλλοντα μέσα από αναγνώσεις παραμυθιών, διάφορες συζητήσεις, παρατηρήσεις και συνεντεύξεις» Ν3.

Κεντρικό ζήτημα των αναλύσεων είναι οι διασυνδέσεις μεταξύ των κατασκευών της άτυπης εκπαίδευσης των παιδιών και της «ανάγκης» τους για υπαίθριο παιχνίδι καθώς και οι αντιφάσεις που προκύπτουν γύρω από την ασφάλεια, την προστασία και τα δομημένα περιβάλλοντα με επίκεντρο τον ενήλικα έναντι των περιβαλλόντων που υποστηρίζουν την ανάληψη ρίσκου και το "βρώμικο" παιχνίδι και την αυτονομία στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Όταν οι νηπιαγωγοί έχουν την εξουσία να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και το σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων, αισθάνονται πιο άνετοι και εξοικειωμένοι με τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα προκειμένου να απαλλαχθούν από τους προσωπικούς τους φόβους και να ενσωματώσουν στις καθημερινές πρακτικές τους τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα.

«*Η ασφάλεια τους. Αυτό ξεπεράστηκε σχετικά εύκολα όταν τα παιδιά πλέον είχαν πράγματα να κάνουν» Ν1.*

«Ο φόβος μου πάντα ήταν να μην τραυματιστεί κάποιο παιδί. Τώρα, όμως, που τα παιδιά απασχολούνται στις διάφορες γωνιές και δεν τρέχουν μόνο, αυτό έχει ξεπεραστεί σε μεγάλο βαθμό» Ν3.

«Τα παιδιά πρωτύτερα έτρεχαν ανεξέλεγκτα χωρίς να έχουν να παίξουν με κάτι συγκεκριμένο και είχαμε το φόβο μήπως πέσουν και χτυπήσουν ή πέσει το ένα πάνω στο άλλο, ενώ τώρα τα παιδιά παίζουν πιο ήρεμα και χωρίς να βαριούνται» Ν4.

Η σημερινή κοινωνία συχνά παραμελεί τη σημασία του ρίσκου στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών. Η κουλτούρα του φόβου, όπως αποδείχθηκε και στην αρχή της έρευνάς μας, οδηγεί πολλές φορές στο να υποτιμήσουμε τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά δημιουργώντας ένα ακόμα πιο «επικίνδυνο» μαθησιακό περιβάλλον μέσα από το οποίο τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να μάθουν από την εμπειρία τους πώς να παραμείνουν ασφαλή. Στη ΣΜ2 η μεγαλύτερη ανησυχία των νηπιαγωγών ήταν η ασφάλεια των παιδιών λόγω της ύπαρξης των παιχνιδοκατασκευών. Μέσα όμως από την ενεργητική τους συμμετοχή σε όλη τη διαδικασία αναδιαμόρφωσης αντιλήφθηκαν τις ανάγκες των παιδιών και αντί να περιορίσουν αυτήν την τάση τους την υποστήριξαν με την κατασκευή μιας δομής που προωθεί την ανάληψη ρίσκου. Ήταν σημαντικό το γεγονός πως αυτή η διαδικασία βοήθησε τις νηπιαγωγούς να υιοθετήσουν ένα ευρύτερο όραμα για το ρίσκο εξετάζοντας τις θετικές επιπτώσεις που σχετίζονται με τα

αισθήματα της επιτυχίας και της ευτυχίας όταν το παιδί κατακτήσει μια πρόκληση ή μια νέα δεξιότητα.

Στο υπαίθριο περιβάλλον, οι ευκαιρίες υπέρβασης των προσωπικών ορίων ήταν φανερές τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά. Στο «επικίνδυνο» παιχνίδι ο ενήλικας πρέπει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του παιδιού παρέχοντας την απαραίτητη υποστήριξη ή το χώρο που χρειάζεται. Η εμπειρία μας μέσα από την έρευνα απέδειξε πως το «επικίνδυνο» παιχνίδι προάγει σημαντικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτογνωσία και την επίλυση προβλημάτων.

Από το χώρο στο τόπο

Η συμμετοχή είναι το κλειδί στο μετασχηματισμό του χώρου σε τόπο που συνεπάγεται μια ανοιχτή διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι μπορούν να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πώς και τι θα πρέπει να γίνουν οι φυσικοί χώροι (Strydom, K. Puren, 2014). Η συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας καθιερώθηκε ως σαφής εκπαιδευτική στρατηγική με όλες τις απαραίτητες δομές και διαδικασίες. Τα παιδιά εξέφρασαν τις ανάγκες και τις ιδέες τους μέσω των συνεντεύξεων, των σχεδίων και του ρόλου τους ως ερευνητές. Συγκέντρωσαν πληροφορίες, γνώση και ιδέες μέσω του μαγικού χαλιού και των εργαστηρίων δημιουργώντας μοντέλα των επιθυμητών δομών, όπως οι πυραμίδες.

Αυτή η διαδικασία τους εξουσιοδότησε για να συναντηθούν και να συζητήσουν τα σχέδιά τους με την αρχιτεκτόνισσα σύμβουλο στη ΣΜ1. Τα παιδιά σε αυτό το σημείο ήταν αποδέκτες πληροφοριών που ήθελαν να λάβουν επιλέγοντας τα ίδια τι θα ρωτήσουν και τι έπρεπε να γνωρίζουν από την αρχιτεκτόνισσα σύμβουλο και τους ενήλικες για να προχωρήσουν στην υλοποίηση των σχεδίων τους. Στο τέλος συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία υλοποίησης. Τα αποτελέσματα των τελευταίων συνεντεύξεων με τα παιδιά έδειξαν τις πολλαπλές προσφερόμενες δυνατότητες που εντόπισαν στις νέες δομές μέσω του παιχνιδιού τους, όπως είναι τα αναρριχητικά χαρακτηριστικά, τα καταφύγια, τα ελεύθερα υλικά, νιώθοντας περισσότερο συνδεδεμένα με το σχολικό τους περιβάλλον όντας ενεργοί συμμετέχοντες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης.

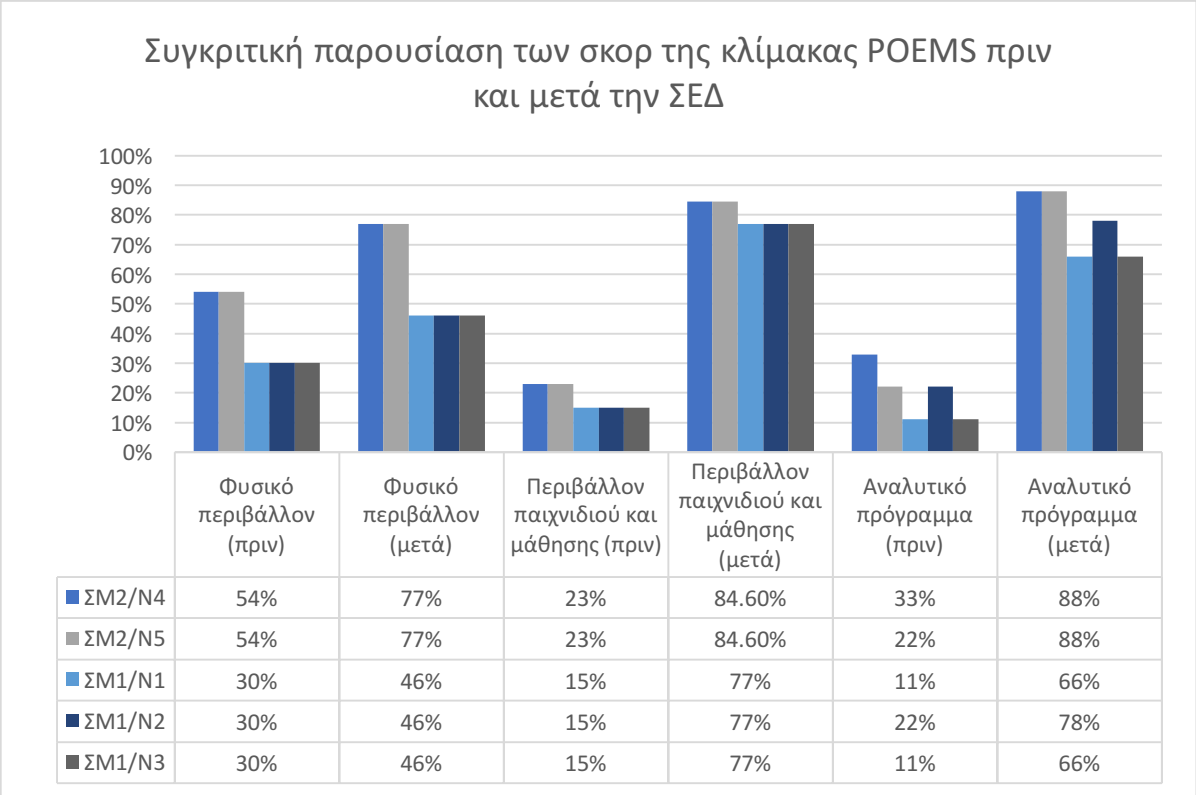
Η αυτονομία και η αυτενέργεια των παιδιών ενθάρρυνε το αίσθημα της ελευθερίας και του αυθορμητισμού και υποστήριξε τα παιδιά ώστε τα ίδια να είναι οι πρωταγωνιστές των μαθησιακών εμπειριών τους. Αυτό ήταν εμφανές κατά τη διάρκεια

των συνεντεύξεων και των φωτογραφιών που τράβηξαν τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Τα παιδιά ήταν πιο άνετα στο το τι θέλουν να καταγράψουν. Η ενεργητική τους συμμετοχή ήταν συνακόλουθη της δραστηριοποίησης, της νοηματοδότησης και της εμπλοκής συναισθημάτων.

«*Τα παιδιά ελεύθερα μπορούν να επιλέξουν με τι θα ασχοληθούν. (κουζίνα – σκάμμα κ.ά.). Υπάρχουν κέντρα ενδιαφέροντος όπου τα παιδιά ασχολούνται με οργανωμένες δραστηριότητες, όπως η ολομέλεια, η βιβλιοθήκη, ο κήπος. Επίσης, τα παιδιά μπορούν να αλληλοεπιδράσουν με κάποια κέντρα ενδιαφέροντος χρησιμοποιώντας μόνο την φαντασία τους. Έτσι, η κουζίνα μπορεί να γίνει γωνιά μουσικής, η σκηνή που απομονώνονται και διαβάζουν κάστρο και η γωνιά των μαθηματικών και της βιβλιοθήκης πειρατικό καράβι»* N1.

«Κατά τη διάρκεια των αλλαγών τα παιδιά έδειχναν ανυπομονησία και μεγάλο ενδιαφέρον» N5.

Το περιβάλλον που δημιουργήθηκε στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα πρόσφερε ενδιαφέρουσες συνθήκες για τα παιδιά και τους ενήλικες και τους υποστήριξε ώστε να παρουσιάσουν διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους, οι οποίες κανονικά δεν εμφανίζονται όταν βρισκόταν μέσα στη σχολική αίθουσα. Συνειδητοποιήσαμε ότι το υπαίθριο παιχνίδι επιτρέπει μια βαθύτερη γνώση για τα παιδιά διευκολύνοντας μια καταλληλότερη εκπαιδευτική παρέμβαση από τον ενήλικα. Παρομοίως, παρουσιάστηκαν λιγότερες συγκρούσεις ενώ τα παιδιά έτειναν να συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους. Τα χαρακτηριστικά του χώρου (ανοιχτά και απρόβλεπτα) επέτρεψαν την ανάπτυξη κοινών στόχων μεταξύ των παιδιών οδηγώντας σε εμπειρίες συνεργασίας και συντροφικότητας μεταξύ τους. Τέλος, παρατηρήσαμε πολύ μεγάλη διαφορά στα σκορ από την καταγραφή της κλίμακας POEMS πριν και μετά την παρέμβαση.



	Φυσικό περιβάλλον (πριν)	Φυσικό περιβάλλον (μετά)	Περιβάλλον παιχνιδιού και μάθησης (πριν)	Περιβάλλον παιχνιδιού και μάθησης (μετά)	Αναλυτικό πρόγραμμα (πριν)	Αναλυτικό πρόγραμμα (μετά)
ΣΜ2/Ν4	54%	77%	23%	84.60%	33%	88%
ΣΜ2/Ν5	54%	77%	23%	84.60%	22%	88%
ΣΜ1/Ν1	30%	46%	15%	77%	11%	66%
ΣΜ1/Ν2	30%	46%	15%	77%	22%	78%
ΣΜ1/Ν3	30%	46%	15%	77%	11%	66%

Πίνακας 46. Συγκριτική παρουσίαση των σκορ της κλίμακας POEMS πριν και μετά την ΣΕΔ

7.3.3.3 Η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα

Εξαιτίας της ύπαρξης ερευνητικών στοιχείων σχετικά με τη σημασία της ΜΠΥΠ και της επαφής με τη φύση οι τεκμηριωμένες παρεμβάσεις για την προώθηση του παιχνιδιού σε υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την υγεία και την ευημερία των παιδιών. Τα σχολεία αντιπροσωπεύουν χώρους προτεραιότητας για την έγκαιρη παρέμβαση δεδομένου του αριθμού των ωρών που περνούν τα παιδιά σε αυτά. Τα ευρήματά μας κατέδειξαν πως με συμμετοχικές παρεμβάσεις, χαμηλές σε κόστος, ο χρόνος παραμονής των παιδιών σε υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα αυξήθηκε δραματικά και οι νηπιαγωγοί ένιωσαν ενδυναμωμένοι έτσι ώστε να καταφέρουν να διαχειριστούν τους φόβους σχετικά με τα υπαίθρια περιβάλλοντα.

«Μετά τις παρεμβάσεις οι νηπιαγωγοί επιλέγουμε να πραγματοποιήσουμε πολλές από τις οργανωμένες δραστηριότητες στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Η ισορροπία έχει αλλάξει» Ν3.

«Ναι, υπάρχει αλλαγή μετά τις παρεμβάσεις. Ο χρόνος έχει σχεδόν διπλασιαστεί. Πλέον περνάμε σχεδόν τα δυο τρίτα του χρόνου παραμονής του προγράμματος» Ν4.

«Σαφώς και είναι περισσότερος ο χρόνος τώρα, καθώς υπάρχει μεγάλη διαφορά, τουλάχιστον 7 ώρες την εβδομάδα» Ν5.

Εκτός από τις αλλαγές στα χωρικά στοιχεία των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων οι νηπιαγωγοί παρατηρήσαν και αλλαγές στην παιδαγωγική προσέγγιση τους κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ και στο ρόλο τους κατά την παραμονή τους σε αυτά τα περιβάλλοντα. Η χρήση της υπαίθριας μάθησης στα νηπιαγωγεία υποστηρίχθηκε από την ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών, την ομαδική εργασία με τους συναδέλφους τους και τους γονείς και τις κατάλληλες εγκαταστάσεις των υπαίθριων περιβαλλόντων. Η αρχική έλλειψη κινήτρων και γνώσεων των νηπιαγωγών και η έλλειψη κατάλληλων περιβαλλόντων και εγκαταστάσεων είχαν αρνητικές επιπτώσεις, ωστόσο η ΣΕΔ, συνέβαλε στη διεύρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού στα υπαίθρια περιβάλλοντα, όπως φαίνεται και στο παρακάτω πίνακα καταγραφής της σύγκρισης των απαντήσεων σχετικά με την αξιοποίηση των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων πριν και μετά την παρέμβαση.

«Πλέον η μάθηση σε υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα είναι πιο ενδιαφέρουσα, ποιοτική, ουσιαστική και κατάλληλη για την ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου» Ν3.

«Η αυλή αποτελεί πλέον προέκταση της τάξης» Ν5.

«Σαν μια συνέχεια της μάθησης στον εσωτερικό χώρο του σχολείου, σαν ενιαίο και αναπόσπαστο κομμάτι στην οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας» Ν1.

Πίνακας 47. Η χρήση και οι πρακτικές στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα πριν και μετά την εφαρμογή της ΣΕΔ

Η χρήση και οι πρακτικές στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα	
Πριν την ΣΕΔ	Μετά τη ΣΕΔ
«Μόνο την εκτόνωση των παιδιών» Ν1.	«Η αυλή έχει πλέον παιδαγωγικό χαρακτήρα. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι και την αλληλεπίδραση με τον εξωτερικό χώρο και τα φυσικά υλικά μπορούν να μάθουν, να παίξουν, να εκτονωθούν. Έπαψαν πια να τρέχουν πάνω κάτω συνεχώς χωρίς κανένα ουσιαστικό σκοπό. Έτσι, ελαττώθηκαν σημαντικά τα ατυχήματα. Τώρα, και αφού προηγουμένως η αυλή έχει γίνει ο «τόπος» τους μπορούν πιο ευχάριστα και κυρίως δημιουργικά να περάσουν τις ώρες του σχολείου» Ν1.
«Κινητικό παιχνίδι κυρίως ποδόσφαιρο και φανταστικό παιχνίδι με λιγοστά υλικά» Ν2.	«Πάλι εξυπηρετείται το κινητικό παιχνίδι και με επιπλέον περισσότερα παιδαγωγικά υλικά, όπως στεφάνια, μπάλες κορίνες, ανακυκλώσιμα υλικά, κούτες που μετατρέπονται σε εμπόδια κ.ά,. Επίσης αυξήθηκαν τα κέντρα ενδιαφέροντος με δυνατότητες για φανταστικό παιχνίδι και χρήση ποικίλων υλικών, όπως ξύλα βότσαλα- άμμος κ.ά.» Ν2.
«Καθαρά ψυχοκινητικούς σκοπούς, τα παιδιά έπρεπε να κάνουν το διάλειμμα τους να τρέξουν, να εκτονωθούν» Ν3.	«Τώρα πια τα παιδιά κάνουν φυσικά το διάλειμμά τους παίζοντας ήρεμα και διασκεδάζοντας στις διάφορες γωνιές, έχουν κατανοήσει ότι μπορούν να μάθουν με το παιχνίδι όπως ακριβώς και μέσα στην τάξη» Ν3.
«Το σκοπό του διαλείμματος και παιχνίδια κίνησης» Ν4.	«Σκοπός είναι οι ανάγκες των παιδιών για παιχνίδι οργανωμένο αλλά και ελεύθερο, για ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, γνωστική ανάπτυξη, χαλάρωση. Έγινε κομμάτι της οργάνωσης του παιδαγωγικού προγραμματισμού» Ν4.
«Χωρίς δυνατότητες για παιχνίδι και προοπτικές» Ν5.	«Τώρα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν πολλές δραστηριότητες, αφού έχουν πολλά ερεθίσματα» Ν5.

Σημαντική ήταν η παρατήρηση των νηπιαγωγών για τη βελτίωση του υπαίθριου περιβάλλοντος που οδήγησε στη δημιουργία πιο ενδιαφερόντων και πλούσιων σε ερεθίσματα περιοχών όπου τα παιδιά παρατηρήθηκαν να απορροφούνται σε περίπλοκο και παραγωγικό παιχνίδι με τις νηπιαγωγούς να γίνονται πιο δημιουργικές στις στρατηγικές προκειμένου να υποστηρίξουν αυτό το παιχνίδι. Ενώ μέχρι πρότινος ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιοριζόταν κυρίως στην επίβλεψη, στην καθοδήγηση και διαμεσολάβηση, μετά την παρέμβαση οι νηπιαγωγοί κατάφεραν να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά και να μετασχηματίσουν το ρόλο τους προκειμένου να δρουν πιο υποστηρικτικά και ανατροφοδοτικά στο παιχνίδι τους.

Σε διαφορετικές στιγμές κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι ενήλικες αναγνώρισαν ότι ένιωθαν περισσότερο διαθέσιμοι για να στηρίξουν τα παιδιά στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα νιώθοντας χαλαροί και ήρεμοι. Η δήλωση αυτή υποδηλώνει ότι το υπαίθριο περιβάλλον δεν είναι μόνο ένα υγιές περιβάλλον για τα παιδιά, αλλά και για τους ενήλικες καθώς συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων άγχους. Η συμμετοχή τους στο παιχνίδι των παιδιών ήταν πιο εμψυχωτική και ανατροφοδοτική αναπτύσσοντας διάλογο με τα παιδιά. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζονται και από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από την καταγραφή της κλίμακας POEMS (Πίνακας 46) πριν και μετά τη ΣΕΔ.

Ενώ αρχικά καταγράφηκαν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών με μέσο όρο (Πίνακας 49) και στις 5 περιπτώσεις το ποσοστό του 35, 28%, μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ, το ποσοστό αυξήθηκε στα 50%. Επίσης, ο ρόλος της νηπιαγωγού πριν την παρέμβαση είχε σκορ 47,40%, ενώ μετά την παρέμβαση αξιολογήθηκε στα 72,7%. Η έρευνα έδειξε ότι η συμμετοχή των νηπιαγωγών μπορεί να τονώσει και να εμπλουτίσει το παιχνίδι των παιδιών με θετικές αναπτυξιακές συνέπειες. Επιπρόσθετα, αποδείχτηκε η ανάγκη των παιδιών να συμμετάσχουν στο ελεύθερο παιχνίδι, μόνα τους και με τους συνομηλίκους τους, χωρίς παρεμβολές από ενήλικες. Για παράδειγμα, η απλή παρουσία των ενηλίκων μπορεί να ήταν περιοριστική για ορισμένα παιδιά τόσο ως προς την ανάπτυξη του δραματικού παιχνιδιού όσο και ως προς την επίλυση των προβλημάτων.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η μεταφορά των προσεγγίσεων διδασκαλίας που προσδιορίστηκαν ως ευθυγραμμισμένες με τις κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικές πεποιθήσεις δεν ήταν αυτόματη για όλες τις νηπιαγωγούς και μάλιστα χρειάστηκε χρόνος. Για παράδειγμα, η Ν5 η οποία υποστήριζε μια ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική μάθηση, παρουσίαζε αρχικά στρατηγικές περισσότερο

συμβατές με τις «παραδοσιακές προσεγγίσεις» όταν βρισκόταν σε υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα. Η πρακτική της Ν5 τελικά αντικατοπτρίζει τις εποικοδομητικές πεποιθήσεις της καθώς μετέφερε στρατηγικές από μέσα προς τα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα (λόγου χάρη, συζήτηση στην υπαίθρια παρεούλα, ανάγνωση παραμυθιού στα υπαίθρια σχολικά περιβάλλοντα κ.ά.).

Οι γονείς στην τελευταία συνέντευξή τους περιέγραψαν το σχολείο λεπτομερώς μέσω των δραστηριοτήτων και των εμπειριών των παιδιών τους. Αναφέρθηκαν, ασφαλώς, στις πολλές δυνατότητες που διαθέτουν οι υπάρχουσες δομές.

«Είχα στο μυαλό μου ότι η περιοχή της παρεούλας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και ως δοκός ισορροπίας. Το είπα στο γιο μου και μου είπε ότι το έχει σκεφτεί και έχει περπατήσει ήδη πάνω... (γέλια)...» Γ13.

«Όταν την ρώτησα τι είναι αυτό, μου είπε πως από εκεί πηδούν, αλλά μια μέρα που περνούσα την είδα να ξαπλώνει πάνω και μετά μου εξήγησε πως παίζουν κι εκείνη έκανε πως κοιμάται» Γ33.

«*Το παιδί μου είναι πλέον πιο δημιουργικό, κοινωνικό και χαρούμενο» Γ1.*

Ένας γονέας αδυνατούσε να συμμετάσχει λόγω προσωπικών υποχρεώσεων και στο τέλος ανέφερε το εξής:

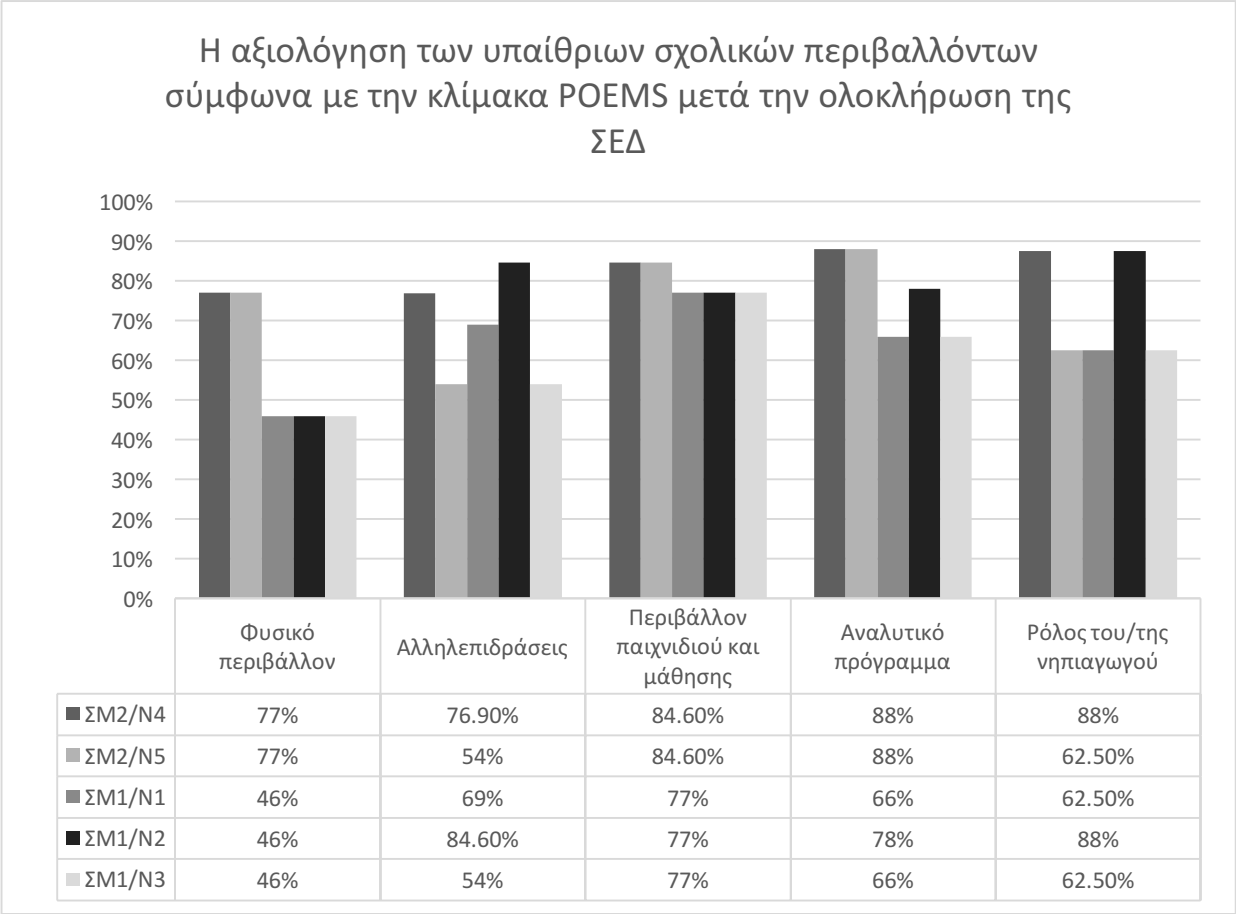
«Το μεγαλείο αυτού που κάνατε είναι απίστευτο και αισθάνομαι ντροπή, θα ήθελα να είχα λάβει μέρος και εγώ πιο ενεργά» Γ17.

Οι γονείς συνειδητοποίησαν την υποκειμενική εκδοχή των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων η οποία εμπλουτίζεται με έννοιες, αξίες και την ταυτότητα των παιδιών. Όλοι οι ενήλικες κατανόησαν τη δημιουργία του αισθήματος της ιδιοκτησίας και ότι η ελκυστικότητα και η καινοτομία των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών δεν είναι αυτό που είναι σημαντικό για την ποιότητα του υπαίθριου παιχνιδιού.

«Είμαι πραγματικά εντυπωσιασμένος. Το παιχνίδι στην αυλή είναι πλέον πιο σημαντικό και δημιουργικό» Γ5.

«Ο γιος μου τους τελευταίους μήνες μιλά πάντα για την αυλή» Γ11.

«Τα πάντα στην αυλή έχουν την ταυτότητα των παιδιών μας. Είναι ο χώρος τους» Γ12.



	Φυσικό περιβάλλον	Αλληλεπιδράσεις	Περιβάλλον παιχνιδιού και μάθησης	Αναλυτικό πρόγραμμα	Ρόλος του/της νηπιαγωγού
ΣΜ2/Ν4	77%	76.90%	84.60%	88%	88%
ΣΜ2/Ν5	77%	54%	84.60%	88%	62.50%
ΣΜ1/Ν1	46%	69%	77%	66%	62.50%
ΣΜ1/Ν2	46%	84.60%	77%	78%	88%
ΣΜ1/Ν3	46%	54%	77%	66%	62.50%

Πίνακας 48. Η αξιολόγηση των υπαίθριων σχολικών περιβαλλόντων σύμφωνα με την κλίμακα POEMS μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ



Πίνακας 49. Συγκριτική παρουσίαση του Μέσου Όρου των αξιολογήσεων των υπαίθριων περιβαλλόντων και πρακτικών της ΣΜ1 από την ερευνήτρια και τη σχολική σύμβουλο

Κεφάλαιο Όγδοο
Συμπεράσματα και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

8.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας σε μία προσπάθεια να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα τα οποία αναδύονταν καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής των σταδίων της έρευνάς μας. Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου θα αναφερθούμε στις διαπιστώσεις μας και την ερμηνεία των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τη Μάθηση και το Παιχνίδι σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα και την διαδικασία σχεδιασμού αυτών των χώρων, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Όπως αναδείχθηκε και από τη θεωρητική μας ανασκόπηση υπάρχει τεράστια έλλειψη βιβλιογραφίας και ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα, σχετικά με τη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους, οπότε η αρχική διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών πλαισιώθηκε από ένα ευρύ πλαίσιο ερευνητικών ερωτημάτων. Προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις σχετικά με την έννοια της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα, τους λόγους χρήσης και αξιοποίησης των υπαίθριων περιβαλλόντων των νηπιαγωγείων, τους ανασταλτικούς παράγοντες για τη διεύρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα, τη δομή και τις προσφερόμενες δυνατότητες των υπαίθριων περιβαλλόντων των νηπιαγωγείων, τις απόψεις σχετικά με τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού και τέλος τις προτάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη δομή, οργάνωση των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου και την επιθυμητή επιμόρφωση.

Για τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύθηκαν μετά το πέρας των συνεντεύξεων θεωρήσαμε πως οι νηπιαγωγοί ήταν στη καλύτερη θέση για να μας προσφέρουν δεδομένα συνεχόμενων αρχείων για κάθε μεμονωμένη χρήση και αξιοποίηση των υπαίθριων περιβαλλόντων μέσω της καταγραφής μηνιαίων ημερολογίων. Το Δεύτερο Στάδιο της έρευνας, μας πρόσφερε αρκετές ευκαιρίες προκειμένου να εμβαθύνουμε στο χρόνο που περνούν τα παιδιά στα υπαίθρια περιβάλλοντα του νηπιαγωγείου, στο ποσοστό αυτού του χρόνου αντιστοιχεί στο διάλειμμα και τι ποσοστό αναλογεί στις οργανωμένες δραστηριότητες, στα προβλήματα αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί κατά τη διαμονή τους στο χώρο της αυ-λής και αν το ημερολόγιο μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα εργαλείο τεκμηρίωσης και

αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου όσον αφορά στη μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους;

Στο τελευταίο στάδιο, στόχος μας ήταν να υποστηρίξουμε τη μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και μετασχηματισμού του υπαίθριου σχολικού περιβάλλοντος. Μέσω της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης επιχειρήσαμε να δημιουργήσουμε τα πλαίσια μίας αληθινής συνεργασίας μεταξύ της σχολικής κοινότητας προκειμένου οι συμμετέχοντες να βιώσουν την αλλαγή μέσω της ισχυρότερης αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησή τους, του καλύτερο ελέγχου και των βελτιωμένων δεξιοτήτων τους (Strydom, & Puren, 2014). Στόχος μας ήταν να ενθαρρύνουμε τους συμμετέχοντες να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν προκλήσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους προκειμένου να ξεκλειδώσαμε αλλαγές στην (1) οργάνωση και σχεδιασμό των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου (αίσθηση ταυτότητας, πολλαπλές ευκαιρίες, ευέλικτες δομές), και στην (2) εκπαιδευτική κουλτούρα (επανεκτίμηση της εκπαιδευτικής αξίας του υπαίθριου παιχνιδιού, κατασκευή μιας βιώσιμης συμμετοχικής κουλτούρας με παιδιά (Waller, 2007: 404)

8.2 Οι απόψεις των νηπιαγωγών

Οι νηπιαγωγοί θεώρησαν σημαντικό το γεγονός ότι η μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους χώρους επιτρέπει στα παιδιά να συμμετέχουν σε πρακτικές δραστηριότητες, να έχουν αυθεντικές εμπειρίες, και να είναι σωματικά δραστήριοι. Οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οι δραστηριότητες στην αυλή τους επιτρέπουν να επιτύχουν τους καθιερωμένους στόχους με έναν καλύτερο τρόπο και ότι κατά την άποψή τους, η διεξαγωγή δραστηριοτήτων στην αυλή επιτρέπουν στα παιδιά να αντιληφθούν τα αντικείμενα και τα φαινόμενα που μελετήθηκαν με όλες τις αισθήσεις τους. Οι νηπιαγωγοί σημείωσαν επίσης ότι η άμεση επαφή με τη φύση υποστηρίζει την ανάπτυξη των παιδιών και επεσήμαναν ότι χάρη στο μεγαλύτερο ενδιαφέρον και την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, τα παιδιά μαθαίνουν και θυμούνται τα πράγματα με καλύτερο τρόπο. Η Waite (2010) διαπίστωσε ότι τα πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά από την υπαίθρια μάθηση θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους επαγγελματίες να αντιστρέψουν τη μείωση της παροχής τους και να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά θα συνεχίσουν να

έχουν ευκαιρίες για παιχνίδι και μάθηση έξω από την τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι νηπιαγωγοί υπογράμμισαν ότι τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν, να αξιολογούν και να σέβονται τη φύση μέσω της συνεχής επαφής τους με τα υπαίθρια περιβάλλοντα. Ο παράγοντας που αναφέρθηκε πιο συχνά ως υποστηρικτικός για τη ΜΠΥΠ ήταν η ανάγκη και το ενδιαφέρον των παιδιών να είναι ενεργά σε υπαίθριους χώρους. Ο δεύτερος πιο συχνά αναφερόμενος παράγοντας ήταν οι ευκαιρίες που προσφέρουν οι υπαίθριοι χώροι για αυθεντικές εμπειρίες. Άλλος σημαντικός παράγοντας ήταν οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά μέσω της διαχείρισης αληθινών καταστάσεων να αυτονομηθούν και να κοινωνικοποιηθούν. Ο καθαρός αέρα, οι ευκαιρίες για να είναι σωματικά δραστήρια τα παιδιά, και η ευκαιρία για δημιουργικές ευκαιρίες μάθησης αναφέρθηκαν ως σημαντικά οφέλη των υπαίθριων χώρων. Ταυτόχρονα, επισήμαναν πως η ΜΠΥΠ συμβάλλει στην αύξηση της σωματικής δραστηριότητας των παιδιών και στηρίζει την ανάπτυξη ενός υγιεινού τρόπου ζωής. Τα οφέλη που εντόπισαν συνοψίζονται κυρίως στην συμβολή στην ευημερία και υγεία, την υποστήριξη εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών και την επαφή με τη φύση και την καλλιέργεια των αξιών της αειφορίας. Οι νηπιαγωγοί εξέτασαν επίσης τη δυνατότητα άμεσης επαφής με τη φύση αξιοποιώντας τον πλούτο των ειδών που βρίσκονται στο φυσικό περιβάλλον γύρω από το νηπιαγωγείο. Λίγοι ωστόσο νηπιαγωγοί δήλωσαν ρητά την επιθυμία τους να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αισθάνονται άνετα και να αλληλεπιδρούν με νόημα με τους υπαίθριους χώρους. Για παράδειγμα, ορισμένοι νηπιαγωγοί αποκάλυψαν τις δυνατότητες για «αργές» απλές δραστηριότητες ή επαναλαμβανόμενες επισκέψεις σε έναν υπαίθριο χώρο (π.χ. παραλία), οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στις δεξιότητες και τις γνώσεις ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα και συνδεδεμένα με το περιβάλλον γύρω τους.

Η βιωματική μάθηση και οι αυθεντικές εμπειρίες προέκυψαν ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ΜΠΥΠ. Για τους νηπιαγωγούς που ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων στην αυλή (μικρό ποσοστό στο δείγμα μας), σύμφωνα με τα παραδείγματα που μας παραθέσανε οι λέξεις «αυθεντικό» και βιωματικό είχαν πολλές έννοιες. Πρώτον, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποίησαν τη λέξη «αυθεντικό» για να εκφράσουν την πεποίθηση ότι οι

μαθητές ήταν πιο εξοικειωμένοι με τα περιβάλλον τους και επομένως ήταν πιο πιθανό να δουν την αξία της μάθησης έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Δεύτερον, αυτοί οι νηπιαγωγοί θεωρούν την μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα «αυθεντική» καθώς τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν με τι θα ασχοληθούν και τι θα εξερευνήσουν. Το πρόβλημα είναι ότι για ορισμένους μαθητές, γνωρίζοντας ότι η δραστηριότητα στην αυλή θα φτάσει σε μία συγκεκριμένη δομημένη δραστηριότητα όπου η νηπιαγωγός θα δώσει τις «σωστές απαντήσεις» τελικά, παράλληλα με το ότι δεν έχουν κανένα έλεγχο επί των παραδειγμάτων που πρέπει να διερευνηθούν, δημιουργεί ένα αίσθημα απογοήτευσης απέναντι στην πρακτικά παραδείγματα και τις παρατηρήσεις τους. Λίγοι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στις πολλές επιλογές για πιθανή μελέτη, παράλληλα με το συνεχώς μεταβαλλόμενο υπαίθριο περιβάλλον, που δίνει στους μαθητές μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου της δικής τους μάθησης. Δυστυχώς, τα περισσότερα παραδείγματα εξακολουθούν να αναφέρουν τον νηπιαγωγό ως την «εξουσία» που λαμβάνει τις αποφάσεις και τους μαθητές ως παθητικούς παραλήπτες. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί που ήταν πιο έμπειροι με τη βιωματική μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα φάνηκε να ενεργούν ως διευκολυντές παρά ως διαμεσολαβητές. Οι περιορισμένες αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον ρόλο τους σε υπαίθριους χώρους ενδέχεται επίσης να είναι ενδεικτικές της έλλειψης εξοικείωσης με τις πρόσφατες θεωρητικές εξελίξεις και τις σχετικές έρευνες, που υποδηλώνουν το σημαντικό ρόλο που μπορούν να αναλάβουν οι νηπιαγωγοί στην προώθηση της ανάπτυξης.

Οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται πως η μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα περιλαμβάνει τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων, όπου επιτρέπει στα παιδιά ανακαλύψουν τις νέες ιδιότητες του περιβάλλοντος και επίσης τις δικές τους δυνατότητες (Διερευνητική παραλαβή πληροφοριών, Gibson & Pick, 2000). Ωστόσο σύμφωνα με τη χρήση, τις πρακτικές (διάλειμμα, εκτόνωση, κινητικές δραστηριότητες) και το ρόλο (επίβλεψη, παρατήρηση) που καταγράφηκαν στην ανάλυση, δεν επιτρέπουν στα παιδιά να ερμηνεύσουν τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της μάθησης. Αν και ο Gibson (1979) πιστεύει πως οι πληροφορίες που δίνουν οι αισθήσεις για τον κόσμο είναι κατά βάση σωστές, πιστεύει ταυτόχρονα ότι άλλες αντιληπτικές δραστηριότητες, όπως η εξερεύνηση, η επιλεκτική προσοχή, πρέπει να συμβούν ώστε η πληροφορία να καταστεί ένα αποτελεσματικό ερέθισμα για

το άτομο. Η εξερεύνηση είναι σχετική με τη μετακίνηση σε ένα χώρο ή τη σύλληψη μιάς ιδέας. Ικανοποιώντας την ανάγκη για εξερεύνηση επιτρέπει στους ανθρώπους να επεκτείνουν τα νοητικά μοντέλα τους, αυξάνοντας την κατανόησή τους.

Η ανάπτυξη εναλλακτικών υπαίθριων δραστηριοτήτων καθιστά σαφές το διττό χαρακτήρα της τρέχουσας σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΜΠΥΠ: ότι η αυλή παρέχει ένα άλλο πλαίσιο όπου μπορεί να πραγματοποιηθεί η «κανονική» μάθηση με βάση το περιεχόμενο αλλά και ότι παρέχει ένα «ειδικό» χώρο που τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν ένα ευρύτερο φάσμα κατανόησης, δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών. Αυτή η δυαδικότητα αντανακλά τις πραγματικές εντάσεις που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί που εργάζονται επί του παρόντος μέσα σε ένα σύστημα που κυριαρχείται από την απαίτηση να πληρούνται συγκεκριμένα αποτελέσματα ενώ παράλληλα αναμένεται να ενσωματώσουν πιο άτυπες προσεγγίσεις που βασίζονται παιχνίδι και έχουν επίκεντρο το παιδί. Η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στο φυσικό υπαίθριο περιβάλλον μπορεί έτσι να προσφέρει στους νηπιαγωγούς έναν τρόπο γεφύρωσης αυτής της μετάβασης ενώ ταυτόχρονα να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα για την αξιοποίηση του δυναμικού της αυλής και τη σκέψη για τη μάθηση των παιδιών με πιο ολιστικό και ολοκληρωμένο τρόπο.

Παρόλη τη διαφαινόμενη, μη παιδαγωγική αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται και διαπιστώνουν την ανάγκη των παιδιών για επαφή με τη φύση και αποκαλύπτουν πως τα παιδιά είναι εγκλωβισμένα στους εσωτερικούς χώρους (επαναλαμβανόμενη χρήση λέξεων «ελευθερίας» όταν αναφέρονται στη μάθηση έξω από τις αίθουσες). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαισθάνονται την ανάγκη επανασύνδεσης των παιδιών με τη φύση και τους υπαίθριους χώρους και αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική αξία αυτών των χώρων ωστόσο αδυνατούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη μάθηση στους υπαίθριους χώρους βασιζόμενοι σε ένα διδακτικό σχεδιασμό. Με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμπειριών στους υπαίθριους χώρους. Η εφαρμογή ορισμένων εκπαιδευτικών δράσεων στους υπαίθριους χώρους φαίνεται πως στηρίζεται στην διαίσθηση των εκπαιδευτικών, καθώς τόσο το θεσμικό πλαίσιο

όσο και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν περιλαμβάνουν καθοδήγηση και στήριξη.

Η κύρια τάση χρησιμοποίησης της αυλής που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις, αφορά τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες και την ώρα του διαλλείματος και της εκτόνωσης. Τα στοιχεία της φύσης χρησιμοποιούνται ελάχιστα στην παιδαγωγική διαδικασία, με τρόπο αποσπασματικό και όχι συστηματικό. Φάνηκε από τα παραδείγματα που μας ανέφεραν οι νηπιαγωγοί τόσο για τον τρόπο που αξιοποιούν οι ίδιοι την αυλή όσο και οι συνάδερφοί τους, πως υπάρχει έλλειψη παιδαγωγικής ευαισθησίας και φαντασίας σχετικά με την ικανοποιητική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των υπαίθριων χώρων μάθησης και του περιβάλλοντος φύσης. Αναγνωρίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς η έμφυτη ανάγκη και επιθυμία των παιδιών για άμεση και συχνή επαφή με το περιβάλλον φύσης, και την ανάγκη ενίσχυσης της παρούσας βλάστησης στο χώρο της αυλής, ωστόσο μεταθέτουν σε άλλα πρόσωπα (διευθυντές, κοινωνικούς φορείς) και παράγοντες (καιρός, εξοπλισμός) την ευθύνη για την μέριμνα των υπαίθριων χώρων και την μειονεκτική παιδαγωγική τους αξιοποίηση. Διατηρείται η προσκόλληση και ο εγκλωβισμός των εκπαιδευτικών σ' ένα παρωχημένο μοντέλο διδακτικής προσέγγισης, στο οποίο οι χώροι αγωγής απαντώνται μόνο στις σχολικές αίθουσες, ενώ η χρησιμοποίηση των υπαίθριων χώρων προκύπτει περιστασιακά και τυχαία, ανάλογα με τον καιρό.

Η απουσία συμμετοχικού σχεδιασμού των υπαίθριων χώρων φανερώνει ότι οι αύλειοι χώροι δεν αποτελούν προϊόν συνεργασίας των κύριων χρηστών τους (εκπαιδευτικοί και παιδιά), με αποτέλεσμα η οργάνωση, ο σχεδιασμός και τα χαρακτηριστικά τους να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και στις απαιτήσεις των παιδαγωγικών στόχων. Οι υπαίθριοι χώροι είναι αποκομμένοι από την παιδαγωγική διαδικασία και δεν υπάρχει καμία συνέχεια και ομαλή μετάβαση από τους εσωτερικούς στους εξωτερικούς χώρους. Με αποτέλεσμα να μην ενθαρρύνεται η αυθόρμητη ενασχόληση των παιδιών με τους υπαίθριους χώρους και το περιβάλλον φύσης στην σχολική τους καθημερινότητα. Παρά τη διαφορά των χαρακτηριστικών οργάνωσης, σχεδιασμού της αυλής και τις ποικιλομορφίας του περιβάλλοντος φύσης, στο δείγμα μας οι πρακτικές στους υπαίθριους χώρους παρουσιάζουν ομοιότητα, καθώς σχεδόν καμία νηπιαγωγός δεν αντιλαμβάνεται τους υπαίθριους χώρους ως πεδία μάθησης.

Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη μάθηση	Απόψεις σχετικά με τη μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα. *Τα παιδιά έξω…*	Απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία σε υπαίθρια περιβάλλοντα
Κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικές	…αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, π.χ. ομαδική εργασία για επίλυση προβλημάτων, συζήτηση …διαχειρίζονται το περιβάλλον που τους περιβάλει και αυξάνεται η ευαισθητοποίησή τους … αναπτύσσουν την ικανότητα τους να παρατηρούν, διερευνούν και να ερμηνεύουν τις καταστάσεις και τα φαινόμενα γύρω τους	… Η διδασκαλία και η μάθηση έξω πρέπει να προσαρμόζεται στο περιβαλλοντικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εκάστοτε περιοχής …Ο σχεδιασμός είναι σημαντικός και η ευελιξία στον προγραμματισμό απαραίτητη
Παραδοσιακές (Συμπεριφοριστικές)	…εκτονώνονται, τρέχουν, ηρεμούν …αποσπώνται εύκολα …μεταφέρουν έξω, τη γνώση και τις πληροφορίες που	… Η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα χρησιμοποιείται σαν επιβράβευση για τα παιδιά

	προσλαμβάνουν μέσα στην αίθουσα	… Τα παιδιά αποσπώνται έξω και πρέπει να … Οι νηπιαγωγοί κυρίως εποπτεύουν και επιβλέπουν το παιχνίδι … Δεν υπάρχει ανατροφοδότηση των εμπειριών έξω

Πίνακας 50. Απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία σε υπαίθρια περιβάλλοντα.

Τα ευρήματα της μελέτης μας καθώς και εκείνα που διεξήχθησαν σε άλλες χώρες (McClintic & Petty, 2015) αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ΜΠΥΠ σημαντική αλλά εξακολουθούν να τη χρησιμοποιούν σχετικά σπάνια στην καθημερινότητά τους λόγω διαφόρων περιορισμών, όπως οι καιρικές συνθήκες, ελλιπείς υποδομές, περιορισμένες δεξιότητες και το χρονικό διάστημα που απαιτείται για το σχεδιασμό. Πιο συγκεκριμένα πρώτον, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε μια σειρά από πρακτικές δυσκολίες που εμποδίζουν στην αποτελεσματική χρήση του υπαίθριου περιβάλλοντος: για παράδειγμα οι παράγοντες του υλικοτεχνικού σχεδιασμού και της θέσης των υπαίθριων χώρων των σχολείων δεν θεωρήθηκαν ως ευνοϊκοί για το παιχνίδι και τη μάθηση έξω. Επιπλέον, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί εργάζονταν σε κτίρια που δεν είχαν σχεδιαστεί για να επιτρέπουν στα παιδιά εύκολη πρόσβαση στην αυλή και, κατά συνέπεια, δεν υποστήριζαν την ιδέα της ελεύθερης κίνησης μεταξύ του εσωτερικού και του υπαίθριου χώρου. Συνεπώς, η χρήση του υπαίθριου χώρου υπόκεινται περιοριστικά τόσο στη διάρκεια του διαλείμματος που θεωρήθηκε ως βασική ανάγκη των παιδιών μέσα στην καθημερινότητα, για εκτόνωση και

χαλάρωση και στις οργανωμένες δραστηριότητες συνήθως κινητικές που επίσης οι νηπιαγωγοί σύνδεσαν με την ανάγκη των παιδιών για εκτόνωση. Οι εκδρομές θεωρήθηκαν ως χρονοβόρες και απαιτητικές για τους ενήλικες τόσο λόγω θεμάτων ασφάλειας όσο και γραφειοκρατίας.

Δεύτερον, οι νηπιαγωγοί δεν είχαν πλήρη επίγνωση των πιθανών χρήσεων και δυνατοτήτων των υπαίθριων περιβαλλόντων. Όταν προσπαθούσαν να δικαιολογήσουν τη συμπερίληψη του υπαίθριου παιχνιδιού στο καθημερινό πρόγραμμα, αναφέρονταν πολύ συχνά στις δικές τους παιδικές αναμνήσεις και τη ρομαντική αντίληψη της ελευθερίας που συχνά στερούνται τα παιδιά στις μέρες μας. Παρόλα αυτά, τα δεδομένα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι ο τρόπος που εξελίσσονται οι δραστηριότητες στους υπαίθριους χώρους επιτρέπουν μόνο λίγη περισσότερη ελευθερία από εκείνη της τάξης. Περαιτέρω, φάνηκε ότι το παιχνίδι στην αυλή θεωρήθηκε ότι δεν είχε καμιά σχέση με αυτό που οι νηπιαγωγοί θεωρούσαν ως τον πρωταρχικό τους ρόλο: τη διδασκαλία του προγράμματος σπουδών.

Τρίτον, σε σύγκριση, για παράδειγμα, με τις σκανδιναβικές χώρες (Gessiou, Dardanou & Sakellarioy, 2018), το υπαίθριο περιβάλλον δεν αποτελεί κεντρικό στοιχείο της Ελληνικής πολιτιστικής ταυτότητας και κουλτούρας. Ως αποτέλεσμα, για ορισμένους από τους νηπιαγωγούς, η ιδέα να βρεθούν έξω για μεγάλο χρονικό διάστημα μπορεί να αποτελεί μία στρεσσογόνα κατάσταση. Έτσι, ενώ η απροθυμία να βρίσκονται με τα παιδιά σε υπαίθριους χώρους μπορεί να σχετίζεται με τον κακό καιρό ή με τις ακατάλληλες υποδομές μπορεί όμως να αντανακλά και μια κουλτούρα και αντίσταση στις αντιληπτές δυσκολίες των υπαίθριων περιβαλλόντων για παράδειγμα τη ανησυχία για την προστασία των παιδιών και των ίδιων από αυτή την «ταλαιπωρία».

Ένας τέταρτος παράγοντας σχετίζεται με το ζήτημα του κινδύνου. Τα παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές ενδέχεται να έχουν πρόσβαση σε υπαίθριους στερεοτυπικά δομημένους χώρους σε σύντομες και εποπτευόμενες επισκέψεις. Μια τέτοια περιορισμένη πρόσβαση σε υπαίθριους χώρους επιδεινώνεται από την ανάγκη προστασίας των παιδιών από βλάβες κυρίως σωματικές (όταν πέφτει από ένα πεζούλι ή όταν πιάνει χόρτα τα οποία είναι «βρώμικα» ή έχουν σκουπίδια). Το πολιτιστικό χαρακτηριστικό του «προστατευμένου παιδιού» (Harden, 2000, BackettMilburn & Harden, 2004), το οποίο θέτει τα παιδιά σε κατάσταση

αδυναμίας και όχι δύναμης, ήταν εμφανής στη ανάγκη των νηπιαγωγών να βλέπουν τα παιδιά ανά πάσα στιγμή και να έχουν καλή οπτική επαφή με όλο το χώρο. Αυτή η στάση ήταν και ο λόγος που δεν δημιουργούσαν οι νηπιαγωγοί ευκαιρίες για απομόνωση ή ημι- ιδιωτικές περιοχές στην αυλή. Αυτό αναφέρεται συνήθως ως ένας λόγος για να μην αξιοποιηθεί περισσότερο το υπαίθριο περιβάλλον, παρόλο που οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ανεπίσημα τις ανησυχίες τους σχετικά με την αυξανόμενη κουλτούρα των γονέων για την προστασία και ασφάλεια των παιδιών.

Ένας πέμπτος λόγος για τον οποίο οι νηπιαγωγοί μπορεί να προσφέρουν μειωμένες ευκαιρίες για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών σε υπαίθρια περιβάλλοντα σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική των προπτυχιακών σπουδών τους όπως και των μετεκπαιδεύσεών τους. Ενώ υπάρχει η επιθυμία να εισαχθούν πιο άτυπες προσεγγίσεις της μάθησης με βάση το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα, οι νηπιαγωγοί στη μελέτη μας διατύπωσαν τη σαφή εικόνα του ρόλου του εκπαιδευτικού που αντανακλούσε την υψηλή προτεραιότητα στη μάθηση που βασίζεται στο περιεχόμενο. Επίσης οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι είναι συνηθισμένοι να κάνουν τα πάντα στο εσωτερικό επειδή είναι βολικό και αυτός ο τρόπος εργασίας είναι δύσκολο να αλλάξει. Ένας από τους συχνά επίσης αναφερόμενους ανασταλτικούς παράγοντες ήταν ο μεγάλος αριθμός παιδιών της ομάδας.

Το μέγεθος και ο μη- ευμετάβλητος εξοπλισμός, καθώς και τα φυσικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, μπορούν να περιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν δραστηριότητες και δημιουργούν νέες δομές στην αυλή. Συχνά, ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος έχει εκτελεστεί κατά τα προηγούμενα έτη από το προηγουμένως απασχολούμενο προσωπικό και οι τυχόν βελτιώσεις που χρειάζονται είναι συνήθως πολύπλοκες και δαπανηρές. Επιπρόσθετα, ο έλεγχος της διδασκαλίας σχετικά με την οργάνωση και τον σχεδιασμό του υπαίθριου χώρου μπορεί να περιοριστεί όταν η περιοχή μοιράζεται από άλλους εκπαιδευτικούς και τις ομάδες των παιδιών τους (συστεγαζόμενα σχολεία). Χαρακτηριστικά σχεδιασμού όπως η επίστρωση, αποθήκευση και πρόσβαση στις εγκαταστάσεις μπορεί να δημιουργήσει ιδιαίτερες δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, οι περιοχές με ανεπαρκή αποστράγγιση καθιστούν δύσκολη τη δημιουργία δομημένων δραστηριοτήτων ή ακατάστατου

παιχνιδιού και οι σκληρές επιφάνειες μπορούν να περιορίσουν τις δραστηριότητες αναρρίχησης και αναπήδησης. Οι ανεπαρκείς αποθηκευτικοί χώροι μπορεί να απαιτούν από τους νηπιαγωγούς να μετακινούν συχνά μεγάλα και βαριά είδη εξοπλισμού και η κακή πρόσβαση σε εγκαταστάσεις όπως το νερό μπορεί να δημιουργήσει επιπλέον άγχος στους νηπιαγωγούς. Κάτω από τέτοιες συνθήκες, οι νηπιαγωγοί μπορεί να αισθάνονται απρόθυμα να καταναλώσουν την απαιτούμενη ενέργεια για να σχεδιάσουν ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον ή να συμμετάσχουν ενεργά με τα παιδιά στους υπαίθριους χώρους.

Υπάρχουν ισχυροί εκπαιδευτικοί λόγοι, ιδιαίτερα όσον αφορά την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, βάση τους οποίους τα παιδιά θα έπρεπε να μαθαίνουν και να παίζουν σε υπαίθρια περιβάλλοντα καθημερινά. Αυτοί οι λόγοι είναι ευρέως γνωστοί τόσο από τους εκπαιδευτικούς (Dillon et al., 2005, Rickinson et al 2004) όσο και από τους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, όπως φαίνεται και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας, οι νηπιαγωγοί δυσκολεύονται να ασχοληθούν με τα υπαίθρια περιβάλλοντα. Ένας λόγος παραπάνω για αυτή τη διαπίστωση είναι η αυξανόμενη έμφαση στα μετρήσιμα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, γεγονός που αποτελεί ένα διεθνές φαινόμενο, το οποίο ο Connell (2013) αποκαλεί «νεοφιλελεύθερος καταρράκτης», με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί λογοδοτούν για ακαδημαϊκά αποτελέσματα σε εθνικές και διεθνείς δοκιμές υψηλών σκορ. Η εστίαση στα ακαδημαϊκά επίτευγμα έδειξε επίσης ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής εξετάζουν προσεκτικά το πρόγραμμα σπουδών με σκοπό να το χρησιμοποιήσουν ως μηχανισμό για την αύξηση των προτύπων (π.χ. Winter, 2012). Αυτό έχει προκαλέσει ένα δίλημμα για πολλούς εκπαιδευτικούς, ενώ αναγνωρίζουν την αξία της υπαίθριας μάθησης για την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ., Dillon et al., 2005, Rickinson et al., 2004). Η πρόσφατη τοποθέτηση των παιδιών σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τείνει να θεωρείται από τους ενήλικες κυρίως ως προετοιμασία για τη μεταγενέστερη είσοδο των παιδιών στην ενήλικη (εργασιακή) κοινότητα. Στο σχολείο και στα θεσμικά πλαίσια που διαμορφώνουν και κατευθύνουν την καθημερινότητα του σχολείου υπάρχει μια σαφής απαίτηση να εκπαιδευτεί ένα παιδί και να αποκτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, γραφή και

η αριθμητική, θεωρώντας τες τις πιο σημαντικές για την ενήλικη ζωή (Rogoff, 2003). Η ελληνική οικογένεια φαίνεται όχι μόνο να δίνει προσοχή στην εκπαίδευση των παιδιών της, αλλά στην πραγματικότητα να επενδύει στις σπουδές τους από πολύ μικρή ηλικία, επιθυμώντας τα παιδιά τους να αποκτήσουν πανεπιστημιακά προσόντα (Μαρατού Αλιπράντη, 2013, Μουσούρου, 2005. Φραγκουδάκη, 1986, Νασιακού 1977). Ένα τέτοιο γεγονός αυξάνει τον ανταγωνισμό στο σχολείο και ως εκ τούτου τα παιδιά παίζουν ολοένα και λιγότερο έξω, ενώ δίνεται περισσότερη έμφαση στις σχολικές δραστηριότητες μέσα στη τάξη.

Τα ευρήματά μας σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες επιβεβαιώνουν και τα δεδομένα των ερευνών των Ernst (2014), Tuuling, Õun & Ugaste (2018) και των Beate & Sando (2016). Οι παραπάνω έρευνες αναφέρθηκαν στην απουσία κατάλληλων χώρων, απουσία του στοιχείου φύσης, στον περιορισμένο χρόνο, στις καιρικές συνθήκες και σε θέματα ασφάλειας. Οι Beate & Sando (2016) επισήμαναν την υπερβολική ανησυχία και προσοχή των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ρίσκα που ενέχουν τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης. Στην μελέτη τους φάνηκε ότι η φυσική δραστηριότητα σε υπαίθρια περιβάλλοντα περιορίζεται συχνά από τις απαιτήσεις ασφάλειας που ορίζονται από τους νόμους για τα νηπιαγωγεία. Γεγονός που αναδύθηκε και από τη δική μας ανάλυση και ειδικότερα για τις εξορμήσεις πέρα των σχολικών εδαφών.

Καταλήξαμε σε πέντε βασικά σύνολα ανασταλτικών παραγόντων και τα εξερευνήσαμε επανεξετάζοντας όλα τα σύνολα των δεδομένων:

(1) Σχολικοί παράγοντες: διευθυντής και συλλογική υποστήριξη, χρονοδιάγραμμα, οικονομικά, η αναλογία μαθητών- νηπιαγωγών,

(2) Ευρύτεροι παράγοντες υποστήριξης: βοήθεια γονέων, τεχνικών, επιτακτικές απαιτήσεις προγράμματος σπουδών, μεταφορές, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης.

(3) Παράγοντες μαθητών: οι διαθέσεις και η εμπειρία τους από τους υπαίθριους χώρους

(4) Παράγοντες διδασκαλίας: ο σχεδιασμός, οι διαθέσεις, οι συνεργασίες, οι αντιλήψεις

(5) Παράγοντες του τόπου: οι υλικοτεχνικές υποδομές, οι εποχιακές, τοπογραφικές και άλλες πτυχές του τόπου.

Για την εκ βάθος ανάλυση των δεδομένων μας και τον έλεγχο των ερευνητικών μας ερωτημάτων προχωρήσαμε αρκετές φορές στον συσχετισμό πολλών δεδομένων. Στο σημείο όπου μελετούσαμε το χρόνο που τα παιδιά βρίσκονται σε υπαίθρια περιβάλλοντα ανακαλύψαμε πως το 52, 5% του δείγματος ανέφερε πως από το συνολικό χρόνο παραμονής τους στο σχολείο τα παιδιά βρίσκονται στην αυλή μόνο το 8%, συγκεκριμένα από τις 20 ώρες την εβδομάδα που βρίσκονται στο σχολείο μόνο τις 2 ώρες βρίσκονται σε ανοιχτό υπαίθριο χώρο. Το 32,5% του δείγματος δεν ανέφερε με σαφήνεια τις ώρες που τα παιδιά βρίσκονται στην αυλή λόγω των παραγόντων του καιρό (25%) και των συστεγαζόμενων σχολείων (7,5%) και τέλος μόνο το 15% των νηπιαγωγών ανέφερε πως προσπαθεί να δημιουργεί τέτοιες συνθήκες στο προγραμματισμό, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν τα δυνατότητα να βρίσκονται έξω 40’- 60’ την ημέρα. Ο κύριος ανασταλτικός παράγοντας φάνηκε να είναι οι καιρικές συνθήκες. Σε αυτό το σημείο της έρευνας δεν μπορούσαμε να ελέγξουμε αυτή τη μεταβλητή οπότε προσπαθήσαμε να αναλύσουμε τον αμέσως επόμενο ανασταλτικό παράγοντα «τις υλικοτεχνικές υποδομές και τα τοπολογικά χαρακτηριστικά». Γι΄ αυτό το λόγο προβήκαμε στον συσχετισμό των τοπολογικών χαρακτηριστικών και των υποδομών των νηπιαγωγείων με τη χρήση, το χρόνο και το ρόλο του νηπιαγωγού. Όπως φαίνεται και στο πίνακα 22 (Κεφάλαιο 7.3.4) οι κατηγορίες αλλά και τα ποσοστά που προέκυψαν παρουσιάζουν πολύ μεγάλη ομοιότητα ανεξαρτήτως των υλικοτεχνικών υποδομών των νηπιαγωγείων**.** Παρατηρούμε πως οι κύριοι λόγοι χρήσης της αυλής ανεξαρτήτως υλικής υποδομής της αυλής είναι αρχικά η φυσική ανάπτυξη (π.χ. παιχνίδια αδρής κινητικότητας), μετά το διάλειμμα (π.χ. εκτόνωση, χαλάρωση) και τέλος η επαφή με τη φύση και η ενασχόληση με τα στοιχεία του περιβάλλοντος (π.χ. παρατήρηση, συλλογή στοιχείων, φύτευση κ.α.). Στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη οι νηπιαγωγοί οι οποίοι είχαν στη διάθεσή τους μία αυλή που τους ικανοποιούσε, επαρκώς εξοπλισμένη με ύπαρξη φυσικών στοιχείων, αναφέρθηκαν λιγότερο

(3,4%) από οι νηπιαγωγοί που ανήκαν στη κατηγορία 2, που είχαν στη διάθεσή τους έναν «άμορφο» και πολλές φορές επικίνδυνο χώρο (6,8%). Επίσης μία διαφοροποίηση μεταξύ των δύο κατηγοριών φαίνεται στην ποικιλομορφία των απαντήσεων που μας δώσανε από την κατηγορία 2, σχετικά με τα παραδείγματα χρήσης της αυλής. Οι νηπιαγωγοί που δεν είχαν στη διάθεσή τους μία ικανοποιητική αυλή, αναφέρθηκαν περισσότερες φορές στην αξιοποίηση της αυλής ως χώρο μάθησης, όπου καταγράφηκαν συνολικά 10 αναφορές και οι 7 προήλθαν από αυτή τη κατηγορία, ενώ μόνο 3 αναφορές καταγράφηκαν από τις νηπιαγωγούς που είχαν στη διάθεσή τους έναν υποστηρικτικό δομικά χώρο αυλής.

Σχετικά με το ρόλο τους φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί που έχουν στη διάθεσή τους ένα ικανοποιητικό υπαίθριο χώρο (από θέμα ασφάλειας, υποδομών, εξοπλισμού) δίνουν περισσότερη σημασία στο ρόλο τους ως διαμεσολαβητές και συντονιστές ενώ οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν στη διάθεσή τους ένα τέτοιο χώρο φαίνεται να λειτουργούν περισσότερο υποστηρικτικά. Ο παραπάνω συσχετισμός των δεδομένων μας βοήθησε να διαπιστώσουμε πως οι υλικοτεχνικές υποδομές για τους συμμετέχοντες τους δείγματός μας, δεν αποτελούν εν τέλει καθοριστικό παράγοντα για την μεταφορά της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα.

Όσον αφορά τους πόρους για την ΜΠΥΠ, η μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη χρήση επιπλέον βοηθητικών σπουδών και κατάρτισης σημαντική. Επίσης οι προτάσεις τους για την διαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων ανέδειξε κυρίως φυσικά υλικά όπως δέντρα, φυτά, πέτρες, άμμο και νερό. Σύμφωνα με τους Niklasson και Sandberg (2010), τα αποτελέσματα διαφόρων μελετών σχετικά με τα υλικά που τα παιδιά προτιμούν να χρησιμοποιούν σε υπαίθριους χώρους είναι αμφιλεγόμενα. Ωστόσο στην ανάλυση των συνεντεύξεων της έρευνάς μας οι προτάσεις των νηπιαγωγών για την διαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων φαίνεται να ακολουθούν μία κοινή γραμμή. Οι περιγραφές φαίνεται να ακολουθούν το πρότυπο διαμόρφωσης του εσωτερικού χώρου παραλείποντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των υπαίθριων περιβαλλόντων. Το ίδιο παρατηρούμε και στο εσωτερικό των σχολείων όπου η διαμόρφωση ακολουθεί μία τυποποιημένη διαμόρφωση. Αυτή η προβολή των κοινών στοιχείων, όπως και στις εσωτερικούς χώρους μας

μεταφέρει στις τοποθετήσεις των θεσμικών πλαισίων, όπου δεν υπάρχει η ελευθερία και η προώθηση της ενεργητικής εμπλοκής με το εκάστοτε περιβάλλον και τα στοιχεία του αλλά η εστίαση στο προϊόν της γνώσης και πως αυτό αναφέρεται στις μαθησιακές περιοχές. Καμία νηπιαγωγός δεν έλαβε υπόψιν της το περιβαλλοντικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εκάστοτε περιοχής του νηπιαγωγείου. Δεν δόθηκε σημασία σε μέρη και οντότητες που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον και μπορούν να προσεγγιστούν μέσω των άμεσων και βιωματικών εμπειριών.

Η διαλεκτική άποψη του ατόμου-περιβάλλοντος κερδίζει χώρο τα τελευταία χρόνια, αποσυναρμολογώντας μια ψευδή διχοτόμηση μεταξύ προσώπου και περιβάλλοντος. Η Kytta (2003) προτείνει ότι τα φιλικά προς τα παιδιά περιβάλλοντα παρέχουν στα παιδιά δυνατότητες για ανεξάρτητη κινητικότητα και ευκαιρίες να αξιοποιήσουν στο έπακρο το περιβάλλον που τους προσφέρεται. Συνολικά, αυτές οι προοπτικές εμπνέονται από την άποψη ότι το άτομο, ο τόπος και η μάθηση είναι διαδραστικές, συνυπάρχουσες και συν-εξαρτώμενες διαδικασίες. Αυτές οι εξελίξεις μας οδηγούν σε μια διαλεκτική άποψη της υπαίθριας μάθησης, όπου τόσο τα μέρη όσο και οι άνθρωποι μετασχηματίζονται σε μια ανάμειξη της υπαίθριας δραστηριότητας, των εμπλεκόμενων ατόμων, των υλικών και των τόπων που επισκέπτονται, διερευνώνται ή χρησιμοποιούνται.

Μέσω των ημι- δομημένων συνεντεύξεων καταφέραμε να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να αρχίσουμε μία συζήτηση με τους νηπιαγωγούς που μας βοήθησε να εκμαιεύσουμε τις απόψεις και εμπειρίες τους όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα σε συνδυασμό με τα αρχικά μας ερωτήματα, φαίνεται πως τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών φαντάζει από τους νηπιαγωγούς ως μία δύσκολη διαδικασία, ωστόσο συμφωνούν κατά τη πλειοψηφία τους πως τα παιδιά μπορούν να αυτενεργήσουν και να έχουν άποψη για χώρο τους. Οι προτάσεις για τη συμμετοχή των παιδιών και την ανάδειξη των απόψεων και ιδεών τους μας παραπέμπουν στη μέθοδο πρότζεκτ και τη συζήτηση, μέθοδοι οικείοι και γνωστοί

στους νηπιαγωγούς της τάξης. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι μέθοδοι όσον αφορά το συμμετοχικό σχεδιασμό των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν έχουν αξιοποιηθεί καθώς λείπει από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ένα συνεκτικό και προσαρμοσμένο στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, θεσμικό πλαίσιο, που θα ενημερώνει τόσο για τα μακροπρόθεσμα οφέλη της μάθησης στους εξωτερικούς χώρους και της συμμετοχής των παιδιών, όσο και θα υποστηρίζει τις διαδικασίες σχεδιασμού των νηπιαγωγών.

Είναι πρωταρχική η ανάγκη να ακουστούν οι γνώμες και οι ανάγκες των παιδιών για το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον και η ενίσχυση της έμφυτης ανάγκης τους να διαμορφώνουν τα πεδία έκφρασης και διαρκούς αλληλεπίδρασης με τον περίγυρό τους. Από τα αποτελέσματα του πρώτου σταδίου της έρευνας αναδύθηκε η ανάγκη συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελώντας μέρος της κουλτούρας του οργανισμού- νηπιαγωγείου, δηλαδή όλα τα μέλη του νηπιαγωγείου πρέπει να πιστεύουν στην αξία της συμμετοχής και να δουλεύουν ενεργά προς τη διασφάλιση της σωστής της λειτουργίας. Τα παιδιά είναι ικανά να φτάσουν σε ένα αξιοθαύμαστο επίπεδο ανεξαρτησίας, όταν η τάξη είναι κατάλληλα οργανωμένη και οι προσδοκίες υψηλές. (Σακελλαρίου, 2005: 142). Όταν τα παιδιά σχεδιάζουν, εκφράζονται και κάνουν ανάκληση-αξιολόγηση της εργασίας τους, αυξάνεται το συναίσθημα της ανάγκης για συμμετοχή στις πράξεις και τις εμπειρίες τους. Τότε υπάρχει μια μεγάλη πιθανότητα το κίνητρο να είναι μεγάλο και η προσπάθειά τους να αυξηθεί. (Σακελλαρίου, 2005: 142).

Το να «ακούσουμε» τις απόψεις των κύριων χρηστών των μαθησιακών περιβαλλόντων μπορεί να αποτελεί πρόκληση δεδομένων των κοινωνικών πλαισίων όπως αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος και παρουσιάστηκαν στα ερευνητικά μας ευρήματα. Η ανισορροπία εξουσίας μεταξύ ενηλίκων και παιδιών μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην εκμαίευση των ειλικρινών απόψεων των παιδιών. Η εκπαιδευτική κουλτούρα φαίνεται να έχει υποβαθμίσει τόσο τη σημασία των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης όσο και της ενεργής συμμετοχής των παιδιών.

Οι επαγγελματίες της προσχολικής εκπαίδευσης είναι στην καλύτερη θέση για να παρατηρήσουν και να «ακούσουν» τα παιδιά. Υπάρχει βέβαια ο κίνδυνος μέσα στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα να μην υπάρχει αρκετός

διαθέσιμος χρόνος προκειμένου να παρατηρήσουν τις συμπεριφορές, προτιμήσεις και εμπειρίες των παιδιών. Επίσης είναι δεδομένο πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας καθορίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των παραγόντων επιρροής που σχετίζονται με το σχολείο, όπως είναι οι γονείς, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, η σχολική διοίκηση και η κοινότητα (Σακελλαρίου, 2015). Η ανάγκη διερεύνησης και αξιοποίησης συμμετοχικών μεθόδων αναδύθηκε ως μία πρωταρχική ανάγκη για την πορεία και των σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της έρευνάς μας.

8.3 Οι καταγραφές των νηπιαγωγών

Εκτός από την προσπάθεια καταγραφής των καθημερινών πρακτικών στους υπαίθριους χώρους, στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, επιχειρήσαμε επίσης να διερευνήσουμε ένα μεθοδολογικό ζήτημα, τη χρήση των ημερολογίων ως ερευνητικό εργαλείο σε σύγκριση με άλλες μεθόδους που χρησιμοποιούνται πιο συχνά, όπως επίσης τι μας προσφέρει στην ανάλυσή μας η σύγκριση των αποτελεσμάτων από τα ημερολόγια με εκείνα από τις ημι- δομημένες συνεντεύξεις.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι συνεντεύξεις σε συσχέτιση με τα ημερολόγια έδειξαν ότι ο χρόνος παραμονής των παιδιών στους υπαίθριους χώρους σε σχέση με τους εσωτερικούς είναι ανησυχητικά περιορισμένος με τα παιδιά να περνάνε σχεδόν το 90% του χρόνου τους στο σχολείο, ανάμεσα σε 4 τοίχους. Επίσης από το συνολικό χρόνο παραμονής των παιδιών στην αυλή το 61% αντιστοιχεί στην ώρα του προβλεπόμενου διαλείμματος. Στις συνεντεύξεις αναδύθηκε ο καιρός ως ο πιο σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την απόφασή των νηπιαγωγών αν θα βγουν στην αυλή. Ωστόσο στα ημερολόγια και με βάση τις καταγραφές των νηπιαγωγών φαίνεται να μην είναι καθοριστικός παράγοντας ο καλός καιρός αλλά μόνο ο κακός. Δηλαδή όταν έβρεχε καμία νηπιαγωγός δεν βγήκε έξω με τα παιδιά αλλά όταν είχε ήλιο (57% των καταγραφών) δεν σήμαινε πως τα παιδιά θα περνούσαν χρόνο έξω, αφού μόνο το 34% των ημερών με ήλιο αξιοποιήθηκαν από τους νηπιαγωγούς για την οργάνωση και διεξαγωγή δραστηριοτήτων σε υπαίθρια περιβάλλοντα.

Μόνο 2 καταγραφές από τις 230 καταγραφές που συλλέξαμε αναφέρθηκαν στη διεξαγωγή εξορμήσεων εκτός σχολικών εδαφών όπου τα παιδιά παρέμειναν

σε υπαίθριους χώρους. Το πιο συχνά αναφερόμενο εμπόδιο στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων εκτός σχολείου είναι η έγκριση από την κυβέρνηση/ σύμβουλο και ότι δεν υπάρχει πρόσθετη χρηματοδότηση σε περίπτωση που αυτή χρειαστεί. Επίσης αναφέρθηκε η αβεβαιότητα ως προς την ανταπόκριση αυτών των εξορμήσεων στις προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων στους υπαίθριους χώρους, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αναλαμβάνουν τα ίδια καθήκοντα, ρόλους και να χρησιμοποιούν τις ίδιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως και όταν βρίσκονται μέσα στην τάξη: δασκαλοκεντρική μάθηση με στόχο την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων. Οι νηπιαγωγοί δρουν περισσότερο παρεμβατικά παρά ενθαρρυντικά, υποστηρικτικά και αλληλεπιδραστικά στο παιχνίδι των παιδιών.

Σημειώθηκε, επίσης, όπως και στις συνεντεύξεις, ότι οι νηπιαγωγοί όταν διεξήγαγαν δραστηριότητες στην αυλή δεν αξιοποιούσαν τα στοιχεία του περιβάλλοντα χώρου ούτε πρόσφεραν στα παιδιά εξοπλισμό που θα μπορούσε να εμπλουτίσει το παιχνίδι τους σε αρμονία με τον υπαίθριο χώρο, εκτός από μία νηπιαγωγό, η οποία όμως πρόσφερε αποσπασματικά και χωρίς συνέχεια και ανατροφοδότηση αυτά τα ερεθίσματα. Επιπλέον, καμία νηπιαγωγός δεν αναφέρθηκε στη δυναμική της μάθησης και του παιχνιδιού στους υπαίθριους χώρους που έχουν σαν σημείο εκκίνησης το ίδιο το παιδί. Υπήρχαν ελάχιστα στοιχεία από τις καταγραφές που να αποδεικνύουν βιωματικές και αυθεντικές δραστηριότητες, που σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, αναδείχθηκαν ως τα πιο βασικά και θετικά στοιχεία της μάθησης στα υπαίθρια περιβάλλοντα. Βάση των καταγραφών και των τύπων δραστηριοτήτων φαίνεται πως σε καμία περίπτωση δεν υπήρχε συνέχεια στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ούτε συνεχείς και συστηματικές επαφές με τα υπαίθρια περιβάλλοντα. Μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας μας αντιλαμβανόμαστε πως η ανάπτυξη βαθύτερων σχέσεων με έναν τόπο απαιτεί πολλαπλές και συνεχείς επισκέψεις, καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου, σε όλες τις εποχές για να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να διερευνήσουν τις πολλαπλές διαστάσεις του τόπου μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων (οικολογία, φυσική ιστορία, ανθρώπινες ιστορίες) και με το χρόνο που περνάνε με τους άλλους αλλά και μόνα τους.

Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μας μέρος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ημερολόγια ήταν πιο αναστοχαστικοί, ενώ

άλλοι καταγράψαν απλά γεγονότα (Elliott 1997). Οι 4 νηπιαγωγοί που με αφορμή τη συμπλήρωση του ημερολογίου και των παρατηρήσεών τους προχώρησαν στην αναδιαμόρφωση και βελτίωση των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου, στη συνέχεια μελετήθηκαν μέσω συνεντεύξεων. Όσον αφορά το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία σχεδιασμού και διαμόρφωσης τόσο των δρατηριοτήτων όσο και των περιβαλλόντων, φαίνεται πως τα παιδιά είχαν σχεδόν αποκλειστεί από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων παρόλο που όλοι οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν πως η διαμόρφωση της αυλής θα ήταν διαφορετική αν τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο σχεδιασμός για την αναδιαμόρφωση των υπαίθριων χώρων του δείγματός μας φάνηκε πως ήταν προσανατολισμένος στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία, όπου τα παιδιά απλά λαμβάνουν πληροφορίες για τα βήματα και τις αποφάσεις που έχουν ήδη παρθεί από τους ενήλικες (ροή πληροφορίας προς ΜΙΑ κατεύθυνση) χωρίς να έχουν καμία συνεργασία με τους σχεδιαστές- τεχνικούς. Στην περίπτωση αυτή οι αποφάσεις του σχεδιασμού λαμβάνονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και τους ειδικούς, αναπαράγοντας και ενισχύοντας έτσι υπάρχοντα πρότυπα λήψης απόφασης (Wagemans, 2002). Όλοι οι νηπιαγωγοί του δείγματος συμφώνησαν πως τα παιδιά δεν μπορούν να λάβουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσον αφορά το χώρο τους και πως μόνο μπορούν να εκπροσωπηθούν οι απόψεις και οι προτιμήσεις τους από τους ενηλίκους. Θεωρήσαμε πως για το επόμενο στάδιο της έρευνας ήταν ανάγκη τόσο η ερευνήτρια όσο και οι νηπιαγωγοί να συνεργαστούν και να γίνουν πιο ευέλικτοι και δημιουργικοί προκειμένου να βρουν τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους και μεθόδους έτσι ώστε οι φωνή των παιδιών να ακουστεί.

8.4 Η συμμετοχή όλη της σχολικής κοινότητας στον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού.

Η Συμμετοχική Δράση Έρευνας φαίνεται να είχε πολλά πλεονεκτήματα, ιδιαίτερα στην ικανότητά της να παρέχει μία ισχυρή πραγματική εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο, να ελέγχει τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και να διασφαλίζει ότι η ερευνητική διαδικασία ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες των συμμετεχόντων. Η ΣΕΔ συνέβαλε άμεσα στην επιτυχία των στόχων που τέθηκαν συλλογικά από όλη την ομάδα με τρεις τρόπους:

- Οι ερευνητικές παρεμβάσεις ήταν συγκεκριμένες και στοχοθετημένες θέτοντας σε προτεραιότητα τη γνώση και τη πληροφόρηση που είχαν καθοριστεί από τους ίδιους τους συμμετέχοντες
- Η ενσωμάτωση της έρευνας στη διαδικασία σχεδιασμού επέκτεινε τις ευκαιρίες συμμετοχής των ενδιαφερομένων τόσο στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων όσο και στην υλοποίηση των αλλαγών
- Ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, τα εργαλεία ήταν σε θέση να αξιολογηθούν με βάση πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης. Η πρόσβαση στο δυναμικό πλαίσιο της έρευνας έδωσε τεράστια αξία στα εμπειρικά και ποιοτικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν.

Τέσσερις σημαντικοί παράγοντες επιτυχίας εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, καθιστώντας δυνατή την επιτυχή έκβαση:

- Ο βαθμός πρόσβασης μέσω διαπραγματεύσεων, διαλόγων και συνελεύσεων στον καθορισμό των βημάτων της έρευνας
- Η σαφήνεια της οριοθέτησης των ρόλων και των ευθυνών μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων
- Η δέσμευση του χρόνου που αφιερώθηκε στην οικοδόμηση και τη διατήρηση ανεπίσημων δικτύων και σχέσεων, πριν την παρέμβαση μέσω των εργαστηρίων και των τακτών συναντήσεων μεταξύ των συμμετεχόντων
- Η έκταση της ευαισθησίας στις αποκλίσεις των προσδοκίες των νηπιαγωγών- παιδιών- γονέων και ερευνήτριας και τα περιθώρια ευελιξίας στο πλαίσιο της διαδικασίας για την προσαρμογή των χρονοδιαγραμμάτων και των βημάτων ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες.

Κατά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ οι σημαντικότερες αλλαγές που παρατηρήθηκαν πέρα από τις υλικές και χωρικές ήταν σε ατομικό επίπεδο, όπου παρατηρήθηκαν αλλαγές στην κοινωνική-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, καθώς συμμετείχαν ενεργά στην αλλαγή. Σε οργανωτικό επίπεδο, το αποτέλεσμα που αναφέρθηκε ήταν οι αλλαγές στην οργανωτική κουλτούρα ώστε να είναι πιο συμμετοχική, «χαλαρή» και να προσαρμόζεται το καθημερινό πρόγραμμα ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών. Σε κοινοτικό επίπεδο παρατηρήθηκε η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας. Ενώ στα πρώτα βήματα της ΣΕΔ η

τοπική κοινότητα δεν ανταποκρίθηκε στις ανάγκες και απαιτήσεις των ΣΜ1 και ΣΜ2 προς το τέλος της διαδικασίας φάνηκε να ευαισθητοποιείται και να πείθετε πως οι αλλαγές μπορεί να προκύψουν και με χαμηλό κόστος.

Τρεις προκλήσεις που καλέστηκαν να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες και στις δύο σχολικές μονάδες ήταν οι εξής: (1) η έλλειψη χρηματοδότησης για τις αλλαγές στο χώρο, (2) ο χρόνος που έπρεπε να διαθέσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι (3) και η δυσκολία αποφόρτισης από τις πιεστικές προσδοκίες του ΑΠΣ. Αρχικά υπήρχε η ανησυχία εκ μέρους της ερευνήτριας πως αυτοί οι παράγοντες θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά τις διαδικασίες της ΣΕΔ και τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Chukwudozie et al., 2015, Flicker, 2008, Nelems & Currie, 2012). Ωστόσο κάθε αναδυόμενη πρόκληση μας έφερνε αντιμέτωπους με την ελληνική πραγματικότητα και τα πραγματικά δεδομένα που έχει να αντιμετωπίσει κάθε νηπιαγωγός της τάξης. Οι προκλήσεις αυτές αντιμετωπίστηκαν και διαχειρίστηκαν καθ΄ όλη τη διάρκεια της ΣΕΔ και μας βοήθησε να φτάσουμε σε ένα πιο βιώσιμο αποτέλεσμα.

Το περιβάλλον που δημιουργήθηκε στην αυλή πρόσφερε ενδιαφέρουσες συνθήκες για τα παιδιά και τους ενήλικες και τους υποστήριξε ώστε να παρουσιάζουν διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους, οι οποίες κανονικά δεν εμφανίζονται όταν βρισκόταν μέσα. Ο φόβος και το άγχος που δήλωναν οι νηπιαγωγοί και οι γονείς στην αρχή σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αυλής του σχολείου μετατράπηκε, μέσα από την ενεργητική συμμετοχή όλης της κοινότητας στο σχεδιασμό, σε αίσθημα σιγουριάς, ενεργοποίησης και ανυπομονησίας. Οι ενήλικες που συμμετείχαν στην έρευνα συνειδητοποίησαν ότι το υπαίθριο παιχνίδι επιτρέπει μια βαθύτερη γνώση για τα παιδιά, διευκολύνοντας μια πιο κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση από τους ίδιους. Παρομοίως, παρουσιάστηκαν λιγότερες συγκρούσεις ενώ τα παιδιά έτειναν να συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους. Τα χαρακτηριστικά του χώρου (ανοιχτά και απρόβλεπτα) επέτρεψαν την ανάπτυξη κοινών στόχων μεταξύ των παιδιών, οδηγώντας σε εμπειρίες συνεργασίας και συντροφικότητας μεταξύ των παιδιών

Οι πρακτικές και οι χρήση των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης του νηπιαγωγείου παρατηρήσαμε να εξελίσσονται από κινητικές δραστηριότητες αποκλειστικά την ώρα του διαλείμματος σε παιχνίδια που επιτρέπουν την

αλληλεπίδραση με το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σε δραστηριότητες ρουτίνας (π.χ. φαγητό, συζήτηση στη παρεούλα) με αποτέλεσμα ο χρόνος που περνούσανε τα παιδιά στην αυλή να διπλασιαστεί σε σχέση με τα δεδομένα που λάβαμε πριν την έναρξη της ΣΕΔ. Ο σχεδιασμός με γνώμονα τη διαδικασία χαλάρωσε και απελευθέρωσε τους ενήλικες από τον στόχο της έρευνας και δεν ανησυχούσαν αν τα παιδιά οδηγούσαν τη διαδικασία της μάθησης σε απρογραμμάτιστες περιοχές, αποκαλύπτοντας θετικά συναισθήματα ως προς τη διαδικασία κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (π.χ. ευτυχία, ενθουσιασμό και εκτίμηση).

Σημαντική ήταν η παρατήρηση των νηπιαγωγών για την βελτίωση του υπαίθριου περιβάλλοντος που οδήγησε στη δημιουργία πιο ενδιαφέροντών και διεγερτικών περιοχών όπου τα παιδιά παρατηρήθηκαν να απορροφούνται σε περίπλοκο και παραγωγικό παιχνίδι και όπου οι ίδιοι έγιναν πιο δημιουργικοί στην στρατηγικές προκειμένου να υποστηρίζουν αυτό το παιχνίδι το παιχνίδι. Ενώ πριν ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιοριζόταν κυρίως στην επίβλεψη, στην καθοδήγηση και διαμεσολάβηση, μετά την παρέμβαση φάνηκε η αλληλεπίδραση τους με τα παιδιά να διευκολύνεται Σε διαφορετικές στιγμές κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι ενήλικες αναγνώρισαν ότι ένιωθαν περισσότερο διαθέσιμοι για να στηρίξουν τα παιδιά στην αυλή, όπου ένιωθαν χαλαροί και ήρεμοι. Η δήλωση αυτή υποδηλώνει ότι το υπαίθριο περιβάλλον δεν είναι μόνο ένα υγιές περιβάλλον για τα παιδιά, αλλά και για τους ενήλικες, όπου τα επίπεδα άγχους φαίνεται να μειώνονται. Συμμετείχαν στο παιχνίδι των παιδιών πιο εμψυχωτικά και ανατροφοδοτικά, παρατηρώντας και δημιουργώντας διάλογο με τα παιδιά. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζονται και από τα δεδομένα που συλλέξαμε από την καταγραφή της κλίμακας POEMS πριν και μετά τη ΣΕΔ. Ενώ στην καταγραφή της παρατήρησής μας στην αρχή οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών έλαβαν μέσο όρο και στις 5 περιπτώσεις 35, 28% ενώ μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ έλαβαν 67, 50%. Επίσης ο ρόλος της νηπιαγωγού ενώ πριν την παρέμβαση είχε σκορ 47,40% μετά την παρέμβαση αξιολογήθηκε στα 72,7%. Η έρευνα έδειξε ότι η συμμετοχή των νηπιαγωγών μπορεί να τονώσει και να εμπλουτίσει το παιχνίδι των παιδιών με θετικές αναπτυξιακές συνέπειες. Ωστόσο, οι παρατηρήσεις μας υποστήριξαν επίσης την ανάγκη των παιδιών να συμμετάσχουν στο ελεύθερο παιχνίδι, μόνα τους και με τους συνομηλίκους τους, χωρίς παρεμβολές από

ενήλικες. Για παράδειγμα, η απλή παρουσία των ενηλίκων μπορεί να ήταν περιοριστική για ορισμένα παιδιά, τόσο για την ανάπτυξη του δραματικού παιχνιδιού όσο και για τη επίλυση των προβλημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η μεταφορά των προσεγγίσεων διδασκαλίας που προσδιορίστηκαν ως ευθυγραμμισμένες με τις κοινωνικο- κονστρουκτιβιστικές πεποιθήσεις δεν ήταν αυτόματη για όλες τις νηπιαγωγούς και επιπλέον χρειάστηκε χρόνος. Για παράδειγμα, η Ν5 η οποία περιλάμβανε μια ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική μάθηση, παρουσίαζε αρχικά στρατηγικές περισσότερο συμβατές με τις «παραδοσιακές προσεγγίσεις» όταν βρισκόταν έξω. Η πρακτική της Ν5 τελικά αντικατόπτρισε τις εποικοδομητικές πεποιθήσεις της καθώς μεταβίβαζε στρατηγικές από μέσα προς τα έξω (π.χ., συζήτηση στην υπαίθρια παρεούλα, ανάγνωση παραμυθιού έξω κ.α.).

Οι γονείς συνειδητοποίησαν την υποκειμενική εκδοχή της αυλής που εμπλουτίζεται με έννοιες, αξίες και την ταυτότητα των παιδιών. Όλοι οι ενήλικες κατανόησαν τη δημιουργία του αισθήματος της ιδιοκτησίας και ότι η ελκυστικότητα και η καινοτομία των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών δεν είναι αυτό που είναι σημαντικό για την ποιότητα του υπαίθριου παιχνιδιού

Πολύ σημαντική θεωρούμε πως ήταν η συμβολή της συγκεκριμένης ΣΕΔ στην ανάδειξη της σημασίας και της διαχείρισης του ρίσκου στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών. Η κουλτούρα του φόβου όπως φάνηκε και στην αρχή της έρευνας μας οδηγεί πολλές φορές να υποτιμήσουμε τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά, με σκοπό να αφαιρούμε ερεθίσματα και δυνατότητες του περιβάλλοντος και να δημιουργούμε τυποποιημένα και προστατευμένα περιβάλλοντα. Στη ΣΜ2 ενώ στην αρχή η μεγαλύτερη ανησυχία των νηπιαγωγών ήταν η ασφάλεια των παιδιών λόγω της ύπαρξης των παιχνι/σκευών, μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή σε όλη τη διαδικασία αναδιαμόρφωσης, αντιλήφθηκαν τις ανάγκες των παιδιών και αντί να περιορίσουν αυτή την τάση των παιδιών την υποστήριξαν με την κατασκευή μιας δομής που προωθεί την ανάληψη ρίσκου. Ήταν σημαντικό πως όλη η διαδικασία της ΣΕΔ (τα εργαστήρια, οι συχνές συναντήσεις με την ερευνήτρια, η συνεχής παρατήρηση και η ακρόαση των παιδιών) βοήθησε τις νηπιαγωγούς και τους γονείς να υιοθετήσουν ένα ευρύτερο όραμα για το ρίσκο, εξετάζοντας τις θετικές επιπτώσεις που σχετίζονται με τα αισθήματα της επιτυχίας

και της ευτυχίας όταν το παιδί κατακτήσει μια πρόκληση ή μια νέα δεξιότητα. Στο υπαίθριο περιβάλλον, οι ευκαιρίες υπέρβασης των προσωπικών ορίων ήταν φανερή τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά. Στο «επικίνδυνο» παιχνίδι, ο ενήλικας πρέπει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του παιδιού, δίνοντας την απαραίτητη υποστήριξη ή το χώρο που χρειάζεται. Από την εμπειρία μας μέσα από την έρευνα, είναι δυνατόν να δηλώσουμε ότι το «επικίνδυνο» παιχνίδι προάγει σημαντικές δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτογνωσία και την επίλυση προβλημάτων.

Η αυτονομία και η αυτενέργεια των παιδιών που υποστηρίχθηκε τόσο μέσω των χωρικών όσο των εκπαιδευτικών αλλαγών, ενθάρρυνε το αίσθημα της ελευθερίας και του αυθορμητισμού και υποστήριξε τα παιδιά έτσι ώστε τα ίδια να είναι οι πρωταγωνιστές των μαθησιακών εμπειριών τους. Αυτό ήταν εμφανές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και των φωτογραφιών που τράβηξαν τα παιδιά μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Τα παιδιά ήταν πιο άνετα, και σίγουρα για το τι θέλουν να καταγράψουν. Η ενεργητική τους συμμετοχή ήταν ακόλουθη της δραστηριοποίησης, τη νοηματοδότησης και της εμπλοκής συναισθημάτων.

8.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία της παρούσας διατριβής βασίζεται κυρίως στην ποιοτική προσέγγιση χρησιμοποιώντας και ορισμένες ποσοτικές μεθόδους έρευνας (τόσο στη συλλογή των δεδομένων όσο και στην ανάλυση) που λειτουργήσαν συμπληρωματικά, προσφέροντας μας μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Το δείγμα των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, ειδικά στο τρίτο Στάδιο της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης μπορεί να θεωρηθεί σχετικά μικρό. Τα συμπεράσματα, επομένως, δεν μπορεί παρά να αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα χωρίς να υπάρχουν διαδικασίες που να επιτρέπουν την επέκτασή τους σε ένα πληθυσμό, με οποιουδήποτε βαθμού αξιοπιστία. Δεδομένων των παραπάνω και σε συνδυασμό με την μεγάλη έλλειψη ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη Μάθηση και το Παιχνίδι σε Υπαίθρια Περιβάλλοντα, στην Ελλάδα, θεωρούμε σημαντική την μακρό- προσέγγιση των ερευνητικών μας ερωτημάτων μέσω μελλοντικής διεξαγωγής ποσοτικής έρευνας σε πανελλαδικό εύρος που να εξετάζει σε επιμέρους ‘μετρήσιμα’ χαρακτηριστικά (μεταβλητές) τη ΜΠΥΠ στην Ελλάδα.

Επιπλέον θεωρούμε σημαντική την επανάληψη της έρευνας και από άλλον ερευνητή προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα. Η ευελιξία της ποιοτικής προσέγγισης έχει ένα πολύ μεγάλο τίμημα καθώς διαφορετικοί ερευνητές που μελετούν ποιοτικά το ίδιο φαινόμενο, στον ίδιο πληθυσμό, μπορεί κάλλιστα να μην καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα. Ειδικά κατά το τρίτο Στάδιο της Έρευνας (Συμμετοχική Έρευνα Δράση), η προσωπική επαφή της ερευνήτριας, όπου συμμετείχε ενεργά και μοιράστηκε την εμπειρία προκειμένου να κατανοήσει τους συμμετέχοντες και το πλαίσιο, τα αποτελέσματα εξαρτήθηκαν σε μεγάλο βαθμό και από την ίδια (υποκειμενικότητα) καθώς κατέγραφε και τις δικές της αντιδράσεις, συναισθήματα, βιώματα ως μέρος των δεδομένων. Τέλος θα προτείναμε η ΣΕΔ να διεξαχθεί και σε αστικό περιβάλλον καθώς κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας μελετήσαμε το ημι-αστικό και το αγροτικό περιβάλλον.

8.6 Σύνοψη– προτάσεις

Τα ερευνητικά δεδομένα μας, επιβεβαιώνουν τις τοποθετήσεις του θεωρητικού μέρους της διατριβής. Οι ευκαιρίες των παιδιών για επαφή με υπαίθρια περιβάλλοντα και με τη φύση και τα υπαίθρια περιβάλλοντα μειώνονται δραματικά με τα παιδιά να περνούν σχεδόν το 90% του χρόνου παραμονής στο σχολείο μέσα στις αίθουσες. Χωρίς τη πρωτογενή εμπειρία με τον φυσικό κόσμο και την άμεση επαφή, η κατανόηση του περιβάλλοντος από τα παιδιά θα είναι ασήμαντη, μερική και αδιάφορη. Η μεταβαλλόμενη φύση της ζωής των παιδιών μπορεί να οδηγήσει σε μια αίσθηση εξάρθρωσης και αποξένωσης από το άμεσο περιβάλλον τους. Το σχέδιο δράσης για την ενίσχυση του παιχνιδιού και της μάθησης σε υπαίθρια περιβάλλοντα θα πρέπει αρχίσει με τους χώρους που τα παιδιά βιώνουν καθημερινά και νιώθουν οικεία: τοπικά πάρκα, γειτονιά, σχολεία. Οι υπαίθριοι χώροι των σχολείων είναι τα πρώτα περιβάλλοντα που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν αυτή την αλλαγή στη ζωή των παιδιών. Αν το καλύτερο που τροφοδοτεί το σώμα, το μυαλό και το πνεύμα των παιδιών είναι η συχνή, ελεύθερη και ενεργητική εμπλοκή με τη φύση μέσω του παιχνιδιού, τότε θα πρέπει να ακολουθήσουμε αυτές τις αποδείξεις και να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε ευέλικτους υπαίθριους χώρους, με πολλές προσφερόμενες δυνατότητες και ποικιλία υλικών που τα παιδιά θα μπορούν να διαχειριστούν μόνα τους και να δώσουμε τον απαραίτητο χρόνο στα

παιδιά να δημιουργήσουν ευκαιρίες για μάθηση μέσω της βιωματικής επαφής με το φυσικό περιβάλλον.

Τα ευρήματά μας επίσης, μας δείχνουν πως η μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα απαιτούν **ένα νέο είδος σχέσης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών** από εκείνη που αναπτύσσεται σε εσωτερικούς χώρους. Το ευέλικτα σχεδιασμένο περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά μόνο αν οι χρήστες του έχουν ευέλικτη προσέγγιση. Με άλλα λόγια οι χρήστες του χώρου, τα υποκείμενα, χρειάζεται να αισθανθούν ικανοί να σχηματίσουν το περιβάλλον που θα υποστηρίξει τις μαθησιακές τους ανάγκες (Parnell & Procter, 2011). Η ελευθερία στις πρακτικές των χρηστών στο χώρο συμβάλλουν στο να δημιουργήσουν οι ίδιοι μικροπεριβάλλοντα και τόπους (Γερμανός, 2015). Όπως αναφέρει και η Ζησοπούλου (2015) ένα στοιχείο που ενισχύει την παιδαγωγική διάσταση του χώρου είναι και ο βαθμός ελευθερίας στις πρακτικές του παιδιού. Σε πρακτικό επίπεδο προτείνουμε, η παιδαγωγική και οι στρατηγικές σχεδιασμού να ανταποκρίνονται στο περιβαλλοντικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εκάστοτε περιοχής και να αξιοποιούν τα στοιχεία του περιβάλλοντος με πολλαπλές εμπειρίες και βιώματα σε ένα μέρος, σε μια ποικιλία εποχών και καιρικών συνθηκών. Τα παραπάνω απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ένα βαθμό ευελιξίας, δημιουργικότητας, αναγνώρισης των διαφορών που υπάρχουν στον οικολογικό και κοινωνικό τομέα και ικανότητα ανταπόκρισης σε μέρη και οντότητες που βρίσκονται εκεί μέσω των εμπειριών από «πρώτο χέρι» (Mannion, 2013).

Οποιοσδήποτε ασχολείται με παιδιά - ως γονέας, ως επαγγελματίας ή και τα δύο - γνωρίζει ότι δεν υπάρχει «μαγική συνταγή», η οποία θα επανασυνδέσει άμεσα τα παιδιά με υπαίθρια περιβάλλοντα και τη φύση. Η επίτευξη αυτού του στόχου θα απαιτήσει μακροπρόθεσμες αλλαγές σε ολόκληρη την κοινωνία, σε ατομικό, συλλογικό και πολιτικό επίπεδο. Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει μία ολιστική, φιλοσοφική θεώρηση σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος, η κοινωνία, η φύση αποτελούν ένα συνεκτικό όλο (Σακελλαρίου, 2010). Προϋπόθεση αποτελεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ανάπτυξης προγραμμάτων, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα όχι σαν περιεχόμενο που πρέπει να καλυφθεί αλλά ως μία μετασχηματιστική διαδικασία που θα στηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών (Κουτσελίνη, 2009 στο Σακελλαρίου, 2010:355).

Οι χωρικές ρυθμίσεις έχουν λειτουργικές και συμβολικές πτυχές που ενσωματώνονται σε πραγματικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, μια ανοικτή διαμόρφωση του χώρου επιτρέπει λειτουργικά ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και συμβολικά, όπως φαίνεται και σε αντίθεση με την παραδοσιακή ρύθμιση στην τάξη, σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν περισσότερη ανεξαρτησία και έλεγχο. Καθώς ο χώρος ανακατασκευάστηκε λειτουργικά στα παραπάνω παραδείγματα, οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών και μεταξύ των παιδιών συμβολικά μετατοπίστηκαν σε πιο ανεπίσημες στον φυσικό χώρο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί άλλαξαν τη διαρρύθμιση του υπαίθριου χώρου για εργασίες που θα μπορούσαν να έχουν συμβεί και στην τάξη. (Δεν έπρεπε απαραίτητα να γίνουν στην τάξη). Σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορούμε να πούμε ότι η χρήση του χώρου ήταν συμβολική και η σημασία ήταν να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα πιο κατάλληλη για τη δραστηριότητα από το περιβάλλον της τάξης

Προκειμένου να αυξηθεί ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών στη χρήση της υπαίθριας μάθησης στην καθημερινή πρακτική διδασκαλία, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η υπαίθρια μάθηση και το παιχνίδι μπορούν να υποστηρίξουν τις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αλλά απαιτείται μεγαλύτερη προσοχή στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης και του προγράμματος σπουδών, διότι αυτό θα υποστηρίξει την καθημερινή και ευέλικτη χρήση της υπαίθριας μάθησης στα νηπιαγωγεία. Η μελέτη αποκαλύπτει ότι είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η ΜΠΥΠ πληρέστερα κατά τη διάρκεια της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και κατά τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης

Η συστηματική ενίσχυση των μελλοντικών εκπαιδευτικών της χώρας θα πρέπει να αποτελέσει μοχλό για την αλλαγή του συστήματος από κάτω προς τα πάνω. Η συνεργασία μεταξύ όλων των πανεπιστημιακών τμημάτων είναι απαραίτητη προκειμένου να αναπτυχθεί μια κοινή κατανόηση του περιεχομένου και της παράδοσης της αρχικής κατάρτισης για προγράμματα εκπαίδευσης των νηπιαγωγών σε σχέση με την ΜΠΥΠ. Σε αντίστοιχη έρευνα (Mannion et. Al, 2006) καταγράφηκε πως στη Σκωτία τα παιδιά που ανήκουν στην προσχολική εκπαίδευση περνούσαν το 31% της καθημερινότητάς τους έξω και σε συγκριτική έρευνα το 2014 μετά την εφαρμογή του νέου αναλυτικού προγράμματος Curriculum for Excellence που σκοπό είχε τη υποστήριξη και προώθηση της

μάθησης και του παιχνιδιού έξω, αυξήθηκε στο 36% με τις περισσότερες δραστηριότητες να λαμβάνουν χώρα στους υπαίθριους χώρους του σχολείου. Θεωρούμε πως θα πρέπει να υπάρξει μία αληθινή συνεργασία μεταξύ του κράτους, των πανεπιστημίων και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Είναι απαραίτητος ένας συστηματικός και δυναμικός διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών, πανεπιστημίων και νηπιαγωγείων, προκειμένου να δημιουργηθούν θεσμικές συνθήκες που θα επιτρέψουν στους νηπιαγωγούς να δρουν διαφορετικά στα νηπιαγωγεία και να διευρύνουν την μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα. Τέλος μέσω της ανάλυσής μας από τη ΣΕΔ θεωρούμε πως ένα συνεχές συμμετοχικό πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης που θα ικανοποιεί τις εξελισσόμενες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείων μπορεί να φανεί τόσο επιτυχημένο όσο και χρήσιμο σε βάθος χρόνου.

Φαίνεται όλο και πιο σημαντικό και απαραίτητο να κάνουμε αλλαγές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των νηπιαγωγείων μας και να προσπαθήσουμε να δώσουμε στη νέα γενιά την ευκαιρία να παίξουν και να μάθουν σε υπαίθριους χώρους, να δημιουργήσουμε στα πανεπιστήμια μας τις συνθήκες που θα μπορούν να «πείσουν» τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν πέρα από την σημερινή άκαμπτη άποψη της συντηρητικής διδασκαλίας (Kourti & Androussou, 2013: 202). Υποστηρίζουμε ότι αυτή η προσπάθεια αντικατοπτρίζεται από τα συναισθήματα των μελλοντικών εκπαιδευτικών για αυτο-αποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση για την υποστήριξη και προώθηση της υπαίθριας μάθησης και παιχνιδιού.

Πολλές από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη ΣΕΔ θα μπορούσαν να προσαρμοστούν σε μελλοντικές ερευνητικές πρωτοβουλίες. Παρόλο που η μέθοδος και τα βήματα της ΣΕΔ που περιεγράφηκαν στη παρούσα διατριβή είναι συγκεκριμένα για τους συγκεκριμένους στόχους που τέθηκαν, το γενικό πλαίσιο έρευνας που διατυπώνεται μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπόνηση μελλοντικών πρωτοβουλιών για τη διεύρυνση της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα.

Η ακαδημαϊκή κοινότητα πρέπει να συνεχίσει τους κρίσιμους διαλόγους γύρω από θέματα που αφορούν τη συμμετοχή των παιδιών, όπως η πρόσβαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η επέκταση των τομέων συμμετοχής στην έρευνα,

τα μεθοδολογικά εργαλεία για τη συμμετοχή των παιδιών, καθώς και η πολιτισμική ευαισθησία της ΣΕΔ ως μία προσέγγιση συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων γύρω από κοινωνικά ζητήματα. Τα αποτελέσματα αυτής έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από επαγγελματίες χάραξης πολιτικής για τα παιδιά και τους νέους για να δικαιολογήσουν το δυνητικό όφελος για τα παιδιά, τα σχολεία, τις κοινότητες, τη διοίκηση, τους χρηματοδότες και άλλους ενδιαφερόμενους

Τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να σχεδιάζουν τα ίδια τις δραστηριότητές τους, διαπιστώνουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Βλέπουν τον εαυτό τους ως άνθρωπο που μπορεί να αποφασίζει, να ενεργεί, να διαπραγματεύεται τις αποφάσεις του, να ελέγχει τις δραστηριότητές του και να αξιολογεί τα κατορθώματά του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σακελλαρίου, (2005:126). Οι μαθητές του νηπιαγωγείου, όπως προβλέπεται και από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όχι μόνο μπορούν να εμπλακούν στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων, αλλά έχουν και την ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες δημοκρατικές διαδικασίες. Ωστόσο, ενδιαφέρον έχει να καταγραφεί πόσο συχνά οι μαθητές έχουν τις ευκαιρίες να εισακουστεί η φωνή τους και να λαμβάνουν αποφάσεις για οτιδήποτε τους αφορά.

Η έννοια της συμμετοχής των παιδιών στη διαδικασία του σχεδιασμού έχει προκαλέσει ωστόσο πολλές συζητήσεις στην επιστημονική κοινότητα, με αρκετούς ερευνητές και εκπαιδευτικούς της πράξης να είναι επιφυλακτικοί, θεωρώντας τον εκδημοκρατισμό των διαδικασιών λήψης αποφάσεων που οι συμμετοχικές προσεγγίσεις εισάγουν ως παγίδα, ως μια θεώρηση που μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια ελέγχου και εξαιρετικά χρονοβόρες και ενδεχομένως αναποτελεσματικές διαδικασίες (Delli και Priscoli, 1998a· Maurel, 2003· Mostert, 2004 ·Bouzit και Loubier, 2004 · Στρατηγέα, 2015), ιδιαίτερα προβληματικές στην περίπτωση που πρέπει να ληφθούν γρήγορα αποφάσεις πολιτικής.

Η ανάγκη των παιδιών να δημιουργούν χώρους γι' αυτά τα ίδια, έχει άμεση σχέση με την κατασκευή της ταυτότητας του χώρου. Η ταυτότητα του χώρου συνδέεται με την ταυτότητα του «εγώ» και απ' αυτήν την άποψη γίνεται πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών (Wallon H., 1982). Όπως αναφέρει και η Τσουκαλά (2015), άτομο και περιβάλλον δεν συνιστούν δύο ξεχωριστές οντότητες,

αλλά μία και ενιαία συνθήκη ύπαρξης στον κόσμο. Κάθε χώρος δεν είναι άψυχος, αλλά παίρνει ζωή από αυτούς που τον διαμορφώνουν. Και επειδή ακριβώς ο σχεδιασμός τους χώρου γίνεται από διαφορετικούς ανθρώπους κάθε φορά, και κάτω από διαφορετικές συνθήκες ή ανάγκες, άρα δεν γίνεται να έχει πάντοτε την ίδια μορφή. Σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται, καμία λύση σχεδιασμού δεν θα διαρκέσει για πάντα, οπότε η διαδικασία της συμμετοχής των χρηστών πρέπει να ανανεώνεται συνεχώς και να επαναλαμβάνεται για να υποστηρίζει τις συνεχείς αλλαγές (Higgins et al. 2005). Η συμμετοχική εμπειρία δεν είναι απλώς μια μέθοδος ή ένα σύνολο μεθοδολογιών, είναι μια νοοτροπία και μια στάση για τους ανθρώπους που, σύμφωνα με το Γερμανό (2003:5). Η συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες διαμόρφωσης του περιβάλλοντος, αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την σωστή λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής και νοητικής ανάπτυξής του, εμπλουτίζει την σχεδιαστική τους ικανότητα και ταυτόχρονα συμβάλλει καθοριστικά στην όλη ανάπτυξή τους (Τσουκαλά, 2005: 147).

Η ενεργητική συμμετοχή αντιστοιχεί σ' ένα σχεδιασμό προσανατολισμένο στη διαδικασία, όπου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ουσιαστικά στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού (αμφίδρομη ροή πληροφορίας). Έτσι, το προϊόν του σχεδιασμού είναι καλύτερα προσαρμοσμένο στους τελικούς αποδέκτες του δηλαδή τους κύριους χρήστες των χώρων (παιδιά- εκπαιδευτικούς), αφού αυτοί αποτελούν ισότιμους εταίρους σε μια συλλογική προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων, σε στενή συνεργασία με τα κέντρα λήψης αποφάσεων και τους σχεδιαστές (Στρατηγέα, 2015).

Πολλοί πιστεύουν ότι οι έννοιες της εκπαίδευσης και της χειραφέτησης είναι δύσκολο να συνδυαστούν ή ακόμα και ουτοπικό. Ωστόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μας φανερώνουν πως δεν είναι ουτοπικό να ελπίζουμε στην εκπαίδευση που χειραφετεί τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τις κοινωνίες από παράλογες μορφές σκέψης, μη παραγωγικούς τρόπους εργασίας, μη ικανοποιητικές μορφές ζωής για τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Βάση του θεωρητικού μας πλαισίου και των πορισμάτων της έρευνάς μας θεωρούμε πολύ σημαντική την μετατόπιση από την παθητική στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, μέσω της ενίσχυσης και ενεργοποίησης των λιγότερων ισχυρών ομάδων, δηλαδή των παιδιών, και την ενεργοποίησή τους στη διαδικασία

λήψης αποφάσεων. Η παιδική ηλικία θα πρέπει να είναι κατευθυντήρια γραμμή των μετασχηματιστικών αλλαγών και τα παιδιά θα πρέπει να είναι κοινωνικά παρόντα στη διαμόρφωση των αλλαγών (Γκέσιου & Σακελλαρίου, 2016:4). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σακελλαρίου, (2005:126) τα παιδιά που έχουν την ευκαιρία να σχεδιάζουν τα ίδια τις δραστηριότητές τους, διαπιστώνουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Βλέπουν τον εαυτό τους ως άνθρωπο που μπορεί να αποφασίζει, να ενεργεί, να διαπραγματεύεται τις αποφάσεις του, να ελέγχει τις δραστηριότητές του και να αξιολογεί τα κατορθώματά του. Η ενεργητική συμμετοχή αντιστοιχεί σ' ένα σχεδιασμό προσανατολισμένο στη διαδικασία, όπου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται ουσιαστικά στον καθορισμό των βημάτων και των παρεμβάσεων για την επίτευξη των στόχων του σχεδιασμού (αμφίδρομη ροή πληροφορίας). Έτσι, το προϊόν του σχεδιασμού είναι καλύτερα προσαρμοσμένο στους τελικούς αποδέκτες του δηλαδή τους κύριους χρήστες των χώρων (παιδιά- εκπαιδευτικούς), αφού αυτοί αποτελούν τα κύρια μέρη μιας συλλογικής προσπάθειας (Στρατηγέα, 2015).

Χωρίς όμως τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, σε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης/αναβάθμισης της προσχολικής εκπαίδευσης, μόνο μικρά βήματα μπορούν να γίνουν (Σακελλαρίου, 2015). Γι' αυτό το λόγο πιστεύουμε πως θεσμικά θα πρέπει να υπάρξει μία ξεκάθαρη πολιτική συμμετοχής, η οποία θα γνωστοποιείται σε όλους τους ενδιαφερόμενους και η συμμετοχή των παιδιών θα πρέπει να αποτελέσει μια ξεκάθαρη στρατηγική συμμετοχής που θα καθιερωθεί με όλες τις αναγκαίες δομές και διαδικασίες. Απαιτείται μια διεπιστημονική προσέγγιση στην κατάρτιση, υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αλλά και των σχεδιαστών- αρχιτεκτόνων, προκειμένου να βελτιώσουμε τις δυνατότητες και τις πρακτικές στα εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνιδιού.

Τέλος διαπιστώνουμε πως ενώ θεωρητικά μπορεί η ποιότητα ενός προγράμματος να αξιολογηθεί με μεγάλα ή μικρά σκορ, σε μία προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι απολύτως διαφορετικά από κάτω προς τα πάνω (the "bottom- up" perspective) με αποτελέσματα να παρατηρείται διαφοροποίηση ανάλογα με την οπτική. Οπότε μια δεύτερη προσέγγιση της έρευνας ήταν να δώσει προσοχή στην παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν το υπαίθριο περιβάλλον, πώς

αντιλαμβάνονται και ασχολούνται με αυτό και άκουσε και ερμήνευσε τα παιδιά σχετικά με την αξία και τη σημασία που αποδίδουν στις εμπειρίες του παιχνιδιού τους στους εξωτερικούς χώρους

Οι προτάσεις δίνουν το βάρος στην οριζόντια σύνδεση των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη συσχέτιση του σχολείου με την κοινότητα, ως αφετηρία για την βελτίωση των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τα προσχολικά προγράμματα. (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014). Επίσης τη σημασία που έχει η επιμόρφωση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και μάλιστα με την αξιοποίηση της ΣΕΔ για την εμπέδωση και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της γειτονιάς και της τοπική κοινότητας ως βασικούς παράγοντες της διαδικασίας μάθησης.

Η δημιουργία ενός νέου «στυλ» εκπαιδευτικών σχέσεων ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον του φαίνεται αναγκαία. Για να ενθαρρύνουμε αυτό το στυλ θα πρέπει μάλλον να αλλάξουμε αναλόγως τη στάση που έχουμε απέναντι στους νέους/ στα παιδιά, στα διαθέσιμα μέσα για τη μάθηση και την ποιότητα και δομή της καθημερινής ζωής. Μπορούμε να εφοδιάσουμε τον μαθητή με νέες σχέσεις με τον κόσμο αντί να συνεχίζουμε να διοχετεύουμε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις γνώσεις (Illich, 1976). Δεν θα πρέπει να ξεκινήσουμε με το ερώτημα « τι πρέπει κανείς να μάθει;» αλλά με το ερώτημα « με τι είδους πράγματα ή ανθρώπους θα επιθυμούσαν να έρθουν σε επαφή τα παιδιά, προκειμένου να μάθουν;»

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 29-48.

Brock, A. Dodds. S., Olusoga Y., Jarvis, P., (2016). Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. *Στο Σακελλαρίου Μ. (επιμ.) Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση.* Αθήνα: Πεδίο

Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί. Στο: Τζεκάκη, Μ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ). *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, 448-467 (ηλεκτρονική έκδοση)

Γερμανός, Δ. (2006). Ο σχολικός χώρος ως παράγοντας ευημερίας του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον». Πρακτικά *ΙΣΤ' Παγκύπριου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή Ασφάλεια, Υγεία και Ευημερία του Παιδιού στο Σχολικό Περιβάλλον*, Λευκωσία 12 Μαΐου 2006. Λευκωσία: ΕΕ Διευθυντών Σχολείων ΔΕ, 44-62

Γερμανός Δ (2002). *Οι τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg

Γερμανός Δ. (1990). *Παιδαγωγική και σχολικός χώρος* Ι, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Γερμανός Δ. (1991). *Παιδαγωγική και σχολικός* χώρος ΙΙ, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Γερμανός, Δ. (2003).Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης, στο: Χαραλάμπους Ν. (επιμ.), *Το Συνεργατικό Σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 79-88.

Γερμανός Δ., (2010). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Στο Γερμανός, Δ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ.), ΤΕΠΑΕ 09, *Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/ University Studio Press, 2010, 21-54

Γερμανός, Δ. (2015). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο. Στο Γουργιώτου, Ε. (επιμ.) *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίσιγμα, 45-58.

Γερμανός Δ. (2004). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γερμανός, Δ. (1997), Το υλικό πεδίο αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο», στο Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ. (επιμ), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γερμανός Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ., Λιάπη, Μ. (επιμ.), (2015). *Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών του Συμποσίου με Διεθνή Συμμετοχή: Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης. Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (Θεσσαλονίκη, 9-10 Ιανουαρίου 2015). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης..

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., (2018). Οι υπαίθριοι χώροι του νηπιαγωγείου ως τόποι μάθησης και παιχνιδιού, μέσα από την οπτική και τις καταγραφές των νηπιαγωγών. Στα πρακτικά του *3ου Διεθνές Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής "Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία"* (υπό έκδοση)

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., (2018). Οι υπαίθριοι χώροι του νηπιαγωγείου ως τόποι μάθησης και παιχνιδιού, μέσα από την οπτική και τις καταγραφές των νηπιαγωγών. Στα πρακτικά του *3ου Διεθνές Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής "Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία"* (υπό έκδοση)

Gessiou G. & Sakellariou M. (2018). Intersection between the environmental features and children's outdoor learning and play experiences. A comparative research. At the proceedings of the *2nd Early Childhood Pedagogy*

Symposium «Transformative Pedagogy and Learning in the Early Years. (in press)

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου. (2018). Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης. Σε Βιτσιλάκη Χ. & Γουβιάς Δ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*. (σ. 231- 244). Ρόδος: Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Γκέσιου Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ. (2018). Ο ανασχεδιασμός των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων και η συμμετοχή των παιδιών. Στα πρακτικά του συνεδρίου " *Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης* ". (υπό έκδοση)

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ. (2015). Η Διεύρυνση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χωροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο Γουργιώτου Ε. & Ουγγρίνης Κ. (επιμ.) *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα

Γκέσιου Γ. (Νοέμβριος, 2018). *Η προσέγγιση του Μωσαϊκού ως εργαλείο για την προώθηση της μάθησης και του παιχνιδιού σε υπαίθρια περιβάλλοντα*. Εισήγηση στην Ημερίδα " Εξερευνώντας τις δυναμικές των υπαίθριων περιβαλλόντων μάθησης και παιχνιδιού" .Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (2018)

Γκέσιου Γ. (Ιούνιο, 2018) «*Κυρία πότε θα βγούμε έξω;» Η αυλή ως τόπος μάθησης και παιχνιδιού. Το παράδειγμα της συμμετοχικής έρευνας δράσης στο 1ο Νηπιαγωγείο Πάργας*. Εισήγηση στην «Ημερίδα απολογισμού εκπαιδευτικού έργου σχ. έτους 2017-18 της 45ης Εκπ/κής Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής».

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ. (Μάιος, 2017) Ο εγκλωβισμός της παιδικής ηλικίας στις τάξεις των ενηλίκων. Η γειτονιά και η τοπική κοινότητα ως πεδίο μάθησης και παιχνιδιού στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Εισήγηση στο συνέδριο *"ΧΩΡΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ Ή ΧΩΡΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης* ".

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ. (Μάιος, 2017). Ο ανασχεδιασμός των εξωτερικών

χώρων των νηπιαγωγείων και η συμμετοχή των παιδιών. Εισήγηση στο συνέδριο "*ΧΩΡΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ Ή ΧΩΡΟΙ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης* ".

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ.. (Απρίλιος, 2016) Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης. Εισήγηση στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.*

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ. (Μάιος, 2016) Οι εξωτερικοί χώροι του νηπιαγωγείου ως τόποι μάθησης. Η μάθηση στους εξωτερικούς χώρους (outdoor learning), μέσα από την οπτική των νηπιαγωγών. Εισήγηση στο 3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής *"Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία*"

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., (2015).Η Διεύρυνση της μάθησης στους υπαίθριους σχολικούς χώρους. Οι εξωτερικοί χωροι των νηπιαγωγείων, ως παιδαγωγικά εργαλεία για το παιχνίδι, την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Στο Γουργιώτου Ε. & Ουγγρίνης Κ. *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα

Γκέσιου Γ. & Σακελλαρίου Μ., (Μάιος, 2016). Οι αναπαραστάσεις των νηπιαγωγών για το συμμετοχικό σχεδιασμό στην αναβάθμιση των εξωτερικών χώρων των νηπιαγωγείων σε τόπους μάθησης. Ηλεκτρονικός τόμος Πρακτικών *του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*

Γκουγκούλη, Κ. & Κούρια, Α. (2001). Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνας). Αθήνα: Καστανιώτης

Γουργιώτου Ε. & Ουγγρίνης Κ. (2015), *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα

Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού.* Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησ*ης.

Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.

Δερμεντζόγλου, Μ. (2009). *Ο χώρος παράγοντας διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του παιδικού σταθμού,* Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Δημητριάδη, Ε. (2012). Η συμβολή της Αικατερίνης Λασκαρίδου στην ανάπτυξη της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα, (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Διδακτορική Διατριβή στη Σχολή Επιστημών Αγωγής).

Ζησοπούλου (2015). Ο χώρος ως υλικό πεδίο αγωγής στο συνεργατικό νηπιαγωγείο: Εφαρμογή στη διδακτική λογοτεχνικών κειμένων, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Ζωγράφου,Β.(2002). Προϋποθέσεις και όρια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για τον Έλληνα/Ελληνίδα εκπαιδευτικό της τάξης. *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής,* στο (Γ.Μπαγάκης Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 81-96

Ίσαρη Φ. & Πουρκός Μ. (2015) Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλαφάτη, Ε. (1988). Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1821- 1929. Ιστορικό Αρχείο Ελλ. Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα

Καμχής, Μ. (2007). *Η ενοποίηση του ευρωπαϊκού χώρου 1986-2006: Ένα σχεδιαστικό εγχείρημα μεγάλης κλίμακας*, Αθήνα.: Εκδόσεις Κριτική

Καρράς, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Πεδιαδίτης Α., Δρακάκης, Μ. (2016). Παιδαγωγική της Χαράς. Προς ένα αντισυμβατικό Σχολείο. Λευκωσία: HM Studies and Publishing

Κάτσιου- Ζαφρανά Μ., (1993). *Η Μοντεσσοριανή μέθοδος στην Ελλάδα: η περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Μάριος Πουρκός και Μανόλης Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (555-570). Αθήνα: Τόπος

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*, Αθήνα: Κριτική

Μακρυνιώτη Δ., (1986). Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919, Αθήνα: Δωδώνη

Μακρυνιώτη, Δ. (2003), Κόσμοι της παιδικής ηλικίας, [*Worlds of childhood*]. Τοπικά δ', Νήσος.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Η σχολική τάξι. Χώρος – ομάδα- πειθαρχία- μέθοδο. Αθήνα: Γρηγόρης

Μαυρογιώργος Π. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. στον τόμο Γκότοβος Α. - Μαυρογιώργος Γ. - Παπακωνσταντίνου Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg, , 85- 103

Μιχαλοπούλου, Κ. (2013) Κριτήρια αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*: Ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΕΚΠΑ, 157-169.

Μπιρμπίλη, Μ. (2015). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σοφία.

Μπότσογλου Κ. (2001). Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδού. Στο Αυγητιίδου, Σ. (επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Τυπωθύτω, Γ. Δαρδανός.

Μπουζάκης Σ., (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821- 1985).* Αθήνα: Gutenberg

Ντολιοπούλου, Ε., (2006). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα: Τυπωθήτω

Ουγγρίνης , Κ. (2015). Η μεταβαλλόμενη αρχιτεκτονική ως εργαλείο για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος με βάση τη δραστηριότητα

στο χρόνο. Στο Γουργιώτου Ε. & Ουγγρίνης Δ. *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα

Οικονομίδης, Β. Δ. (Επιμέλεια), (2011). *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο

Oikonomou, S. (2012). *Academic teachers' perceptions and experiences of outdoor education* (Master's thesis). Linköping University, Sweden.

Παρασκευούδη- Καλπίδου Μ.. (1995). *Εξωσχολικές δραστηριότητες: Πόσο βαραίνουν τους μαθητές*. Εφημ. Μακεδονία 20-9-1995

Πάτσιου, (1986), Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, [*The history of childhood and youth*] τόμος Β', ΙΑΕΝ και Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1986, 517-522.

Πεχτελίδης Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας.* [*the sociology of childhood*] Κάλλιπος.

Ποζουκίδου, Γ. (2000). *Μοντέλα χρήσεων Γης- Ανασκόπηση και προοπτικές του ρόλου τους στο χωρικό σχεδιασμό*. Αειχώρος. 13, 118- 141

Πουρκός, Μ. (2002). *Από την ψυχοφυσική στην οικολογική ψυχολογία: Σταθμοί στη ζωή και στο επιστημονικό έργο του James J. Gibson.* Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (2010). Η Διαμάχη μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2010). Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά «Παραδείγματα» στη Θεωρία και Έρευνα της Σύγχρονης Ψυχολογίας: Βασικές Παραδοχές και η Κριτική τους. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα (*79-180).

Αθήνα: Τόπος

Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα: μια προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ρέντζου Κ. & Σακελλαρίου Μ., (2014). Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης, σχεδιασμός και οργάνωση, Σειρά: Προσχολική και σχολική παιδαγωγική, Αθήνα: Πεδίο

Σακελλαρίου Μ. (2010). Αναλυτικά Προγράμματα και Ηθική Εκπαίδευση. Στο Ηθική και εκπαίδευση: διλήμματα και προοπτικές. Σακελλαρίου Μ. , Ζεμπύλας Μ., Πέτρου Α. (επιμέλεια) ; πρόλογος: Αθανάσιος Ε. Γκότοβος. Αθήνα: Κριτική

Σακελλαρίου, Μ., (2005β). Διδακτικές και μεθοδολογικές απόψεις για την κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου ,στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου. *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός, 49-69.

Σακελλαρίου, Μ. Ι., (2012). Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου : θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη

Σακελλαρίου, Μ., Ζεμπύλας, Μ., Πέτρου, Α. (2017). Ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές. Αθήνα: Κριτική

Σακελλαρίου, Μ., (2005).Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τη μάθησή τους. Μύθος ή πραγματικότητα; στο Σ. Πανταζής & Μ. Σακελλαρίου. *Προσχολική Παιδαγωγική,Προβληματισμοί-Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός, 125-143.

Σούνογλου, Μ., Μιχαλοπούλου, Αικ.(2015) Η Σημειωτική στη διαμόρφωση της έννοιας του πολίτη στο νηπιαγωγείο. In M.Papadopoulou (Eds.) *Changing worlds & Signs of the times:* Selected writings from the 10th International Conference on Semiotics, e-book, υπό έκδοση.

Στρατηγέα, Α. (2015). Θεωρία και μέθοδοι συμμετοχικού σχεδιασμού. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Συγκολλίτου, Ε. (1993). *Σχολική Ψυχολογία και Συμβουλευτική*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Ταμουτσέλη Κ. (1997), *Φυσικό τοπίο- Αγωγή και παιδί της προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Ταμουτσέλη Κ. (Εισαγωγή- Επιστημονική Επιμέλεια) (2009b). Δημιουργώντας βιώσιμα σχολικά περιβάλλοντα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Τσακίρης, Ι. (2013). *Η σχολική αυλή ως χώρος μάθησης: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ρόδου*. Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσιάνου, Σ. & Βαγιωνά, Α. (2010). Οι προαύλιοι χώροι ως προέκταση της

αίθουσας διδασκαλίας. Ημερομηνία ανάκτησης: 15/09/2015

Τσουκαλά Κ., (2015) . Αντίληψη, σύλληψη και κατάληψη του σχολικού χώρου. Στο Γουργιώτου Ε. & Ουγγρίνης Κ. *Αρχιτεκτονικές & εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία τόπων μάθησης στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Δισίγμα

Τσουκαλά, Α. (2006) *Παιδική αστική εντοπία. Αρχιτεκτονική και νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδάνος

Τσουκαλά, Α. (2005). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική : Από την παλιοκεντρική λειτουργικότητα στην μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. 473-498.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

ΦΕΚ Α 68 - 23.05.1896

ΦΕΚ Α 124 - 09.08.1962

ΦΕΚ Α 132 - 31.05.1980

ΦΕΚ Α 167 - 30.09.1985

ΦΕΚ Α 167 - 30.09.1985

ΦΕΚ Α 208 - 26.09.1989

ΦΕΚ 161/1998

ΦΕΚ 304Β/13-03-2003

Φράγκος Χ., (1984),*Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg

Freinet, S.,(1997). Το σχολείο του Λαού. Αθήνα: Οδυσσέας

Β. Ξενόγλωσση

Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Arnstein, S.R. (1969). *A Ladder of Citizen Participation*, JAIP, 35(4), 216-224.

Attwood, H. (1997). An overview of issues around the use of participatory approaches by post-graduate students. In IDS, Participatory Research, IDS PRATopic Pack (February, 1997). Brighton: IDS, University of Sussex.

Aydoğan, C., Farran, D. & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5). 604-618

Baker, M. (2005). Landfullness in adventure-based programming: Promoting reconnection to the land. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 267–276

Banks S., Herrington T. & Carter K. (2017). Pathways to co-impact: action research and organizing. *Educational Action Research*, 25(4), 541-559

Barker, R. G., & Wright, H. F. (1955, 1971). *Midwest and its children: The psychological ecology of an American town*. New York: Harper and Row. (Reprinted by Hampden, ConnQ Archon Books, 1971).

Bartlett, S.N. (1998). *Does poor housing perpetuate poverty?,* Childhood 5(4), 403-421

Beames, S. (2006). Losing my religion: The struggle to find applicable theory. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 19(1), 4–11

Beames, S. and Atencio, M. (2008). Building social capital through outdoor education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 8(2), 99–112.

Beames S. & Ross H. (2010) Journeys outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning,* 10(2), 95-109

Benson JF, Roe M, ed. (2007) *Landscape and Sustainability*. Oxford: Routledge

Beedie C. J., Terry P. C., Lane A. M. (2000). The Profile of Mood States and athletic performance: two meta-analyses. *J. Appl. Sport Psychol*. 12 49–68.

Bechtel, R. and Churchman, A. (2002). *Handbook of Environmental Psychology.* New York: John Wiley.

Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Forum Qualitative Social Research.* 13 (1)

Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., Whalley M. (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*. Ανακτήθηκε από http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf

Bilton, H. (2010). Outdoor learning in the Early Years. Management an Innovation. London & New York: Routledge

Bird, W (2007) Natural Thinking: Investigating the Links between the Natural Environment, *Biodiversity and Mental Health. RSPB*. First Edition.

Blatchford, P. (2008). The State of Play in Schools. *Child Psychology and Psychiatry Review,* 3(2), 58-67

Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S. and Martin, C. (2001/2002), 'Relationships between class size and teaching: A multimethod

analysis of English infant schools', *American Educational Research Journal,* 39, (1), 101–132.

Bleach, J. (2013), 'Using action research to support quality early years practice', *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3). 370–379

Bowker, R. (2007), *Children's perceptions and learning about tropical rainforests*: An analysis of their drawings. στο Dillon, J (2011) 'Understanding the Diverse Benefits of Learning in Natural Environments. King's College London.

Bowker, R. (2004). Children's perceptions of plants following their visit to the Eden Project. Στο Dillon, J (2011) 'Understanding the Diverse Benefits of Learning in Natural Environments. King's College London

Bredekamp, S. (2011). *Effective practices in early childhood education. Building a foundation.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Broström, S. (2012). Children's participation in research. *International Journal of Early Years Education*, 5(11), 1- 13

Broström, S. (2010). A voice in decision making: Young children in Denmark. M. Clark and S. Tucker (eds), *Early childhoods in a changing world*, 155-64. England: Trentham

Broda, H., (2007), *Schoolyard-Enhanced Learning: Using the Outdoors as an Instructional Tool, K-8.* Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2-10

Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. Educational Leadership, 57(3). Retrieved October 2, 2015 from: Bybee, R. (2014). *NGSS and the next generation of science teachers. Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 21122

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (3-15). Thousand Oaks, CA: SAGE

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (1643-1647). Oxford, UK: Pergamon Press

Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Avery

Brussoni, M., Gibbons, R,, Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E.B.H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., et al. (2015). *What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review*. Int. J. Environ. Res. Public Health, 6, 6423–6454.

Carver, S., Evans, A. and Fritz, S. (2002). Wilderness Attribute Mapping in the United Kingdom. *International Journal of Wilderness*, 8(1), 24–29.

Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE). 2004. Making Connections. A Review of International Policies, Practices and Research Relating to Quality in Early Childhood Care and Education

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: a Practice Guide through Qualitative Analysis.* London: Sage

Chatterjee, S. (2005). Children's friendship with place: a conceptual inquiry. Children, Youth and Environment, 15(1), 1-26

Chawla, L. (Ed.). (2002). *Growing up in an urbanising world*. London: Earthscan.

Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review,* 33(2), 340–345

Christie B., Higgins P. & McLaughlin P. (2014) 'Did you enjoy your holiday?' Can residential outdoor learning benefit mainstream schooling?, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(1), 1-23

Christie, B., Beames, S., Higgins, P., Nicol, R., & Ross, H. (2014). Outdoor Learning Provision in Scottish schools. *Scottish Educational Review*, *46*, 48-64.

Chilisa, B. (2011). *Indigenous Research Methodologies*. Thousand Oaks: Sage.

Chukwudozie, O., Feinstein, C., Jensen, C., O'Kane, C., Pina, S., Skovdal, M., & Smith, R. (2015). *Applying community-based participatory research to better understand and improve kinship care practices:*

Insights from the Democratic Republic of Congo, Nigeria, and Sierra Leone. Family & Community Health, 38(1), 108–119

Churchman, A., (2003). Is there a place for children in the city? *Journal of Urban Design*, 8, 99–111.

Clark, A. & Moss, P., (2001). *Listening to young children* (London, National Children's Bureau and Rowntree Foundation)

Clark, A. and Moss, P. (2011). *Listening To Young Children: The Mosaic Approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau.

Clark, A. (2005). *Listening to and involving young children: a review of research and practice,* Early Child Development and Care.

Clark, A., Moss, P. & Kjørholt, A. (2005). Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press.

Clark, A. (2003). The Mosaic Approach and Research with Young Children. In: Lewis, V. and Kellett, M. and Robinson, C. and Fraser, S. and Ding, S., (eds.) *The Reality of Research with Children and Young People*. (142-161). Sage Publications: London.

Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology,* 12(3), 297-298.

Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood.* Los Angeles : Sage

Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives*. London & Philadelphia, PA: Routledge Falmer

DeBord, K., Hestenes, L. L., Moore, R. C., Cosco, N. G., & McGinnis, J. R., (2005). *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning.

Decker, C.A. & Decker, J.R. (2005). *Planning and administrating early childhood program*s. 8th edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives*. 2nd ed. London: Routledge.

Derr, V. (2002). Children's Sense Of Place In Northern New Mexico. *Journal of Environmental Psychology* 22, 125-137

De Young, R. (2013). Environmental psychology overview. In S. R. Klein & A. H. Huffman (Eds.), *Green organizations: Driving change with I-O psychology*. New York, NY: Routledge Academic. 22–45

Driskell, D., (2002). *Creating better cities with children and youth: a manual for participation.* UNESCO.

Dudek, Mark ed., (2005). *Children's Spaces.* London, UK: Architectural Press.

Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills (2008). *Foundation Phase Framework for Children's Learning for 3 to 7-year-olds in Wales.* Welsh Assembly Government: Wales

Department for Education and Science (DfES). (2006). *Learning outside the classroom*. Nottingham: DfES

Dewey, J. (1971). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Dyment, J.E. and Bell, A.C. (2008). *Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity*. Health Education Research

Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Sydney: Maclennan & Petty.

Einarsdottir, J. & Docket, S. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care,* 179(2): 217–232.

Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children.* Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books

Elliot, J. (1993). *Action Research for Educational Change*. (3th edition). Bristol, USA: Open University Press.

Elliott, H., (1997). The use of diaries in sociological research on health experience. *Sociological Research Online* , 2, 2

Ernst, J., (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20, 735–752.

Espinosa, L. (2002). *High-quality Preschool: Why We Need It and What It Looks Like.* Preschool Policy Matters 1: 1 –11

Essa, E.L. (2011). *Introduction to early childhood education*. 6th edition. Annotated student's edition. New York, NY: Thomson Delmar Learning.

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*. 29(2) 111–117

Fjortoft, I. & Sageie, J.. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48

Francis, M. and Lorenzo, R., (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157–169.

Franzosi, R., (2004). *Content Analysis*. Στο M. Hardy, & A. Bryman (επιμ.), The Handbook of Data Analysis. London: Sage., 547-565

Friedmann, J. (1992). *Empowerment: The Politics of Alternative Development*. Oxford: Blackwell.

Froebel F. (1986). The education of Man in Childhood in Friederich Froebel: *A Selextion of his writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 81-96

Fox, P. & Avramidis, E. (2003). An Evaluation of an Outdoor Education Programme for Students with Emotional and Behavioural Difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties* 8(4), 267-283

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY, US: Basic Books.

Gardner, H., & Walters, J. (1993a). Questions and answers about multiple intelligences theory. In H. Gardner*, Multiple intelligences: The theory in practice* (35-48). New York: Basic Books.

Gardner H. (1991). The tensions between education and development, *Journal of Moral Development*, 20(2), 113-125

Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, : Sage Publications Ltd.

Gergen, K.J. (1985) The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275

Gessiou G., Dardanou M. & Sakellariou M. (2018). Greek and Norwegian prospective early childhood professionals' views on outdoor learning and play. Στα πρακτικά του συνεδρίου "*Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης* ". (υπό έκδοση)

Gessiou G., (August, 2015) Outdoor school places, as transformative learning experiences. Paper presenter at the *2nd Early Childhood Pedagogy Symposium «Transformative Pedagogy and Learning in the Early Years.*

Gessiou G., Dardanou M. & Sakellariou M. (May, 2017). *Greek and Norwegian prospective early childhood professionals' views on outdoor learning and play*. Εισήγηση στο συνέδριο " Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης ".

Gessiou G., Dardanou M. & Sakellariou M. (September, 2018*). Undergraduate students' views and perspectives on outdoor learning and playing in kindergarten: The case of Greece and Norway*. Presented at EECERA 28th Conference "Early Childhood Education, Families and Communities" Budapest, Hungary

Gessiou G. & Sakellariou M. (September, 2018) *Promoting parental involvement in order to improve the quality of children's play and learning outdoors*. Presented at EECERA 28th Conference "Early

Childhood Education, Families and Communities“ Budapest, Hungary

Gessiou G. & Sakellariou M. (September, 2018). *Mosaic approach as an educational participatory tool that fosters preschooler's engagement and decision making. A case study*. Presented at EECERA 28th Conference “Early Childhood Education, Families and Communities“ Budapest, Hungary.

Gessiou G. & Sakellariou M. (August, 2016) *Outdoor learning in Greek kindergartens, through teachers' perspectives*. Presented at the 26th EECERA ANNUAL CONFERENCE: Happiness, Relationships, Emotion & Deep Level Learning, Dublin, Ireland

Gessiou, G. & Sakellariou M. (August, 2014), *Outdoor school places; as educational environments. A comparative research approach between two European cities: Naoussa (Greece) and Innsbruck (Austria*). Paper presented at the 24th EECERA ANNUAL CONFERENCE 'US, THEM & ME: Universal, Targeted or Individuated Early Childhood Programmes'. Crete, Greese

Gessiou G. & Bitou A. (2016, August) *Where is the outdoor learning in Greek Early Years Settings?* Paper presented at the 26th conference of EECERA: Happiness, Relationships, Emotion & Deep Level Learning., Dublin, Ireland.

Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Gibson,J.J. (1986). *An ecological approach to visual perception*. Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum As-sociates, Inc.

Gifford, R. (2007). *Environmental Psychology: Principles and Practice* (4th ed.). Colville, WA: Optimal Books.

Gifford, R.. (2014). *Environmental psychology matters*. Annual Review of Psychology 65, 541–579

Gifford, R., Steg L., & Reser J.P. (2011). *Environmental Psychology The IAAP Handbook of Applied Psychology*. Blackwell Publishing Ltd.

Gill, T. (2008), Space-oriented Children's Policy: Creating Child-friendly Communities to Improve Children's Well-being. *Children & Society*, 22, 136–142.

Gillis, A., & Jackson, W. (2002). *Research methods for nurses: Methods and interpretation.* Philadelphia: F.A. Davis Company

Gislason, N. (2010) Architectural Design and the Learning Environment: A Framework for School Design Research. *Learning Environments Research*, 13 (2), 127-145

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

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Gorlitz, D., Harloff, HJ., Mey, G, Valsiner, J, editors. (1998). *Children, Cities, and Psychological Theories: Developing Relationships*. Berlin (Germany): Walter De Gruyter

Goodfellow, J. 2003. Child care: quality provision or ―just another fee‖? Paper delivered at the *Australian Early Childhood Association Biennial Conference*, Hobart, 10-13 July

Gray C., Gibbons R., Larouche R., Beate E., Sandseter H., Bienenstock A., Brussoni M., Chabot G., Herrington S., Janssen I, Pickett W. et al. (2015) *What Is the Relationship between Outdoor Time and Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Physical Fitness in Children? A Systematic Review*. Int. J. Environ. Res. Public Health, 12, 6455-6474

Gray, T. & Martin, P. (2012). The Role and Place of Outdoor Education in the Australian National Curriculum, *Australian Journal of Outdoor Education*. 16 (1), 39-50.

Green, S and Hogan, D. (2005). *Researching Children's Experiences: Approaches and*

Methods. London. Sage Publications.

Gruenewald Δ. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher,* 32 (4), 3-12

Gustafson, P. (2002). Meanings of place: everyday experience and theoretical conceptualizations. Journal of Environmental Psychology, Volume 21(1), 5-16

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. trans. Jeremy J. Shapiro.

London: Heineman

Hamilton-Ekeke, J.-T. (2007), Relative effectiveness of expository and field trip methods of teaching on students' achievement in ecology Στο Dillon, J (2011) '*Understanding the Diverse Benefits of Learning in Natural Environments*. King's College London

Harloff, H., Gorlitz, D., Mey, G.,Valsiner, J. et al. (1998). *Children, Cities,*

and Psychological Theories. New York: Walter de Gruyter

Hart, R. (1979) *Children's Experience of Place*. New York: Irvington Publishers.

Hart, R. (1992). *Children's participation. Florence*, Italy: UNICEF International Child Development Centre.

Hart, R., (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan

Harris R. & Bilton H. (2018). Learning about the past: exploring the opportunities and challenges of using an outdoor learning approach. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 69-91

Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. Review of Educational Research, 67, 43– 87.

Hawkes G., Houghton J. & Rowe G. (2009). Risk and worry in everyday life: Comparing diaries and interviews as tools in risk perception research,. *Health, Risk & Society*, 11(3), 209-230

Herr, K., and. Anderson, G. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage

Hewitt, E. (2017) Building bridges: the use of reflective oral diaries as a qualitative research tool, *International Journal of Research & Method in Education*, 40(4), 345-359

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C., (2005) *The impact of school environments: A literature review*. London: Design Council.

Higgins, P. (1996). Outdoor education for sustainability: Making connections. The Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership, 13(4), 4–11

Hill, A. & Brown, M. (2014) Intersections between place, sustainability and transformative outdoor experiences, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(3), 217-232.

Howden, E. (2012). Outdoor experiential education: Learning through the body. *New Directions for Adult and Continuing Education,* 134, 43–51

Illich, I. & Verne, E. (1976). *Imprisoned in the global classroom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.

Illich, I. (1975). *Medical nemesis: The expropriation of health*. London: Marion Boyars Publishers Ltd.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.

Ittelson, W.H. (1978). Environmental Perception and Urban Experience. *Environment and Behaviou*r, 10, 193- 213.

James, A., Jenks, C., and Prout, A., (1998). *Theorizing childhood.* Cambridge: Polity Press.

James, S. (1990). Is There a "Place" For Children in Geography?, *Area* 22(3), 278–83

James, A. (2001) 'Ethnography in the Study of Children and Childhood', in P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland and L. Lofland (eds) *Handbook of Ethnography*, 246–57. London: Sage

Jones, N.P. (2005). Big jobs: Planning for competence. *Young Children,* 60(2), 86-93

Jones, A. (2004). Involving children and young people as researchers. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.). *Doing research with children and young people* (pp. 113–131). London: Sage

Jones N. & Holmes R. (2011). Why is Social Protection Gender- blind? The Politics of Gender and Social Protection. 42(6), 45- 52

Joye Y. 2007. *Architectural lessons from environmental psychology: the case of biophilic architecture*. Rev. Gen. Psychol. 11, 305–28

Kahn, P. (1999). *The Human Relationship with Nature*. Cambridge: MIT Press

Kaplan S., (1995). The Restorative Benefits of Nature: Toward an Integrative Framework, *Journal of Environmental Psychology*, 15 (3), 169-182.

Kaplan, S. (1992). Environmental Preferences in a KnowledgeSeeking, Knowledge-Using Organism, in Barkow, J., Cosmides, L. and Tooby, J. (eds) *The Adapted Mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. New York: Oxford University Press.

Kaplan, S. (2001). Meditation, Restoration and the Management of Mental Fatigue. *Environment and Behaviour*, 33(4), 480–506.

Kaplan, S. (2002). *Some Hidden Benefits of the Urban Forest*., conference paper, IUFRO European Regional Conference, Copenhagen. Paper presented on 27/08/02.

Kaplan, R., Ivancich, E. & De Young R. (2007). *Nearby Nature in the City: Preserving and Enhancing Livability.* Ann Arbor, MI 48109: School of Natural Resources and Environment, University of Michigan. Retrievable from DeepBlue: http://hdl.handle.net/2027.42/48784

Kaplan, R. & Kaplan S. (1982). *Humanscape: Environments for People*. Ann Arbor, Mich.: Ulrich's Books

Karsten, L. (2005). It All Used to Be Better? Different Generations on Continuity and Change in Urban Children's Daily Use of Space. Children' s Geographies 3(3), 275-290

Katz, L.G., (1993). Multiple perspectives on the quality of early childhood programs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5-9

Katz, L.G., (1999). *Multiple perspectives on the quality of programs for young children.* Keynote addressed at the International Conference of the World

Organization for Early Childhood Education (4th, Hong Kong, March, 20–21, 1999).

Kelle, U. (2005). "*Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6 (2)

Kellert, S. R. (2002) . Chapter 5: Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children. in *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. MIT Press: Cambridge, MA

Kelly, P. (2005). Practical Suggestions for Community Interventions Using Participatory Action Research. *Public Health Nursing*, 22(1), 65-73

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (2005). Participatory action research. Communicative action and the public sphere. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kernan M. & Devine D. (2010) Being Confined within? Constructions of the Good Childhood and Outdoor Play in Early Childhood Education and Care Settings in Ireland Children & society, 24, 371–385.

Khanloua, N. & Petera, E. (2005). Participatory action research: considerations for ethical review. *Social Science & Medicine*, 60, 2333–2340

Knapp, C. (2005). The 'I–thou' relationships, place-based education, and Aldo Leopold. Journal of Experiential Education, 27(3), 277–285

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). *Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to proenvironmental behavior?. Environmental Education Research, 8 (3), 239- 260*

Korpela, K. (2002). Children's environment. In R. B. Bechtel, & A. Churchman (Eds.), Handbook of environmental psychology (363-373). New York: John Wiley.

Kos, M., & Jerman, J., (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13, 189–205.

Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2012). *Guiding children's social development: Theory to practice* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth

Kourti, E., & Androussou, A. (2013). Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: resistance and perspectives. *International Journal of Early Years Education.*

Koutselini, M. (2010). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. In A. Campell & S. Groundwater-Smith (Eds.), *Action research in education: Fundamentals of applied research,* 2, 243–263. London: Sage

Krouwel, W. (2005). The value of serendipitous learning: Part 2—A way forward through self-development. Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education, 17(3), 28–32.

Kulikowich, J. M. and Young, M. F. (2001). Locating an Ecological Psychology Methodology for Situated Action. *The journal of the learning sciences*, 10(1&2), 165–202

Kyttä, M. (2002). Affordances of Children's Environments in the Context of Cities, Small Towns, Suburbs and Rural Villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1–2), 109–123.

Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness.* Doctoral diss., Helsinki University of Technology.

Kyttä, M. 2004. The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environments. *Journal of Environmental Psychology* 24 (2), 179–198

Küller, R. (1991). Environmental assessment from a neuropsychological perspective. In: Gärling, T. and Evans, G.W. (Editors), *Environment, cognition and action: An integrated approach*. Oxford University Press, New York, 111-

Laevers, F. (2003). *Making care and education more effective through well-being and involvement*. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education (13–24). Leuven, Belgium: Leuven University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Learning and Teaching Scotland (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning,* Scotland: sponsored by SEED

Lester, S. (2005). *PL306 Workbook: Playing Out*. Gloucester: University of Gloucestershire.

Lester S. & Maudsley M. (2007), *Play naturally: a review of children's natural play*, London: Play England and National Children's Bureau.

Liebel, D., Powers, B.., Friedman B. & Watson N.. (2012) Barriers and facilitators to optimize function and prevent disability worsening: a content analysis of a nurse home visit intervention. *Journal of Advanced Nursing*. 68(1), 80–93.

Liegghio, M., Nelson, G., & Evans, S. D. (2010). Partnering with children diagnosed with mental health issues: Contributions of a sociology of childhood perspective to participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2),

Lincoln, Y. (2010). What a long, strange trip it's been...: Twenty-five years of qualitative and new paradigm research. *Qualitative Inquiry*, 16(1) 3-9.

Lindstrand, P. (2005). *Playground and outdoor play. A literature review*. Stockholm: Stockholm International Toy Research Centre, SITREC

Loynes, C. (2002). The generative paradigm. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(2), 113–126

Louv, R. (2005) *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books

Lynch, K., (1977) *Growing up in cities: studies of the spatial environment of*

adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca and Warsaw. Cambridge, MA: MIT Press.

Lundhaug, T. & Neegaard, H. R. (2013). *Friluftsliv and uteliv i barnehagen*.[Outdoors life in the kindergarten] Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*. New York: Routledge.

Magos, K. (2012) '…, But I cannot do research': action-research and early childhood teachers. A case study from Greece, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18:3, 331-343

Malaguzzi, L. (1996). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.) *The hundred languages of childhood.* 41–89. NJ: Ablex Publishing Cor

Malone, K. (2013). The future lies in our hands: Children as researchers and environmental change agents in designing a child friendly neighbourhood. *Local Environment,* 18, 372- 395

Malone, K. & Tranter, P. (2003a) School grounds as sites for learning: making the most of environmental opportunities, *Environmental Education Research,* 9(3), 283–303.

Malone, K., & Tranter, P. (2003b). *Children's environments*. Melbourne, Victoria: RMIT University.

Malone, K., & Tranter, P. (2004). Geographies of environmental learning: An exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies*, 2(1), 131–155.

Mannion, G., Sankey, K., Doyle, L., Mattu, L. University of Stirling (2006). *Young people's interaction with natural heritage through outdoor learning*. Scottish Natural Heritage Commissioned Report No. 225 (ROAME No. F06AB03).

Mannion, G., Fenwick, A., & Lynch, J. (2013). Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experiences of excursions in nature. *Environmental Education Research,* 19(6), 792–809.

Mason, J. (2002). Qualitative researching, London: Sage

Maynard, T. & Waters, J. (2007) Learning in the outdoor environment a missed opportunity?. *Early Years*, 27(3), 255-265

Mclaughlin, H. (eds). (2015). *Involving children and young people in policy, practice and research.* London: National Children's Bureau.

McLaughlin, H., (2015). Ethical issues in the involvement of children and young people in research. Στο: McLaughlin, H. (Ed.), *Involving Children and Young People in Policy, Practice and Research.* National Children's Bureau, Wakley Street, London.

McIntyre, A. (2002). Women Researching their Lives: Exploring violence and identity in Belfast, the North of Ireland. *Qualitative Research*, 2, 387-409.

Michalopoulou, Aik.(2013) *Play research as dynamic framework of learning in Early Childhood Education from children perspectives*, Conference Book, International Scientific and Professional Conference OMEP2013, 145-149.

Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th ed.). Boston: Pearson.

Minkler, M., & Wallerstein, N. (2008). *Community-based participatory research for health from process to outcomes.* San Francisco, CA: Jossey-Bass

Mertens, D. (2004). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mertens, D. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York: The Guilford Press.

Manzo L. & Devine-Wright P., (2014). Review of Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Applications, *Estudios de Psicología*

Moore, R., (1986). *Childhood's domain: play and play space in child development*. London: Croom Helm.

Moore R. & Young D. (1978). *Children and the Environment* Plenum Publishing Corporation, 83-84

Moore, R. & Wong, H. (1997) *Natural Learning: Creating Environments for Rediscovering Nature's Way of Teaching*. Berkeley: MIG Communications.

Moore G., Sugiyama T., O'Donnell L., (2003). Children's physical environments rating scale. Paper presented at the *Australian Early Childhood Education 2003 Conference*, Hobart, Australia, and the Te Tari Puna Ora o Aotearoa/New Zealand Childcare Association 40th Annual Conference, Wellington, New Zealand, July 2003.

Moser T. & Martinsen M. T. (2010) The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development, *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471

Moser, T., & Martinsen, T., (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 457–471.

Moss, P. & Pence, A.(1996). Defining objectives in early childhood services. European Early Childhood Educational Journal 4(1), 17-31.

Nabhan, G. P. and Trimble, S. (1994). *The Geography of Childhood: Why Children Need Wild Places*. Beacon Press: Boston.

NAEYC (2005). NAEYC early childhood program standards. http://www.naeyc.org/ accrediation/performance_criteria/program_standards.html

Nekane M., Inaki L., Alexander M. & Alexander B. (2016). Preschool Children's Social Play and Involvement in the Outdoor Environment, *Early Education and Development*, 1-16

Neuman, W.L. (1997). *Social research methods: Quantitative and qualitative approaches.* Boston: Allyn & Bacon

Nicol, R. and Higgins, P. (1998). "A sense of place: A context for environmental outdoor education". In Celebrating diversity: *Learning by sharing*

cultural differences, Edited by: Higgins, P. and Humberstone, B. 50–55. Marburg: European Institute for Outdoor Adventure and Experiential Learning

Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4

Nolas, S. M. (2011). Reflections on the enactment of children's participation rights through research: Between transactional and relational spaces. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1196–1202

Oikonomou, S. (2012). *Academic teachers' perceptions and experiences of outdoor education* (Unpublished master's thesis). Linköping University, Sweden.

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED), corp creator. (2008) Learning outside the classroom: how far should you go?

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). 2001. Starting strong: Early childhood education and care. Education and skills, OECD Publications. Paris

Orr, D. (2004). Conservation Biology, 18(6), 1457–1460

Orr, D. W. (2002). Chapter 11: Political Economy and the Ecology of Childhood. *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations.* MIT Press: Cambridge, MA

Ornstein, R. & Ehrlich, P. (2000). New World New Mind: Moving Toward Conscious Evolution. California: Malor Books

Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Newbury Park, CA: Corwin.

Outhwaite, W. (1994). *Habermas. A Critical Introduction*. Cambridge: Polity Press

Ouvry, M. (2003). *Exercising Muscles and Minds – Outdoor play and the early years curriculum;* London: National Children's Bureau

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2008). *A child's world—Infancy through adolescence. (11th ed.).* New York: McGraw-Hill.

Parnell, R., & Procter, L. (2011). Flexibility and placemaking for autonomy in learning. *Educational and Child Psychology*, 28(1), 77-88.

Parsons A. (2011), *Young Children and Nature: Outdoor Play and Development, Experiences Fostering Environmental Consciousness, And the Implications on Playground Design,* Blacksburg, Virginia

Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal,* 17(2), 249–262.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Peacock, A. (2006). *Changing minds: The lasting impact of school trips.* The Innovation Centre, University of Exeter

Phenice, L. & Griffore, R. (2003). Young Children and the Natural World. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 4(2):167

Postholm, M. B. (2008a.). The Start-up Phase in a Research and Development Work Project: A Foundation for Development. *Teaching and Teacher Education* 24 (3), 575–584

Potter T. G. & Henderson B. (2004) Canadian outdoor adventure education: Hear the challenge — Learn the lessons, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4(1), 69-87

Postholm, M. B. & Skrøvset, S. (2013). The researcher reflecting on her own role during action research. *Educational Action Research*, 21(4), 506-518

Pretty J, Angus C, Bain M, Barton J, Gladwell V, Hine R, Pilgrim S, Sandercock S and Sellens M. (2009). *Nature, Childhood, Health and Life Pathways*. Interdisciplinary Centre for Environment and Society Occasional Paper. University of Essex, UK.

Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity. *Children and Society,* 14, 304–315.

Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). *Place-identity: Physical world socialization of the self. Journal of Environmental Psychology*, 3(1), 57-83.

Pugh, G. & Duffy, B. (eds.) (2006). *Contemporary issues in the early years*. 4th edition. London. Sage.

Pyle, R. (2002), Eden in a vacant lot: Special places, species and kids in community of life. In: Kahn PH, Kellert SR, editors. *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigations.* Cambridge: MIT Press, 305–327

Quijada Cerecer, D. A., Cahill, C., & Bradley, M. (2013). Toward a critical youth policy praxis: Critical youth studies and participatory action research. *Theory Into Practice*, 52(3), 216–223.

Ramstead MJ, Veissière SP, Kirmayer LJ. (2016). Cultural Affordances: Scaffolding Local Worlds Through Shared Intentionality and Regimes of Attention. *Frontiers in Psychology* 7, 1090

Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003) *Science Education for Citizenship*. Milton Keynes: Open University Press.

Reed E. S. (1996). *Encountering the World: Toward an Ecological Psychology.* Oxford: Oxford University Press

Reed M. S., (2008). Stakeholder participation for environmental management: A literature review. *Biological conservation*, 141, 2417 – 2431.

Reich, K. (2007). Observers, Participants, and Agents in Discourses: A Consideration of Pragmatist and Constructivist Theories of the Observer. In Hickman, L./Neubert, S./Reich, K. (Eds.), *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus.* Münster: Waxmann, 2004.

Rentzou K. & Sakellariou M., (2013). Researcher's and parents' perspectives on quality of care and education, *Early Child Development and Care*, 183:2, 294-307

Reynolds, F., & Shepherd, C. (2011). Young women's accounts of intimate partner violence during adolescence and subsequent recovery processes: An interpretative phenomenological analysis. *Psychology and Psychotherapy:*

Theory, Research and Practice, 84(3), 314-334.

Richards-Schuster, K., & Pritzker, S. (2015). Strengthening youth participation in civic engagement: Applying the Convention on the Rights of the Child to social work practice. Children and Youth Services Review, 57, 90–97

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Bene eld, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Shrewsbury: Field Studies Council.

Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *Innovations*, 11(1), 1–4

Rinaldi, C. (2005) 'Documentation and assessment: What is the relationship?', in A. Clark, A. Kjørholt and P. Moss (eds) *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services,* Bristol: Policy Press, 17–28.

Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia*, London: Routledge.

Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458

Rivkin, M.S. (2000). *Outdoor experiences for young children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY, US: Oxford University Press.

Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning Together: Adults and Children in a School Community*. New York: Oxford University Press.

Rose, S. (1997) *Lifelines. Biology, Freedom, Determinism*. London: Penguin

Rousseau, J.,Z. (1969), Emile, Paris: Pleide

Ruitenberg (2005) Deconstructing the Experience of the Local: Toward a Radical Pedagogy of Place, in Philosophy of Education, Publisher: Philosophy of Education Society, Editors: Kenneth R. Howe, 212-220

Russell, C.L. (1999). Problematizing nature experience in environmental education: The interrelationship of experience and story. *Journal of Experiential Education*, 22 (3), 123–28.

Russell, M. (2004). The Importance of the Affective Domain in Further Education Classroom Culture *Research In Post-Compulsory Education*, 9 (2), 249–270.

Sakellariou M., Tsiara E. & Gessiou G. (2018) Constructivist strategies that foster preschoolers' engagement. Στα πρακτικά του 3ου Διεθνές Συμποσίου Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής "*Σύγχρονες Τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία*" (υπό έκδοση)

Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. Research in Nursing and Health. 18 (2), 179-183

Sanoff, H. (1992). *Integrating Programming, Evaluation and Participation in Design: A Theory Z Approach*. Aldershot; Brookfield, VT: Avebury

Schmuck, P., & Schultz, W. P. (Eds.). (2002*). Psychology of sustainable development.* Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Seginer, R. (2003). *Adolescent Future Orientation: An Integrated Cultural and Ecological Perspective*. Online Readings in Psychology and Culture: University of Haifa Israel

Selenger, D. (1997). *Participatory action research and social change*. New York: Cornell University

Shamrova, D. & Cummings, C. (2017). Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. *Children and Youth Services Review,*81, 400-412

Sibley, D. (2002). Geographies of Exclusion. Society and Difference in the West. London: Routledge

Smith, F. (2004). Is there a place for children's geographers in the policy arena? *Children's Geographies* 2, 157–61.

Sobel, D. (2004). *Place-based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Great Barrington, MA:The Orion Society.

Sofou, E. & Tsafos, V. (2010) Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece, *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420

Spencer, C., & M. Blades. (2006). *Children and their environments. Learning, using and designing spaces*. Cambridge: Cambridge University

Staempfli, M., B. (2009). Reintroducing Adventure Into Children's Outdoor Play Environments. *Environment and Behavior*. 41 (2), 237

Stephenson A., (2009). Horses in the sandpit: photography, prolonged involvement and 'stepping back' as strategies for listening to children's voices. *Early Child Development and Care* 179(2): 131–141.

Stewart, A. (2004). Decolonising encounters with the Murray River: Building place responsive outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 8(2), 46–55

Strandell H. (2007). Doing reality with play: play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres. *Childhood,* 14 (1), 47-66

Stokols, D. & Altman, I. (1987) *Handbook of environmental psychology*. New York: Wiley

Strong-Wilson T. & Ellis J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher, *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47

Strydom, W. J. & Puren, K. (2014). From Space To Place In Urban Planning: Facilitating Change Through Participatory Action Research. *The Sustainable City IX*. 191, 463 – 476.

Sylva, K. (2014) The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40(6) 680-695

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I. and Taggart, B. (2014) *The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-16+)* Students' educational outcomes at age 16. Department for Education. RR 354

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research*

Quarterly, 21(1), 76- 92.

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2003*), Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale Extension (ECERS-E*): Four Curricular Subscales. Stoke on Trent: Trentham Books

Susman, G. & Evered, R. (1978). An assessment of the scientific merits of action-research. *Administrative Science Quarterly*, 23, 582-603.

Tasmania Department of Education. (2003a). Tasmania: A State of Learning, A Strategy for Post-Year 10 Education and Training. Hobart, TAS:Tasmania Department of Education.

Tasmania Department of Education. (2003b). Essential Learnings Framework

2. Hobart, TAS: Tasmania Department of Education

The Lighthouse. (2004). Design strategies – design for learning: 21st century schools, Glasgow: The Lighthouse – Scotland's Centre for Architecture, Design and the City.

The National Environmental Education and Training Foundation. (2000, September). *Environment-Based Education: Creating High Performance Schools and Students*. Washington, DC: National Environmental Education and Training Foundation.

Thomas, L (2002), Student Retention in Higher Education: The role of institutional habitus, *Journal of Education Policy* 17(4), 423-432.

Thomas, G. & Thompson, G. (2004). *A Child's Place: Why environment matters to children.* London: Green Alliance/Demos

Tonucci, F. and Rissotto, A., (2001). Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city. *Journal of Community and Applied Social Psychology,* 11, 407–419.

Trisha Maynard & Jane Waters (2007) Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?, *Early Years: An International Research Journal*, 27(3), 255-265

Trotter, RT (2012). Qualitative research sample design and sample size: resolving and unresolved issues and inferential imperatives. Prev Med. 55(5), 398-400

Tyler, R. (1971). Recommendations for Action .The bulletin of the National Association of Secondary School Principals, Volume: 55 (351), 205-212

Tuan, Y. (1978). Children and the Natural Environment, in Altman, I. and Wohwill, J. (eds) *Children and the Environment*. New York: Plenum Press. 11-12.

Tuuling. L., Õun, T. & Aino Ugaste (2018). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.

UNICEF, (2011). *Convention on the Rights of the Child* [online]. Available from: http:// www.unicef.org/crc/

United Nations. 1989. *Convention on the Rights of the Child (UNCRC)*. General Assembly Resolution 44/25, UN Doc. A/RES/44/25. UN. November 20

Valentine, G. (1997). Tell Me About Using Interviews as a Research Methodology. In: Flowerdew, E. and Martin, D. (eds.). *Methods in Human Geography; a Guide for Students Doing a Research Project,* 110-253. Longman, London.

Van Asselt M. & Rijkens-Klomp N. (2002). A Look in the Mirror: Reflection on Participation in Integrated Assessment from a Methodological Perspective. *Global Environmental Change* ,12(3), 167-184

Vanderbeck R. & Dunkley M. (2003) Young People's Narratives of Rural-Urban Difference. *Children's Geographies* 1(2), 241-259

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987*). Thinking and speech*. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology (39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

Wadsworth, Y. (1998). What is participatory action research? ανακτήθηκε Νοέμβριο 5, 2017 από http:// www.scu.ed.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadswoth98.html.

Wagemans, M., (2002). Institutional Conditions for Transformations: A Plea for

Policy Making from the Perspective of Constructivism, στο: Leeuwis, C. & Pyburn, R. (επιμ.). *Wheelbarrows Full of Frogs: Social Learning in Rural Resource Management*, Van Gorcum, Assen, 245-256.

Wagner, C., & Okeke, C. (2009). Quantitative or qualitative: Ontological and epistemological choices in research methods curricula. In M. Garner, C. Wagner & B. Kawulich (Eds.), *Teaching research methods in the social sciences*. Surrey, UK: Ashgate, 61-70

Waller, T. (2007). 'The trampoline tree and the swamp monster with 18 heads': Outdoor play in the foundation stage and foundation phase. Education 3-13, 35 (4), 393-407.

Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., & Wyver, S. (2017) (Eds.), *SAGE handbook of outdoor play and learning*. London: SAGE

Waller T., Beate E., Sandseter H., Wyver S., Ärlemalm- Hagsér E. & Maynard T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play?, *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 437-443

Waller, T., & Bitou, A. (2011*)*. Research with children: Three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 5–20

Waller t. & Davis g. (2014) *An introduction to early childhood*. London: Sage

Ward, C., (1978). *The child in the city*. London: Architectural Press.

Ward T, C. (2002) "Urban open spaces in the 21st century". *Landscape and Urban Planning*, 60, 59-72.

Wells, N. and Evans, G. (2003). Nearby Nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behaviour*, 35(3), 311–330

White, R. & V. Stoecklin (1998). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature.* Retrieved from http://www.whitehutchinson.com/ children/articles/outdoor.html.

Williams, K., & Harvey, D. (2001). Transcendent experience in forest environments. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 249-260.

Williams, A., & Wainwright, N. (2016a). A new pedagogical model for adventure in the curriculum: Part one—Advocating for the model. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21*, 481–500.

Williams, A., & Wainwright, N. (2016b). A new pedagogical model for adventure in the curriculum: Part two—Outlining the model. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 21, 589–602.

Wilson, Edward O., (1993). *Biophilia and the Conservative Ethic*. The Biophilia Hypothesis, Kellert & Wilson (eds), Washington D.C., Island Press, , 20-21 και 31-32

Woodhead, M. (1996). In search of the rainbow: Pathways to quality in large scale programs for young disadvantaged children. Early Childhood Development: Practice and Reflections Series no 10. The Hague: Bernard van Leer Foundation

Woolner, P. (2010). *The design of learning spaces*. London: Continuum.

Woolner, P., McCarter, S., Wall K., & Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: When can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving Schools*, 15(1) 45–60

Worpole, K. (2003). *Last landscapes: The architecture of the cemetery in the West*. London: Reaktion Books.

Zeni J. (1998) A guide to ethical issues and action research, *Educational Action Research*, 6(1), 9-19

Παράρτημα

Παράρτημα 1. Οδηγός Ημι- δομημένης συνέντευξης με τις νηπιαγωγούς (Πρώτο Στάδιο της Έρευνας)

Ημιδομημένη συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς

Ημερομηνία διεξαγωγής

ΔΗΜΟΡΓΑΦΙΚΕΣ- ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Φύλο:

Γυναίκα	**1**	Άνδρας	**2**

2. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας ως νηπιαγωγός

Έως 5 έτη	**1**	21 έως 30 έτη	**4**
6 έως 10 έτη	**2**	Πάνω από 30 έτη	**5**
11 έως 20 έτη	**3**		

3. Σπουδές

3.1 Βασικές Σπουδές

Διετούς φοίτησης	**1**	Τετραετούς φοίτησης	**2**

3.2 Άλλες Σπουδές

Διδασκαλείο	**1**	Διδακτορικός Τίτλος	**5**
Εξομοίωση	**2**	Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	**6**
ΑΣΠΑΙΤΕ	**3**	Δεν έχω άλλες σπουδές	**7**
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	**4**		

4. Χρόνος κατοχής της τωρινής θέσης που υπηρετείτε;

5. Περιοχή νηπιαγωγείου

Αστική	**1**	Ημι-αστική	**2**	Αγροτική	**3**

6. Ποια είναι τα ακαδημαϊκά και προσωπικά σου ενδιαφέροντα;

7. Ποια είναι τα τρέχουσα πρότζεκτ της τάξης(συνοπτικά)

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

8. **Από τα σχολεία που έχετε υπηρετήσει έως τώρα, θυμάστε κάποιο συγκεκριμένο αύλειο χώρο που έχει μείνει στη μνήμη σας (με θετικές ή αρνητικές εντυπώσεις), και γιατί;**

9. **Σε ποιους χώρους αισθάνεστε πιο άνετα να εξελίσσεται το καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και γιατί;**

10. **Σαν μαθητής/τρια θυμάστε ορισμένες σχολικές δραστηριότητες που εξελισσόταν στους εξωτερικούς χώρους; Αν ναι, ποια ήταν η εντύπωσή σου γι' αυτές;**

11. **Θυμάστε κάποιο συνάδελφό σας να πραγματοποιεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος στους υπαίθριους χώρους του σχολείου;**

12. **Τι αισθήματα σας προκαλεί η αυλή του νηπιαγωγείου στο οποίο υπηρετείτε αυτό το χρόνο;** (π.χ. Ασφάλεια, Περηφάνια, Αδιαφορία, Αρνητικότητα κτλ)

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

13. Ποιους σκοπούς πιστεύετε πως εξυπηρετεί η σχολική αυλή;

14. Θα σας παρουσιάσω περιληπτικά ορισμένους σκοπούς που η σχολική αυλή μπορεί να εξυπηρετεί. Αφού σας τους παρουσιάσω, διαχωρίστε τους πέντε, που ανταποκρίνονται καλύτερα στους δικούς σας σκοπούς. Πρώτα τον ποιο σπουδαίο, μετά το λιγότερο σπουδαίο κ.ο.κ.

Διάλειμμα	
Διασκέδαση	
Χαλάρωση	
Γνωστική- Ακαδημαϊκή Ανάπτυξη	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	
Κοινωνική Αλληλεπίδραση	
Κινητικά παιχνίδια	
Παιχνίδια αδρής κινητικότητας	
Περιβαλλοντική Διαχείρηση	
Φυσική Ανάπτυξη	

15. Χρησιμοποιείτε την αυλή του σχολείου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα; Αν Ναι:

- Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες από αυτές:

Παραδείγματα δραστηριοτήτων 1. 2. 3

Θεματικές Περιοχές των παραπάνω δραστηριοτήτων

Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη		Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)	
Φυσικές Επιστήμες		Γλώσσα	
Μαθηματικά		Τέχνες	
Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη		Φυσική Αγωγή	

15.1 Κάθε πότε χρησιμοποιείτε την αυλή για τις δραστηριότητες αυτές;

15.2 Υπάρχει συγκεκριμένος λόγος που επιλέξατε τη σχολική αυλή γι' αυτές τις δραστηριότητες και όχι την αίθουσα; (π.χ. Φυσικά στοιχεία, μεγάλη έκταση του χώρου, καιρός, το ζήτησαν τα παιδιά κ.α.)

15.3 Πως αντέδρασαν τα παιδιά;

16. **Υπάρχουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα θέλατε να πραγματοποιήσετε στην αυλή του σχολείου αλλά δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν αυτή τη στιγμή;**

Αν Ναι:

- **Θα μπορούσατε να αναφέρετε μερικές με σειρά αξιολόγησης;**

Απαντήσεις 1. 2. 3.

17. **Θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε κάποιες εγκαταστάσεις/ χώρους στη γειτονιά ή στη τοπική κοινότητα, προκειμένου να πραγματοποιήσετε τις παραπάνω δραστηριότητες;**

Παραδείγματα

18. Σε τι ποσοστό του συνολικού χρόνου παραμονής τους στο σχολείο παραμένουν τα παιδιά στο χώρο της αυλής(ανά εβδομάδα)

19. Τα παιδιά σας ζητούν να βγουν στην αυλή; Αν Ναι σε τι ποσοστό μέσα στο χρόνο πραγματοποιείται αυτή τους η επιθυμία;(ανά εβδομάδα)

20. Η σχολική αυλή μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών. Αν ναι, πως;

21. Πιστεύετε πως το παιχνίδι των παιδιών στους εξωτερικούς χώρους του νηπιαγωγείου προωθεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών;

Καθόλου	1	**Λίγο**	2	**Αρκετά**	3	**Πάρα πολύ**	4

22. Πιστεύετε πως οι οργανωμένες δραστηριότητες των παιδιών στους εξωτερικούς χώρους του νηπιαγωγείου προωθούν την ανάπτυξη των αισθημάτων :

- Του ανήκειν,

Καθόλου	1	**Λίγο**	2	**Αρκετά**	3	**Πάρα πολύ**	4

-Του αυτοσεβασμού

Καθόλου	1	**Λίγο**	2	**Αρκετά**	3	**Πάρα πολύ**	4

-Περιβαλλοντικής ηθικής

Καθόλου	1	**Λίγο**	2	**Αρκετά**	3	**Πάρα πολύ**	4

23. Τι κίνητρα δίνεται στα παιδιά προκειμένου να χρησιμοποιήσουν/ αξιοποιήσουν τον χώρο της αυλής;

24. Υπάρχει ισορροπία στο χρόνο που διατίθεται για τις οργανωμένες δραστηριότητες στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους;

25. Για ποια είδους παιχνίδια είναι κατάλληλη η αυλή; (π.χ. Ομαδικά, Ατομικά, Κινητικά, Φαντασίας)

Απαντήσεις

26. Ποιος είναι ο ρόλος σας όταν τα παιδιά βρίσκονται έξω στην αυλή και ποιος όταν βρίσκονται μέσα στην αίθουσα; (επιλέξτε 3 για κάθε στήλη)

Εκτός αίθουσας		**Στην Αίθουσα**	
Καθοδηγητικός		Καθοδηγητικός	
Υποστηρικτικός		Υποστηρικτικός	
Εμψυχωτής		Εμψυχωτής	
Παρατηρητής		Παρατηρητής	
Συμβουλευτικός		Συμβουλευτικός	
Συντονιστικός		Συντονιστικός	
Ανατροφοδοτικός		Ανατροφοδοτικός	
Διδακτικός		Διδακτικός	
Διαμεσολαβητικός		Διαμεσολαβητικός	
Επίβλεψη- Εποπτεία		Επίβλεψη	
Άλλο:		Άλλο:	

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΥΠΑΙΘΡΙΟΥ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

27. Η σημερινή μορφή του υπαίθριου περιβάλλοντος του σχολείου σας ικανοποιεί, και γιατί;

28. Παρέχει η σχολική αυλή ευκαιρίες για παιχνίδι ελεύθερο ή οργανωμένο; Αν Ναι:
- Περιγράψτε τις δυνατότητες

παραδείγματα

29. **Ο εξωτερικός χώρος είναι οργανωμένος σε σαφώς καθορισμένες περιοχές** (π.χ. περιοχή **δραματικού παιχνιδιού**, περιοχή **δραστηριοτήτων αδρής κινητικότητας**, περιοχή **συνάντησης της τάξης**, περιοχή **ανάπαυσης**, περιοχή **πρασίνου,** περιοχή **εκδηλώσεων** κ.α.)

30. **Προσφέρει η σχολική αυλή ημι-ιδιωτικές περιοχές όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν μόνοι ή με κάποιο φίλο;**

παραδείγματα

31. **Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου και ο εξοπλισμός προσφέρονται για**

- **ποικιλία κινητικών δραστηριοτήτων**

ΝΑΙ	**1**	**ΟΧΙ**	**2**

Παράδειγμα	**Σημειώσεις** Για τρέξιμο, αναρρίχηση, εξισορρόπηση, άλματα, αιώρησης

- **δραματικό παιχνίδι**

ΝΑΙ	**1**	**ΟΧΙ**	**2**

Παράδειγμα

- **καλλιτεχνικές δραστηριότητες**

ΝΑΙ	**1**	**ΟΧΙ**	**2**

Παράδειγμα

- **εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος**

ΝΑΙ	**1**	**ΟΧΙ**	**2**

Παράδειγμα	Σημειώσεις -Φυσικές και τεχνητές επιφάνειες - Άμμος - Νερό -περιοχές με φυσικά υλικά όπως μη δηλητιριώδη φυτά, θάμνους και δέντρα.

32. Διαχειρίζεστε τον εξοπλισμό του αύλειου χώρου με τρόπο που να ενθαρρύνει την αυτονομία των παιδιών;

ΝΑΙ	1	ΟΧΙ	2
Παραδείγματα			

33. Ο υπαίθριος χώρος παρέχει ευκαιρίες για επέκταση του παιχνιδιού, όπως κηπουρική;

ΝΑΙ	1	ΟΧΙ	2
Παραδείγματα			

34. Είναι κατά τη γνώμη σου αναγκαία η ύπαρξη παιχνιδοκατασκευών, και γιατί;

35. Η διαμόρφωση της αυλής σας δίνει την αίσθηση της παιδικής χαράς , ενός παιδότοπου;

Αν ναι, γιατί;

ΝΑΙ	1	ΟΧΙ	2
Απαντήσεις			

36. Υπάρχουν απαγορευμένες περιοχές στην αυλή για τα παιδιά

Αν ναι:

- **Μπορείτε να αναφέρεται ποιοί και γιατί;**

Απαντήσεις 1. 2. 3. Αιτιολόγηση

37. Περνώντας κάποιος έξω από την αυλή του σχολείου σας, θα μπορούσε να παρατηρήσει στοιχεία που φανερώνουν την ταυτότητα της τάξης σας; (π.χ. υλικό από διάφορες δραστηριότητες και πρότζεκτ, κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά)

Απαντήσεις

38. Έχει αλλάξει η σχολική αυλή τα τελευταία χρόνια;

39.1 Αν ΝΑΙ, -ποιες αλλαγές έχουν γίνει και γιατί;

Ποιες
Γιατί

39.2 Αν ΟΧΙ -Γιατί?

Γιατί

39. Θα θέλατε να γίνουν αλλαγές στο χώρο της αυλής;

Αν ναι:

- **Ποιές κατά προτεραιότητα**
- **Αιτιολογήστε**

Απαντήσεις 1. 2. 3. Αιτολόγηση

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

40. Ποιος/οι πιστεύεις πως θα πρέπει να συμμετέχει/ουν στη διαδικασία:

1. λήψης αποφάσεων για τις αλλαγές που μπορεί γίνουν στην αυλή;

2. σχεδιασμού της αυλής του νηπιαγωγείου;

3. υλοποίησης των αλλαγών;

Απαντήσεις

1.

2.

3.

41. Οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά του σχολείου είχαν συμμετοχή σαν κύριοι χρήστες στο σχεδιασμό της αυλής;

42. Πως πιστεύετε πως θα μπορούσε να υλοποιηθεί η συμμετοχή των παιδιών και των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του σχολικού χώρου;

παραδείγματα

43. Οι πολιτικές του προγράμματός σας προωθούν τη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα

παραδείγματα

44. Δίνονται ευκαιρίες σε αντιπροσώπους οικογενειών να επισκέπτονται και να παρακολουθούν δραστηριότητες που διεξάγονται στα πλαίσια του προγράμματος;

45. Πραγματοποιούνται οργανωμένες εξορμήσεις της τάξης στη γειτονιά ή τοπική κοινότητα; Μπορείς να μου αναφέρεις κάποια παραδείγματα;

Απαντήσεις
1. 2. 3.

46. Πιστεύετε πως η συνεργασία της τάξης με την τοπική αυτοδιοίκηση θα βοηθούσε προκειμένου να πραγματοποιηθούν ορισμένες αλλαγές στην αυλή;

ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ

47. Πως αντιλαμβάνεστε τη "μάθηση και το παιχνίδι σε υπαίθρια περιβάλλοντα";

Απαντήσεις

48. Σε ποιους χώρους θα μπορούσε να συμβεί η μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα;

Απαντήσεις	**Σημειώσεις** - Σχολικά εδάφη - Γειτονιά - Τοπική κοινότητα - Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

49. Θα μπορούσε η σχολική αυλή να αποτελεί μια "υπαίθρια" αίθουσα, και γιατί;

Ναι, αιτιολόγηση
Όχι, αιτιολόγηση

50. Μπορείτε να μου περιγράψετε μία ενδεικτική διαμόρφωση αυτής της υπαίθριας αίθουσας σε περιοχές;

51. Όσον αφορά τη μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα συγκριτικά με τη μάθηση μέσα στην αίθουσα, ποια θετικά και ποια αρνητικά στοιχεία μπορείς να διακρίνεις;

Θετικά
Αρνητικά

52. Για ποιες ηλικίες πιστεύεις ότι η "υπαίθρια" αυτή αίθουσα είναι κατάλληλη, και γιατί;

53. Ποιές μαθησιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος θα μπορούσε η "εξωτερική" αυτή αίθουσα να φιλοξενήσει;

Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη		**Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)**	
Φυσικές Επιστήμες		**Γλώσσα**	
Μαθηματικά		**Τέχνες**	
Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη		**Φυσική Αγωγή**	

54. Ποιες δυσκολίες πιστεύετε πως υπάρχουν για μία εκπαίδευση έξω από την αίθουσα;

55. Θεωρείτε πως η επαφή με τη φύση είναι απαραίτητο στοιχείο της παιδαγωγικής καθημερινότητας; Αν ναι, γιατί;

56. Έχετε ενημερωθεί ποτέ για την παιδαγωγική αξιοποίηση των υπαίθριων χώρων του νηπιαγωγείου; Αν ναι, πως;

57. Θα επιθυμούσατε να λάβετε κάποια ενημέρωση.
- Αν ναι σε ποια μορφή;

Ναι

Τέλος συνέντευξης

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να ακούσω τις σκέψεις σας σχετικά με τη χρήση των εξωτερικών χώρων του νηπιαγωγείου σας σε παιδαγωγικές δραστηριότητες που ίσως πραγματοποιήσετε με τα παιδιά στο μέλλον

Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να με ρωτήσετε;

Παράρτημα 2. Ημερολόγιο των καθημερινών δραστηριοτήτων σε υπαίθρια περιβάλλοντα (Δεύτερο Στάδιο της Έρευνας)

Ημερολόγιο των καθημερινών δραστηριοτήτων στους υπαίθριους χώρους

Σημερινή Ημερομηνία:		**Ο καιρός σήμερα**	
Ο αριθμός των κοριτσιών		**Ο αριθμός των αγοριών**	

Καθημερινές δραστηριότητες στους υπαίθριους χώρους του νηπιαγωγείου

	Κατά τη διάρκεια του διαλλείματος	**Κατά τη διάρκεια διδακτικής ώρας**
Διάρκεια ***(ώρα έναρξης- ώρα λήξης)***		
Περιγραφή δραστηριοτήτων		1. 2. 3.
Γιατί επιλέξατε τον υπαίθριο σχολικό χώρο για τη δραστηριότητα αυτή *Επιλέξτε ή συμπληρώστε στο άλλο*	- Καιρός - Καταλληλότητα χώρου - Καταλληλότητα υλικών - Το ζήτησαν τα παιδιά - Άλλο	- Καιρός - Καταλληλότητα χώρου - Καταλληλότητα υλικών - Το ζήτησαν τα παιδιά - Άλλο
Αντιμετωπίσατε προβλήματα; Αν ναι ποια; **Σχόλια:**		

Στόχοι των σημερινών δραστηριοτήτων στους υπαίθριους χώρους			
	Τσεκάρετε		**Τσεκάρετε**
Φύση- Φύση και κοινότητα		**Διατήρηση της φυσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς**	
Κοινωνία: Κοινωνικοί/ Πολιτισμικοί σύνδεσμοι		**Διασκέδαση, αναψυχή**	
Προσωπική Ανάπτυξη και ενδυνάμωση		**Επιτόπου παρατήρηση και έρευνα**	
Ομαδικές εργασία, κοινωνική ανάπτυξη		**Συνεργασία**	
Δημιουργηκότητα		**Ενασχόληση με συγκεκριμένες θεματικές περιοχές από το Αναλυτικό Πρόγραμμα**	
Ενεργητική μάθηση- εξερεύνηση		**Άλλο:**	

Μαθησιακές περιοχές με τις οποίες ασχοληθήκατε στις παραπάνω δραστηριότητες			
	Τσεκάρετε		**Τσεκάρετε**
Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη		**Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)**	
Φυσικές Επιστήμες		**Γλώσσα**	
Μαθηματικά		**Τέχνες**	
Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη		**Φυσική Αγωγή**	

Η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες στους υπαίθριους χώρους σε σχέση με αυτές στους εσωτερικούς σήμερα ήταν:			
Μεγαλύτερη απ' ότι στην αίθουσα	Σχεδόν ίδια	Λιγότερη απ' ότι στην αίθουσα	Δεν ξέρω/ δεν απαντώ

Δραστηριότητες στους υπαίθριους χώρους εκτός νηπιαγωγείου

Τύποι εμπειριών σε εξωτερικούς χώρους		**Επιλογή**
Γειτονιά και τοπική κοινότητα	Κοντά στο σχολείο, σε τοπικούς κήπους, πάρκα, ή φυσικές περιοχές, σε κοντινή απόσταση από το σχολείο.	
Επιτόπια έρευνα και εξορμήσεις	Αυτές εξελίσσονται συνήθως σε περιοχές μακριά απο το σχολικά εδάφη, σε περιοχές με ειδικές εγκαταστάσεις, υποστήριξη και συνήθως είναι απαραίτητο το μεταφορικό μέσο. Τέτοια μπορεί να είναι ΚΠΕ, αγροκτήματα, εθνικά πάρκα, κήποι	
Περιπέτεια σε εξωτερικά περιβάλλοντα	Αυτές συχνά (αλλά όχι απαραίτητα) πραγματοποιούνται σε περιοχές μακριά από το σχολείο και απαιτούν εξειδικευμένη τεχνογνωσία και εξοπλισμό.	

Τροποποίηση από Mannion, G., Sankey, K., Doyle, L., Mattu, L. University of Stirling (2006)

Περιγραφή δραστηριότητας

Παράρτημα 3. Οδηγός Συνέντευξης έπειτα της καταγραφής των μηνιαίων ημερολογίων (Δεύτερο Στάδιο της Έρευνας)

1. Πώς αποφασίζετε τι θα κάνετε στον υπαίθριο χώρο με τα παιδιά; Αν μπορούσες να μου κατονομάσεις τρεις λόγους για τους οποίους βγαίνετε με τα παιδιά έξω, ποιοι θα ήταν αυτοί;

2.7 Ο/Η νηπιαγωγός αντιλαμβάνεται επιδέξια τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών ακούγοντας και παρατηρώντας προκειμένου να καθοδηγήσει τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους.

Απάντηση:

2. Πώς επεκτείνετε τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε εξωτερικούς χώρους; Πώς γνωρίζετε για τι ενδιαφέρονται;

2.8. Ο/Η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου να εξερευνήσει τα ενδιαφέροντα των παιδιών, οι οποίες οδηγούν στο ξεκίνημα νέων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Απάντηση:

3. Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ κάτι που φοβόσασταν ή δεν σας άρεσε (ένα γρύλο, ένα γυμνοσάλιαγκα ή ένα σκουλήκι); Πώς το αντιμετωπίσατε όσον αφορά τα παιδιά;

2.9. Ο/Η νηπιαγωγός δεν αφήνει τους προσωπικούς του φόβους για την άγρια ζωή ή τη φύση (π.χ. έντομα, βάτραχοι) να επηρεάσουν αρνητικά τα παιδιά. Τα αντιμετωπίζει καταλλήλως.

Απάντηση:

4. Πιστεύεις πως η επαφή των παιδιών με τους εξωτερικούς χώρους του νηπιαγωγείου είναι σημαντική για την ανάπτυξή τους; και γιατί;

Απάντηση:

5. Αφιερώνουν οι γονείς χρόνο στους υπαίθριους χώρους;

2.12. Οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι στους εξωτερικούς χώρους (παρατηρήστε στοιχεία στο εγχειρίδιο, στο ενημερωτικό δελτίο, στον πίνακα ανακοινώσεων, στις φωτογραφίες.)

Απάντηση:

6. Κάθε πότε βγάζετε έξω τα παιδιά και για πόση ώρα;

4.9. Τα παιδιά βγαίνουν στον εξωτερικό χώρο τουλάχιστον δύο φορές την ημέρα και για τουλάχιστον 30 λεπτά την κάθε φορά.

Απάντηση:

7. Τι μέτρα έχετε λάβει για να ενημερώσετε τις οικογένειες και τους γονείς για την χρήση των υπαίθριων χώρων; Τι είδους πληροφορίες μεταβιβάζετε στους γονείς σχετικά με τους εξωτερικούς χώρους;

5.1. Ο/η νηπιαγωγός επιμορφώνουν και επικοινωνούν την αξία του παιχνιδιού στους εξωτερικούς χώρους στους γονείς, συμπεριλαμβανομένων των φυσικών δομών και τις ανάγκες για φυσική δραστηριότητα (με τεκμήρια).

Απάντηση:

8. Πείτε μου πώς εσείς έχετε συμπεριλάβει τις οικογένειες στις εξωτερικές δραστηριότητες ή σε ειδικά φεστιβάλ σε εξωτερικούς χώρους (πρέπει να το συσχετίσετε με τουλάχιστον ένα παράδειγμα)

5.2. Ο/η νηπιαγωγός διευκολύνει τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες των εξωτερικών χώρων (π.χ. εκδρομές, πικ-νικ, φύτεμα κήπου).

Απάντηση:

9. Εσείς βγαίνετε ποτέ από την περιφραγμένη αυλή για να εξερευνήσετε άλλες κοντινές περιοχές; Αν ναι, πού;

5.3. Ο/η νηπιαγωγός επεκτείνουν τη μάθηση σχετικά με τους εξωτερικούς χώρους είτε πηγαίνοντας τα παιδιά εκδρομές περπατώντας (για να εξερευνήσουν το τοπικό περιβάλλοντα χώρο στην κοινότητα όπως έναν πυροσβεστικό σταθμό, την αγορά ή το ταχυδρομείο) είτε μεταφέροντάς τα οδικώς σε μία τοποθεσία όπου μπορούν να εξερευνήσουν ένα εξωτερικό περιβάλλον (όπως ένα πάρκο, μια φάρμα, έναν κήπο ή ένα συντριβάνι).

Απάντηση:

10. Πώς χρησιμοποιούνται οι εξωτερικοί αυτοί πόροι/ πηγές προκειμένου να βελτιωθεί κάποια από τις εμπειρίες σας σε εξωτερικούς χώρους; (Εστιάστε έξω: κηπουροί, αφηγητές σε εξωτερικό περιβάλλον, ετήσια προγράμματα , ΚΠΕ, πρόσκοποι, κλπ.)

5.4. Τα παιδιά εκτίθενται και σε άλλους, εξωτερικούς ειδήμονες προκειμένου να βελτιώσουν τις εμπειρίες τους με την μάθηση στους εξωτερικούς χώρους ως αποτέλεσμα προγραμματισμού του/ της νηπιαγωγού.

Απάντηση:

11. Επιτρέπεται τα παιδιά να ξεβοτανίζουν, να περιποιούνται, να καθαρίζουν με την τσουγκράνα και να ποτίζουν τα φυτά μαζί με τους δασκάλους τους; Αν ναι, μιλήστε μου γι' αυτό.

5.5. Ο/η νηπιαγωγός επιδεικνύουν την περιβαλλοντική φροντίδα/ συνείδηση ως μέρος του συνηθισμένου εξωτερικού προγράμματος με τα παιδιά (π.χ. ποτίζοντας, φυτεύοντας, στηρίζοντας με πασσάλους τα φυτά).

Απάντηση:

12. Μπορείτε να μου αναφέρετε κι άλλους τρόπους με τους οποίους έχετε μάθει πώς να αξιοποιείτε τους εξωτερικούς χώρους με τα παιδιά;

5.6. Ο/η νηπιαγωγός αναζητούν επαγγελματικές ευκαιρίες εξέλιξης προκειμένου να βελτιώσουν το παιχνίδι και τη μάθηση σε εξωτερικούς χώρους για τα παιδιά (π.χ. βιβλία, ιστότοποι, ανώτερη εκπαίδευση, σεμινάρια, επισκέψεις που αφορούν στο αντικείμενό τους, άλλες πηγές).

Απάντηση:

13. Όταν βρέχει ή έχει χαμηλές θερμοκρασίες βγαίνετε με τα παιδιά έξω; Αν ναι, πώς προετοιμάζετε τα παιδιά για ακραίες θερμοκρασίες ή βροχερό καιρό;

5.7. Ο/η νηπιαγωγός προσέχει τις ανάγκες που αφορούν στην υγεία στους εξωτερικούς χώρους.

Απάντηση:

14. Ποιες γραπτές διαδικασίες χρησιμοποιείτε για να διαχειριστείτε έκτακτες ανάγκες ή τραύματα όταν βρίσκεστε έξω; (Επανεξετάστε το γραπτό πλάνο και περιγράψτε τις διαδικασίες.)

5.8. Ο/η νηπιαγωγός **έχει ένα πλάνο για πρώτες βοήθειες σε εξωτερικό χώρο και συστήματα επικοινωνίας σε έκτακτες ανάγκες.** Έχουν γνώσεις επείγων πρώτων βοηθειών, συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης τραυμάτων που αιμορραγούν.

Απάντηση:

Συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία λήψης αποφάσεων

1. Το τελευταίο ακαδημαϊκό έτος πραγματοποιήθηκαν στην αυλή του σχολείου σας κάποιες αλλαγές. Μπορείτε να μου αναφέρετε/ περιγράψετε τις αλλαγές αυτές; **Απάντηση:**
2. Γιατί πήρατε την απόφαση να προβείτε στις συγκεκριμένες αλλαγές; **Απάντηση:**
3. Ποιοι συμμετείχαν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τις αλλαγές που θα γινόταν, στη φάση του σχεδιασμού; **Απάντηση:**
4. Ποιοι συμμετείχαν στη διαδικασία του μετασχηματισμού/ των αλλαγών στην αυλή; **Απάντηση:**
5. Ποιο είναι το αγαπημένο σας σημείο στην σημερινή/ τωρινή μορφή της αυλής; **Απάντηση:**
6. Ποιο πιστεύτε πως είναι το αγαπημένο μέρος των παιδιών στη σημερινή/ τωρινή μορφή της αυλής; **Απάντηση:**
7. Τα παιδιά είχαν ενημερωθεί για τις αλλαγές που θα πραγματοποιούταν στην αυλή του σχολείου τους; Αν ναι σε ποια φάση (φάση σχεδιασμού- φάση υλοποίησης); **Απάντηση:**
8. Ακούσατε τις γνώμες/ απόψεις/ ιδέες/ προτιμήσεις τους για τις αλλαγές στους εξωτερικούς χώρους του σχολείου **8α. Αν ναι, με ποιες πρακτικές υποστηρίξατε τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους;** **Απάντηση:**

9. Συμμετείχαν τα παιδιά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τις αλλαγές;
9α. ΑΝ ναι πως;
9β. Αν όχι πως πιστεύετε πως θα μπορούσαν να συμμετάσχουν; Υπάρχουν πρακτικές και διαδικασίες που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη συμμετοχή τους;

Απάντηση:

10. Πιστεύετε πως το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ υποστηρίζουν, προωθούν
- την «ακρόαση» των ιδεών και απόψεων των παιδιών;
- με συγκεκριμένες προτάσεις και πρακτικές, τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις και προτιμήσεις τους;
-τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;

Απάντηση:

9. Είστε έτοιμοι να μοιραστείτε την εξουσία, του να λαμβάνεται κάποιες αποφάσεις ως ενήλικες, μαζί με τα παιδιά;
9α. Αν ναι, πως;
9β. Αν όχι, γιατί;

Απάντηση:

10. Πιστεύετε πως η αυλή του νηπιαγωγείου θα ήταν διαφορετική εάν τα παιδιά είχαν συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδιασμού και υλοποίησης;

Απάντηση:

Παράρτημα 4. Χορήγηση Έγκριση χρήσης της κλίμακας POEMS (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

Agreement Covering the Use of Selections from a Publication of KPress Publishing, a division of Kaplan Early Learning Company.

Please sign and return both copies to the Kaplan Early Learning Company Permissions Department. We will return the countersigned copy to you.

Publisher:
Georgia Gessiou/ Γεωργία Γκέσιου
PhD Candidate
Department of Early Childhood Education
University of Ioannina
GR-45110 Ioannina,
Mobile: +00306983790535

Use: "A Participatory Approach to the Kindergarten's Outdoor Spaces as Sites of Learning and Play: An Action Research"

Title of work for which selections are desired:	**LIST PRICE**	**PUB. DATE**
"A Participatory Approach to the Kindergarten's Outdoor Spaces as Sites of Learning and Play: An Action Research"	n/a	Spring 2018

Fee: none

Material to be excerpted: *POEMS: Preschool Outdoor Environment Measurement Scale* translated into Greek

Credit Line: Material from *POEMS: Preschool Outdoor Environment Measurement Scale* by K. DeBord, L. Hestenes, R. Moore, N. Cosco, and J. McGinness (www.poemsnc.org/poems.html) is reprinted with permission from Kaplan Early Learning Company, Lewisville, NC. www.kaplanco.com

Permission to use the requested material is granted on the following terms:
The title of the material licensed herein shall not be used as the title of the dissertation, nor shall the name of the authors of such material be given greater prominence than the name of any other author in the dissertation.

The excerpts are to be translated into Greek. No other adaptations or changes in the text may be made without written approval of Kaplan Early Learning Company.

The right to reprint the material listed in this application shall apply only to the specific research and dissertation named in this application.

Permission does not extend to material from other sources included in our publication.

If the copyright and acknowledgment notices (i.e., Credit Line) are not printed as specified, then all rights herein granted shall immediately terminate without further notice.

Kaplan Early Learning Company

Stephanie Rosdil

12/14/17
Date

Applicant's Signature

Gessiou Georgia

2017-12-12
Date

Παράρτημα 5. Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)



Ιωάννινα __/__/____

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς/ κηδεμόνες,

Με αυτή την επιστολή σας ενημερώνουμε για την έρευνα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, που θα διεξαχθεί στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής της Γκέσιου Γεωργίας, με επιβλέπουσα την κα. Σακελλαρίου Μαρία, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τίτλος έρευνας «Η παιδαγωγική αναδιαμόρφωση των υπαίθριων περιβαλλόντων του νηπιαγωγείου σε τόπους μάθησης και παιχνιδιού μέσω συμμετοχικών προσεγγίσεων»

Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά στοιχεία για την έρευνα και απαντούμε σε κάποιες πιθανές σας ερωτήσεις.

Σκοπός της έρευνας και περιγραφή.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσουμε εάν και κατά πόσο οι υπαίθριοι χώροι των νηπιαγωγείων μπορούν μέσω του συμμετοχικού σχεδιασμού να εκτιμηθούν και να αξιοποιηθούν ως τόποι μάθησης και παιχνιδιού που θα διαπερνούν οριζόντια όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στο νηπιαγωγείο. Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης θεωρούμε ως μάθηση στους υπαίθριους χώρους, τις μαθησιακές εμπειρίες που σχεδιάζονται για να προάγουν τη μάθηση και το παιχνίδι και λαμβάνουν χώρα έξω από τα σχολικά κτίρια (ένας ορισμός που συμπεριλαμβάνει τις δραστηριότητες που εκτυλίσσονται και στο χώρο της αυλής του νηπιαγωγείου). Ορισμένες από αυτές τις δραστηριότητες μπορεί να αφορούν τη μάθηση μέσα στα στοιχεία του περιβάλλοντος φύσης αλλά μπορεί και όχι.

Διερευνώντας τις δυνατότητες και τις προκλήσεις της επέκτασης των συμμετοχικών μεθόδων ως εργαλείων για την ακρόαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, **στη φάση της έρευνας όπου προβλέπεται να συμμετέχουν τα παιδιά** αξιοποιείται η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» που συνδυάζει λεκτικές και οπτικές μεθόδους με στόχο «την ακρόαση των μικρών παιδιών αναφορικά με την καθημερινή τους ζωή» με έμφαση στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου και τους χώρους μάθησης και παιχνιδιού (Clark & Moss, 2010, σ. 13). Η προσέγγιση του «Μωσαϊκού» δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν με διάφορους τρόπους αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές «φωνές» ή γλώσσες των παιδιών.

Τι συμπεριλαμβάνει η συμμετοχή του παιδιού μου;

Στη συγκεκριμένη έρευνα δίνουμε έμφαση στη **διαδικασία ενεργητικής ακρόασης των παιδιών.** Οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας (Clark, στο Dudek, 2005: 4-5) στα πλαίσια εφαρμογής της **προσέγγισης του Μωσαϊκού** είναι:

- Χρήση φωτογραφικών μηχανών: Τα παιδιά χρησιμοποιώντας κάμερες μιας χρήσης απαθανατίζουν οτιδήποτε θεωρούν τα ίδια σημαντικό.
- Περιηγήσεις στους χώρους του νηπιαγωγείου, η οποία εξετάζεται και καταγράφεται από τα παιδιά.
- Ζωγραφιές των παιδιών σχετικά με τους χώρους μάθησης και παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο
- Δημιουργία χάρτη: ένας δισδιάστατος χάρτης , των περιοχών που εξετάζουμε, φτιαγμένος από τις φωτογραφίες και ζωγραφιές των παιδιών.
- Συνεντεύξεις:. Ολιγόλεπτες ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά, ένα ή σε ομάδες. Οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις θα διεξαχθούν από τις νηπιαγωγούς.

Διατρέχει το παιδί μου κάποιο κίνδυνο από τη συμμετοχή του στην παρούσα έρευνα;

Δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος. Τα στάδια της έρευνας που θα συμμετέχουν τα παιδιά θα διεξαχθούν από τους νηπιαγωγούς της τάξης και ο ερευνητής θα λειτουργεί μόνο ως διευκολυντής που συντονίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λειτουργεί υποστηρικτικά, καθώς παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς- ερευνητές την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική τους

Επίσης οι αρχές της συγκεκριμένης έρευνας βασίζονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989 σύμφωνα με την οποία ένα παιδί:

ΑΡΘΡΟ 12 Έχει το δικαίωμα να εκφράζει τη γνώμη του για τις αποφάσεις που αφορούν τη ζωή του και οι απόψεις του πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.
ΑΡΘΡΟ 16 Έχει δικαίωμα σεβασμού στην ιδιωτική του ζωή.
ΑΡΘΡΟ 42 Έχει το δικαίωμα να γνωρίζει τα δικαιώματά του.

Υπάρχει κάποιο όφελος αν το παιδί μου συμμετέχει στην παρούσα έρευνα;

Είναι γεγονός ότι την περίοδο της παιδικής ηλικίας, και ειδικά στα τα πρώτα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης **καλώς σχεδιασμένοι και κατάλληλα οργανωμένοι υπαίθριοι χώροι διεγείρουν την έμφυτη περιέργεια των παιδιών και τους προσφέρουν μία τεράστια ποικιλία εμπειριών και ερεθισμάτων απ' ότι εάν τα παιδιά βρισκόταν σε ένα σύνθετο κλειστό χώρο**. Ωστόσο ο σύγχρονος τρόπος ζωής, η έλλειψη χώρων πρασίνου και η αστικοποίηση έχουν οδηγήσει στην απομάκρυνση των παιδιών από την φύση και στον περιορισμό της μάθησης στα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης και των προκατασκευασμένων περιβαλλόντων. Η μάθηση και το παιχνίδι στους υπαίθριους σχολικούς χώρους (π.χ. αυλή, σχολικοί κήποι) εξακολουθούν να είναι προσιτοί στα παιδιά συγκαταλέγονται στις λίγες ευκαιρίες που έχουν πλέον τα παιδιά για να αλληλοεπιδράσουν με χώρους εκτός της σχολικής αίθουσας (Malone and Tranter, 2003a). **Η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος** αποτελεί σημαντικό θέμα προβληματισμού για τη βελτίωση του ελληνικού σχολείου, το οποίο πρέπει να συντονισθεί με τις πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις μιας σύγχρονης κοινωνίας

Επιπλέον μέσω της ανάπτυξης ενός πλαισίου πολυ- μεθοδικού όπως προτείνει η προσέγγιση του Μωσαϊκού προωθήσει την παιδαγωγική της ακρόασης των παιδιών. Μέσω της προσέγγιση του Μωσαϊκού, η δυνατότητα στα παιδιά συνδυάζοντας λεκτικές και οπτικές μεθόδους να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους συμμετέχοντας ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην έρευνα. Τα παιδιά θα γίνουν συμμέτοχοι στο πρόγραμμά και όχι απλώς αποδέκτες της αλλαγής.

Ανωνυμία / προστασία προσωπικών δεδομένων

Διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και της προστασίας, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους. Δεν θα χρησιμοποιηθεί βιντεοσκοπημένο ή ηχογραφημένο υλικό αλλά ούτε και φωτογραφίες των παιδιών που θα συμμετέχουν.

Σε ποιον μπορώ να απευθυνθώ για περαιτέρω διευκρινίσεις;

Μπορείτε να θέσετε ερωτήσεις σχετικά με την παρούσα έρευνα οποιαδήποτε στιγμή. Μπορείτε να απευθυνθείτε στην Γκέσιου Γεωργία ερευνήτρια της παρούσας έρευνας και υπ. Διδάκτορα του, στο τηλέφωνο 6983790535 ή στέλνοντας ηλεκτρονικό μήνυμα στη διεύθυνση georgia.gessiou@gmail.com

Η συμμετοχή του παιδιού σας είναι καθαρά εθελοντική. Αν αποφασίσετε ότι επιθυμείτε να μη λάβει μέρος ή να αποσυρθεί από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, δε θα υπάρξει καμία επίπτωση στις υπηρεσίες που λαμβάνετε αυτή τη στιγμή. Σε καμία περίπτωση το υλικό δε θα διατεθεί για άλλους σκοπούς, πλην αυτών που έχουν προαναφερθεί και τα πλήρη ονόματα των παιδιών θα παραμείνουν απόρρητα σε κάθε περίπτωση.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας στην προσπάθειά μας αυτή.

Οι υπεύθυνοι της έρευνας

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκέσιου Γεωργία

Υπ. Διδάκτορας
Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Παράρτημα 7. Οδηγός Συνέντευξης Γονέα- Πριν την έναρξη της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

1. Ηλικία:	
2. Φύλο:	
3. Σύνθεση οικογένειας (γονείς, ηλικία αδελφών, σε ποια τάξη φοιτούν, μένουν άλλοι στο σπίτι)	
4. Επάγγελμα:	
5. Ασχολίες των γονέων:	
6. Από όσα κάνει το παιδί σας στο νηπιαγωγείο τι του αρέσει περισσότερο(τι μεταφέρει για δραστηριότητες, προβληματίζεται για κάτι…) και τι αρέσει σε εσάς;	
7. Από τα σχολεία στα οποία είχατε υπάρξει σαν μαθητής/τρια, θυμάστε κάποιο συγκεκριμένο αύλειο χώρο που έχει μείνει στη μνήμη σου, και γιατί;	
8. Σαν μαθητής/τρια θυμάστε ορισμένες σχολικές δραστηριότητες που εξελισσόταν στους εξωτερικούς χώρους; Αν ναι, ποια ήταν η εντύπωσή σου γι' αυτές;	
9. Ποιες ήταν οι εμπειρίες σας με το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους όταν ήσασταν μαθητής/τρια;	
10. Πιστεύτε πως το παιχνίδι των παιδιών σε εξωτερικούς χώρους (πχ γειτονιά, πάρκο, παραλία) είναι σημαντικό για την ανάπτυξη του παιδιού και γιατί;	
11. Πόσο συχνά παίζει το παιδί σας έξω;	
12. Τι παιχνίδια/ δραστηριότητες επιλέγει όσο είναι έξω;	
13. Πόσο συχνά παίζεται με το παιδί σας έξω;	

14. Αν μπορούσατε να μου κατονομάσετε τρεις λόγους για τους οποίους βγαίνετε με τα παιδιά έξω, ποιοι θα ήταν αυτοί;
15. Πιστεύτε πως η επαφή των παιδιών με τους εξωτερικούς χώρους του νηπιαγωγείου είναι σημαντική για την ανάπτυξή τους; και γιατί;
16. Μέχρι τώρα συμμετείχατε σε δραστηριότητες του νηπιαγωγείου; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;
17. Ποια είναι η γνώμη σας για την αυλή του σχολείου;
18. Ποιο είναι το αγαπημένο σας σημείο στην αυλή και ποιο του παιδιού σας;
19. Έχετε κάποιο φόβο ή ανησυχία σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών στο χώρο της αυλής;
20. Θα θέλατε να αλλάξει η αυλή; Αν ναι, τι αλλαγές θα προτιμούσατε να γίνουν;
21. Θα θέλατε να συμμετάσχετε στη διαδικασία του σχεδιασμού και της υλοποίησης των αλλαγών/ αναδιαμόρφωσης της αυλής; Αν ναι, μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα;
22. Πιστεύετε πως τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες; Αν ναι μπορείτε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;
23. Πιστεύεις πως η συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση θα βοηθούσε προκειμένου να πραγματοποιηθούν ορισμένες αλλαγές στην αυλή;

Σας ευχαριστώ πολύ!

Παράρτημα 8. Οδηγός Συνέντευξης Γονέα- Μετά την ολοκλήρωση της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

1. Ποιες **αλλαγές** παρατηρήσατε στην αυλή;
2. Ποιο είναι το **αγαπημένο σας σημείο στην αυλή και ποιο του παιδιού σας** μετά τις αλλαγές;
3. Ποιες είναι οι **εντυπώσεις του παιδιού** σας σχετικά με τις αλλαγές.
4. Έχετε κάποιο **φόβο ή ανησυχία** σχετικά με τις αλλαγές στο χώρο της αυλής
5. Διακρίνατε στοιχεία που να υποδηλώνουν **την ταυτότητα των παιδιών** στην αυλή; Αν ναι, ποια;
6. **Συμμετείχατε** στη διαδικασία του σχεδιασμού και της υλοποίησης των αλλαγών; Αν ναι, πως;

6.1 Πιστεύετε πως είναι απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων για την υλοποίηση αλλαγών;			ΝΑΙ	ΟΧΙ
6.2 Οι πρακτικές συνεργασίας που αξιοποιήθηκαν σας βοήθησαν;(έντυπο ενημέρωσης, συνεντεύξεις, ενημέρωση δια ζώσης κατά την άφιξη και αναχώρηση από το νηπιαγωγείο κ.α.)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ

7. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι **βασικότερες δυσκολίες** για την εφαρμογή αλλαγών στην αυλή;
8. Ποια **θετικά και ποια αρνητικά στοιχεία** διακρίνεται όσον αφορά την καθημερινότητα του παιδιού σας στο σχολείο μετά τις αλλαγές;
9. **Τι αλλαγές** θα θέλατε να πραγματοποιηθούν στο **δεύτερο στάδιο αλλαγών**;

Παράρτημα 9. Οδηγός Συνέντευξης Παιδιών- Πριν και μετά της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

Συνεντεύξεις:. Ολιγόλεπτες ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά, ένα ή σε ομάδες.

Πριν την έναρξη της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης

(1) Ποιο είναι το αγαπημένο σου σημείο στο σχολείο; Γιατί;
(2) Ποιο σημείο στο σχολείο σου αρέσει λιγότερο; Γιατί;
(3) Τι σου αρέσει περισσότερο στην αυλή; Γιατί;
(4) Τι σου αρέσει λιγότερο; Γιατί;
(5) Τι σου αρέσει να παίζεις στην αυλή;
(6) Τι θα ήθελες να αλλάξεις στην αυλή ;
(7) Τι θα άλλαζες στο νηπιαγωγείο σου αν αποφάσιζες μόνος/η σου;
(8) Πιστεύεις πως οι κυρίες σου ξέρουν καλύτερα τι σου αρέσει να κάνεις περισσότερο από όλα;
(9) Ποιος παίρνει τις αποφάσεις στο νηπιαγωγείο;
(10) Τι αποφάσεις παίρνεις μαζί με τις κυρίες σου και τι μόνος/η σου;
(11) Ποιο συχνά που παίρνεις μόνος σου αποφάσεις στο νηπιαγωγείο ή στο σπίτι;

Μετά την ολοκλήρωση της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης

(1) Σου αρέσει η αυλή του σχολείου σου;
(2) Ποιο είναι το αγαπημένο σου σημείο στην αυλή; Γιατί;
(3) Ποιο σημείο της αυλής σου αρέσει λιγότερο;
(4) Τι σου αρέσει να παίζεις στην αυλή;
(5) Η αυλή έχει αλλάξει τον τελευταίο καιρό;
(6) Μπορείς να μου πεις τι αλλαγές υπάρχουν;
(7) Σου αρέσουν οι αλλαγές αυτές;
(8) Ποιος πήρε την απόφαση για να κάνει αυτές τις αλλαγές;
(9) Ποιος έκανε τις αλλαγές;
(10) Τι άλλο θα ήθελες να κάνουμε στην αυλή;

Παράρτημα 10. Οδηγός Συνέντευξης των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση της Συμμετοχικής Έρευνας Δράσης (Τρίτο Στάδιο της Έρευνας)

1. Το τελευταίο ακαδημαϊκό έτος πραγματοποιήθηκαν στην αυλή του σχολείου σας κάποιες αλλαγές. Μπορείτε να μου αναφέρετε/ περιγράψετε τις αλλαγές αυτές; **Απάντηση:**
2. Γιατί πήρατε την απόφαση να προβείτε στις συγκεκριμένες αλλαγές;
3. Τι αισθήματα σας προκαλεί η αυλή του νηπιαγωγείου πλεόν;
4. Ποιο πιστεύτε πως είναι το αγαπημένο μέρος των παιδιών στη σημερινή/ τωρινή μορφή της αυλής;
5. Ποιο είναι το αγαπημένο σας σημείο στην σημερινή/ τωρινή μορφή της αυλής;
6. Ποιους σκοπούς πιστεύετε πως εξυπηρετούσε η σχολική αυλή πριν την παρέμβαση και ποιους τώρα;
7. Παρέχει η σχολική αυλή ευκαιρίες για παιχνίδι ελεύθερο ή οργανωμένο; Αν Ναι, περιγράψτε τις δυνατότητες
8. Ο εξωτερικός χώρος είναι οργανωμένος σε σαφώς καθορισμένες περιοχές. Αν ναι μπορείτε να μου αναφέρετε τις περιοχές δραστηριοτήτων που υπάρχουν

9. Χρησιμοποιείτε την αυλή του σχολείου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προβλέπονται στο αναλυτικό πρόγραμμα; Αν Ναι, θα μπορούσατε να αναφέρετε 2 παραδείγματα:

10. Θα σας παρουσιάσω περιληπτικά ορισμένους σκοπούς που η σχολική αυλή μπορεί να εξυπηρετεί. Διαχωρίστε τους πέντε, που ανταποκρίνονται καλύτερα στους δικούς σας σκοπούς. Πρώτα τον ποιο σπουδαίο, μετά το λιγότερο σπουδαίο κ.ο.κ.

Διάλειμμα	
Διασκέδαση	
Χαλάρωση	
Γνωστική- Ακαδημαϊκή Ανάπτυξη	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	
Κοινωνική Αλληλεπίδραση	
Παιχνίδια αδρής κινητικότητας	
Περιβαλλοντική Διαχείριση	

11. Σε τι ποσοστό του συνολικού χρόνου παραμονής τους στο σχολείο παραμένουν τα παιδιά στο χώρο της αυλής (ανά εβδομάδα) μετά τις παρεμβάσεις στην αυλή; Υπήρχει διαφορά σε σχέση με το πόσο χρόνο περνούσατε έξω πριν τις αλλαγές;

12. Άλλαξε η ισορροπία στο χρόνο που διατίθεται για <u>τις οργανωμένες δραστηριότητες</u> στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους μετά τις παρεμβάσεις;

13. Ποιες ήταν οι αντιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια των αλλαγών και αφού ολοκληρώθηκαν

14. Ποιος ήταν ο ρόλος σας όταν τα παιδιά βρίσκονται έξω στην αυλή πριν την παρέμβαση και ποιος είναι τώρα; (επιλέξτε πέντε με σειρά προτεραιότητας, από το 1 ποιο σημαντικό έως το 5 λιγότερο σημαντικό)

Πριν τις αλλαγές		**Μετά τις αλλαγές**	
Καθοδηγητικός		Καθοδηγητικός	
Υποστηρικτικός		Υποστηρικτικός	
Εμψυχωτής		Εμψυχωτής	
Παρατηρητής		Παρατηρητής	
Συμβουλευτικός		Συμβουλευτικός	

Συντονιστικός		Συντονιστικός	
Ανατροφοδοτικός		Ανατροφοδοτικός	
Διδακτικός		Διδακτικός	
Διαμεσολαβητικός		Διαμεσολαβητικός	
Επίβλεψη- Εποπτεία		Επίβλεψη	
Άλλο:		Άλλο:	

15. Προσφέρει η σχολική αυλή ημι-ιδιωτικές περιοχές όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν μόνα ή με κάποιο φίλο;

16. Ο εξωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου και ο εξοπλισμός προσφέρονται για:

Παιχνίδια αδρής κινητικότητας	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Δραματικό παιχνίδι	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Καλλιτεχνικές δραστηριότητες	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος και ενασχόληση με στοιχεία της φύσης	ΝΑΙ	ΟΧΙ

17. Διαχειρίζεστε τον εξοπλισμό του αύλειου χώρου με τρόπο που να ενθαρρύνει την αυτονομία των παιδιών; Αν ναι δώστε μου ένα παράδειγμα

18. Είναι κατά τη γνώμη σου αναγκαία η ύπαρξη παιχνιδοκατασκευών;

19. Η διαμόρφωση της αυλής σας δίνει την αίσθηση της παιδικής χαράς , ενός παιδότοπου;

20. Περνώντας κάποιος έξω από την αυλή του σχολείου σας, θα μπορούσε να παρατηρήσει στοιχεία που φανερώνουν την ταυτότητα της τάξης σας; (π.χ. υλικό από διάφορες δραστηριότητες και πρότζεκτ). Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;

21. Υπάρχουν απαγορευμένες περιοχές στην αυλή για τα παιδιά; Αν ναι, σε σχέση με πριν (πριν την παρέμβαση) πόσο συχνά αναγκάζεστε να τις επισημαίνεται στα παιδιά;

22. Ποιοι ήταν οι φόβοι και οι ανησυχίες σχετικά με το παιχνίδι των παιδιών στην αυλή και πως αυτοί επηρεάστηκαν από την νέα διαμόρφωση της αυλής

23. Ποιοι συμμετείχαν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τις αλλαγές που θα γινόταν, στη φάση του σχεδιασμού;

24. Ποιοι συμμετείχαν στη διαδικασία του μετασχηματισμού/ των αλλαγών στην αυλή;

25. Τα παιδιά είχαν ενημερωθεί για τις αλλαγές που θα πραγματοποιούταν στην αυλή του σχολείου τους; Αν ναι σε ποια φάση (φάση σχεδιασμού- φάση υλοποίησης);

26. Ακούσατε τις γνώμες/ απόψεις/ ιδέες/ προτιμήσεις των παιδιών για τις αλλαγές στους εξωτερικούς χώρους του σχολείου. Αν ναι, με ποιες πρακτικές υποστηρίξατε τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους;

27. Συμμετείχαν τα παιδιά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τις αλλαγές; ΑΝ ναι πως;

28. Συμμετείχαν τα παιδιά στη διαδικασία υλοποίησης των αλλαγών; ΑΝ ναι πως;

29. Μπορείτε να μου αναφέρετε νέους τρόπους με τους οποίους έχετε μάθει να αξιοποιείτε την αυλή με τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή σας στην έρευνα δράσης;

30. Ποιες αλλαγές θα θέλατε να γίνουν, σε δεύτερο στάδιο στο χώρο της αυλής;
31. Μέσα από την εμπειρία της έρευνας δράσης πως αντιλαμβάνεστε πλέον τη "μάθηση στους εξωτερικούς χώρους";
32. Μπορείτε να μου περιγράψετε μία ενδεικτική διαμόρφωση μιας εξωτερικής αίθουσας σε περιοχές;
33. Εκτός από τις αλλαγές στα χωρικά στοιχεία της αυλής παρατηρήσατε και αλλαγές στην παιδαγωγική προσέγγιση της αυλής κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης;