



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

**Περιβαλλοντική και Υπαίθρια Εκπαίδευση: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε
Σχολεία του Δάσους**

Στασινοπούλου Σοφία



Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

**SCHOOL OF ENVIROMENT, GEOGRAPHY AND APPLIED
ECONOMICS
DEPARTMENT OF ECONOMICS & SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

**Outdoor based environmental education: the opinions of teachers working in
Forest Schools**

Stasinopoulou Sofia



Αθήνα, 2022



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

ΑΜΠΕΛΙΩΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ:

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ -ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΑΡΔΙΑΝΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ - ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΔΡΑΛΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ:

ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ -ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Η Στασινοπούλου Σοφία δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ/ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	
1.1. Το πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	15
1.1.1. Η αναγκαιότητα της ΠΕ.....	15
1.1.2. Στόχοι και διαστάσεις	16
1.1.3. Μορφές Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	19
1.2. Ποιοτική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	21
1.3. Περιβαλλοντική συμπεριφορά	23
1.3.1. Η σημασία της.....	23
1.3.2. Παράγοντες φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
2.1. Η αξιοποίηση της φύσης στην Υπαίθρια Εκπαίδευση	30
2.2. Η σχέση του ανθρώπου με τη φύση.....	32
2.2.1. Σύνδεση.....	32
2.2.2. Αποσύνδεση.....	34
2.2.3. Οφέλη της επανασύνδεσης με τη Φύση	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΟΥΣ	
3.1. Παιδαγωγική του Δάσους	41
3.1.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά.....	41
3.1.2. Ιστορικά στοιχεία.....	44
3.1.3. Προσδοκώμενα οφέλη	48
3.2. «Εκπαίδευση με βάση τον τόπο» του δάσους.....	49
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	52
4.2. Η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητα της έρευνας	53
4.3. Μεθοδολογία.....	55
4.3.1. Ερευνητικό εργαλείο	55
4.3.2. Επεξεργασία δεδομένων	56
4.3.3. Συμμετέχοντες	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
5.1. Η φυσιολογία του παιδαγωγού της Φύσης.....	59
5.1.1. Ο ρόλος του παιδαγωγού της Φύσης σε ένα ΣτΔ	60

5.1.2. Λόγοι εμπλοκής με την Παιδαγωγική του Δάσους :	63
5.1.3. Εφόδια για έναν παιδαγωγό της φύσης:	65
5.1.4. Η περιβαλλοντική ευαισθησία των παιδαγωγών.	70
5.2. Τα Σχολεία του Δάσους στη πράξη	73
5.2.1. Μια μέρα σε ένα Σχολείο του Δάσους	
5.2.1.1. Η ρουτίνα	74
5.2.1.2. Ανάπτυξη διαφόρων ειδών παιχνιδιού	79
5.2.1.3. Κανόνες ασφάλειας	82
5.2.2. Αναδυόμενες παιδαγωγικές αξίες και οφέλη	83
5.2.3. Περιορισμοί	89
5.3. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε Σχολεία του Δάσους	93
5.3.1. Συγκλίσεις Παιδαγωγικής του Δάσους κ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	94
5.3.2. Ανάπτυξη σχέσης μέσα και με το περιβάλλον	98
5.3.3. Γνώσεις για το περιβάλλον	103
5.3.4. Δράσεις για το περιβάλλον	106
5.4. Ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής του Δάσους στην Τυπική Εκπαίδευση	110

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

6.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	117
6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	120
6.3. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ	125
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	129
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	149

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή Κωνσταντίνο Αμπελιώτη, αρχικά για την επιρροή μέσα από το μάθημα του στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην κριτική ματιά μου γύρω από Περιβαλλοντικά ζητήματα που σχετίζεται με το ενδιαφέρον μου για το θέμα της παρούσας εργασίας και για την καθοδήγηση με κατανόηση κατά τη συγγραφή της.

Θα ήθελα να αναγνωρίσω την συμβολή και να ευχαριστήσω τους επαγγελματίες Σχολείων του Δάσους που συμμετείχαν γενναιόδωρα σε συνεντεύξεις και μοιράστηκαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Όλοι αναζητούν παιδαγωγική αλήθεια στην "άμμο και όχι στο λάδι των γранаζιών της εκπαίδευσης"¹, συχνά υποκινούμενοι από έναν έμπρακτο ρομαντισμό που αποτέλεσε για εμένα πηγή έμπνευσης.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς, Νεφέλη Λαμπρινού και Μανώλη Πυροβολάκη από το Σχολείο του Δάσους 'Καριάτζουλες' στην Κάντανο του Ν. Χανίων για την φιλοξενία στο σχολείο τους και τα βιβλία που μου εμπιστεύτηκαν.

¹ Παράφραση του στίχου του Οδυσσέα Ελύτη "Να είσαι η άμμος και όχι το λάδι στα γρανάζια του συστήματος" στα μικρά Έψιλον

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Δυτικός τρόπος ζωής έχει ως αποτέλεσμα τη διάβρωση της αίσθησης ενότητας με τη φύση. Η έλλειψη περιβαλλοντικής συνείδησης συνδέεται άμεσα με την περιβαλλοντική κρίση, αναδεικνύοντας το υπάρχον εκπαιδευτικό έλλειμμα και την ανάγκη το σύγχρονο σχολείο να υποστηρίξει, καλλιεργεί και εμπνέει μια αειφόρα υπεύθυνη συμπεριφορά. Διεθνής, πλούσια βιβλιογραφία διαπιστώνει την σύνδεση με το περιβάλλον ως σημαντικό προγνωστικό παράγοντα φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς, καθώς η συναισθηματική εμπλοκή διαδραματίζει καθοριστικό ρολό στη διαμόρφωση της. Τα «Σχολεία του Δάσους» ως μια εφαρμογή της μη τυπικής Υπαίθριας Εκπαίδευσης, αναπτύσσουν μοιραία δεσμό με συγκεκριμένο τόπο, μέσω θετικών εμπειριών και εμπνέουν τα παιδιά να μάθουν περισσότερα για αυτό και τελικά να θέλουν να το προστατεύσουν. Το καινοτόμο παιδαγωγικό κίνημα που την τελευταία δεκαετία γίνεται γνωστό στην Ελλάδα, υποθέτουμε πως μπορεί να αξιοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των μαθητών αλλά και την ολιστική ανάπτυξη τους σε υγιείς και ενεργούς πολίτες. Σκοπός της Διπλωματικής αυτής Εργασίας, ήταν η διερεύνηση και ανάδειξη της παραπάνω προοπτικής, μέσα από τη καταγραφή και κατανόηση των απόψεων και των εμπειριών παιδαγωγών που εμπνέονται, εφαρμόζουν ή ενσωματώνουν στην πρακτική τους αρχές από τη Παιδαγωγική του Δάσους. Για το σκοπό αυτό, αφού προηγήθηκε συμμετοχική παρατήρηση σε Σχολείο του Δάσους, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα μικρής κλίμακας με ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Το δείγμα αποτελέσαν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί σε Σχολεία του Δάσους και οι εμπειρίες τους επιβεβαιώνουν τις ενδείξεις που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για την συνεισφορά της Παιδαγωγικής του Δάσους στην Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων. Στην εργασία επιδιώκεται να ανάδειχθούν όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο μεταρρυθμιστικό αυτό κίνημα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Υπαίθρια Εκπαίδευση, Σχολεία του Δάσους

ABSTRACT

Western life style has dismantled our sense of unity with nature. Lack of environmental awareness is directly linked to the environmental crisis, highlighting the existing educational deficit and the need for the modern school to be sustainable on a functional and pedagogical level, by supporting, favoring, cultivating and inspiring a sustainable responsible behavior. International literature identifies the connection with the environment as an important prognostic factor of environmental behavior, since emotional involvement plays a crucial role in its formation. The "Forest Schools" as an application of Outdoor Education, develop a place attachment, through positive experiences and inspire children to learn more about it and ultimately want to protect it. This innovative pedagogical movement has been becoming more and more known in Greece in the last decade. It is my belief that "Forest Schools" can be used as a pedagogical tool for the Environmental Education of students and their holistic development into healthy and active citizens. The purpose of this Diploma Thesis is to explore and highlight the above perspective, through the recording and understanding of the views and experiences of educators who are inspired by, apply or incorporate in their practice principles of Forest Pedagogy. For this purpose, after a participatory observation in a Forest School, a qualitative small-scale research was conducted with semi-structured interviews. The sample consisted of twelve (12) teachers in Forest Schools and their experiences confirm the indications found in international literature regarding the role of Forest schools in creating pro-environmental behavior. Through this essay, we hope to illuminate some aspects of the Environmental Education within this reformatory pedagogical movement.

KEY WORDS: Environmental Education, Outdoor Education, Forest Schools

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Οι Συμμετέχοντες.....	σ.58
Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία.....	σ.58
Πίνακας 3. Η φυσιογνωμία των παιδαγωγών.....	σ.60
Πίνακας 4. Τα Σχολεία του Δάσους στην πράξη.....	σ.74
Πίνακας 5. Χαρακτηριστικά στοιχεία Τυπικής Εκπαίδευσης και Σχολείων του Δάσους.....	σ.110

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Οι τρεις διαστάσεις της ΠΕ.....	σ.19
Σχήμα.2. Το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς του Grob (1995).....	σ.29
Σχήμα 3. Εύρος και πεδία της Υπαίθριας Εκπαίδευσης.....	σ.37

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΠΕ	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
ΥΕ	Υπαίθρια Εκπαίδευση
ΠτΔ	Παιδαγωγική του Δάσους
ΣτΔ	Σχολεία του Δάσους

Η γη δεν ανήκει στον άνθρωπο. Ο άνθρωπος ανήκει στη γη.²

Η ανθρωποκεντρική λογική του δυτικού πολιτισμού που επιτάσσει στον άνθρωπο να προσεγγίζει εργαλειακά τη φύση, έχει οδηγήσει σε Περιβαλλοντική Κρίση. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη δημιουργία ευαισθητοποιημένων πολιτών που σέβονται το περιβάλλον, είναι η μόνη αντιμαχόμενη ελπίδα για τη επικράτηση μιας οικεντρικής λογικής που οδηγεί σε βιώσιμες αξίες και συμπεριφορές. Το θέμα της παρούσας εργασίας γεννήθηκε από την επιθυμία αναζήτησης ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ευαισθητοποίηση μαθητών για το ίδιο το περιβάλλον.

Οι εμπειρίες μάθησης σε φυσικό περιβάλλον ενθαρρύνουν την ευαισθητοποίηση για περιβαλλοντικά ζητήματα καθώς ενισχύεται η ενσυναίσθηση για το φυσικό περιβάλλον(Lugg, 2007). Η επαφή των παιδιών με τη φύση αποτελεί σκοπό αλλά και παιδαγωγικό εργαλείο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης(Brody, 2005). Διεθνής, πλούσια βιβλιογραφία διαπιστώνει τη σύνδεση με το περιβάλλον ως σημαντικό προγνωστικό παράγοντα φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς καθώς η συναισθηματική εμπλοκή διαδραματίζει καθοριστικό ρολό στη διαμόρφωση πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων απέναντι στο περιβάλλον.

Παράλληλα, υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι τα παιδιά υποφέρουν από έλλειψη αλληλεπίδρασης με τη φύση, με συνέπειες στη ψυχοσωματική τους υγεία. Η Υπαίθρια Εκπαίδευση φαίνεται πως μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στο φαινόμενο της αποσύνδεσης αυτής. Η συναισθηματική έκκληση για επανασύνδεση με τη γη, έχουν φέρει στην επιφάνεια την ανάγκη για εκπαίδευση που βασίζεται στον τόπο και για αυτό «Η αίσθηση του τόπου βρίσκεται στον πυρήνα πολλών πρωτοβουλιών περιβαλλοντικής μάθησης»(Thomashow, 2002).

Η Παιδαγωγική του Δάσους αποτελεί ένα καινοτόμο μοντέλο εκπαίδευσης που προωθεί τη βιωματική μάθηση στο ύπαιθρο(Στρούμπα, 2019). Η εναλλακτική του πρόταση, κερδίζει έδαφος

²Πιθανότατα μέρος της απάντησης που εκφωνήθηκε το 1855 από τον αρχηγό των Ινδιάνων Seattle- όπως καταγράφηκε εκ των υστέρων από τον παρόντα Η.Α. Smith- προς τον πρόεδρο των ΗΠΑ Franklin Pierce όταν ο τελευταίος ζήτησε να αγοράσει κομμάτι γης της φυλής των Ντουάμι.

στην Ευρώπη και την τελευταία δεκαετία και στην Ελλάδα(Κουμαρά,2017). Η μεταρρυθμιστική παιδοκεντρική παιδαγωγική διαδικασία είναι μια μακροχρόνια διαδικασία τακτικών και επαναλαμβανόμενων συνεδριών στο ίδιο φυσικό χώρο καθώς υποστηρίζει την παιδαγωγική αξία της οικοδόμησης μιας διαρκούς σχέσης με τον τόπο θεωρώντας πως αν το παιδί συνδεθεί με ένα ζωντανό οικοσύστημα, η καρδιά του θα ανοιχτεί στην κατανόηση συνολικά των οικοσυστημάτων(Ζλαπ, 2020).

Στα Σχολεία του Δάσους, εφαρμογή της Παιδαγωγικής του Δάσους και έκφανση της Υπαίθριας Εκπαίδευσης, η μάθηση συντελείται μέσα από την ελευθερία εξερεύνησης του φυσικού και μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος και βασίζεται σε κοινωνικό-οικολογικές αξίες(Smith κ.α., 2018). Η φύση σε αυτά τα προγράμματα, έχει ρόλο δασκάλου που διευκολύνει την κατανόηση των παιδιών για τη θέση τους στον κόσμο, αναπτύσσοντας γνωστικές, συναισθηματικές και πνευματικές συνδέσεις τους με το βιοφυσικό περιβάλλον (Cramer, 2008; Maller, 2009).

Σκοπός της συντάκτριας είναι να διερευνηθεί και να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι αρχές και οι πρακτικές της Παιδαγωγικής του Δάσους, επιδρούν θετικά στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και τη σχέση της Παιδαγωγικής του Δάσους με όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Για αναδειχθεί η προστιθέμενη αξία της φύσης, όπως αυτή αξιοποιείται σε Σχολεία του Δάσους, ως χώρος μάθησης για ΠΕ, στο πρώτο κομμάτι της εργασίας η βιβλιογραφική ερευνά επικεντρώνεται σε εννοιολογικές διασαφηνίσεις για να κατανοήσει ο αναγνώστης το θεωρητικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Υπαίθριας Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής του Δάσους, με σκοπό την ανάδειξη των μεταξύ τους συγκλίσεων.

Στο δεύτερο μέρος της Εργασίας αναζητήθηκε η θέση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Σχολεία του Δάσους. Για διερεύνηση της σχέσης των Σχολείων του Δάσους με τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφού προηγήθηκε συμμετοχική παρατήρηση σε Σχολείο του Δάσους, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε δώδεκα (12) παιδαγωγούς της φύσης σε Σχολεία του Δάσους. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλυθήκαν με θεματική ανάλυση.

Αρχικά διερευνήθηκε ο ρόλος των παιδαγωγών που εφαρμόζουν, εμπνέονται ή ενσωματώνουν στην πρακτική τους αρχές από τη Παιδαγωγική του Δάσους, αναζητώντας πιθανά περιβαλλοντικά κίνητρα, στάσεις, γνώσεις και εφόδια. Κατόπιν, διερευνήθηκε η εμπειρία του ΣτΔ, μέσα από τις εμπειρίες για τα οφέλη και τους περιορισμούς και τις πρακτικές που παραθέτουν οι παιδαγωγοί

αλλά και τη συμμετοχική παρατήρηση της γράφουσας. Στη συνέχεια, κωδικοποιήθηκαν οι απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την σύνδεση της Παιδαγωγικής του Δάσους και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα από τις διαστάσεις της δεύτερης. Στο τέλος του δεύτερου μέρους της εργασίας, έγινε διερεύνηση των απόψεων των παιδαγωγών σε Σχολεία του Δάσους για την προοπτική ενσωμάτωσης ενός ΣτΔ στην Τυπική Εκπαίδευση που αποτελεί και πρόταση της παρούσας εργασίας.

Συνολικά, μελετώντας το πως αντιλαμβάνονται οι παιδαγωγοί τη σύνδεση των μαθητών με τη φύση και τον τρόπο που οι ίδιοι αξιοποιούν τις μαθησιακές ευκαιρίες στη ανάπτυξη οικολογικών συμπεριφορών, κατανοήσαμε το δυναμικό ρόλο του Σχολείου του Δάσους στη διευκόλυνση μιας «φιλοπεριβαλλοντικής» στάσης μέσα από τη σύνδεση με τον συγκεκριμένο τόπο και επιβεβαιώθηκαν οι ενδείξεις που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για την περιβαλλοντική συνεισφορά της Παιδαγωγική του Δάσους.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ/ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

1.1 Το πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

1.1.1. Η αναγκαιότητα της ΠΕ

«Τα προβλήματα δεν μπορούν να λυθούν με τον τρόπο σκέψης που τα δημιούργησε» Albert Einstein

Η περιβαλλοντική κρίση αντικατοπτρίζει τις διαμορφωμένες από τον άνθρωπο σχέσεις ανάμεσα σε αυτόν και το περιβάλλον και συνδέεται άμεσα με έλλειψη περιβαλλοντικής συνείδησης αναδεικνύοντας το υπάρχον εκπαιδευτικό έλλειμμα και την ανάγκη το σύγχρονο σχολείο να προετοιμάσει μαθητές σε περιβαλλοντικά υπεύθυνους πολίτες. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση λοιπόν αφορά αγωγή πολιτών και στοχεύει σε ριζικές αλλαγές στις στάσεις στις συμπεριφορές και στις αξίες (Λαλαζήση, 2012).

Ο όρος «περιβάλλον» είναι ευρύς με αμφιλεγόμενα, μη σαφή επιστημονικά όρια (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2012) καθώς ετυμολογικά αποδίδει το «ό,τι περιβάλλει» και μπορεί να αναφέρεται σε ένα χώρο διαβίωσης, σε πεδίο δράσης και μάθησης, στον κοινωνικό περίγυρο, την οικολογία ή να γίνεται συνώνυμο της φύσης. Η έννοια του περιβάλλοντος αποτελεί μια δυναμική, λειτουργική ολότητα που συμπεριλαμβάνει το φυσικό και δομημένο, τεχνολογικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό, ιστορικό, ηθικό, αισθητικό. Με αφετηρία αυτή την παραδοχή, μόνο διεπιστημονικά μπορούμε να κατανοήσουμε και να προσεγγίσουμε το περιβάλλον αλλά και να επιλύσουμε τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτό. Το περιβάλλον στο χώρο των περιβαλλοντικών επιστημών και στην ελληνική νομοθεσία ορίζεται ως το σύνολο των φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων που αλληλοεπιδρώντας επηρεάζουν την ποιότητα ζωής, την ανάπτυξη της κοινωνίας και γενικότερα την οικολογική ισορροπία (Ν1650/1986. Στην παρούσα εργασία η αναφορά στο περιβάλλον αφορά το φυσικό περιβάλλον που σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2011) περιλαμβάνει το σύνολο των αβιοτικών (έδαφος, αέρας, νερό ηλιακή ενέργεια κ.λπ.) και των βιοτικών παραγόντων (ζώα, φυτά κ.λπ.) που επηρεάζουν και καθορίζουν τη συγκρότηση βιοσυστημάτων.

Η εκπαίδευση σχετικά με το περιβάλλον έχει μια παράλληλη πορεία με την ανθρωπότητα καθώς ο άνθρωπος αντιλαμβανόταν ανέκαθεν τη φύση ως πιο δυνατή και ενδεχομένως εχθρική. Υποκινούμενος από το φόβο και την ανάγκη του για προστασία από τα στοιχεία της φύσης ήθελε

να την αποκωδικοποιήσει αλλά και να βρει τρόπους εκμετάλλευσης των στοιχείων της για να καλυτερεύσει τη ζωή και να εδραιώσει της κυριαρχίας του.

Στο σύγχρονο πολιτισμό όμως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση(Φλογαΐτη, 2008), προέκυψε μέσα από την περιβαλλοντική κρίση ως ανάγκη και αποτελεί την αντιμαχόμενη ελπίδα για την αποκλιμάκωση της. Η θεωρητική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για το αντίκτυπο της ανθρώπινης παρέμβασης στο φυσικό περιβάλλον, παράλληλα με την ενεργό δράση και συμμετοχή, ενισχύει τους στόχους της διευρυμένης προσπάθειας να αποκτήσουν τα άτομα κριτική αντιληπτικότητα των κοινωνικών δομών, των πολιτικών αποφάσεων και των κατάλληλων περιβαλλοντικών επιλογών. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, φέρελπις, στοχεύει να ανατρέψει την καταστροφική αντίληψη περί κυριαρχίας του ανθρώπου και να τον οδηγήσει προς μια ισότιμη κατανόηση της σχέσης ανθρώπου – φύσης – κοινωνίας (Δημητρίου, 2009) που θα αναχαιτίσει την κλιμακούμενη οικολογική κρίση και θα οδηγήσει σε ένα βιώσιμο μέλλον. Στόχοι της είναι να παρέχει σε κάθε άτομο πρόσβαση στη γνώση, να καλλιεργήσει αξίες και στάσεις να εμπνεύσει τη δέσμευση και να τους ενθαρρύνει να λαμβάνουν δράση συμμετέχοντας ενεργά στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (Ν.1892/90 άρθρο 11, παράγραφος 13), «η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σκοπό έχει να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους». Ωστόσο η εκπαίδευση καθώς είναι ένας ορός ευρύτερος από το εκπαιδευτικό σύστημα, η ΠΕ απευθύνεται σε όλες και πέρα από τις βαθμίδες εκπαίδευσης και εντάσσεται στη δια βίου εκπαίδευση. Η ΠΕ είναι μία διαρκής διαδικασία σε όλα τα πλαίσια, τυπικής, μη τυπικής αλλά και άτυπης εκπαίδευσης.

1.1.2. Στόχοι και διαστάσεις

Ο πρωταρχικός στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αν και μερικές φορές αμφισβητείται, παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό ο ίδιος: να παρέχει στους ανθρώπους τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τη δέσμευση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος(Morrisson, 2018). Οι στόχοι δεν περιορίζονται στη παροχή τυποποιημένων γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον αλλά στην ενίσχυση σε βάθος της περιβαλλοντικής

συνείδησης των λαών, που εκφράζεται μέσα από ουσιαστικούς τρόπους προσέγγισης του περιβάλλοντος. Διαθέτει διεπιστημονική προσέγγιση και στα προγράμματα της, εξετάζει τα περιβαλλοντικά προβλήματα από παγκόσμια οπτική χωρίς να παραλείπεται η σύνδεσή τους με τα τοπικά στοιχεία που επικρατούν και αποβλέπει στην ενεργό συμμετοχή για την πρόληψη ή επίλυση τους. Κατά την διάρκεια αυτής της μετασχηματιστικής διαδικασίας, αναπτύσσεται και καλλιεργείται κριτικό πνεύμα που μπορεί να συντελέσει στην διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, να γίνει το όχημα για την εγκαθίδρυση μιας νέας πραγματικότητας, που θα βασίζεται στο σεβασμό του περιβάλλοντος και την βιωσιμότητα ως κοινωνική αρχή.

Η διάσκεψη της Τιφλίδας προσδιόρισε τρεις στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης:

- (α) να προωθηθεί η σαφής ευαισθητοποίηση και η ανησυχία σχετικά με την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση στις αστικές και αγροτικές περιοχές
- β) να παρέχει σε κάθε άτομο δυνατότητες απόκτησης των γνώσεων, των αξιών, των στάσεων, των δεσμεύσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος
- γ) να υπάρξει δημιουργία νέων μορφών συμπεριφοράς των ατόμων, των ομάδων και της κοινωνίας ως προς το περιβάλλον

Οι Hungerford, Peyton και Wilke (1980) πρότειναν τέσσερα διαβαθμισμένα εκπαιδευτικά επίπεδα στη τοποθεσία της ΠΕ. Η συγκεκριμένη πρόταση έχει επικυρωθεί από πολλούς περιβαλλοντολόγους και χρησιμοποιείται παγκοσμίως.

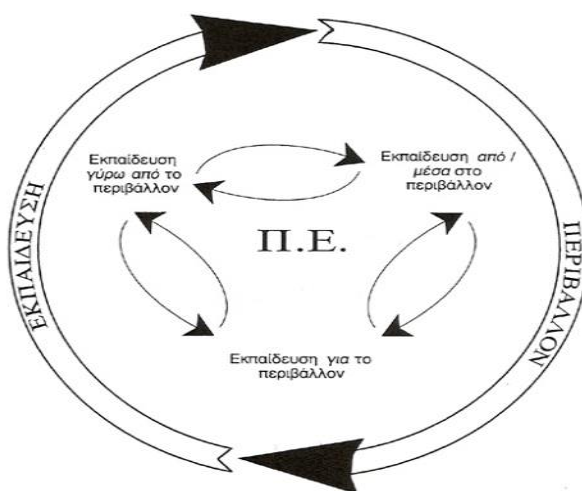
1^ο Επίπεδο στόχου. Οικολογικά θεμέλια-γνώσεις: Αυτό το επίπεδο επιδιώκει να παρέχει στους μαθητές επαρκή οικολογική γνώση για να του επιτρέψει τελικά να λαμβάνουν οικολογικά ορθές αποφάσεις σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα.

2^ο Επίπεδο στόχου. Συνειδητοποίηση: Αυτό το επίπεδο επιδιώκει να καθοδηγήσει την ανάπτυξη μιας εννοιολογικής συνειδητοποίησης του πώς το άτομο και οι συλλογικές δράσεις μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση μεταξύ ποιότητα ζωής και ποιότητα περιβάλλοντος και οδηγεί σε περιβαλλοντικά ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν μέσω διερεύνησης, αξιολόγησης, αποσαφήνισης τιμών, λήψη αποφάσεων και, τέλος, δράση ιθαγένειας.

3^ο Επίπεδο στόχου. Μελέτη και αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων: Σε αυτό το επίπεδο τα άτομα αναπτύσσουν γνώση και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να τους επιτρέψουν = να διερευνήσουν περιβαλλοντικά ζητήματα και να αξιολογήσουν εναλλακτικές λύσεις

4^ο Επίπεδο στόχου. Δεξιότητες δράσης : Αυτό το επίπεδο επιδιώκει να καθοδηγήσει την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τους μαθητές να αναλάβουν θετική περιβαλλοντική δράση με σκοπό την επίτευξη ή / και διατηρώντας μια δυναμική ισορροπία μεταξύ ποιότητας ζωής και ποιότητας του περιβάλλοντος.

Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από τις τρεις διαστάσεις της ΠΕ: μέσα, σχετικά με το περιβάλλον και για χάρη του περιβάλλοντος.



Σχήμα 1. Οι τρεις διαστάσεις της ΠΕ (Πηγή: Φλογαΐτη, 2006)

Συγκεκριμένα οι Δημητρίου, Γεωργόπουλος και Μπιρμπίλη (2011) αναφέρουν για τις διαστάσεις τα παρακάτω:

1) Η εκπαίδευση "σχετικά / για (about) με το περιβάλλον"

σχετίζεται άμεσα με την γνωστική ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μέσα από αυτή τη διαδικασία προάγεται η κατανόηση για το πώς δουλεύουν τα συστήματα και την κατανόηση για τις συνέπειες των ανθρώπινων επεμβάσεων πάνω σ' αυτά ενώ προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων διερεύνησης και σκέψης

2) Η εκπαίδευση "μέσα (in) στο περιβάλλον": αφορά τη συναισθηματική ανάπτυξη μέσα από την οικοδόμηση θετικών συναισθημάτων προς το περιβάλλον. Το ίδιο το περιβάλλον γίνεται δάσκαλος και χώρος μάθησης και απόκτησης βιωματικών εμπειριών. Εδώ το περιβάλλον συνδέεται με τους φιλοξενούμενους του με γεννά συναισθήματα εκπαιδεύει μέσω των αισθητηριακών εμπειριών. Το φυσικό περιβάλλον μόνο ως χώρος δράσης αποτελεί πηγή μάθησης για τον πραγματικό κόσμο που στηρίζεται σε πρακτική εμπειρία. Μέσα στο περιβάλλον οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν δεξιότητες για συλλογή, ανάλυση, οργάνωση δεδομένων. Τέλος μέσα στο περιβάλλον αναπτύσσεται η αισθητική εκτίμηση του η ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον για το περιβάλλον.

3) Η εκπαίδευση "για χάρη (for) του περιβάλλοντος" αφορά την ηθική ανάπτυξη και σχετίζεται με τις αξίες και τις στάσεις προς το περιβάλλον. Στηρίζεται στην εκπαίδευση για και μέσα στο περιβάλλον για να ευαισθητοποιήσει για το περιβάλλον και να αναπτύξει περιβαλλοντικό ήθος. Τα παραπάνω αποτελούν το έδαφος το άτομο να αποκτήσει δεξιότητες για τη λήψη αποφάσεων και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Οι τρεις αυτές όψεις πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέρη μιας συνολικής, αδιαίρετης προσέγγισης και όχι ξεχωριστά, ενώ παράλληλα φαίνεται να έχουν σχέση με τις αντίστοιχες περιοχές ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας και να δίνεται ίση έμφαση σ' αυτές (Τσαλίκη, 2005). Η συναισθηματική διάσταση, σχετίζεται με την άμεση εμπειρία του περιβάλλοντος, με την αισθητική και οπτική επίγνωση και με τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων προς τον «τόπο». Η γνωστική, αφορά τη διανοητική ανάπτυξη, με το σχηματισμό εννοιών, με εξηγήσεις προτύπων, διαδικασιών, μορφών και σχέσεων. Η ηθική αντίστοιχα, σχετίζεται με τις στάσεις προς το περιβάλλον, τις κοινωνικές και πολιτικές επιρροές που το μορφοποιούν και με τη δημιουργία αξιών. Από πολλούς ερευνητές θεωρείται σημαντικό ότι θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις (Palmer κ.α., 1998).

1.1.3. Μορφές Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η ΠΕ διακρίνεται σε Τυπική ΠΕ, μη Τυπική ΠΕ και Άτυπη ΠΕ ανάλογα με το πλαίσιο και τη μέθοδο που υλοποιείται ανάλογα σε ποιους απευθύνεται, τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται και το χώρο στον οποίο αναπτύσσεται .

Η Τυπική ΠΕ μεριμνάται από την Πολιτεία και πιο συγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας, από το νηπιαγωγείο έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σεμινάρια καθώς και σε

προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος η ΠΕ εφαρμόζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες μέσα από θεσμοθετημένους στόχους. Αυτή η μορφή ΠΕ έχει το πλεονέκτημα ότι καθώς η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική διαχέεται συνολικά στον πληθυσμό η ελπίδα για την ενασχόληση και τη λήψη δραστικών μέτρων για τη διαχείριση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Το σχολείο ως θεσμός που συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων καλείται να παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές για τη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών που θα ακολουθούν βιώσιμο τρόπο ζωής(Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Η μη Τυπική ΠΕ αποτελεί προαιρετική οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία με προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους όπως και η τυπική. Εφαρμόζεται έξω από τα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους και όχι αποκλειστικά μαθητές ή φοιτητές. Η συμμετοχή σε αυτή την μορφή είναι πάντα εκούσια κάτι που την καθιστά πιο αποτελεσματική εξασφαλίζεται η συνεχής συμμετοχή τους στα προγράμματα και στη διαδικασία περιβαλλοντικής κατάρτισης. Παρ' όλα αυτά, οι συμμετέχοντες είναι αυτοί που βάζουν τους στόχους των προγραμμάτων, συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό και είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση και την αξιολόγησή τους.

Η Άτυπη ΠΕ είναι μία δια βίου διαδικασία και σχετίζεται με τις γνώσεις και τις πληροφορίες, οι οποίες είναι σχετικές με το Περιβάλλον και μεταδίδονται μέσα από τα ΜΜΕ, τις κοινωνικές επαφές, το διαδίκτυο, τον κινηματογράφο, τη βιβλιοθήκη.

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στη μη τυπική εκπαίδευση, που αφορά τα μη παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης και μεθόδους, όπου οι συμμετέχοντες ελέγχουν τους μαθησιακούς στόχους, αλλά όχι τα μέσα για την επίτευξή τους. Σύμφωνα με τον Heimlich(1993), ως τέτοια θεωρείται «κάθε οργανωμένη, σκόπιμη και ρητή προσπάθεια για την προώθηση της μάθησης για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσω μη σχολικών πλαισίων». Η μη τυπική εκπαίδευση είναι επικεντρωμένη στον μαθητή, εστιασμένη στον παρόντα χρόνο, είναι λιγότερο δομημένη και συχνά υπάρχει μια μη ιεραρχική σχέση μεταξύ του μαθητή και του διευκολυντή. Επιπλέον, οι εμπειρίες της μη τυπικής εκπαίδευσης, θέτουν μια ποικιλία προκλήσεων που συχνά δεν συναντώνται στα επίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, η συμμετοχή είναι συχνά εθελοντική, οι συμμετέχοντες μπορούν συνήθως να φύγουν αν το επιθυμήσουν. Δεν είναι απαραίτητη η ομοιομορφία στις ηλικίες και τις ικανότητες των συμμετεχόντων. Το εκπαιδευτικό προσωπικό που προσλαμβάνεται συχνά για να διδάξει

συχνά έχει λίγη συστηματική εκπαίδευση ή κατάρτιση. Η μη τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση περιγράφεται με διάφορους τρόπους. Η χρήση της λέξης «διασκέδαση» είναι η πιο συχνή για να περιγράψει αυτή τη μορφή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Taylor κ.α., 2012).

1.2. Ποιοτική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

«Δεν κληρονομούμε τη γη από τους προγόνους μας, τη δανειζόμαστε από τα παιδιά μας»
Ινδιάνικη παροιμία

Η ΠΕ αναδύθηκε μέσα από την ανάγκη της εκπαίδευσης σε περιβαλλοντικά ζητήματα, οι εξελίξεις, ωστόσο, των οικονομικών και των φυσικών επιστημών καθιέρωσαν τις τελευταίες δυο δεκαετίες σε σχέση με το περιβάλλον έναν νέο όρο, την «Αειφόρο Ανάπτυξη» αποδίδοντας το νόημα «μιας ανάπτυξης που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987). Η Αειφόρος Ανάπτυξη (ΑΑ) ή Βιώσιμη Ανάπτυξη οραματίζεται μια δημοκρατικής δίκαιης αλληλέγγυας παγκόσμιας κοινωνίας η οποία θα λειτουργεί σε πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ εθνών, γενεών, ανθρώπων και άλλων έμβιων όντων, προστασίας του περιβάλλοντος και αειφορικής διαχείρισης των φυσικών πόρων, έχοντας ως εφελτήριο τη συλλογική δράση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών(Καραμάνου, 2018).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) αποτελεί τη μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), υιοθετεί συνεκτιμιά θέματα οικολογίας, κοινωνίας, οικονομίας και πολιτισμού τα οποία συν εξαρτώνται και αλληλοεπιδρούν μέσα στη σφαιρική κριτική θέαση της πραγματικότητας. Η ΕΑΑ διαχέεται σε όλο το σύστημα και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και αφορά ολιστικές, διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, με σκοπό την οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) εισαγάγεται ως εκπαιδευτική καινοτομία και ένα νέο οργανωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης που μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τη φύση στην κοινωνία, από οικολογικές προσεγγίσεις σε κοινωνικοπολιτικές, από το σχολείο στο σύστημα «σχολείο και κοινότητα». Στην Ελλάδα το 2003, η ΕΑΑ εντάσσεται στο νέο διαθεματικό πλαίσιο σπουδών ενώ η επίσημη έναρξη της Δεκαετίας της ΕΑΑ έγινε το Νοέμβριο του 2005. Ωστόσο η ουσιαστική αντικατάσταση, ή μη, της ΠΕ από την ΕΑΑ αποτελεί πολύπλοκο ζήτημα με μη σαφή συμφωνημένα όρια ανάμεσα στη ΠΕ με τη ΕΑΑ.(Μπούρα,2020).

Το αειφόρο σχολείο προωθεί τους στόχους της αειφόρου ανάπτυξης, ως μοχλός αλλαγής προετοιμάζει υπευθύνους και ενεργούς πολίτες, ικανούς να λαμβάνουν δράση με γνώμονα τις γνώσεις και τις αξίες τους. Το αειφόρο σχολείο δεν εξαντλεί τον ρολό του στη εκπαίδευση αξιών που σπανέ τον καπιταλισμό και τον άκρατο ατομικισμό αλλά αποβλέπει στην επανασύνδεση της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία μετατοπίζοντας την κουλτούρας στη βάση του περιεχομένου και της παιδαγωγικής της ΕΠΑ(Ζαχαρίου, κ.α, 2008). Η έννοια της αειφορίας μπορεί να εντοπιστεί σε διάφορα και διαφορετικά επίπεδα στο σύστημα του Σχολείου. Συγκεκριμένα σε παιδαγωγικό επίπεδο το αειφόρο σχολείο προωθεί το περιβάλλον ως βασικό χώρο μάθησης, ευνοεί τη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, αναπτύσσει μία κουλτούρα πολυπλοκότητας, προωθεί την ικανότητα δράσης, καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική σκέψη, υιοθετεί την έρευνα δράση ως βάση εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Σε οργανωσιακό επίπεδο αναπτύσσει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, καλλιεργεί δημοκρατικές και συνεργατικές ιεραρχικές δομές, ενθαρρύνει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, προάγει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Σε οικονομικό επίπεδο κάνει ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων με γνώμονα τη μείωση του οικολογικού αποτυπώματος. Στην πράξη εφαρμόζει εναλλακτικούς τρόπους θέρμανσης, μειώνει στο ελάχιστο δυνατό βαθμό τη σπατάλη χαρτιού, προωθεί τη ανακύκλωση, την κομποστοποίηση και γενικότερα επιχειρεί να δώσει μία φιλοπεριβαλλοντική διάσταση σε όλο το εύρος της σχολικής κοινότητας τόσο στις υποδομές στο σχολείο όσο και στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας(Ναούμ, 2014).

Η μετάβαση ωστόσο σε ένα αειφόρο τρόπο λειτουργίας είναι αργή και σταδιακή καθώς προσκρούει σε αντιστάσεις. Υπάρχει σκεπτικισμός από την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας δεν είναι εξοικειωμένοι με συνεργατικές, συμμετοχικές διαδικασίες αλλά αντιθέτως είναι εξοικειωμένοι στο να υπηρετούν συγκεκριμένους σχεδιασμούς, υποδείξεις και κατευθύνσεις αντιστέκονται στην αυτονομία και στην ανάληψη πρωτοβουλιών .

Η «Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη» έθεσε «17 Στόχους για να Αλλάξουμε τον Κόσμο μας». Συγκεκριμένα ο 4ος Στόχος, απασχολεί την παρούσα εργασία, αφορά στην Ποιοτική Εκπαίδευση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στον υποστόχο 4.7 εντοπίζεται η δέσμευση των 193 κρατών μελών του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών για διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να προάγουν έναν βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, τη προαγωγή της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω

της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη. Η Εκπαίδευση είναι ο δραστικός δρόμος της αλλαγής προς το κοινό όραμά για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής(Δημήτριου, 2019).

1.3. Περιβαλλοντική συμπεριφορά

1.3.1. Η σημασία της

«Πάρτε μαζί σας νερό. Το μέλλον μας έχει πολλή ξηρασία...» Μιχάλης Κατσαρός στο ποίημα «θα σας περιμένω»

Ο Δυτικός τρόπος ζωής έχει ως αποτέλεσμα τη διάβρωση της αίσθησης ενότητας με τη φύση. Η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος αποτελεί το σημαντικότερο οικουμενικό πρόβλημα του σύγχρονου κόσμου. Ο άνθρωπος ωφελιμιστικά εκμεταλλεύεται με κάθε σύγχρονο μέσο το ευρύτερο περιβάλλον για την δημιουργία του υλικοτεχνικού του πολιτισμού (Καραγεωργάκης, 2016). Ο πλανήτης μας αντιμετωπίζει σοβαρή οικολογική κρίση ως απόρροια της ανθρώπινης δραστηριότητας και η αναστροφή της παρούσας κατάστασης προϋποθέτει συνθέτες αλλαγές στο μηχανισμό λειτουργίας μιας κοινωνίας συνολικά και των ατόμων της που την απαρτίζουν ατομικά. Η υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων για την ανεξέλεγκτη τροφοδοσία της βιομηχανίας στη μαζική παραγωγή αγαθών, η εντατική γεωργική εκμετάλλευση, η αλόγιστη κατανάλωση ηλεκτρικής ενέργειας, η υπέρμετρη παραγωγή αστικών και βιομηχανικών αποβλήτων, η αλόγιστη κατανάλωση των υδάτινων πόρων κ.λπ.(Ανδρεαδάκης, κ.α, 1999) είχε ως απόρροια όλα σχεδόν τα ζητήματα που σχετίζονται με την περιβαλλοντική κρίση. Παρ' όλα αυτά φαίνεται να είναι δύσκολο για τους πολίτες να συσχετίσουν την ατομική τους ευθύνη μέσα από τις καταναλωτικές τους επιλογές με τα μεγάλα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα όπως είναι η κλιματική αλλαγή, η μείωση της βιοποικιλότητας και η εξάντληση των φυσικών πόρων καθώς οι επιπτώσεις δεν είναι πάντα απτά αντιληπτές και οι αλλαγές αργά εξελισσόμενες. Ακόμα όμως και η επίγνωση των προβλημάτων που σχετίζονται με το περιβάλλον, δεν συνδέεται με αιτιώδη σχέση με τη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά (Kollmuss & Agyeman, 2002) που είναι απαραίτητη για την ανατροπή της περιβαλλοντικής κρίσης.

Από την βιομηχανική επανάσταση έως σήμερα, η ανθρωπότητα περπάτησε με σταθερό βήμα πάνω σε μια ανθρωποκεντρική πρακτική(Oskamp,2000). Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι τα προβλήματα λοιπόν της ανθρώπινης συμπεριφοράς που επωμίστηκε το περιβάλλον (Koger, 2013).Αναρίθμητες μελέτες και σαφή επιστημονικά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι η αλόγιστη

εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος υπερβαίνει την ικανότητα αναγέννησης του πλανήτη δεν έχουν σταθεί επαρκείς για να πειστούμε έμπρακτα ότι αναστροφή της παρούσας κατάστασης είναι αναγκαία και επείγουσα. Μέσα από την υποβάθμιση των φυσικών πόρων, τη μείωση της βιοποικιλότητας, τις κλιματικές αλλαγές, η αποψίλωση των δασών, την ερημοποίηση κ.α, μας καθίσταται σαφές ότι ο σημερινός τρόπος ζωής που δημιούργησε τα προβλήματα αυτά είναι μη βιώσιμος.

Τόσο οι λύσεις όσο και οι αίτιες των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη συμπεριφορά (πράξεις ή μη πράξεις) και όχι από τις γνώσεις, στάσεις ή τα συναισθήματα. Σύμφωνα με τον πρακτικό οδηγό της ινδιάνικης φυλής Haudenosaunee του Καναδά «Πρέπει να περπατάμε ελαφριά στην γη, γιατί έρχονται πολλές γενιές η μία πίσω από την άλλη.»(Whitt κ.α., 2001). Αυτό το ελαφρύ περπάτημα μπορεί να μεταφραστεί σε πρακτικές επιλογές σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας και ίσως εικονοποιεί περιγραφικά με τον πιο κατανοητό τρόπο την ουσία της φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Η υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων αποτελεί "βήμα βαρύ" που κληροδοτεί στις επόμενες γενιές υποβαθμισμένο έδαφος και υδροφόρο ορίζοντα, ατμοσφαιρική ρύπανση, φτωχότερη βιοποικιλότητας και άλλα.

Η περιβαλλοντική συμπεριφορά δεν μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα μιας αίτιας αλλά πολλών και πολυσυνθέτων παραγόντων και κίνητρων. Ωστόσο ένας βασικός διαχωρισμός είναι αν το άτομο σκέφτεται ιδιοκεντρικά (ατομικιστικά) ή αν σκέφτεται αλλοκεντρικά. Η συμπεριφορά προς το περιβάλλον διακρίνεται σε τρεις βασικές έννοιες ανάλογα από την αφετηρία. Η ανθρωποκεντρική θεώρηση αντιλαμβάνεται τον άνθρωπο ως κυρίαρχο της φύσης, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί τη φύση ως εργαλείο για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του. Η εγωκεντρική θεώρηση προσεγγίζει τη φύση ως ένα μέσο βελτίωσης του ιδιωτικού του βίου. Τέλος, στην οικοκεντρική θεώρηση της φύσης, ο άνθρωπος είναι αναπόσπαστο μέρος της φύσης και δεν μπορεί να εννοηθεί έξω από αυτό (Παπαστυλιανού, Παπαδημητρίου, 2009).³

³ Η ΠΕ συχνά συνδέεται και με την ανάπτυξη ενός περιβαλλοντικού ήθους δηλαδή μίας κοινής βάσης αξιών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από αισθήματα ενδιαφέροντος για όλα τα στοιχεία του περιβάλλοντος, μέσα από μία οικοκεντρική οπτική (Καραγεωργάκης, 2016).

Ο προσδιορισμός της φράσης «περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά» επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες για διαφορετικούς ανθρώπους υπό το πρίσμα διαφορετικών περιβαλλοντικών ιδεολογιών και σε διαφορετικές χρονολογικές περιόδους. Η αποδεκτή φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά κρίνεται ως ωφέλιμη για το περιβάλλον με βάση τις γνώσεις και τα επιστημονικά δεδομένα στον χρόνο που συμβαίνει (Παπαδημητρίου, 1998). Παράλληλα ένα ατομικό και κοινωνικό σύστημα αξιών νοηματοδοτεί τη σχέση ανθρώπου – κοινωνίας – φύσης και μεταξύ τους αλληλοσυνδέσεις καθορίζουν τα κριτήρια των περιβαλλοντικών επιλογών των ατόμων και της κοινωνίας (Δημητρίου, 2009). «Κακοποιούμε και εκμεταλλευόμαστε τη Γη, επειδή τη θεωρούμε ως ένα πράγμα που μας ανήκει. Όταν δούμε τη Γη ως μια κοινότητα στην οποία ανήκουμε και εμείς, τότε ίσως αρχίσουμε να χρησιμοποιούμε αυτή με αγάπη και με σεβασμό.» (Leopold, 1966).

Με τον όρο «φιλοπεριβαλλοντικό» αντίστοιχα αναφερόμαστε στην οικολογική ευαισθησία και ανησυχία για τον φυσικό κόσμο που οδηγεί σε συμμετοχή και γνώση δραστηριοτήτων με θετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον (Legault & Pelletier, 2000). Παρομοίως οι Kollmuss & Agyeman (2002) ορίζουν τη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά ως εκείνη τη συμπεριφορά του ατόμου η οποία συνειδητά επιδιώκει να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον (ελαχιστοποίηση της κατανάλωσης φυσικών πόρων και ενέργειας, χρήση μη τοξικών ουσιών, μείωση παραγωγής αποβλήτων κ.α.). Ως φιλοπεριβαλλοντικές αξίες και συμπεριφορές εννοούνται οι ευεργετικές συμπεριφορές απέναντι στη φύση, οι οποίες συναντιούνται στη βιβλιογραφία και ως συμπεριφορές διατήρησης, περιβαλλοντικά υπεύθυνες συμπεριφορές ή φιλικές προς το περιβάλλον συμπεριφορές. Τέτοιες συμπεριφορές περιλαμβάνουν συνήθως δράσεις της καθημερινής ζωής, όπως είναι η ανακύκλωση ή η ελαχιστοποίηση της περιττής χρήσης πόρων και ενέργειας (Bamberg & Möser, 2007).

Καθώς αμφισβητείται ο όρος «φιλοπεριβαλλοντικό» στην παρούσα εργασία θα υιοθετηθεί η έννοια σύμφωνα με τον Kollmuss and Agyeman (2002) που σχετίζεται με την επίδειξη οικολογικών ευαισθησιών και ανησυχία για τον φυσικό κόσμο και τα συστατικά του, που οδηγεί σε συμμετοχή και γνώση δραστηριοτήτων που έχουν θετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον για εξωγενείς λόγους.

1.3.2. Παραγοντες φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τους Gambro και Switzky (1994) η περιβαλλοντική γνώση «αντανακλά τις ικανότητες των μαθητών να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν την επίδραση της κοινωνίας στο οικοσύστημα».

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, παρεμβάσεις για χάριν του περιβάλλοντος που βασίστηκαν στη θεωρία μιας απλής γραμμικής εξέλιξης, σύμφωνα με την οποία, οι περιβαλλοντικές γνώσεις οδηγούν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και ανησυχία και αιτιωδώς σε φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά, δεν τελεσφορήσαν. Η περιβαλλοντική γνώση δεν είναι επαρκής συνθήκη για πρόκληση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς (Wiek κ.α., 2011) που είναι και το ζητούμενο.

Αυτό γίνεται σαφές καθώς η ανεμπόδιστη πρόσβαση σε αυτή δεν είχε το αναμενόμενο θετικό αντίκτυπο στην περιβαλλοντική ευσυνειδησία. Αναρίθμητες μελέτες και τα σαφή επιστημονικά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι η αλόγιστη εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος υπερβαίνει την ικανότητα αναγέννησης του πλανήτη, δεν έχουν σταθεί επαρκείς για να αναχαιτίσουν την ανθρώπινη εκφυλιστική κυριαρχία στον πλανήτη.

Η αναντιστοιχία γνώσης-συμπεριφοράς, προκάλεσε έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον και οδήγησε πληθώρα ερευνητών να διερευνήσουν από τη δεκαετία του '80 την σχέση των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον και να αναζητήσουν μοντέλα που θα ορίζουν και θα αποσαφηνίζουν τους κυριότερους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην άμεση ή έμμεση εκδήλωση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Εκτοτε εκατοντάδες μελέτες έχουν διεξαχθεί για την διερεύνηση παραγόντων ικανούς να προβλέψουν τη περιβαλλοντικής συμπεριφορά (Gifford, 2014) και σήμερα γνωρίζουμε ότι η γνώση αλληλοεπιδρά με άλλους παράγοντες, οι οποίοι διέπουν την περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα όμως την επίδραση της γνώσης στην συμπεριφορά πρέπει πρώτα να αντιληφθούμε τη περιβαλλοντική γνώση ως έναν πολυδιάστατο ορό που από κάποιους ερευνητές υποδιαιρείται σε τρεις τομείς: τη δηλωτική, τη διαδικαστική και η αποτελεσματική γνώση (Frick κ.α., 2004). Η δηλωτική γνώση, αναφέρεται στην επίγνωση περιβαλλοντικών δεδομένων και του οικολογικού συστήματος, η διαδικαστική γνώση αφορά τις στρατηγικές δράσης και η αποτελεσματική γνώση σε αυτή από την οποία προκύπτει η προσωπική δέσμευση σε οικολογικές επιλογές και στις συνέπειες των ενεργειών του ατόμου. Η γνώση ωστόσο, σε

κάθε μια από τις παραπάνω μορφές, επηρεάζει σε μικρό βαθμό τη διακύμανση της συμπεριφοράς. Οι Hungerford & Volk (1990) λοιπόν διαχωρίζουν τη “γνώση” από την “κατανόηση” ως διακριτά εννοιολογικά κατασκευάσματα, με διαφορετική επίδραση στη συμπεριφορά των ατόμων. Η κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και όχι η επίγνωση οδηγεί στην κριτική αντίληψη των περιβαλλοντικών θεμάτων, ως θέματα που τους αφορούν και τους κατευθύνει σε μια μάχιμη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά. Ενώ η επίδραση της γνώσης στην συμπεριφορά είναι πολύπλοκη και έμμεση, ταυτόχρονα είναι αδιαμφισβήτητη σημαντική. Έρευνες έχουν δείξει ότι μόνο η γνώση της σοβαρότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων, χωρίς την παράλληλη ανάπτυξη δεξιοτήτων για ανάληψη δράσης, προκαλούν σε πολλές περιπτώσεις αίσθημα ματαιότητας με αποτέλεσμα τελικά να ενισχύεται η αδράνεια και όχι η δράση (Towler & Swan, 1972).

Η διάδοση της γνώσης παραμένει κοινός στόχος πολλών παρεμβάσεων, οι οποίες αποσκοπούν στην αλλαγή συμπεριφοράς. Ορισμένοι ερευνητές διαπιστώνουν συσχέτιση της συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον και στις γνώσεις που διαθέτουν σχετικά με αυτό (Duerden & Witt, 2010) καθώς η γνώση των περιβαλλοντικών προβλημάτων συνεπάγεται ταυτόχρονα την αναζήτηση της αιτιατής σχέσης με τους παράγοντες που δημιουργήσαν τα προβλήματα (Αναστασάτος, 2004). Σύμφωνα με την παραπάνω παραδοχή, οι άνθρωποι που είναι ενημερωμένοι, έχουν μεγαλύτερη ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα αλλά και μεγαλύτερο κίνητρο να ενεργήσουν θετικά προς αυτό και να τροποποιήσουν ατομικές και κοινωνικές πρακτικές. Παρ’ όλα αυτά αν και η συνειδητοποίηση του υπαρκτού προβλήματος αποτελεί μεν το πρώτο βήμα, η σχέση γνώσης-συμπεριφοράς δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή (Arcury, 1990) καθώς πολλοί άλλοι παράγοντες έπονται στην μετουσίωση αυτών των γνώσεων σε φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές (Αγγελίδου & Κρητικού 2005). Η επίδραση της γνώσης στην συμπεριφορά μπορεί να είναι αδιαμφισβήτητη σημαντική αλλά είναι πιο πολύπλοκη και έμμεση από ότι αρχικά μπορεί να είχε εκτιμηθεί γεγονός που δικαιολογεί την μεταξύ τους απόκλιση (Frisk & Larson, 2011).

Η ερευνά για την αποτελεσματικότερη αποκωδικοποίηση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς χωρίζεται σε δύο ρεύματα. Το πρώτο επικεντρώνεται σε κοινωνικά δημογραφικά χαρακτηριστικά και ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έδειξε σταθερές επιδράσεις του μορφωτικού επιπέδου και της ηλικίας στη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά ενώ σε άλλες μεταβλητές έδειξε ασθενείς και μη σταθερές επιδράσεις. Ένα δεύτερο επικρατέστερο ρεύμα εστιάζει σε κοινωνικές, ψυχολογικές

αίτιες στηριζόμενοι στην πρόταση ότι η συμπεριφορά του ατόμου προς το περιβάλλον σχετίζεται άμεσα με το τι αισθάνεται και σκέφτεται(Λαλαζήση,2012).

Από διάφορες κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρίες προέκυψαν μοντέλα για τη διερεύνηση και αξιολόγηση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Kaiser & Gutscher, 2003). Σχετικές έρευνες απέδειξαν πως οι αξίες, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις είχαν μεγαλύτερη επιτυχία στην πρόβλεψη φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών. Αξίες προσωπικές, περιβαλλοντικές πεποιθήσεις, υποκειμενικοί κοινωνικοί κανόνες, ηθικοί κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς αντίληψη της αποτελεσματικότητας της συμπεριφοράς, οι συνήθειες, ο κοινωνικός ρόλος και η κοινωνικής θέση εντοπίζονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές σε διάφορα θεωρητικά μοντέλα που προσεγγίζουν την ηθική και γνωσιακή διάσταση μιας φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφοράς(Λαλαζήση,2012)

Όπως φαίνεται μέσα από την ανασκόπηση των σχετικών ερευνών, η τροποποίηση της συμπεριφοράς προϋποθέτει συνθέτες αλλαγές στο μηχανισμό λειτουργίας μιας κοινωνίας συνολικά και των ατόμων της ατομικά. Η περιβαλλοντική γνώση, οι περιβαλλοντικές στάσεις, η πίστη στο περιβαλλοντικό αντίκρισμα μιας συμπεριφοράς αποτελούν παράγοντες που προγινώσκουν μια υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά. Κατά συνέπεια η παρέμβαση σε συνδυασμό παραγόντων και όχι σε έναν μόνο τομέα είναι αυτή που οδηγεί *τους ανθρώπους στην αξιοποίηση των περιβαλλοντικών τους γνώσεων, στην υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και κατ' επέκταση στην ανάληψη ευθυνών και εμφάνιση αντίστοιχης δραστηριοποίησης* (Levine & Strube, 2012). Οι Φλογαΐτη και Λιαράκου (2005) υποστηρίζουν ότι οι παράγοντες εκδήλωσης μίας φίλο-περιβαλλοντικής συμπεριφοράς σχετίζονται τόσο με τη γνωστική και όσο και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου.

Οι παράγοντες σύμφωνα με τον Chawla(1998) είναι οι εξής :

Οικολογική συνείδηση : Αναφέρεται ως η γνώση των επιπτώσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο περιβάλλον.

Συναισθηματική εμπλοκή: Η συναισθηματική εμπλοκή είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα παρουσιάζουν μια συναισθηματική σχέση με τον φυσικό κόσμο. Η Chawla στο έργο της, δείχνει ότι μια τέτοια συναισθηματική σύνδεση φαίνεται να είναι πολύ σημαντική στη διαμόρφωση πεποιθήσεων, αξιών, και στάσεων απέναντι στο περιβάλλον.

Εστία ελέγχου: Η εστία ελέγχου αντανακλά την πεποίθηση στην ικανότητά του να κάνει τη διαφορά με τις περιβαλλοντικά υπεύθυνες ενέργειες του. Ο εσωτερικός τόπος ελέγχου είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι ασκεί επιρροή στο αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου συμβάντος, ενώ ένας εξωτερικός τόπος ελέγχου είναι η πεποίθηση ότι άλλοι προκάλεσαν το αποτέλεσμα ενός συμβάντος. Ένας εσωτερικός τόπος ελέγχου είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι προκάλεσε το αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου συμβάντος, ενώ ένας εξωτερικός τόπος ελέγχου είναι η πεποίθηση ότι άλλοι προκάλεσαν το αποτέλεσμα ενός συμβάντος.

Αντίστοιχα στο δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς του Grob (1995), η περιβαλλοντική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα ενός πλέγματος περιβαλλοντικών αξιών, περιβαλλοντικής συνείδησης και πληροφόρησης, του αντιλαμβανόμενου έλεγχου συμπεριφοράς και της συναισθηματικής εμπλοκής του.



Σχήμα.2. Το δομικό μοντέλο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Grob, 1995)

Η περιβαλλοντική συμπεριφορά είναι ζητούμενο για την ΠΕ. Η έρευνα σχετικά με την περιβαλλοντική συμπεριφορά φωτίζουν το δρόμο μιας ουσιαστικής, με αντίκρισμα ΠΕ και το περιεχόμενο της σιγουρά με βάσει τα παραπάνω δεν εξαντλείται στην παροχή γνώσεων. Στις επόμενες ενότητες θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τις συγκλίσεις της ΠΕ με την ΥΕ και τα Σχολεία του Δάσους, ως προσεγγίσεις που δεν στηρίζονται σε γνώσεις για το περιβάλλον αλλά στην ανάπτυξη συναισθημάτων για αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Η αξιοποίηση της φύσης στην Υπαίθρια Εκπαίδευση

Το φυσικό περιβάλλον ως χώρος μάθησης, ωφελεί τα παιδιά καθώς εκεί εδρεύει μια διαδικασία μάθησης που βασίζεται στις αισθήσεις και στην ελευθερία (Harris, 2015) και αποτελεί ιδανικό πεδίο εφαρμογής για τη βιωματική μάθηση, την ομαδική εργασία, τη συμβολή της φύσης στη συναισθηματική και ψυχική καλλιέργεια του παιδιού. Η ΥΕ συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξη του ατόμου με ακαδημαϊκά, φυσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη. Εκπαιδευτικά προσεγγίζει διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως τη φύση, τα Μαθηματικά, τον Πολιτισμό, τη μουσική, κ.α (Παπαδημητρίου, 1998). Τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους και τις αισθήσεις τους στη μαθησιακή διαδικασία της ΥΕ, αποκτούν προσωπικές, αληθινές εμπειρίες στον πραγματικό κόσμο. Στην πραγματικότητα, μαθαίνουν για τη φύση, στη φύση, για την κοινωνία στην κοινωνία και για το περιβάλλον στο περιβάλλον τους (Borsos κ.α., 2018).

Από την εποχή του Ιπποκράτη είχαν διαπιστωθεί τα ευεργετικά αποτελέσματα για την υγεία της επίδρασης του περιβάλλοντος, του αέρα, του νερού, των άστρων. Πέρα από την υγεία, οι Αρχαίοι Έλληνες είχαν αντιληφθεί την μεγάλη σπουδαιότητα της υπαίθριας διδασκαλίας με χαρακτηριστικό παράδειγμα «ή έν υπαίθρῳ διδασκαλίᾳ τοῦ Σωκράτη» και οι «κατόπιν βαθμηδόν καὶ κατ' ὀλίγον εἰσαχθεῖσες συναθροίσεις καὶ παραδόσεις εἰς τοὺς περὶ τὴν Ἀθῆνα κήπους». Κατά τον 18ο αιώνα οι φυσιοκράτες εμπνέονται από την ζωή στην ύπαιθρο και τις αγροτικές δραστηριότητες. Ο Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) απογοητευμένος από τα εκφυλιστικά συμπτώματα του προϊόντος πολιτισμού στην πραγματεία του «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής» εξετάζει τη φύση όχι ως πεδίο εκμετάλλευσης αλλά ως μέσω αγωγής «Σκληραγωγήστε τα σώματά τους (ενν. των παιδιών) στις αλλαγές των εποχών, των κλιμάτων, των στοιχείων της φύσης, στην πείνα, τη δίψα, την κόπωση (Διαγούπη, 2012). Τη δεκαετία του 1920 στις Η.Π.Α. η αξιοποίηση της υπαίθρου για εκπαιδευτικούς σκοπούς με πρωτεργάτες τους L.B. Sharpe και Julian Smith (Κουρούνης, 2011) αποτέλεσε μια κίνηση αντίδρασης στην αστικοποίηση και την έλλειψη επαφής με το φυσικό περιβάλλον υιοθετώντας απόψεις των John Dewey και William Kilpatrick σχετικά με τη σημασία που έχει η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να έχουν άμεσες εμπειρίες μέσα και έξω από την τάξη. Η ΥΕ άνθισε τη δεκαετία του '50 οπότε και παρατηρείται συστηματικότερη χρήση του άμεσου περιβάλλοντος του σχολείου. Μια δεκαετία αργότερα αρχίζει να σημειώνεται κάμψη για λόγους οικονομικούς καθώς μια τέτοια επιλογή έχει μεγαλύτερο κόστος από το παραδοσιακό σχολείο.

Η Υπαίθρια Εκπαίδευση γενικά πραγματοποιείται έξω από τη σχολική αίθουσα. Προϊόν αυτής της διαδικασίας είναι η υπαίθρια μάθηση που είναι μια ευρεία έννοια και αφορά πλήθος διαφορετικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων. Η Υπαίθρια Εκπαίδευση και μάθηση, διαφέρουν από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς η πρώτη χρησιμοποιεί και αξιοποιεί αλλά δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στο περιβάλλον, ούτε αφορά συγκεκριμένο σκοπό ή γνωστικό αντικείμενο αλλά αφορά περισσότερο έναν τρόπο προσέγγισης.

Υπάρχουν ποικίλες εκδοχές ΥΕ, η κάθε μια από τις οποίες εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς, με κοινή πάντα συνισταμένη ότι όλες αναδεικνύουν εκπαιδευτικά οφέλη από τη ιδιαίτερη φύση του εξωτερικού χώρου. Εφαρμογές της συναντάμε σε ποικίλα υπαίθρια προγράμματα εκπαίδευσης στη μορφή παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, όπως πεζοπορία, αναρρίχηση, κατάδυση, κωπηλασία και άλλα ατομικά και ομαδικά παιχνίδια στη φύση τοπικές εξορμήσεις ή εκπαιδευτικά ταξίδια.

Σκοπός κατά τη διεξαγωγή ενός προγράμματος στην ύπαιθρο είναι να επιτρέψει στους μαθητές να διασκεδάσουν και να μάθουν για το φυσικό περιβάλλον, καθώς και να είναι ασφαλείς, να σέβονται τη φύση και να αποκτήσουν συναίσθηση του εαυτού τους και του κόσμου. Οι στόχοι μπορεί να έχουν τεράστιο εύρος, από τη κοινωνικοποίηση των μαθητών και τη προστασία του περιβάλλοντος μέχρι τη γνωριμία με τη πανίδα της περιοχής, τον κύκλο των εποχών και τη μυθολογία της χώρας τους (Higgins κ.α., 1997).

Η υπαίθρια τοποθεσία, μπορεί να είναι οποιοσδήποτε εξωτερικός χώρος, καταλληλά επιλεγμένος βάσει της στοχοθεσίας του εκάστοτε προγράμματος. Η σχολική αυλή, μονοπάτια, δασικά σχολεία, ζωολογικοί κήποι, εθνικά πάρκα, βοτανικοί κήποι κ.α μπορούν να πλαισιώσουν εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση το παιχνίδι για παιδιά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και γνωστικών επιπέδων (Bentsen κ.α., 2013).

Αναφορικά με το περιεχόμενο της, αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων και σύμφωνα με τον Higgins (1997), λειτουργεί ως αντίβαρο στις «μοντέρνες» τεχνοκρατικές όψεις της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική της θεωρία προσεγγίζει το φυσικό περιβάλλον, ως χώρο μιας ολιστικής διδασκαλίας για όλα τα μαθήματα, υποστηρίζοντας πως ό,τιδήποτε μπορεί να διδαχθεί μέσα στη σχολική τάξη, μπορεί να διδαχθεί και έξω από αυτήν (Κουμαρά, 2017)

Υπάρχουν δύο τρόποι εξοικείωσης με το περιβάλλον. Ένα από αυτά είναι οι επίσημες δραστηριότητες με επικεφαλή τον δάσκαλο, ακολουθώντας το πρόγραμμα σπουδών. Το άλλο είναι άτυπο, γίνεται με πυρήνα το παιδί και σύμφωνα με τις ανάγκες του. Και οι δύο ενισχύουν την ψυχολογική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη της νεολαίας (Acar, 2014). Επίσης ανάλογα με τη διάρκεια, η υπαίθρια εκπαίδευση έχει τη μορφή βόλτας, επίσκεψης και εκδρομής. Η συντομότερη μορφή είναι η βόλτα, ενώ η επίσκεψη διαρκεί περισσότερο και ο προορισμός της μπορεί να είναι μια φυσική τοποθεσία (πάρκο, δάσος κ.λπ.) ή ένα ίδρυμα (μουσείο, ζωολογικός κήπος κ.λπ.). Η εκδρομή είναι η μακρύτερη μορφή και έχει διάρκεια από μισή ημέρα έως μια ολόκληρη ημέρα. Ο προορισμός μιας εκδρομής είναι πιο μακριά από το σχολείο και μπορεί να είναι μια τοποθεσία έξω από τον οικισμό (Beames & Ross, 2010).

Από διδακτική άποψη, τα μαθήματα που βρίσκονται έξω από την τάξη μπορούν να χωριστούν σε τρεις ομάδες. Στην επίσκεψη ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη νέα διδακτική ενότητα που σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά καλύπτει το νέο θέμα μόνο όταν επιστρέψει στην τάξη. Η δεύτερη ομάδα αφορά τα υπαίθρια μαθήματα στα οποία το νέο θέμα καλύπτεται έξω από το σχολείο, στη φύση. Η τρίτη ομάδα αποτελείται από μετα-επισκέψεις ή μετα-εκδρομές. Σε αυτήν την περίπτωση, ο δάσκαλος καλύπτει το νέο θέμα στην τάξη και στη συνέχεια οργανώνει μια τάξη σε εξωτερικούς χώρους ως μορφή αναθεώρησης ή πρακτικής (Ballantyne @ Packer, 2009)

2.2. Η σχέση του ανθρώπου με τη φύση

2.2.1. Σύνδεση

Οι Nisbet, Zelenski, και Murphy, (2009) βρήκαν συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική σύνδεση του ανθρώπου με τη φύση και τη συχνότητα επίσκεψής τους σε φυσικούς χώρους. Όσοι έχουν συνδεθεί με την φύση διαθέτουν εντονότερο προσανατολισμό απέναντι της και έχουν εσωτερικά κίνητρα για τη δημιουργία άμεσης εμπειρίας και επαφής μαζί της. Έρευνα των Hinds και Sparks (2008) ανέδειξε περισσότερη θετική σύνδεση με τη φύση σε ανθρώπους που μεγάλωσαν σε υπαίθριες περιοχές συγκριτικά με όσους μεγάλωσαν σε πόλεις.

Σύμφωνα με τον Γερμανό ψυχολόγο και κοινωνιολόγο Erich Seligmann Fromm (1964) οι άνθρωποι αναζητούν την επαφή με τη φύση *“την παθιασμένη αγάπη της ζωής και ό, τι είναι ζωντανό”*. Εισαγάγωντας τον όρο βιοφιλία μια έμφυτη, ενστικτώδη στον άνθρωπο τάση, έλξη προς ό,τι είναι ζωντανό. Ο όρος προερχόμενος από τις ελληνικές λέξεις βίος και φιλία δλδ.

αγάπη, αποδίδει εννοιολογικά την αγάπη της ζωής. Ο Edward Osbome Wilson προσδιόρισε την βιοφιλία ως «την ανάγκη να έρθεις σε επαφή με άλλες μορφές ζωής» (1984). Η βιοφιλία περιγράφει τη βιολογική ανάγκη για σύνδεση με τη φύση σε σωματικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο. Ερευνητικά ευρήματα συσχετίζουν βιοφιλικά στοιχεία με την προσωπική ευεξία, την παραγωγικότητα, και τις υγιείς κοινωνικές σχέσεις (Θεοχάρη, 2014)

Ο Orr (1993) αναφορικά με τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση, υποστήριξε πως πρόκειται για μια σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τις θετικά βιωμένες εμπειρίες στη φύση από μικρή ηλικία. Η εμπειρία στη φύση μπορεί να οδηγήσει σε βιοφιλικές ιδέες, τάσεις και συναισθήματα.

Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί κρίσιμο σημείο στη ζωή για την διατήρηση της σύνδεσης και της συναισθηματικής εγγύτητας με τη φύση η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με αυτή και τους ζωντανούς οργανισμούς της. Υποστηρίζεται από ερευνητικά ευρήματα πως τα παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές είναι λιγότερο πιθανό να έχουν συναισθηματικούς δεσμούς με τη φύση συγκριτικά με τα παιδιά που μεγαλώνουν σε αγροτικές περιοχές. Παρά την περιορισμένη έρευνα, ορισμένα στοιχεία δείχνουν ότι από την ηλικία των πέντε τα παιδιά έχουν ιδιαίτερη συγγένεια με τη φύση (Cramer, 2008) και αν αυτή η έμφυτη τάση του ανθρώπου μπορούσε να διατηρηθεί μέσα από εμπειρίες που θα αποτελούσε κινητήριο δύναμη για τη προστασία του περιβάλλοντος (Cho & Lee, 2017).

Η σύνδεση με τη φύση ενυπάρχει σε μια ποικιλία αισθημάτων όπως το αίσθημα ενότητας του ατόμου με τον φυσικό κόσμο, το αίσθημα ευθύνης απέναντι στη φύση αλλά και η συμπάθεια προς αυτή και το αίσθημα αναγνώρισης της αξίας της φύσης αποτελεί πτυχή της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου (Nisbet & Zelenski, 2013). Η αίσθηση της σύνδεσης με τη φύση γίνεται κατανοητή επίσης, μέσα από παράγοντες γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς. Η αίσθηση του εαυτού ως μέρος της φύσης, συγκαταλέγεται στα γνωστικά στοιχεία του εαυτού. Η συναισθηματική σχέση με τη φύση προκύπτει από τις θετικές αλληλεπιδράσεις με αυτή καθώς και από το χρόνο που ένα άτομο περνάει κοντά της. Τέλος, ο συμπεριφορικός παράγοντας εξηγεί πως εάν το άτομο αισθάνεται συνδεδεμένο με τη φύση και ενδιαφέρεται γι' αυτή, τότε θα κινητοποιείται σε δράσεις που αφορούν την προστασία της (Schultz, 2002).

Για τα παιδιά της πόλης, η σύνδεση με τη φύση συμβαίνει σε μέρη που περιέχουν κάποια φυσικά χαρακτηριστικά όπως δέντρα, γρασίδι, διάφορα φυτά και ζώα. Η εξοικείωση με τη φύση

απαιτεί άμεση επαφή που συνήθως μπορεί να αποκτηθεί κοντά στο σπίτι σε πάρκα, ιδιωτικούς και δημόσιους κήπους χαρές και γειτονιές. Για παράδειγμα, οι παιδικοί κήποι θεωρούνται ένας τρόπος για την προώθηση της σύνδεσης των παιδιών με τη φύση, μαζί με εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν οι ενήλικες. Προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα τα εμπόδια που ενδέχεται να εμποδίζουν τον χρόνο της φύσης των παιδιών, απαιτείται κατανόηση των προϋποθέσεων και του τρόπου με τον οποίο τα σύγχρονα, αστικοποιημένα παιδιά διαμορφώνουν τη σύνδεσή τους με τα στοιχεία της φύσης στους χώρους πρασίνου. Οι πληροφορίες σχετικά με τη χρήση των χώρων πρασίνου διαφόρων ηλικιακών ομάδων είναι εξίσου ζωτικής σημασίας για τον σχεδιασμό κατάλληλων χώρων πρασίνου που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των παιδιών (Laaksoharju & Rappe, 2017).

O Schultz (2000) χρησιμοποίησε τον ορό «βιοσφαιρική ανησυχία» για να περιγράψει μια ανιδιοτελή στάση που βασίζεται στην πεποίθηση στην εγγενή αξία όλων των έμβιων όντων. Ο βιοσφαιρικά ανήσυχος άνθρωπος, συνδεδεμένος με τη φύση, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μόνο ως κομμάτι της και όχι ως ξεχωριστή οντότητα μέσα της. Το συναίσθημα της βιοσφαιρικής ανησυχίας μπορεί να αναπτυχθεί μέσω εμπειριών που διαλύουν τα εμπόδια του διαχωρισμού με τον φυσικό κόσμο και επομένως, δίνει στους ανθρώπους την ευκαιρία να αισθάνονται συνδεδεμένοι με αυτό, βοηθώντας στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς το περιβάλλον.

2.2.2. Αποσύνδεση

Στο Δυτικό πολιτισμό είναι βαθιά ριζωμένος ο ατομικιστικός καθώς το περιχαρακωμένο άτομο-καταναλωτής δεν αισθάνεται συνδεδεμένο με τους άλλους και τη φύση και η προσωπική ευημερία διαχωρίζεται από τις επιπτώσεις σε άλλους ή στις μελλοντικές γενιές. Το σχετίζεσαι με το ανθρωπογενές περιβάλλον αντανακλά στο σχετίζεσθαι και με το φυσικό, την περιβαλλοντική μέριμνα και συμπεριφορά. Ο περιχαρακωμένος εαυτός σε σχέση με τους άλλους, οδηγεί σε εγωιστική περιβαλλοντική μέριμνα και ανταγωνιστική διαχείριση των πόρων. Αντιθέτως, ο πολίτης που δεν μπορεί να δει τον εαυτό του έξω από τους άλλους, μοιραία εστιάζει στη σχέση μαζί τους, συνδέεται με όλα τα ζωντανά είδη, εκδηλώνει βιοσφαιρική ανησυχία, περιβαλλοντική μέριμνα, οικολογική συνεργασία και φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά (Gifford & Nilsson, 2014)

Τις τελευταίες δεκαετίες η εμπειρία της άμεσης επαφής με τη φύση, έχει μειωθεί σε σημαντικό βαθμό και η αποκοπή αυτή έχει διαταράξει πρωταρχικές ισορροπίες. Υπάρχουν

αυξανόμενες ανησυχίες για την έλλειψη πρόσβασης στη φύση από τα παιδιά (Knight, 2009). Ο Loun (2005) περιγράφει την σύγχρονη αποκοπή μας ως «Διαταραχή λόγω Ελλειμματικής Επαφής με τη Φύση» (Nature Deficit Disorder). Όταν τα παιδιά από μικρή ηλικία δεν έχουν επαφή με τη φύση άρα και θετικές εμπειρίες σε αυτό, είναι πιθανό να αναπτύξουν φόβους και προκαταλήψεις. Οι θετικές εμπειρίες των παιδιών σε φυσικά περιβάλλοντα δημιουργούν τη βάση για να αναπτύξουν αργότερα ως ενήλικες σεβασμό και αγάπη για τη φύση (Δούκα, 2020). Στα σύγχρονα, κυρίως αστικά περιβάλλοντα λοιπόν, ελλοχεύει ο κίνδυνος τα παιδιά να μην αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές λόγω του μικρού βαθμού αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Τα αποκομμένα από τη φύση άτομα είναι λιγότερο πιθανόν να την επισκεφτούν αλλά και να την προστατέψουν (Bixler κ.α., 2002).

Ενώ τα παιδιά σήμερα έχουν ανεμπόδιστη πρόσβαση στην πληροφορία αυτή προέρχεται από μια υβριδική πραγματικότητα μέσω της τεχνολογίας. Τα παιδιά ενώ έχουν πολλές πληροφορίες για την φύση, δεν μπορούν να μιλήσουν για την τελευταία φορά που εξερεύνησαν το δάσος ή που παρατήρησαν ένα εργοστάσιο εργατικών μυρμηγκιών. Το φαινόμενο αυτό έχει περιγράψει από τον Loun (2005) ως «Το ανθρώπινο κόστος της αποξένωσης από τη φύση, μεταξύ αυτών: μειωμένη χρήση των αισθήσεων, απόσπαση προσοχής και υψηλότερα ποσοστά σωματικών και συναισθηματικών ασθενειών ». Δεν πρόκειται ιατρικό όρο αλλά προσπάθεια περιγραφής της αποξένωσης μας από το φυσικό περιβάλλον που προκαλεί μια σειρά από συμπτώματα, όπως η δυσκολία συγκέντρωσης, περιορισμένες αισθητηριακές δεξιότητες σωματικές και συναισθηματικές δυσκολίες (Loun, 2008).

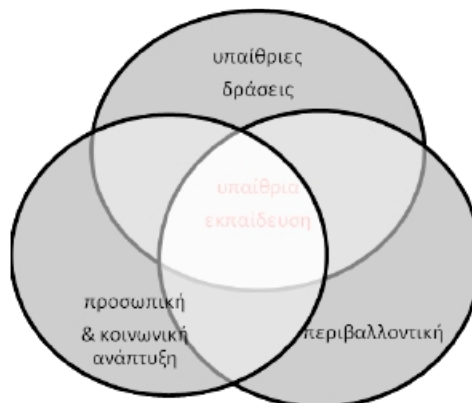
Πολλά παιδιά έχουν ελάχιστο χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι μακριά από το βλέμμα των ενηλίκων και ενώ η ασφάλεια είναι ένα αναμφισβήτητο σημαντικό ζήτημα για όλους όσους εργάζονται με παιδιά, ενυπάρχουν θετικά αποτελέσματα από την ενασχόληση με επικίνδυνες δραστηριότητες, όπως η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Μερικά παιδιά περνούν τόσο πολύ χρόνο στο διαδίκτυο και χρησιμοποιούν ψηφιακές συσκευές σε τόσο μεγάλο βαθμό που μπορεί να προκαλέσει εξάρτηση. Στη μελέτη της, η Stephenson (2003) διαπίστωσε ότι τα μικρά παιδιά αναζητούν πραγματικά σωματικές προκλήσεις στο παιχνίδι τους σαν μια ώθηση για επέκταση της φυσικής τους ικανότητας και έτσι την ανεξαρτησία τους. Η ανάληψη κινδύνων και η εκπαίδευση στο να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο, μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος της φυσικής ανάπτυξης των παιδιών και επομένως μια σημαντική δεξιότητα ζωής.

Παρόλο που είναι διαπιστωμένο ότι η αλληλεπίδραση με τη φύση προσδίδει θετικά οφέλη και συμβάλλει στην μακροζωία και αποτελεί απαραίτητο συστατικό για μια υγιή ζωή (Shanahan κ., 2015) αυτή μειώνεται εξελικτικά μέσα στον χρόνο, με αποτέλεσμα η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών να επηρεάζεται αρνητικά. Η μειωμένη εμπειρία με τη φύση ωφελείται στην απώλεια ευκαιριών επαφής εξαιτίας μιας σειράς παραγόντων. Ο κυριότερος είναι η αστικοποίηση και το γεγονός ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα αναπτύσσονται συχνότερα σχέσεις με τον υλικό παρά με το φυσικό χώρο. Τα παιδιά στις πόλεις δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση στην ύπαιθρο περιβάλλον συγκριτικά με προηγούμενες γενιές (Thompson, 2008). Θέματα ασφάλειας όπως αυξημένη κυκλοφορία και η ανησυχία για σωματική κακοποίηση και επίθεση από αγνώστους, η αυξανόμενη χρήση υπολογιστών λειτουργούν επίσης αποτρεπτικά στην επαφή με τη φύση. Η απώλεια του θετικού προσανατολισμού των ανθρώπων προς την ενασχόλησή τους με τη φύση αποτελεί λόγο επιπρόσθετο λόγο της απομάκρυνσης (Soga & Gaston, 2016).

Προέκταση της αποσύνδεσης μας από τη φύση είναι μια «κουλτούρα του φόβου» που υπαγορεύει να προστατεύονται τα παιδιά «από καταστάσεις που προηγουμένως θεωρούνταν αθώες και χωρίς κίνδυνο.» (Sharp, 2004). Σύμφωνα με τον Clements (2004) η συντριπτική πλειοψηφία των μητέρων της ερευνάς που είχαν παιδιά ηλικίας 3-12 ετών, δεν επέτρεπαν το παιχνίδι στην ύπαιθρο από ανησυχία για την ασφάλειά τους.

Η αποκοπή με τη φύση αντικατοπτρίζεται με επιπτώσεις στην υγεία καθώς οι δραστηριότητες είναι συχνά λιγότερο ενεργητικές σε σχέση με αυτές που πραγματοποιούνται στο φυσικό περιβάλλον. Αντίστοιχα η μειωμένη ευκαιρία για άμεση αισθητηριακή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τη δυνατότητα δημιουργίας σχέσεων με την έμβια και άβια ζωή της φύσης στερεί σημαντικά οφέλη που σχετίζονται με την ψυχική υγεία και την ευημερία τους. Επιπλέον, ο Moss (2012) στην έλλειψη βιωματικής εξωτερικής μάθησης αποδίδει την αδυναμία ενός παιδιού να εκτιμήσει τους κινδύνους για το ίδιο και για τους υπόλοιπους. Η κυριαρχία του εικονικού παιχνιδιού (video gaming, κτλ), σε αντίθεση με το παιχνίδι που βασίζεται στην πραγματικότητα επηρεάζει ποικιλοτρόπως τις ζωές των παιδιών και σχετίζεται με την παιδική παχυσαρκία, προβλήματα συμπεριφοράς και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες. Αντίστοιχα, υπάρχουν ενδείξεις ότι ο ρόλος της βιωματικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό περιβάλλον είναι πολύτιμος με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη (Turtle, 2015)

2.2.3. Οφέλη της επανασύνδεσης με τη Φύση



Σχήμα 3. Εύρος και πεδία της Υπαίθριας Εκπαίδευσης(Higgins and Loynes, 1997)

Ένα σημαντικό μέρος της έρευνας δείχνει ότι ένα υπαίθριο περιβάλλον μάθησης και παιχνιδιού, με διαφορετικά φυσικά στοιχεία εμπλουτίζει όλους τους τομείς που σχετίζονται με την ανάπτυξη, την υγεία και την ευημερία των μικρών παιδιών. Το φυσικό περιβάλλον αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές ως ένας σημαντικός χώρος εξερεύνησης για τα παιδιά και σχετίζεται με ένα μεγάλο εύρος γνωστικών, φυσικών, συναισθηματικών, αναπτυξιακών και ηθικών οφελών (Wells & Lekies, 2006).

Η συμμετοχή στην ΥΕ συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία εκτός των τειχών μιας τάξης, προϋποθέτει και καλλιεργεί μια μεγαλύτερη αυτονομία του μαθητή καθώς το ελεύθερο περιβάλλον προσφέρει ποίκιλα ερεθίσματα και ταυτόχρονα προσφέρεται στην ικανοποίηση τυχόν παρορμήσεων. Σε ένα τέτοιο πεδίο δράσης τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα την επίδραση που έχουν οι αποφάσεις τους σε ένα «άγριο» περιβάλλον, σε σύγκριση με το προστατευμένο και οργανωμένο περιβάλλον μιας σχολικής τάξης και επιδεικνύουν περισσότερο ώριμη συμπεριφορά, σεβασμό στους άλλους αλλά και τη φύση και περισσότερη αυτοπεποίθηση στις δυνάμεις τους (O'Brien & Murray, 2007).

Το παιχνίδι σε άγρια φυσικά τοπία, σε κήπους αλλά και άλλους φυσικούς υπαίθριους χώρους σχετίζεται περισσότερο με το συνεργατικό και δημιουργικό παιχνίδι (Chawla κ.α, 2014). Το παιχνίδι σε φυσικά περιβάλλοντα συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων των παιδιών, όπως η ισορροπία και ο συντονισμός, σε σύγκριση με το παιχνίδι σε εσωτερικούς χώρους ή περιορισμένους εξωτερικούς χώρους. Στις έρευνες των Bell, Wilson και Liu (2008) διαπιστώθηκε πως παιδιά που καθημερινά, ανεξάρτητα καιρικών συνθηκών περνούσαν χρόνο σε κάποιο υπαίθριο χώρο που ήταν πλούσιος σε βλάστηση και φοιτούσαν σε κάποιο

νηπιαγωγείο έξω από την πόλη, είχαν καλύτερη ψυχοκινητική ανάπτυξη και περισσότερο αναπτυγμένη την ικανότητα προσοχής από τα παιδιά που παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής στην πόλη, περιτριγυρισμένο από ψηλά κτίρια.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι όσο νεότερο το παιδί είναι όταν βιώνει για πρώτη φορά τον φυσικό κόσμο, τόσο πιο πιθανό είναι να αναπτύξει σύνδεση με τη φύση και το περιβάλλον (Turtle, 2015). Πιστεύεται επίσης ότι οι συνδέσεις με έναν τόπο στην παιδική ηλικία είναι ισχυρότερες από αυτές που σχηματίζονται στη μετέπειτα ζωή (Harris, 2021). Οι Wells and Lekies (2006) προτείνουν ότι οι παιδικές αυτές εμπειρίες και αναμνήσεις στη φύση αυξάνουν την πιθανότητα τα ίδια παιδιά να επιστρέψουν σε αυτά τα μέρη και να τα απολαύσουν ως ενήλικες. Στην ίδια κατεύθυνση πολλοί ερευνητές προτείνουν ότι η διαδικασία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πρέπει να ξεκινά πριν από το νηπιαγωγείο (Wilson, 1984). Η ανάπτυξη δεσμών με συγκεκριμένα μέρη που θα αναλύσουμε παρακάτω (βλ. σελ. 48), μέσα από θετικές εμπειρίες, θα εμπνεύσει τα παιδιά να μάθουν για το περιβάλλον και τελικά να θέλουν να το προστατεύσουν καθώς οι άνθρωποι τείνουμε να προστατεύουμε μέρη που έχουν νόημα για εμάς. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας συναισθηματικής προσκόλλησης και σχέσης με τη φύση στην παιδική ηλικία με την προθυμία ανάληψης ευθύνης για προστασία του περιβάλλοντος στην ενήλικη ζωή.

Η παροχή θετικών περιβαλλοντικών εμπειριών μπορεί να τους επιτρέψει να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις στο μέλλον σχετικά με τον φυσικό κόσμο και τους πόρους του (Turtle, 2015). Ο Chawla (2006) διερεύνησε εμπειρίες που μπορεί να επηρέασαν τους περιβαλλοντολόγους στη Νορβηγία και τις ΗΠΑ και βρήκε ότι ο πιο κοινός λόγος για μια περιβαλλοντική καριέρα οφειλόταν στην παιδική εμπειρία της φύσης. Φαίνεται ότι η ανάπτυξη μιας συναισθηματικής προσκόλλησης και σχέσης με τη φύση στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε ανάληψη ευθύνης και προθυμία για προστασία και φροντίδα για το περιβάλλον αργότερα στη ζωή. Οι Wells and Lekies (2006) προτείνουν ότι οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά σε φυσικές περιοχές όπως στο δάσος, ιδιαίτερα χωρίς την επίβλεψη ενηλίκων, αυξάνουν την πιθανότητα τα ίδια παιδιά να επιστρέψουν σε αυτά τα μέρη και να τα απολαύσουν ως ενήλικες.

Αναφορικά με το συναισθηματικό τομέα, η επαφή με τη φύση και τα στοιχεία της, μειώνει το άγχος και την κατάθλιψη κάνοντας τα παιδιά πιο ανθεκτικά σε στρεσογόνες καταστάσεις ενώ παράλληλα αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους. Οι Wells και Evans (2003) πραγματοποίησαν έρευνα για το άγχος της ζωής ανακάλυψαν ότι τα παιδιά της υπαίθρου έχουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα απέναντι στο άγχος που σχετίζεται με την καθημερινή ζωή. Ο χρόνος που περνούν τα παιδιά και

οι νέοι στη φύση μπορεί να συμβάλει στη μείωση του άγχους που εμφανίζεται συχνά στην εφηβεία και τη προ-εφηβεία και μπορεί να προκαλέσει ψυχολογικά προβλήματα και στην ενήλικη ζωή (κατάθλιψη, κρίσεις πανικού). Υπάρχουν ενδείξεις ότι η ψυχική υγεία και η γενική ευημερία των παιδιών βελτιώνονται όποτε συμμετέχουν σε πρακτικές δραστηριότητες που διεξάγονται σε εξωτερικούς χώρους (Maller & Townsend, 2006). *Σύμφωνα με τη θεωρία αποκατάστασης του άγχους, τα φυσικά περιβάλλοντα μειώνουν άγχος τους συγκριτικά με τα αστικά περιβάλλοντα που εμποδίζουν τυχόν ανάρρωση από αισθήματα άγχους* (Kaplan, 1995).

Αναφορικά με τον γνωστικό τομέα, η επαφή με τη φύση ευνοεί τη μνήμη, τη προσοχή, τη ικανότητα συγκέντρωσης (Waite κ.α, 2016). Η λήψη αποφάσεων και ο αυτοέλεγχος ενεργοποιούνται (Aarø & Witt, 2011) καθώς τα παιδιά δραστηριοποιούνται στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων και στην παρατήρηση. Η θεωρία αποκατάστασης της προσοχής, ισχυρίζεται πως οι άνθρωποι μπορούν να συγκεντρωθούν καλύτερα έχοντας περάσει χρόνο στη φύση ή ακόμα και κοιτάζοντας σκηνές της φύσης (Kaplan, 1995).

Η δημιουργικότητα και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συγκαταλέγονται επίσης στα αποκτώμενα οφέλη που επιτυγχάνονται μέσα από δραστηριότητες στη φύση. Έρευνες έχουν δείξει ότι το παιχνίδι στη φύση είναι πιο δημιουργικό ενώ τα παιδιά εκπαιδεύονται βιωματικά στο να λύνουν μόνα τους τυχόν προβλήματα που εμφανίζονται (για παράδειγμα όταν πρέπει να γίνει παράκαμψη στη διαδρομή ή όταν θέλουν να φτιάξουν μια κατασκευή από φυσικά υλικά στο δάσος) (O'Brien & Murray, 2006).

Ερευνητικά στοιχεία (Dillon & Brandt, 2006), ακόμη, υποστηρίζουν ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική διότι δημιουργεί κίνητρα στους συμμετέχοντες καθώς ενεργοποιεί τη περιέργεια προσφέροντας τη δυνατότητα εξερεύνησης και διασύνδεσης της νέας εμπειρίας με προγενέστερη γνώση (Brody, 2005) αλλά πρωτίστως παρέχει ευκαιρίες διασύνδεσης της γνώσης με την πραγματικότητα (Hattie κ.α, 1997). Η άμεση εμπειρία στη φύση ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος και την κριτική σκέψη (Kellert, 2002). Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σουηδία, σημειώθηκε μια αξιοσημείωτη εξέλιξη στις δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων όσων μαθητών έμαθαν στη φύση (Manni κ.α, 2013).

Η επαφή με το φυσικό περιβάλλον βοηθάει στην καλύτερη φυσική κατάσταση των παιδιών καθώς η φύση προσφέρεται για περπάτημα, τρέξιμο, σκαρφάλωμα. Η φυσική κατάσταση

θεωρείται απαραίτητη για την υγεία των παιδιών έτσι ώστε να καταπολεμούνται η παχυσαρκία και άλλα πιθανά προβλήματα υγείας. Έρευνες έδειξαν ότι περιοχές κοντά σε λίμνες και δάση έχουν μικρότερα επίπεδα παιδικής παχυσαρκίας γεγονός που αποδίδεται στο ότι αυξάνονται οι ευκαιρίες οργανωμένης ή αυθόρμητης άσκησης (περπάτημα, αθλήματα, παιχνίδι) (Michimi & Wimberly, 2012). Ερευνητές που προσπάθησαν να συσχετίσουν το χρόνο που περνούν τα παιδιά στην ύπαιθρο με το δείκτη μάζας σώματος, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η προσθήκη 30 λεπτών της ώρας στον χρόνο που τα παιδιά 10-12 χρονών περνούν στη φύση μπορεί να βελτιώσει την φυσική τους κατάσταση (Cleland κ.α., 2008). Επίσης έχει διαπιστωθεί πως όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με καθημερινή επαφή με το φυσικό περιβάλλον ανέπτυξαν σε μεγαλύτερο βαθμό το συντονισμό των κινήσεων, την ισορροπία και την ευκινησία τους. (Fjørtoft, 2004).

Οι Kuo και Taylor (2009), διεξήγαγαν μελέτη με την επίδραση τριών διαφορετικών περιβαλλόντων(κέντρο πόλης, γειτονιά, πάρκο) στη συμπεριφορά των παιδιών με σύνδρομο Διάσπασης Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και της ικανότητας συγκέντρωσης προσοχής. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλύτερα σε εργασία που προϋπόθετε συγκέντρωση μετά από μια βόλτα στο πάρκο σε σχέση με τα άλλα δύο περιβάλλοντα. Οι ερευνητές προτείνουν στο ότι η αύξηση των χώρων πρασίνου στα σχολεία και η επαφή με τη φύση στα διαλείμματα μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές να συγκεντρώνονται πιο εύκολα

Πάρα την αυξανόμενη ανησυχία για τη αποξένωση από τη φύση και τα ερευνητικά τεκμήρια των πλεονεκτημάτων που συνδέονται με την επανασύνδεση με αυτή, μέχρι στιγμής, δεν έχει σημειωθεί αύξηση στις επαφές των παιδιών με τη φύση (Christian et al., 2015 , Kahn and Kellert, 2002). Αντιθέτως σημειώνεται φθίνουσα σύνδεση και η κατανόησή μας για τους τρόπους αλληλεπίδρασης των παιδιών με συγκεκριμένα φυσικά στοιχεία ή τον αντίκτυπο αυτών των αλληλεπιδράσεων, φαίνεται λιγότερο βέβαιη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΟΥΣ

3.1. Παιδαγωγική του Δάσους

3.1.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά

« Παιδαγωγική του Δάσους σημαίνει το βίωμα μιας αίσθησης, η αναγνώριση ενός συναισθήματος που μια σταγόνα βροχής στο μάγουλο ξυπνά σε ένα παιδί.» Πευκίτες

Σε όλο τον κόσμο, βρίσκουμε ένα ευρύ φάσμα εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης που έχουν τις ρίζες τους σε διαφορετικές φιλοσοφίες. Η βασισμένη στη φύση, περιβαλλοντική και υπαίθρια βιωματική εκπαίδευση μπορεί να λάβει αμέτρητες μορφές, όπως καλοκαιρινές κατασκηνώσεις, προσκοπισμό, σχολές βουνού, σχολεία δασών κ.α. Η Παιδαγωγική του Δάσους αφορά μια μεταρρυθμιστική παιδαγωγική διαδικασία σε Σχολεία του Δάσους και ανήκει στην ΥΕ.

Η ΠτΔ είναι ένα καινοτόμο μοντέλο εκπαίδευσης που κερδίζει έδαφος στην Ευρώπη που προωθεί τη βιωματική μάθηση στο ύπαιθρο. Καθοδηγούμενη από τα παιδιά, μέσω της ελευθερίας του παιχνιδιού και αυθόρμητων δραστηριοτήτων, προσφέρει ευκαιρίες προσωπικής οικοδόμησης της γνώσης. Αρχικά, ο περιγραφικός όρος 'Σχολείο του Δάσους' απέδιδε την αντίστοιχη Δανική παιδαγωγική προσέγγιση εκτός σχολικής τάξης καθόλη τη διάρκεια του χρόνου ως κομμάτι της τυπικής προσχολικής εκπαίδευσης (Ρακογιάννη, 2021). Σύμφωνα με τον οργανισμό Forest Education Initiative πρόκειται για «Μια εμπνευσμένη προσέγγιση, η οποία προσφέρει σε παιδιά, νέους και ενήλικες την ευκαιρία να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση μέσα από βιωματικές εκπαιδευτικές εμπειρίες σε δασικό περιβάλλον». Οι Murray και O'Brien επίσης ορίζουν το «Σχολείο του Δάσους» ως μια εμπειρική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία προωθεί το παιχνίδι σε φυσικά περιβάλλοντα και ενθαρρύνει παιδιά να είναι πιο άνετα με τη φύση και το ελεύθερο παιχνίδι. Αποτελεί ένα παιδοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης με στόχο στην ολιστική δλδ. σωματική, ψυχική, πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Οι πρεσβευτές της παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση, βοηθά τα παιδιά να ενισχύουν όλους τους τύπους νοημοσύνης, με παιγνιώδη τρόπο ερχόμενα σε επαφή με τη φύση. Το περιβάλλον γίνεται πεδίο μάθησης, απόκτησης βιωματικών εμπειριών που δίνει την σκυτάλη στην αισθητική και αισθητηριακή επανασύνδεση και να αναγεννά συναισθήματα ενδιαφέροντος που για πολλούς συγγράφεις ενυπάρχουν (βλ. σελ. 32)

Η Ένωση Σχολείων του Δάσους (Forest School Association) στο Ηνωμένο Βασίλειο ορίζει τα Σχολεία του Δάσους που αποτελούν την εφαρμογή της Παιδαγωγικής του Δάσους ως μια «μέθοδο μάθησης που βασίζεται στην κουλτούρα της υπαίθρου όπου οι μαθητές μαθαίνουν μέσω παιχνιδιού, εξερεύνησης και ανάληψης κινδύνων ώστε να αναπτυχθεί η προσωπική αυτοπεποίθηση και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση μέσα από την αλληλεπίδραση σε ένα φυσικό περιβάλλον». Το «Σχολείο του Δάσους» μέσα από ένα ευρύ φάσμα παιδοκεντρικών πρακτικών αποτελεί μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική διαδικασία με συνεδρίες σε δάσος ή άλλο φυσικό περιβάλλον, οι οποίες πρέπει να γίνονται συχνά και ανά τακτά χρονικά διαστήματα και όχι ως επισκέψεις της μιας φοράς με σκοπό τη ανάπτυξη και ενθάρρυνση συναισθηματικής σύνδεσης ανάμεσα στους μαθητές και τον φυσικό κόσμο και την ολιστικής ανάπτυξη ανθεκτικών, ανεξάρτητων, δημιουργικών και με αυτοπεποίθηση μαθητών.

Ένα ΣτΔ στην πράξη μπορεί να λαμβάνει χώρα σε διάφορους χώρους, συμπεριλαμβανομένων τοπικών δασών, λιβάδια, πάρκα, παιδικές χαρές, σχολικές αυλές και υπαίθριες αίθουσες διδασκαλίας. Σε συγκεκριμένο σταθερό φυσικό περιβάλλον, με χρονική περίοδο εφαρμογής από έξι εβδομάδες μέχρι ένα χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι οι τοίχοι της σχολικής αίθουσας έχουν αντικατασταθεί από τις φυλλωσιές και τα υλικά διδασκαλίας είναι ακατέργαστα υλικά της φύσης όπως πέτρες, ξύλα, λάσπη, καρποί κ.α. Τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία τους, παίζουν και μαθαίνουν, χτίζουν καταφύγια χρησιμοποιώντας υλικά που τους προσφέρει η φύση όπως ξύλα, πέτρες και λάσπη και εξοικειώνονται με την χρήση σχοινιών και εργαλείων. Αναγνωρίζουν ίχνη ζώων, μαζεύουν ενδημικά χόρτα και έρχονται σε επαφή με την πανίδα και χλωρίδα του τόπου τους.

Η παιδαγωγική εφαρμόζεται ιδανικά με μία σταθερή ομάδα παιδιών και σε σταθερή συχνότητα. Υπεύθυνοι των προγραμμάτων είναι όσοι διαθέτουν αντίστοιχη εκπαίδευση που παρέχεται από επίσημους φορείς Παιδαγωγικής του Δάσους και Υπαίθριας Εκπαίδευσης (O'Brien & Murray, 2006). Ο σωστός σχεδιασμός των συνεδρίων, η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτών, η παρατήρηση της διαδικασίας και η αξιολόγηση των μεθόδων είναι βασικά στοιχεία.

Απευθύνεται είτε στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ή στη μη τυπικής εκπαίδευσης σε όλο το εύρος της σχολικής ηλικίας. Στη τυπική εκπαίδευση, ένα Νηπιαγωγείο του Δάσους, δεν έχει απαραίτητα κτηριακή υποδομή με τους υποστηρικτές να θεωρούν πως μόνο τα κατάλληλα ρούχα είναι που κάνουν αντίξοες τις καιρικές συνθήκες. Τα σχολεία αυτά έχουν έδρα ένα κατάλληλα επιλεγμένο σημείο του δάσους, όπου μπορεί η ομάδα

να αφήνει κάποια πράγματα και να αναζητήσει προστασία αν χρειαστεί. Σε αυτή την εκδοχή του δασικού νηπιαγωγείου, τα παιδιά περνούν καθημερινά με οποιοδήποτε καιρό 4-6 ώρες την ημέρα στο δάσος(Στρούμπα, 2018).

Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά ενός ΣτΔ είναι ότι η μάθηση συμβαίνει μέσα από μια παιδαγωγική προσέγγιση όπου το παιχνίδι είναι ελεύθερα επιλεγμένο, προσωπικά σκηνοθετημένο και εγγενώς παρακινούμενο. Με αυτόν τον τρόπο, η δυναμική για εμπλοκή σε ένα ανοιχτό και ουσιώδες παιχνίδι μεγιστοποιείται(Knight, 2009). Το φαινόμενο του παιχνιδιού ουσιαστικά μαρτυρεί το «πώς» συμβαίνει κάτι και λιγότερο «τι» συμβαίνει όταν το παιδί είναι πλήρως ενταγμένο σε μια δραστηριότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο το παιχνίδι μπορεί να γίνει αγωγός για τη βίωση των μεταβολών του περιβάλλοντος καθώς ανάλογα με την εποχή κάθε στοιχείο μπορεί εξυπηρετήσει διαφορετική λειτουργία παιχνιδιού. Για παράδειγμα μια πλαγιά, ενώ τους θερινούς μήνες μπορούν να αξιοποιηθούν για αναρρίχησητους χειμερινούς μήνες μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν τσουλήθρα. Το κίνημα του δασικού σχολείου στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η μάθηση προκύπτει μέσω του παιχνιδιού και της πρακτικής εξερεύνησης. (Maynard & Waters, 2007).

Ένας τομέας της ΥΕ και των ΣτΔ, επικεντρώνεται στην περιπέτεια και την ανάληψη ρίσκου, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να ξεπεράσουν τα όριά τους, να διαχειριστούν νέες προκλήσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες για να τις ανταπεξέλθουν(Harris, 2018). Η ανάληψη ρίσκου θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της μάθησης και καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί συνοδεύουν την εμπειρία των παιδιών, αναγνωρίζουν, προνοούν και συνδιαχειρίζονται με τα παιδιά ελεγχόμενους κινδύνους. Οι παιδαγωγοί παίζουν το ρόλο του συντονιστή οι οποίοι χρησιμοποιούν, βιωματική, διερευνητική αναδυόμενη μάθηση που βασίζονται στο παιχνίδι και τον τόπο. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν και να ορίζουν το σώμα τους σε πραγματικές συνθήκες σκαρφαλώνοντας σε βράχια η διασχίζοντας ρυάκια σε αυθεντικό περιβάλλον

Τα Σχολεία του Δάσους εξαπλώνονται παγκοσμίως, αποτελούν την εφαρμογή της Παιδαγωγικής του Δάσους και τα συναντάμε με διαφορετικά ονόματα ανά τον κόσμο. Η ονομασία δεν περιγράφει απαραίτητα με κυριολεκτικό τρόπο τα εν λόγω προγράμματα. Ένα δασικό σχολείο μπορεί να είναι ένα σχολείο επηρεασμένο από την Παιδαγωγική του δάσους ή μια εξωσχολική δραστηριότητα που γίνεται σε τακτική βάση σε ένα φυσικό τόπο και όχι απαραίτητα στο δάσος. Σε μια αναζήτηση στο διαδίκτυο θα βρούμε τέτοιες εκπαιδευτικές εμπειρίες με διαφορετικές ονομασίες για τα υπαίθρια αυτά σχολεία. Δανία: Naturbornehaven/ Σουηδία: I Ur Och Sku/

Ιαπωνία:Mori-no-youchien/ Νέα Ζηλανδία: enviroschool/ Καναδάς:Forest & Nature School/ Αυστραλία: Bush Kindergarden/ Γερμανία:Waldkindergarten, Rain or Shine School, Bush school. Σε αυτήν την εργασία χρησιμοποιούμε τον τίτλο Σχολείο Δάσους καθώς αποτελεί μετάφραση του Forest School όπως έχει καθιερωθεί στην Αγγλία όπου οι περισσότεροι παιδαγωγοί έχουν επιμορφωθεί.

Σε κάθε χώρα, το σχολείο του Δάσους διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο που λειτουργεί και η σχετική επιμόρφωση των παιδαγωγών που ηγούνται των δράσεων αυτών. Η Knight (2009) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση των σχολείων του Δάσους της Δανίας δεν θα ήταν παιδαγωγικά σωστό να εφαρμοστεί αυτούσια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Αγγλίας καθώς κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές στέκονται τροχοπέδη.

3.1.2. Ιστορικά στοιχεία

Παρουσιάζεται ως νέο κίνημα καθώς γίνεται ευρέως γνωστό τις τελευταίες δεκαετίες, στην πραγματικότητα όμως βασίζεται στη πλούσια κληρονομιά της Υπαίθριας μάθησης. Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα στη φύση από την αρχή του χρόνου. Πολύ πριν την σύγχρονη εμφάνιση των Σχολείων του δάσους, φιλόσοφοι και παιδαγωγοί από το 18ο αιώνα προωθήσαν την βιωματική και υπαίθρια εκπαίδευση. Ωστόσο, η έννοια του Δασικού σχολείου όπως το ξέρουμε σήμερα, ξεκίνησε μόλις πριν από τα μέσα του 20ου αιώνα. Αρχικά, τα Δασικά Σχολεία προέκυψαν μέσα τα οικολογικά αλλά και παιδοκεντρικά κινήματα που άρχισαν να αναπτύσσονται στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και βρήκαν πρόσφορο έδαφος στη φιλοσοφία των Σκανδιναβικών χωρών όπου τα παιδιά περνούν τακτά και μεγάλα διαστήματα σε εξωτερικούς χώρους (Dean, 2019).

Νωρίτερα από την εμφάνιση των ΣτΔ, πολλοί παιδαγωγοί και φιλόσοφοι είχαν προετοιμάσει το έδαφος. Ο John Dewey ως κύριος εισηγητής του κονστρουκτιβισμού, θεωρούσε πως η εκπαίδευση δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή αλλά η ίδια η ζωή. Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας πρέπει να είναι ο μαθητής και όχι η ύλη και τα μαθήματα να είναι συνυφασμένα με την πραγματική ζωή. Αντίστοιχα, ο Friedrich Froebel, πρότεινε ότι παρέχοντας στα παιδιά την ευκαιρία να χειριστούν και να παίξουν με συγκεκριμένα αντικείμενα σε προγραμματισμένη κατάσταση, μπορεί να τα βοηθήσει να μάθουν για αυτά τα αντικείμενα ενώ αναπτύσσονται αρμονικά ως ολόκληρα όντα. (Cree & McCree, 2012). Οι θεωρίες μάθησης που προτάθηκαν από τους Froebel και Dewey αντιπροσωπεύουν τους βασικούς εκπαιδευτικούς πυλώνες της ΠτΔ. Εξετάζοντας ομοιότητες με άλλες προσεγγίσεις και φιλοσοφίες μπορούμε να αναφερθούμε στη προσέγγιση Steiner στην οποία αναφέρθηκαν και αρκετοί

παιδαγωγοί στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας. Η μέθοδος, συμπεριλαμβάνει στην παιδαγωγική πράξη τη φύση, τον ρυθμό της γης και το κύκλο της ζωής και στον πυρήνα της είναι μια προσέγγιση όπου τα παιδιά παίζουν χωρίς την παρέμβαση των ενήλικων στοιχείων που επίσης την συνδέουν στενά με την παιδαγωγική του Δάσους. Ο Pestalozzi και ο Steiner, η Montessori, εκτιμήσαν την ύπαιθρο και έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της επαφής με τη φύση, με ιδιαίτερη αναφορά στη μάθηση μέσω ενεργού, πρακτικού παιχνιδιού. (Knight, 2013). Επηρεασμένοι από γερμανικό καλλιτεχνικό κίνημα Sturm und Drang αντιμετώπισαν το άνθρωπο όχι ως μονάδα αλλά ως μέλος ενός συνόλου και έδωσαν έμφαση στον φυσικό κόσμο ως μαθησιακό περιβάλλον που συνεπιδρά στην εσωτερική τάση του ανθρώπου για μόρφωση. Η Margaret McMillan (1860-1931), χρησιμοποίησε μια ευφάνταστη προσέγγιση παιχνιδιού στο «Open Air Movement» ενός φυσικού, πραγματικού περιβάλλοντος. Το 1924, η Susan Isaacs επηρεασμένη από τις θεωρίες του Dewey και του Piaget, διευκόλυνε τα εκπαιδευτικά ταξίδια με πολύ υπαίθριο παιχνίδι.⁴

Τη δεκαετία του '50, συναντάμε πρώιμη μορφή τους στη Δανία, τη Σουηδία και τη Νορβηγία. Στη Σκανδιναβία χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος friluftsliv που σε μια ελεύθερη μετάφραση στα Αγγλικά αποδίδεται ως 'fresh air life' και αποδίδει την αξία που οι Σκανδιναβοί πολιτισμικά ανέκαθεν προσέδιδαν στην επαφή των παιδιών με τη φύση διατηρώντας την πεποίθηση ότι έτσι αναπτύσσονταν χαρούμενα και υγιή παιδιά. Με τη σημερινή μορφή ΣΤΔ, πρώτα Δανοί παιδαγωγοί ένταξαν ευκαιρίες μάθησης στην ύπαιθρο για τη προσχολική αγωγή και αναπτυχθήκαν ως εκπαιδευτική καινοτομία στις Σκανδιναβικές χώρες. Συγκεκριμένα, το πρώτο δασικό σχολείο δημιουργήθηκε στη Δανία το 1954 με την ιδέα μιας μητέρας, εν ονόματι Ella Flatau, η οποία πήγαινε συχνά με τα δικά της και άλλα παιδιά στο δάσος για παιχνίδι όπου διαπίστωσε τα θετικά αποτελέσματα που αποκόμιζαν από το φυσικό περιβάλλον. Μερικά χρόνια αργότερα, στο Wiesbaden της Γερμανίας μια ομάδα ενηλίκων και παιδιών ξεκίνησε πεζοπορίες στη φύση (Ρακογιάννη, 2021). Η Σουηδία λιγότερο βιομηχανοποιημένη και πυκνοκατοικημένη προσέφερε ανέκαθεν απλόχερα ευκαιρίες περιπλάνησης και μεγάλο ποσοστό κατοίκων εξακολουθούν να εργάζονται στη γη με τις οικογένειες είναι πιο προετοιμασμένες για όλες τις καιρικές συνθήκες. Κατά συνέπεια η Σουηδία αποτέλεσε πρόσφορο έδαφος να ευδοκιμήσει η ιδέα των Δασικών Σχολείων. Περίπου την ίδια εποχή στη κοντινή Σουηδία, ένας πρώην

⁴Αρκετά ιστορικά στοιχεία υπάρχουν στο συνδεσμο <https://www.forestschoolltraining.co.uk/webedit/uploaded-files/All%20Files/H60.FS.History.pt1.pdf> (Ανακτήθηκε στις 5/6/2021)

στρατιωτικός, ο Goesta Frohm, δημιούργησε την ιδέα του "Skogsmulle" το 1957, για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών για να μάθουν για τη χλωρίδα και την πανίδα, την προστασία του περιβάλλοντος και τη ζωή στη κατασκήνωση. Τα παιδιά μπορούσαν να εμπλακούν σε διασκεδαστικές υπαίθριες δραστηριότητες που περιλάμβαναν παιχνίδι, τραγούδι και φαντασιώσεις για ζώα και φυτά του δάσους. Στις ιστορίες αυτές υπήρχαν φανταστικοί χαρακτήρες όπως το troll Mulle, ένα δασικό πλάσμα που είναι φτιαγμένο από το υλικό του δάσους και από το οποίο πηρέ το όνομα του το Σχολείο(Anggard, 2010).

Τα δασικά σχολεία, επίσης γνωστά ως Waldkindergarten ή Waldkitas άρχισαν να εμφανίζονται στη Γερμανία τη δεκαετία του 1960, αλλά το πρώτο Δασικό Νηπιαγωγείο αναγνωρίστηκε επίσημα από το κράτος το 1993. Πλέον εκατοντάδες δασικοί παιδικοί σταθμοί στη Γερμανία, προσφέρουν έναν συνδυασμό δασικού νηπιαγωγείου και παραδοσιακού παιδικού σταθμού, περνώντας τα πρωινά τους στο δάσος και τα απογεύματα μέσα. Στις επόμενες δεκαετίες η παιδαγωγική των «Σχολείων του Δάσους» διαδίδεται στην κεντρική Ευρώπη. Μια εκπαιδευτική επίσκεψη καθηγητών από Κολέγιο του Bridgwater της Αγγλίας το 1993 σε ένα από τα σχολεία του δάσους της Δανίας στα υπήρξε η αφορμή να εισαγάγουν και να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική καινοτομία στην Αγγλία καθώς η ιδέα θεωρήθηκε ιδανικό για τη διδασκαλία παιδιών προσχολικής ηλικίας (O'Brien & Murray, 2006).

Το ΣτΔ, από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 έως σήμερα, με χιλιάδες προγράμματα επεκτείνονται σε όλο τον κόσμο, ξεκινώντας από τη Δανία και η Σουηδία στην υπόλοιπη Ευρώπη, την Κίνα, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, τις Ηνωμένες Πολιτείες και τον Καναδά. Στη διάδοση της ΠτΔ παγκοσμίως συνέβαλε η ανάδειξη τους από τους Βρετανούς, με τη συγγραφή εγχειριδίων στα αγγλικά (Murray & O'Brien, 2005) καθώς νωρίτερα η σχετική βιβλιογραφία ήταν γραμμένη στα Δανέζικα και δεν είχε πρόσβαση το σύνολο του εκπαιδευτική κοινότητα.

Η ΠτΔ τη τελευταία δεκαετία έχει υιοθετηθεί από ένα σχετικά μικρό δίκτυο παιδαγωγών στην Ελλάδα που συνεχώς διευρύνεται. Το Καινοτόμο Εναλλακτικό Μοντέλο Προσχολικής Παιδαγωγικής «Νηπιαγωγείο του Δάσους» εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα την άνοιξη του 2012 από φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, υπό την επιστημονική εποπτεία της Επίκουρης Καθηγήτριας Μαρίας Σακελλαρίου. Πέρα από τα τυπικά ιδιωτικά σχολεία που έχουν εντάξει στο πρόγραμμα τους προγράμματα επηρεασμένα από εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις συμπεριλαμβανομένης και της ΠτΔ

υπάρχουν περίπου δέκα Σχολεία του Δάσους που λειτουργούν ως εξωσχολική δραστηριότητα κυρίως τα Σαββατοκύριακα.

Όσο η δημοτικότητα των δράσεων αυτών αυξάνεται, προσελκύεται ανάλογο ενδιαφέρον από την εκπαιδευτική κοινότητα να αποκτήσει εφόδια και μεθοδολογικά εργαλεία ώστε να μπορεί να αξιοποιήσει παιδαγωγικά το φυσικό περιβάλλον. Από το 1996 οργανώνονται και συστηματοποιούνται επιμορφώσεις (Doyle & Milchem, 2012) και πολλά πανεπιστήμια παιδαγωγικής στο Ηνωμένο Βασίλειο συμπεριλαμβάνουν μαθήματα για την διδασκαλία της φιλοσοφίας της Παιδαγωγικής του Δάσους στον οδηγό σπουδών τους. Η Εκπαίδευση στη ΠτΔ στο Ηνωμένο Βασίλειο απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό και άτομα με διαφορετικό επαγγελματικό υπόβαθρο (Close, 2012), μπορούν να εκπαιδευτούν σε διαφορετικά επίπεδα διαστρωμάτωσης ανάλογα με το αν θέλουν να γίνουν βοηθοί, παιδαγωγοί ή θέλουν να υποστηρίξουν άλλους παιδαγωγούς. Το Ινστιτούτο για την Υπαίθρια Εκπαίδευση σύστησε έναν εθνικό διοικητικό οργανισμό για τα ζητήματα που αφορούν τα Σχολεία του Δάσους στο Ηνωμένο Βασίλειο (Knight, 2013) ο οποίος επιβλέπει και διασφαλίζει την ποιότητα των εγκεκριμένων παροχών εκπαίδευσης για την παροχή μαθημάτων Forest School. Το Forest School Learning Initiative (FSLI) που έχουν επιλέξει αρκετοί Έλληνες παιδαγωγοί, αποτελεί φορέα με διεθνή εμβέλεια και πάροχο με διαπιστευμένη επαγγελματική κατάρτιση εκπαιδευτικών σε Σχολεία του Δάσους.

Το Inside-out-Nature⁵ πρόκειται για μια οργάνωση κατάρτισης της Δανικής Δασικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί από το 2000 από την Jane Williams- Siegfredsen, λέκτορα του Bridgwater College. Στην Ελλάδα μέλος της συγκεκριμένης οργάνωσης είναι ο συντονιστής του Παιχνιδαγωγείου, κ. Μάρκος Ζάγκας-Τσακίρης⁶

Στην Ελλάδα, οι Πευκίτες με επιστημονικά υπεύθυνη την Βασιλική Κομπιλάκου, διεξάγουν τριήμερα σεμινάρια του Ελληνικού Συστήματος της Παιδαγωγικής του Δάσους «Πευκίτες» σε ένα

⁵ εκπαιδευτικός και συμβουλευτικός οργανισμός που διεξάγει μαθήματα σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου του Ηνωμένου Βασιλείου, του Καναδά, της Αυστραλίας, της Ταϊβάν, της Ελλάδας και της Βουλγαρίας.

⁶ πτυχιούχος από το Πανεπιστήμιο της Μεμβούρνης και του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με μεγάλη εμπειρία σε περιβαλλοντικές εκπαιδεύσεις, συνεργασία με την Οργάνωση Γη και τους Πράκτορες του Πλανήτη. Ο ίδιος, με την ίδρυση του πρωτοποριακού ιδιωτικού σχολείου με δράσεις στο εξωτερικό περιβάλλον, προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να ενισχύσουν τα αναπτυξιακά και γνωστικά τους αποτελέσματα, μέσω του παιχνιδιού και των στοχευόμενων δραστηριοτήτων στην ύπαιθρο.

σύστημα προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα με έναν διαφορετικό τρόπο διαστρωμάτωσης συγκριτικά με την διαδεδομένη εκπαίδευση που παρέχεται στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά ωστόσο κυρίως στον Αγγλικό μοντέλο της ΠΔ καθώς παιδαγωγοί που συνομιλήσαμε στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας απευθυνθήκαν σε Φορείς στην Αγγλία, διαδεδομένοι στη παροχή επιμόρφωσης παιδαγωγών που θέλουν να στήσουν ένα ΣτΔ.

3.1.3. Προσδοκόμενα οφέλη

Πληθώρα άρθρων και αναφορών διαπιστώνουν τη θετική επίδραση των Σχολείων του Δάσους στις ατομικές δεξιότητες των μαθητών. Τα οφέλη δεν μπορούν να απομονωθούν μεταξύ τους καθώς δεν εκφράζονται μεμονωμένα αλλά ως σύνολο «Για παράδειγμα, αποκτώντας τη δεξιότητα της καλύτερης επικοινωνίας, ένα παιδί ίσως αποκτήσει και περισσότερη αυτοπεποίθηση, που πιθανόν να συμβάλει στην επιθυμία του να δουλέψει περισσότερο ως μέρος μια ομάδας κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας και επομένως να επηρεαστεί αντίστοιχα η ανάπτυξη των γλωσσικών του ικανοτήτων» (Ο'Brien & Murray, 2007). Από μια ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει αναφορά σε διαφορά πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή σε Σχολή Δασών όπως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της επικοινωνίας, περιβαλλοντικά βιώσιμες συμπεριφορές, η ασφαλής ανάληψη κινδύνου και ανθεκτικότητα, μειωμένο άγχος, βελτίωση συγκέντρωσης προσοχής και καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, αυτοπειθαρχία, ικανότητα για προσοχή και αποκατάσταση από ψυχική κόπωση και βελτιωμένες γνωστικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου.

Συγκεκριμένα οι Murray & Ο'Brien (2005) αναφέρουν ότι τα Forest Schools έχουν θετική επίδραση στους εμπλεκόμενους σε ΣτΔ στους εξής τομείς:

1. Αυτοπεποίθηση: Αυξημένη αυτοπεποίθηση και πίστη στον εαυτό, που οφείλεται στο ότι τα παιδιά έχουν ελευθερία, χώρο και χρόνο, για να μάθουν, να αναπτυχθούν και να ανεξαρτητοποιηθούν.
2. Κοινωνικές δεξιότητες: Τα παιδιά παρουσιάζουν αυξημένη επίγνωση των επιπτώσεων της συμπεριφοράς τους στους άλλους και καλύτερες ικανότητες συνεργασίας.
3. Γλώσσα και επικοινωνία: Τα παιδιά παρουσιάζουν πιο σύνθετη χρήση γραπτού και προφορικού λόγου, που προωθείται από τις οπτικές και αισθητηριακές εμπειρίες στο δάσος.

4. Κίνητρα και συγκέντρωση: Παρουσιάζεται από τα παιδιά αυξημένος ζήλος για συμμετοχή σε δραστηριότητες ανακαλυπτικής μάθησης, καθώς και βελτίωση της ικανότητας συγκέντρωσής τους σε συγκεκριμένα αντικείμενα για εκτεταμένη χρονική περίοδο.

5. Σωματικές ικανότητες: Τα παιδιά αναπτύσσουν σωματική αντοχή και τις μείζονες κινητικές τους ικανότητες, μέσα από την ελεύθερη και άνετη κίνηση στον χώρο του Forest School. Αναπτύσσουν επίσης όλες εκείνες τις ικανότητες που απαιτούνται για την δημιουργία κατασκευών και αντικειμένων.

6. Περιβαλλοντική Γνώση και κατανόηση: Αυξημένα επίπεδα σεβασμού και ενδιαφέροντος για το φυσικό περιβάλλον καθώς και βελτίωση παρατηρητικότητας, παρατηρήθηκαν όταν τα παιδιά άρχισαν να αναγνωρίζουν την τοπική πανίδα και την χλωρίδα που συναντούσαν στο Σχολείο του Δάσους.

7. Νέες οπτικές: Forest School Leaders και γονείς αποκτούν νέα οπτική για το πως βλέπουν και κατανοούν τις συμπεριφορές των παιδιών, καθώς τα παρατηρούν σε ένα πολύ διαφορετικό πλαίσιο όπου μπορούν να προσδιορίσουν ευκολότερα τον προσωπικό τρόπο μάθησης του καθενός.

8. Διαχεόμενες επιδράσεις πέρα από το ΣτΔ: τα παιδιά φέρνουν στο σπίτι τις εμπειρίες τους από το Forest School και ζητούν από τους γονείς του να επισκέπτονται δάση και άλλα φυσικά περιβάλλοντα κατά τα σαββατοκύριακα και τις διακοπές τους.

3.2. «Εκπαίδευση με βάση τον τόπο» του δάσους

Είναι ο χρόνος που έχεις ξοδέψει για το τριαντάφυλλό σου, που κάνει το τριαντάφυλλό σου τόσο σημαντικό. Antoine de Saint-Exupéry

Η συναισθηματική έκκληση για επανασύνδεση με τη γη, έχουν φέρει στην επιφάνεια την ανάγκη για εκπαίδευση που βασίζεται στον τόπο. «η αίσθηση του τόπου βρίσκεται στον πυρήνα πολλών πρωτοβουλιών περιβαλλοντικής μάθησης» καθώς η σύνδεση με τον τόπο φαίνεται να σχετίζεται και να αλληλοεπιδρά με την απόδοση οικολογικής σημασίας στο τόπο. Η παιδαγωγική του Δάσους, έχει ως πυρήνα τη σύνδεση με τόπο το βιότοπο του σχολείου.

Ο τόπος του Σχολείου του Δάσους είναι το ίδιο το δάσος και το δάσος καταφύγιο ζωής για πάρα πολλά φυτά και ζώα και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «η σπονδυλική στήλη της οικολογικής ισορροπίας του φυσικού περιβάλλοντος» (Γαλυφιανάκη, 2007). Τα προγράμματα των

Δασικών Σχολείων ενθαρρύνουν τα παιδιά να εξερευνήσουν το περιβάλλον γύρω τους, επιτρέποντας τους να χτίσουν τη σύνδεση αυτή άρα διαδραματίζουν δυνητικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών. «Το δάσος ως τόπος αποτελεί ένα πολύτιμο εργαστήριο φύσης το οποίο προσφέρεται προς την διασαφήνιση βασικών οικολογικών εννοιών. Απαραίτητες είναι οι έστω περιορισμένες θεωρητικές αποσκευές του εκπαιδευόμενου προκειμένου αυτός να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται έννοιες μηχανισμούς και διεργασίες και να είναι σε θέση στη συνέχεια να συνδέσει τις φυσικές με τις κοινωνικοοικονομικές και ηθικές διαστάσεις του περιβαλλοντικού προβλήματος. Το οικοσύστημα του δάσους είναι το κατάλληλο βάθρο για τη διδακτική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εφόσον μπορεί να διαπραγματευτεί σημαντικές ψυχολογικές έννοιες όπως τη δομή, τη λειτουργία του οικοσυστήματος, τις σχέσεις ανάμεσα στους οργανισμούς του οικοσυστήματος, αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις στο οικοσύστημα, εσωτερικές και εξωτερικές διαταραχές οικολογική ισορροπία και μηχανισμούς ελέγχου. δάσος είναι καταφύγιο ζωής για πάρα πολλά φυτά και ζώα» (Γαλυφιανάκη, 2007). Τα ΣτΔ δεν στεγάζονται σε κτήρια αλλά φιλοξενούνται συνήθως σε δασικούς τόπους προσφέροντας άμεση εμπειρία του περιβάλλοντος, η οποία δημιουργεί θετικά συναισθήματα προς τον συγκεκριμένο «τόπο» και όλες τις παραπάνω δυνατότητες ΠΕ.

Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση, αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που αξιοποιεί τον τόπο που ζουν οι μαθητές/τριες και τους φυσικούς και ανθρώπινους πόρους του, για βιωματική μάθηση, εμπλοκή με την τοπική κοινότητα και τα προβλήματα της και ανάληψη δράσης για τη βελτίωση της. Το τοπικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει στην διδασκαλία εννοιών διάφορων γνωστικών αντικειμένων και στη ανάπτυξη δεσμών με μέρη εμπνέοντας ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο τόπο αρά και κίνητρο για την προστασία του (Harris, 2021) για αυτό χρησιμοποιείται μεθοδολογικά από την ΠΕ. Ο Sobel (2004), ένας από τους κύριους υποστηρικτές αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, αναφέρει μεταξύ άλλων πως: «....αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν ισχυρότερους δεσμούς με την κοινότητα τους, ενισχύοντας τον σεβασμό τους στο φυσικό περιβάλλον και δημιουργώντας μία ισχυρή δέσμευση να εργαστούν ως ενεργοί και συμμετοχικοί πολίτες». Η ανάπτυξη αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης συνυπάρχει με τη διαπίστωση θεωρητικών της εκπαίδευσης ότι το τοπικό περιβάλλον συχνά περιθωριοποιείται στο σχολικό πρόγραμμα καθώς τα αναλυτικά προγράμματα συχνά εστιάζουν το ενδιαφέρον σε μακρινά μέρη,

όπως π.χ. τα δάση του Αμαζονίου, και απομακρύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τον τόπο που ζουν (Φιλιππάκη & Καλαϊτζιδάκη, 2021).

Ο Olwig (1982) έγραψε, «Το να ενθαρρύνεις την ανάπτυξη της αίσθησης του τόπου στο παιδί σημαίνει να παρέχεις τη βάση... για την αίσθηση της προσωπικής ανησυχίας που είναι απαραίτητη εάν θέλει να ενδιαφερθεί ενεργά για το μέλλον του περιβάλλοντός του» (αναφέρεται στο Kudryavtsev κ.α., 2012). Η ΠΕ μέσα από την σύνδεση με τον τόπο λοιπόν, προωθεί περιβαλλοντικούς στόχους καθώς η αίσθηση του τόπου αποτελεί την επαφή με πραγματικά ζητήματα περιβαλλοντικής μάθησης, ενεργοποιεί τη συμμετοχή και τη δράσης. Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση πηγάζει από καθετί τοπικό –τη μοναδική ιστορία, το περιβάλλον, τον πολιτισμό, τη λογοτεχνία, την τέχνη του τόπου των μαθητών, την αυλή του σχολείου, τη γειτονιά, την πόλη, την κοινότητα και βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν την αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις ζωές τους, την τοπική κοινότητα και το τοπικό περιβάλλον (Δημητρίου, 2009). Απώτερος στόχος η ανάπτυξη της αίσθησης του τόπου των μαθητών/τριών (sense of place) και η συναισθηματική τους σύνδεση με τον τόπο (place attachment) ως κρίσιμη για την ανάπτυξη ενός περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένου και ανταποκρινόμενου πολίτη.

Αρκετές μελέτες που καταλήγουν στο συμπέρασμα στο ότι η ανάπτυξη μιας συναισθηματικής προσκόλλησης και σχέσης με τη φύση στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε ανάληψη ευθύνης και προθυμία για προστασία και φροντίδα για το περιβάλλον στην ενήλικη ζωή. Η έρευνα δείχνει ότι τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τη φύση με διαφορετικούς τρόπους και όταν αναπτύσσουν ήθος φροντίδας για το περιβάλλον από πολύ μικρή ηλικία, αντικατοπτρίζεται στο τρόπο που βλέπουν τη φύση και τη φύση αυτής της σχέσης είτε πρόκειται για εκτίμηση, περιέργεια, χρηστική αξία / παροχή, ή συμπόνια και φροντίδα (Harris, 2021).

Η φθίνουσα σύνδεση με τη φύση, κάνει την κατανόσή μας για τους τρόπους αλληλεπίδρασης των παιδιών με συγκεκριμένα φυσικά στοιχεία ή τον αντίκτυπο αυτών των αλληλεπιδράσεων λιγότερο βέβαιη. Η αξιολόγηση της ποιότητας των φυσικών συνδέσεων των παιδιών μπορεί να είναι χρήσιμη για την αξιολόγηση του περιβάλλοντος των παιδιών και των οργανωμένων προγραμμάτων φύσης για παιδιά (Laaksoharju & Rappe, 2017).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διευκρίνιση ζητημάτων σχετικά με τον δυναμικό ρόλο του Σχολείου του Δάσους στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αποκτήσαμε απαραίτητες εννοιολογικές διασαφηνίσεις για την ΠΕ, την ΥΕ και την ΠτΔ, που θα μας επιτρέψουν να προσεγγίσουμε τα «Σχολεία του Δάσους» ως μια εφαρμογή της Υ.Ε που δύναται να εξελιχθεί σε παιδαγωγικό εργαλείο για τη Περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Στο δεύτερο και ερευνητικό μέρος της εργασίας, διενεργήθηκε μια ποιοτική έρευνα σε κάποια από τα υπάρχοντα σχολεία του Δάσους στην Ελλάδα για να διερευνηθούν οι απόψεις και εμπειρίες των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές ευκαιρίες για την ΠΕ στο φυσικό περιβάλλον ενός ΣτΔ.

Η γράφουσα πριν από την διεξαγωγή των συνεντεύξεων έκρινε σκόπιμο να παρακολουθήσει συνεδρίες σε Σχολείο του Δάσους. Συγκεκριμένα φιλοξενήθηκε από τις Καριάτζουλες στην Κάντανο του Ν. Χανίων, ώστε να νιώσει εξοικειωμένη με την πρακτική μορφή της Παιδαγωγικής του Δάσους και τις έννοιες τις οποίες θα συναντούσε κατά την διεξαγωγή της έρευνας αλλά και της επεξεργασίας των ποιοτικών δεδομένων.

Στην πρώτη ενότητα αυτού του κεφαλαίου, αναγνωρίζοντας τη σημασία της περιβαλλοντικής ευαισθησίας των ιδίων των εκπαιδευτικών για την προώθηση πιθανών περιβαλλοντικών στόχων, θα προσπαθήσουμε να μάθουμε περισσότερα για την προσωπική τους σχέση με το περιβάλλον, τους λογούς εμπλοκής με τα ΣτΔ και ποια κατά τη γνώμη τους είναι χρήσιμα εφόδια για έναν παιδαγωγό της φύσης.

Στην επόμενη ενότητα ο αναγνώστης θα εισαχθεί στην Παιδαγωγική του Δάσους, καθώς θα διερευνήσουμε τι συμβαίνει σε ένα Σχολείο του Δάσους, ποια οφέλη και περιορισμούς εντοπίζουν οι Παιδαγωγοί της Φύσης κατά τη διάρκεια των δράσεων τους. Σε αυτό το κεφάλαιο οι εμπειρίες των παιδαγωγών θα εμπλουτιστούν συνδέοντας τις αφενός με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αφετέρου με συμπληρωματικές σημειώσεις από την προσωπική επιτόπια συμμετοχική παρατήρηση μας σε ΣτΔ.

Στη τρίτη ενότητα του κεφαλαίου και με βάση τα προηγούμενα δεδομένα, θα αναζητήσουμε τις όψεις «μέσα», «για» και «για χάρη» της ΠΕ που αναλύσαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας, μέσα στα Σχολεία του Δάσους, διερευνώντας τις μεταξύ τους συγκλίσεις.

Κλείνοντας, θα αναζητήσουμε τις απόψεις των παιδαγωγών για την ενσωμάτωση των Σχολείων του Δάσους στην Τυπική Εκπαίδευσης καθώς η προοπτική της αποτελεί και την πρόταση της παρούσας εργασίας.

Σε αυτή τη μελέτη, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία για την παροχή μιας σε βάθος και λεπτομερούς κατανόησης των εννοιών και των παραμέτρων που ερευνήθηκαν. Το αντικείμενο της μελέτης και οι σκοποί θα φωτιστούν μέσα από μια ερμηνευτική προσέγγιση που θα αξιοποιεί τα εμπειρικά δεδομένα επαγωγικά.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός έρευνας:

Διευκρίνηση ζητημάτων σχετικά με τον δυναμικό ρόλο του Σχολείου του Δάσους στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Για να απαντηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερωτήματα δημιουργήθηκαν οι παρακάτω άξονες. :

Τα Σχολεία του Δάσους στην πράξη: στόχοι, εκπαιδευτικές μέθοδοι, οφέλη, περιορισμοί.

Ο παιδαγωγός της φύσης: Η διερεύνηση της προσωπικής τους σχέσης με το περιβάλλον, οι λόγοι εμπλοκής και ο ρόλος τους σε ΣΤΔ.

Η σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής του Δάσους: σύνδεση με το περιβάλλον του Σχολείου, οι περιβαλλοντικές γνώσεις των μαθητών, η εκδήλωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών.

Η ενδεχόμενη θέση Παιδαγωγικής του Δάσους στην Τυπική Εκπαίδευση

4.2. Η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητα της έρευνας

Η περιβαλλοντική γνώση αν και θεωρείται θεμελιώδες συστατικό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και απαραίτητη προϋπόθεση για την οικολογική συμπεριφορά, απομονωμένη έχει μικρή επίδραση στην πραγματική συμπεριφορά. Η ανησυχία και επίγνωση για το περιβάλλον δεν

οδηγεί μοιραία σε φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά(Kollmuss, & Agyeman, 2002). Στον αντίποδα πολλές μελέτες διαπιστώνουν ότι φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές προωθούνται θετικά μέσα από τις παιδικές εμπειρίες(Δούκα, 2020). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση που αξιοποιεί το φυσικό περιβάλλον και στηρίζει την απόκτηση περιβαλλοντικών γνώσεων μέσα από την σύνδεση με τη φύση, αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση για την αύξηση οικολογικής συμπεριφοράς. Για τον παραπάνω λόγο η ερευνά υποθέτει ότι η Παιδαγωγική του δάσους μπορεί να συμπληρώσει και να υπηρετήσει την ΠΕ αναδύοντας το κομμάτι της σύνδεσης με τη φύση.

Παράλληλα με τα παραπάνω, στα σύγχρονα αστικά περιβάλλοντα και η πρόσβαση των παιδιών στη φύση είναι περιορισμένη (Loun, 2008) και η ευθύνη να παρέχεται στα παιδιά η επαφή με τη φύση σε μεγάλο βαθμό μεταβιβάζεται στα σχολεία, μέσω της αξιοποίησης του φυσικού περιβάλλοντος της περιοχής τους. Ενώ έχει διεξαχθεί πλούσια έρευνα σχετικά με τα Σχολεία του Δάσους, υπάρχει λιγότερη έρευνα σχετικά με το εάν η σχέση με τη φύση μέσω τακτικών προσωπικών εμπειριών αναπτύσσει τεκμηριωμένα τις μακροπρόθεσμες, περιβαλλοντικά βιώσιμες συμπεριφορές όπως επισημαίνουν οι υποστηρικτές της(FSA,2020). Προηγούμενες μελέτες το έχουν αναγνωρίσει ως έναν τομέα που χρειάζεται περαιτέρω έρευνα (Smith κ.α., 2018).

Λαμβάνοντας υπόψιν τις περιορισμένες ευκαιρίες των μαθητών για βιωματική μάθηση και γνώση σχετικά με το φυσικό περιβάλλον, φαίνεται απαραίτητο να ερευνηθεί η αξία καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που επιδρούν θετικά στην ευαισθητοποίηση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών και η πιθανή συμβολή τους στην μεταμόρφωση των μαθητών σε ενεργούς πολίτες, ικανούς να αποτελέσουν πολλαπλασιαστικά κύτταρα προς την υπόλοιπη κοινωνία μιας πιο περιβαλλοντικής κουλτούρας (Αριζάνης, 2020).

Για το σκοπό της ερευνάς επιλέξαμε το δείγμα να είναι παιδαγωγοί σε Σχολεία του Δάσους. Η διερεύνηση της φυσιογνωμίας των εκπαιδευτικών αξιολογείται ως σημαντική καθώς διαδραματίζουν βασικό παράγοντα στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία. Αυτό συμβαίνει καθώς δύναται μέσα από τα μεθοδολογικά τους εργαλεία, την στάση τους και το παράδειγμα τους να εμπνεύσουν και να διαδραματίσουν ρόλο στη διαμόρφωση αυριανών πολιτών. Η συνολική αποτίμηση της αξίας της εκπαιδευτικής τους προσέγγισης μπορεί να μας προϊδεάσει για τον τρόπο που διαχέεται η ΠΕ στην καθημερινή πρακτική τους. Με αφετηρία την καθημερινή πρακτική σε ένα ΣτΔ και την σχέση των παιδαγωγών με το περιβάλλον, η εργασία προχωρά

σταδιακά στο κυρίως θέμα που αφορά στην συσχέτιση της συμμετοχής σε Σχολεία του Δάσους και την υιοθέτηση περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς.

Μέλημα της εργασίας αποτελεί η ανάδειξη των «Σχολείων του Δάσους» ως πρακτικής μη τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τεκμήριων που συνηγορούν στην προστιθέμενη αξία που θα προσέθετε η ενσωμάτωση των υπαίθριων πρακτικών στην Τυπική Εκπαίδευση. Επίσης επιχειρείται να πυροδοτήσουν σκέψεις και ιδέες στους αναγνώστες που θα συμβάλουν στην κινητοποίηση των αναγνωστών για να εμπνευστούν από τα οφέλη άτυπων περιβαλλόντων μάθησης και εύρεση τρόπων να ενσωματώσουν πτυχές τους μέσα στο παραδοσιακά περιβάλλον μιας τυπικής τάξης.

4.3. Μεθοδολογία

4.3.1. Ερευνητικό εργαλείο

Ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της. Η συνέντευξη αποτελεί ερευνητική μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες στη μελέτη του λόγου και του νοήματος. Αποτελεί το προϊόν μιας δομημένης και συνομιλίας μεταξύ του συνεντευκτή και του ερωτώμενου (Ιωσηφίδης, 2008).

Ο σκοπός της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, μας οδήγησαν στη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης μέσα από προκαθορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τα προς διερεύνηση θέματα. Σε αυτό το τύπο συνέντευξης δίδεται ευελιξία ως προς την διατύπωση και τη σειρά των ερωτήσεων ανάλογα με τη ροή της κουβέντας και την εμβάθυνση σε θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι με ενίοτε προσθέσεις ή αφαιρέσεις ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις έδωσαν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύσσουν εις βάθος τις απόψεις τους καθώς απαντούν ελεύθερα σύμφωνα με την κρίση και τις εμπειρίες τους χωρίς περιορισμούς και προκαθορισμούς (Παπαστάμου, 2001). Τα βασικά ερωτήματα είχαν καθορισθεί με σαφήνεια ενώ παράλληλα παρεχόταν στον συνεντευξιαστή η ελευθερία να επεκταθεί και σε άλλες ερωτήσεις ή να παρακάμψει κάποιες εφόσον ο ερευνητής έκρινε ότι είχε απαντηθεί κάποιο ερώτημα εν τη ρύμη του λόγου.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης αρχικά περιελάμβανε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την πιστοποίηση στην Παιδαγωγική του Δάσους. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε με βάση το εξεταζόμενο θέμα και με ερωτήματα που προέκυψαν από τους ερευνητικούς στόχους.

Τα ερωτήματα είχαν επίκεντρο τις εμπειρίες και τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με τις παραμέτρους ΠΕ όπως αναδείχθηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση λογισμικού απομαγνητοφώνησης, τα οποία φυλάχθηκαν για πιθανό επανέλεγχο μετά την απομαγνητοφώνηση και την παράδοση της διπλωματικής εργασίας. Στη συνέχεια, τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων, απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε κείμενο word. Ακολούθησε, η προσεκτική μελέτη των κειμένων και η κωδικοποίηση τους σε έννοιες. Κατά την επεξεργασία των κωδικών μελετήθηκε η συγχώνευση κάποιων εννοιολογικών προσδιορισμών που απέδιδαν το ίδιο νόημα και έγινε η ομαδοποίησή τους σε θέματα(Τσιώλης, 2017).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια άκουγε με προσοχή και σεβασμό τα λεγόμενα των υποκειμένων και συμμετείχε διευκρινιστικά και όχι κατευθυντικά στις απαντήσεις τους. Έγινε προσπάθεια να τεθούν οι ερωτήσεις με ευθύ, ξεκάθαρο και κατανοητό τρόπο και ταυτόχρονα να τηρεί ουδέτερη στάση ώστε να μην επηρεάζει τους συμμετέχοντες προς μια συγκεκριμένη και κατευθυνόμενη απάντηση.

4.3.2. Επεξεργασία δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η Θεματική Ανάλυση, προκειμένου να επεξεργαστούν και να αναλυθούν τα δεδομένα. Η μέθοδος αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο καθώς παρέχει σε νέους ερευνητές εάν ευέλικο πεδίο δράσης με στόχο την αναγνώριση “θεμάτων” και τη οργάνωση μοτίβων που επαναλαμβάνονται στο περιεχόμενο και στο νόημα των ποιοτικών δεδομένων και είναι σημαντικά για την περιγραφή του φαινομένου που μελετάται (Willing, 2015). Επίσης η προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης είναι επαγωγική, δηλαδή η ανάλυση οδηγείται από τα δεδομένα. Οι Braun & Clarke (2006, σ.87) προτείνουν τα παρακάτω 6 κλιμακωτά στάδια για την θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων :

Εξοικείωση του ερευνητή με τα δεδομένα: Μεταγραφή δεδομένων (εάν χρειάζεται), ανάγνωση και επανάληψη ανάγνωσης των δεδομένων, σημειώνοντας κάτω αρχικές ιδέες.
Δημιουργία αρχικών κωδικών: Κωδικοποίηση ενδιαφερόντων χαρακτηριστικών των

δεδομένων με συστηματικό τρόπο σε όλη την έκτασή τους.
Αναζήτηση θεμάτων: Συγκέντρωση κωδικών σε πιθανά θέματα, συλλέγοντας όλα τα δεδομένα που σχετίζονται με το καθένα πιθανό θέμα.

Εξέταση θεμάτων: Έλεγχος εάν τα θέματα λειτουργούν σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα (Επίπεδο 1) και το πλήρες σύνολο δεδομένων (Επίπεδο 2), δημιουργώντας έναν θεματικό «χάρτη» της ανάλυσης.

Ορισμός και ονομασία θεμάτων: Συνεχής ανάλυση για τη βελτίωση των ιδιαιτεροτήτων κάθε θέματος και της συνολικής ιστορίας που αναφέρει η ανάλυση, δημιουργώντας

σαφείς ορισμούς και ονόματα για κάθε θέμα.

Παραγωγή της έκθεσης: Η τελική ευκαιρία για ανάλυση. Επιλογή ζωντανών παραδειγμάτων, τα οποία σχετίζονται με την ανάλυση προς το ερευνητικό ερώτημα και τη βιβλιογραφία, δημιουργώντας μια ακαδημαϊκή έκθεση της ανάλυσης.

Έχοντας ως οδηγό τη παραπάνω διαβάθμιση για την ανάλυση του υλικού, αρχικά αυτό αναγνώστηκε πολλές φορές, ώστε να γίνει οικείο (Τσιώλης, 2017). Έπειτα, ακολουθήθηκε η διαδικασία της «κωδικοποίησης» με παράλληλη διερεύνηση της συνάφειας με τα ερευνητικά ερωτήματα. Εξετάστηκε όλο το κείμενο και δόθηκαν «κωδικοί» σε αποσπάσματα των δεδομένων (Willing, 2015). Κάποια από τα αποσπάσματα εμπεριείχαν παραπάνω από έναν κωδικούς δηλ. πολλαπλά νοήματα. Στην πορεία της διαδικασίας, η κωδικοποίηση εμπλουτιζόταν από στοιχεία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προσέδιδαν σαφέστερη απόδοση στο νόημα (Τσιώλης, 2017).

4.3.3. Συμμετέχοντες

Η γράφουσα, προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα αναζήτησε στο διαδίκτυο ομάδες παιδαγωγών που ακολουθούν την φιλοσοφία των Σχολείων του Δάσους στην Ελλάδα. Η Παιδαγωγική του δάσους στην Ελλάδα όπως και στη Νοτιά Ευρώπη γίνεται γνωστή τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα το δίκτυο των παιδαγωγών της φύσης που το ακολουθούν να είναι περιορισμένο. Αρχικά η αναζήτηση έγινε στην Κρήτη όπου είναι και ο τόπος μόνιμης κατοικίας της γράφουσας ώστε να υπάρχει η δυνατότητα παρακολούθησης ανάλογου προγράμματος.

Συνομιλήσαμε με παιδαγωγούς που αξιοποιούν το χώρο του Δάσους στα παρακάτω προγράμματα

Πίνακας 1. Οι Συμμετέχοντες

Αριθμός συνέντευξης	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ
ΣΥΝ.1	Βιολόγος	Σχολείο του Δάσους	Χίος
ΣΥΝ.2	Νηπιαγωγός	Παρέα του Δάσους	Αττική
ΣΥΝ.3	Νηπιαγωγός	Καριάντζουλες	Κάνδανος, Ν.Χανίων
ΣΥΝ.4	Πολιτικός μηχανικός	Καριάντζουλες	Κάνδανος, Ν.Χανίων
ΣΥΝ.5	Βιολόγος	Ηλιάνθος	Χανιά
ΣΥΝ.6	Αρχαιολόγος	Πευκίτες	Κρυονέρι, Αττική
ΣΥΝ.7	Θεατροπαιδαγωγός	Ζλαπ	Βερτίσκοι, Ν.Θεσσαλονίκης
ΣΥΝ.8	Νηπιαγωγός	Σχολείο του Δάσους	Χίος
ΣΥΝ.9	Νηπιαγωγός	Ο Μικρός Ντουινιάς	Μυτιλήνη
ΣΥΝ.10	Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο	Σχολείο του Δάσους	Κόρνος, στη Κύπρο
ΣΥΝ.11	Νηπιαγωγός	Η παρέα του δάσους και το Μικρό Βουνό	Κήπος της Κάλμης, Λαγονήσι
ΣΥΝ.12	Αρχαιολόγος/ Ψυχοθεραπεύτρια	Σχολείο Δάσους στο Platanenhof	Κύμη, Ευβοίας

Παρακάτω συνοψίζονται δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας:

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία.

Κατάταξη ανά φύλο	Κατάταξη ανά ηλικιακή ομάδα	Κατάταξη ανά χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπ/ση	Κατάταξη ανά εκπαιδευτικό υπόβαθρο	Επιμόρφωση στη Παιδαγωγική του Δάσους
Άνδρες: 3	20-29: 2	6-15: 5	Απόφοιτος ΑΕΙ: 5	4: Ναι
Γυναίκες: 9	30-39: 4	16-25: 6	Μεταπτυχιακό: 6	5: Ναι αλλά άτυπα
Σύνολο: 12	40-49: 5	26+ 0: 1	Διδακτορικό: 2	3: Καμία σχέση με την Παιδαγωγική θεωρία
	50-59: 1	Σύνολο: 12	Σύνολο: 12	Σύνολο: 12
	Σύνολο: 12			

*Επίσης οι 4 παιδαγωγοί ακολουθούν το Βρετανικό μοντέλο για τα ΣτΔ, οι 2 είναι περισσότερο επηρεασμένοι από τα ΣτΔ τη Δανία και μια παιδαγωγός από τον Κανάδα και τρεις από κανένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

5.1. Η φυσιογνωμία του παιδαγωγού της Φύσης

«πάρε μαζί σου το παιδί που είδε το φως κάτω απ' τα φύλλα εκείνου του πλατάνου και μάθε του να μελετά τα δέντρα.» Σεφέρης(1935)⁷

Ενώ είναι πλέον σαφές ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα συνδέονται με τις αντιλήψεις του ίδιου του ανθρώπου για τη θέση του στον κόσμο, η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών είναι άμεσα συνυφασμένη με τις περιβαλλοντικές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών(Σπυροπούλου, 2017). Οι παιδαγωγοί δεν είναι ουδέτεροι και αμέτοχοι στη διαμόρφωση αξιών αλλά αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς και μίμησης μέσα από μια σιωπηλή διδασκαλία αξιών(Καραγεωργάκης, 2016). Ο εκπαιδευτικός, αναπόσπαστο κομμάτι κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί ακόμα και άθελα του πρότυπο μίμησης, μεταφέροντας έμμεσα τις προσωπικές του αντιλήψεις και αξίες (Καραγεωργάκης κ.ά., 2005).

Υπάρχει λίγη έρευνα στον τομέα της μη τυπικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της μη τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σχετικά με το πώς οι πεποιθήσεις και ειδικότερα του περιβαλλοντικού εκπαιδευτικού, νοηματοδοτούν την πρακτική του/της (Taylor & Caldarelli, 2004). Παραδοσιακά, οι παιδαγωγοί που ασχολούνται με ΠΕ, σκηνοθετούν τη δημιουργία κλίματος εμπλοκής των νέων στο περιβάλλον και των προβλημάτων του. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της περιβαλλοντικής ευαισθησίας των ιδίων των παιδαγωγών της φύσης στην προώθηση της περιβαλλοντικών στόχων, διερευνήσαμε την προσωπική τους σχέση με το περιβάλλον και την ΠΕ. Πάνω σε αυτόν τον άξονα διερεύνησης, αναζητήσαμε τους λόγους ενασχόλησης τους με την ΠτΔ, την πιθανή σχέση τους με την ΠΕ, την σχετική με αυτή επιμόρφωση τους και την στάση τους σε περιβαλλοντικά θέματα καθώς και την πιθανή προσδοκία τους μέσα από τα προγράμματα αυτά να προωθούν την ευαισθητοποίηση για περιβαλλοντικά θέματα και φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές.

Ερευνητικό ερώτημα:

Ο παιδαγωγός της φύσης: Η διερεύνηση των περιβαλλοντικών στάσεων, γνώσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα στο ρόλο του σε ένα ΣτΔ.

⁷ Στίχοι από το ποίημα Αστυάναξ

Επιμέρους ερωτήματα

1. Ο ρόλος τους σε ένα ΣτΔ
2. Λόγοι εμπλοκής με την Παιδαγωγική του Δάσους
3. Χρήσιμα εφόδια για τον παιδαγωγό της φύσης
4. Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδαγωγών,

Παρακάτω παρατίθενται συνοπτικά οι κώδικες που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις ανά θέμα και θα ακολουθήσει αναλυτική παράθεση και συζήτηση.

Πίνακας 3. Η φυσιογνωμία των παιδαγωγών

Ο ρόλος του παιδαγωγού της φύσης	Λόγοι εμπλοκής	Χρήσιμα εφόδια	Η σχέση με το περιβάλλον
Διευκολύντες-συνοδοί	Γονεϊκότητα	Παιδαγωγική επάρκεια	Αθλητικές δραστηριότητες στη φύση
Σκηνοθέτες ελευθερίας	Παιδαγωγική Ανάγκη εποχής	Επιμόρφωση στην ΠτΔ	Συμμετοχή σε διεθνή οικολογικά κινήματα
Παρατηρητικοί Προνοητικοί/σε επαγρύπνηση	Κίνηση προς όφελος του Περιβάλλοντος	Σύνδεση με το περιβάλλον	Περιβαλλοντικά ενημερωι
Επικεντρώνονται στη διαδικασία	Ελευθερία μη τυπικής εκπαίδευσης	Πρώτες βοήθειες Γνώσεις οδηγού βουνού	Τρόπος ζωής
Ανθεκτικοί στην ανάληψη ρίσκο	Τρόπος ζωής/ σύνδεση με τη φύση		Περιβαλλοντικές συμπεριφορές

5.1.1. Ο ρόλος του παιδαγωγού της Φύσης σε ένα ΣτΔ

Το δείγμα μας αποτελείται από εννέα γυναίκες και τρεις άνδρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Όλοι είχαν παιδαγωγική επάρκεια, οι περισσότεροι έχουν πρώτο πτυχίο στην Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Οι εννέα διαθέτουν τουλάχιστον ένα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι δύο διδακτορικό. Οι περισσότεροι (9/12) έχουν πάνω από δεκαετή εμπειρία στην εκπαίδευση και μια σχετικά σύντομη προυπηρεσία στην τυπική εκπαίδευση. Είναι στο σύνολο τους άνθρωποι με ανησυχίες, προβληματισμούς και ενστάσεις σχετικά με την Εκπαιδευτική Πολιτική, στοιχείο αναμενόμενο καθώς διάλεξαν να πειραματιστούν μέσα από εναλλακτικά παιδαγωγικά κινήματα. Κάποιοι επικοινωνήσαν πως η τυπική εκπαίδευση, περιόριζε τον τρόπο που ήθελαν να προσεγγίσουν τη μάθηση.

Στο «Σχολείο του Δάσους» με δεδομένο ότι δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός δεν διδάσκει αλλά «διευκολύνει» τη μάθηση σε ένα περιβάλλον με έμφαση στο παιχνίδι και τις επιθυμίες του παιδιού. Οι παιδαγωγοί, με αρκετές αναφορές στις συνεντεύξεις, φαίνεται ότι λειτουργούν και περιγράφουν εμπειρίες αλληλεπίδρασης τους με τα παιδιά, μέσα σε ένα αυθόρμητο, βιωματικό, μη κατευθυντικό πλαίσιο.⁸ Οι παιδαγωγοί της φύσης έχουμε *“ρόλο διευκολυντή-συνόδου και όχι ειδικού, εκτιμάμε τη διαδικασία ακριβώς όσο και το αποτέλεσμα και λειτουργούμε μέσα σε αυθόρμητο, βιωματικό, διαισθητικό, παιχνιδοκεντρικό, πλαίσιο εστιασμένο στη σχέση με τη γη”* ΖΛΑΠ⁸. Η παρατηρητικότητα από την πλευρά των τελευταίων και η συναισθηματική ικανότητα τους, ώστε να μπορούν να σιωπούν ή να καθοδηγούν χωρίς διδακτισμό αποτελούν βασική προϋπόθεση για τις απαραίτητες λιγότερες δυνατές κατευθύνσεις.⁹ Μέσα από μια διακριτική παρουσία παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτό που τα ενδιαφέρει περισσότερο στην φύση αναπτύσσοντας το ελεύθερο παιχνίδι και τις αυθόρμητες δραστηριότητες. *«...είναι σαν να δίνεις τη σκυτάλη στα παιδιά να σε οδηγήσουν»* ΣΥΝ.8.

Οι δράσεις είναι καθοδηγούμενες κυρίως από τα παιδιά και οι παιδαγωγοί τα παροτρύνουν να συμμετέχουν σε αυτό που τα ενδιαφέρει περισσότερο στην φύση, προάγοντας το ελεύθερο παιχνίδι και τις αυθόρμητες δραστηριότητες. *«Εμείς είμαστε εκεί για να παρατηρούμε και να συμβάλλουμε στο παιχνίδι των παιδιών και μέσα από το ελεύθερο τους παιχνίδι να κάνουμε μία δραστηριότητα που θα τη φτιάξουμε εμείς»* ΣΥΝ.9. Η έμφυτη παρόρμηση για παιχνίδι ενθαρρύνεται και καλλιεργείται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του δάσους και μάλιστα η ελεύθερη επιλογή του αναγνωρίζεται ως ζωτικής σημασίας για αυτό αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα ΣτΔ. Ο παιδαγωγός της φύσης καθοδηγεί με στόχο να βοηθήσει τα παιδιά και τους νέους να επεκτείνουν το παιχνίδι τους. Ο παιδαγωγός για να είναι σίγουρος για το ότι διευκολύνει και δεν εμποδίζει, πρέπει να επιλέγει πότε θα παρέμβει και πότε να κάνει ένα βήμα πίσω *«η Παιδαγωγική του Δάσους μου έμαθε το ‘Step back, ένα βήμα πίσω και παρατήρησε. Δεν χρειάζεται πάντα να κάνεις κάτι. Παρατηρείς και προσπαθείς να καταλάβεις την ανάγκη του παιδιού. Δεν πειράζει το παιδί να βαριέται»* ΣΥΝ.3.

⁸ ΣτΔ στο δάσος του Βέρτισκου

⁹<https://www.psychografimata.com/gnoriste-ta-scholia-tou-dasous/> (ανακυήθηκε στις 14/10.1021)

Η ελευθερία της μεθόδου αυξάνει την απαιτητικότητα του προγράμματος για τους παιδαγωγούς. «Μπορεί να μην φτιάχνεις σχέδια μαθήματος αλλά είναι πιο δύσκολο και απαιτητικό να είσαι δημιουργικός και παράλληλα να αφήνεις τον έλεγχο στα παιδιά ενώ είστε έξω...και τα παιδιά παράλληλα όμως να μαθαίνουν»ΣΥΝ.11. Η φύση προσφέρει τυχαίες ευκαιρίες μάθησης καθώς δεν είναι όλα προβλέψιμα και μετρήσιμα (Beames @ Brown, 2014). Οι παιδαγωγοί κάποιες φορές χρειάζεται να αλλάξουν εντελώς τα σχέδια ως απάντηση στα παιδιά (Harris, 2015).«Δεν λέμε ότι τώρα θα κάτσουμε κάτω και θα μιλήσουμε για το γαιοσκώληκα...εκεί που περπατάμε μπορεί να συναντήσουμε τον γαιοσκώληκα, να αρχίσουν να μας έρχονται ιδέες, να το συσχετίσουμε με κάτι άλλο, να έρθει ένα ερώτημα, μία σκέψη, μία ιδέα»ΣΥΝ.2. Επίσης, «τις στιγμές που τα παιδιά μπορεί να πουν ‘Αχ δεν μου αρέσει αυτό ή αυτό το βαρέθηκα’ τους δίνεται η ελευθερία να σκεφτούν, να πουν τη γνώμη τους και να αποφασίσει η πλειονότητα τι θέλει να ακολουθήσει από αυτά που θα ακουστούν» ΣΥΝ.8.

Σε ένα τέτοιο ανοικτό πλαίσιο, οι θετικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ παιδιού και ενήλικα, είναι απαραίτητες ώστε να παρέχουν υποστήριξη και εμπιστοσύνη άρα και αίσθημα ασφάλειας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ενεργό συμμετέχοντα, που μαθαίνει κι αυτός μέσα από την όλη διαδικασία (Knight, 2013). «δεν βλέπω τον άλλον σαν ένα άδειο δοχείο που πρέπει να γεμίσω με γνώση αλλά έχω τη διάθεση να εξερευνήσουμε μαζί τη γνώση»ΣΥΝ.3. Ο ρόλος λοιπόν μαθητή και δάσκαλου δεν είναι στεγανοί και σταθεροί. «παιδιά και ενήλικες, βιώνουν ακριβώς την ίδια εμπειρία...ο καθένας από τη δική του οπτική αλλά ως μέρος της ίδιας εμπειρίας, χωρίς να διαχωρίζονται οι ρόλοι στο σχολείο του δάσους»ΣΥΝ.8 «ξαναβρήκα σε αυτές τις ομάδες των παιδιών αυτό το φανταστικό κομμάτι που είχα χάσει από την παιδική μου ηλικία. Βρήκα αυτή τη λάμψη και αυτό το «Ααα τι είναι εκεί !!;; ...και τι ακούγεται;; και δεξ το μυρμήγκι! και αυτό και εκείνο... πως θα το σκεφτούμε; και πώς θα το φτιάξουμε;; Όλη αυτή η φαντασία και η δημιουργικότητα που ξεπηδά και την έβλεπα να συμβαίνει μπροστά στα παιδιά για μένα ήταν κάτι μαγικό»ΣΥΝ.12.

Η αποφυγή κινδύνων αρά και η αναζήτηση λύσεων συντελεί στην εδραίωση μιας παθητικής στάσης στις προκλήσεις που θα τους ακολουθεί και στην μετέπειτα ζωή. «Κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να αναλάβει ευθύνες και ρίσκα...να γίνει ένας επιδέξιος μαθητής και ένας επιδέξιος δάσκαλος» ΖΛΑΠ. Ο παιδαγωγός ενθαρρύνει ελεγχόμενα τα παιδιά να ρισκάρουν καθώς όπως θα δούμε αι παρακάτω η ανάληψη ρίσκο αξιοποιείται παιδαγωγικά σε ένα ΣτΔ. Το θάρρος θα λέγαμε ότι είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδαγωγών που ασχολούνται με δράσεις στο

Δάσος. Στο σύγχρονο κόσμο, ζούμε σε ένα τεχνητό, πλήρως ελεγχόμενο περιβάλλον αποσυνδεδεμένοι με την φύση την οποία έχουμε “δαμονοποιήσει”. «Μεγαλώνουν αποστειρωμένα τα παιδιά... και το μεγαλώνεις αποστειρωμένα.. αυτό σημαίνει μοιραία ότι δεν θα μπορείς να ανταπεξέλθεις στον πραγματικό κόσμο που δεν είναι αποστειρωμενος»ΣΥΝ.12. Τείνουμε να προστατευόμαστε διαρκώς από κινδύνους εγκλωβίζοντας τους εαυτούς μας και στη συνέχεια τα παιδιά σε μια προστατευμένη ζωή χωρίς κινδύνους που δεν επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους κατανόηση και διαχείριση των κινδύνων. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν την αξία του “ρίσκο” και την πλαισιώνουν χωρίς να την αποτρέπουν.

5.1.2. Λόγοι εμπλοκής με την Παιδαγωγική του Δάσους :

Η περιβαλλοντική ανησυχία, παιδαγωγικές ανησυχίες, η γονεϊκότητα, η Παιδαγωγική Ανάγκη Εποχής, η ελευθερία της άτυπης εκπαίδευσης, ο τρόπος ζωής των ίδιων και η σύνδεση τους με τη φύση και λιγότερο συγκυριακοί λόγοι, οδήγησαν τους ερωτωμένους στην Παιδαγωγική του δάσους. «Αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε ένα Σχολείο του Δάσους, επειδή πιστεύουμε ότι η ζωή των παιδιών σήμερα είναι πολύ περιοριστική» ΣΥΝ.3 «είναι και παιδαγωγική ανάγκη της εποχής. Είναι αυτό που ζητάνε τα παιδιά από μας σε αυτή την εποχή. Το ζητούμενο για να μπορέσουμε να εξασφαλίσουμε την ομαλή τους και ολιστική τους ανάπτυξη.»ΣΥΝ.2, «κάποια στιγμή αποφάσισα να συνδέσω αυτά τα δύο, το θέατρο με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την υπαίθρια εκπαίδευση και κάπως έτσι προέκυψε το Σχολείο του Δάσους»ΣΥΝ.7.

Οι περισσότεροι παιδαγωγοί ανέφεραν την περιήγηση τους σε διάφορες εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. «Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με είχαν τραβήξει και είχα βρει εκεί πολύ παιδαγωγική αλήθεια.. όπως είναι η εμπειρική μάθηση, η διαθεματική προσέγγιση, η μέθοδος Steiner και εντέλει τα σχολεία του Δάσους ήταν για μένα το τελευταίο που βρήκα»ΣΥΝ.2 «Επίσης πριν από όλα αυτά είμαι ήμουν σε ένα αυτοοργανωμένο σχήμα όπου υπήρχε μία σύνδεση με εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης.»ΣΥΝ.7. Η συχνότερή αναφορά του δείγματος μας αφορούσε στα σχολεία Waldorf Steiner με την οποία η Σκανδιναβική και Γερμανική προσέγγιση της ΠτΔ έχει πολλά κοινά στοιχεία. Κάποιοι ανέφεραν την μέθοδο της Montessori η οποία εκτιμούσε το παιδαγωγικό υλικό φτιαγμένο από φυσικά υλικά, των οποίων την σημαντικότητα ανέδειξε. Σχολεία που ακολουθούν την μέθοδο Montessori παρέχουν υπαίθριες αισθητηριακές εμπειρίες. Οι αναφορές στη Montessori και τον Steiner σχετίζονται και βιβλιογραφικά με την ΠτΔ καθώς αμφότεροι επέδειξαν τη σημασία της επαφής με τη φύση μέσω ενεργού, πρακτικού

παιχνιδιού και εντάσσονται στις επιρροές του κινήματος. Δύο παιδαγωγοί μας ανέφεραν το πρότερο ενδιαφέρον για τον Iddu Krishnamurti, Ινδό φιλόσοφο και την επίσκεψή τους στα σχολεία αυτά αλλά δεν τα συνδέουν με τις δράσεις τους στη φύση αλλά περισσότερο ως ένδειξη ανησυχίας για κάτι διαφορετικό.

Σύμφωνα με την Σπυροπούλου(2002), η περιβαλλοντική ανησυχία αποτελεί τον κύριο παράγοντα παρακίνησης Ελλήνων εκπαιδευτικών για ενασχόληση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Κάποιοι ανέφεραν έχουν κατά καιρούς οργανωθεί η παρακολουθούν διεθνή κινήματα για τη διαχείριση περιβαλλοντικών προβλημάτων. «Από εκεί και πέρα σαφώς στα 14 με ενδιέφερε πάρα πολύ οικολογία που ήταν στα σπάργανα... μέσα από την Ένωση Ελλήνων φυσικών είχε έρθει η *Greenpeace* στην Ελλάδα μιλούσανε ...και αυτό το πράγμα εξελίχθηκε σε αυτό που είμαι τώρα... οι Πευκίτες είχαν αρχικά καταγγελτικό χαρακτήρα αυτό το στοιχείο ήταν καθαρά ενταγμένο στο οικολογικό κίνημα.» ΣΥΝ.6.

Μια ενδιαφέρουσα αναφορά έγινε στη φιλοσοφία των Αβορίγινων¹⁰.ΣΥΝ.7 «επειδή με ενδιαφέρει πάρα πολύ η προφορική παράδοση και ασχολήθηκα λίγο με το θέμα των ιθαγενικών κοινοτήτων και την εκπαίδευσή τους και έκανα ένα *course* στο πανεπιστήμιο του Τορόντο που λέγεται *Aboriginal Worldviews and Education* και με αφορμή αυτό κάτι ξύπνησε μέσα μου, σε σχέση με ότι μπορεί να συνδέει την προφορικότητα, την αφήγηση και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αν μπορώ να το πω με πολύ απλά λόγια αυτό που κάνουμε εμείς σήμερα σαν Παιδαγωγική του Δάσους είναι κάτι που το έκαναν σε όλο τον κόσμο οι ιθαγενικές κοινότητες για να μεγαλώνουν τα παιδιά τους... ήταν ενσωματωμένος αυτός ο τρόπος στη διαδικασία όλων των μεταβάσεων της ζωής...όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους μεγάλους. Οπότε εμείς στην πραγματικότητα με την Παιδαγωγική του Δάσους ξαναγυρίζουμε σε μία γνώση που υπήρχε. Στην Ευρώπη σε αυτό το κομμάτι δεν δίνεται πάρα πολύ βάση αλλά στη σχολή του Καναδά σε σχέση με το ΣτΔ είναι ενσωματωμένη αυτή η γνώση. Στην Ευρώπη δεν έχουμε ιθαγενικές κοινότητες για αυτό»

¹⁰Οι Αβορίγινες συνδέονται με τα Σχολεία του δάσους Η φιλοσοφία ζωής σε επτά αρχές: ειλικρίνεια, η ταπεινοφροσύνη, ο σεβασμός, γενναιότητα, σοφία, αλήθεια και αγάπη. Η παιδαγωγική των Αβορίγινων χρησιμοποιεί υπέροχες, διαδραστικές προσεγγίσεις στη μάθηση, η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τη γη και μας λέει ποιοι είμαστε ως άνθρωποι. Το ισορροπημένο άτομο αποτελείται από έναν συναισθηματικό, φυσικό, πνευματικό και διανοητικό εαυτό και η καλύτερη μάθηση είναι η μάθηση που αγγίζει τον μαθητή σε όλους αυτούς τους τομείς.

Η ελευθερία της μη τυπικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι μια κοινή ανάγκη των παιδαγωγών. «Το σχολείο δάσους Ηλίανθος δεν ανήκει σε συγκεκριμένο κίνημα. Ο λόγος της δημιουργίας του ήταν ακριβώς η ανάγκη για ελευθέρια από καλούπια ιδεών και αξιάκα μοντέλα (ηθικά, παιδαγωγικά κλπ.), είτε ανήκουν στο κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης είτε σε εναλλακτικά μοντέλα. Το περιβάλλον του δάσους προσφέρει μεν επαφή με τη φύση αλλά αυτό που έχει σημασία είναι ο εσωτερικός χώρος του ανθρώπου, η ψυχολογία του, που έχει παραμελήσει στην εκπαίδευση η οποία δίνει έμφαση στις συνθήκες και στο εξωτερικό περιβάλλον.»ΣΥΝ.5, «Έχοντας λοιπόν οξυμένες παιδαγωγικές κεραίες...ήτανε κέρδος από μία πλευρά για την δική μου ιδιοσυγκρασία ότι δεν εγκλωβίστηκα σε μία δομή τυπικής εκπαίδευσης αλλά μπορούσα να είμαι πιο ελεύθερο πουλί. Αυτό με βοήθησε πάρα πολύ και ερχόμενη με πάρα πολλές ομάδες σε επαφή λόγω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να αντιληφθώ ποια είναι η μεγαλύτερη ανάγκη της εποχής.»ΣΥΝ.2

Η χαρά δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο των μαθητών. «Η χαρά εκείνης της ώρας όχι ότι εκ των προτέρων ότι εγώ το κάνω αυτό για να αντλήσω χαρά.»ΣΥΝ.8 «Η αλήθεια είναι ότι μου αρέσει έτσι πάρα πολύ γιατί δεν έχω την παραμικρή έννοια. Έννοια εννοώ εκτός.. του προγράμματος. Όταν είμαστε με τα παιδιά εννοείται πως τα προσέχω και έχω ενδιαφέρον να μην τους συμβεί κάτι, να μην χτυπήσουν και τα λοιπά....αλλά δεν έχω καμία έννοια...Ούτε φιλοδοξίες έχω, ούτε φαντάζομαι ότι κάνω κάτι το βαρυσήμαντο και το σημαντικό που πρέπει να γίνεται για πάντα, ούτε με νοιάζει αν θα γίνεται για πάντα, ούτε αν σταματήσει αύριο... είναι μια εντελώς ανέμελη κατάσταση.»ΣΥΝ.1.

Ένας άλλος σημαντικός λόγος εμπλοκής είναι η προσωπική τους σύνδεση με το περιβάλλον και θα αναλυθεί εκτενώς παρακάτω ως σημαντική πτυχή του ρόλου τους και εφόδιο σε ΣτΔ.

5.1.3. Εφόδια για έναν παιδαγωγό της φύσης:

Η ύπαιθρος παρέχει το βασικό σκηνικό ή πεδίο δράσης για αυτοκαθοδηγούμενους σκοπούς αναψυχής, όπως χόμπι, αθλήματα και δραστηριότητες στη φύση, κατασκήνωση, πικ-νικ, πεζοπορία. Η Υπαίθρια Μάθηση διαφέρει από την υπαίθρια αναψυχή, καθώς θεωρείται ως μια προγραμματισμένη και σκόπιμη προσέγγιση που καθοδηγείται από εκπαιδευτή, δάσκαλο, ηγέτη,

προπονητή, οδηγό κ.λπ. Για το λόγο αυτό ο παιδαγωγός πρέπει να έχει κάποια εφόδια¹¹ «δεν μπορεί κάποιος απλά επειδή βρήκε φως και μπήκε να πάρει στο λαιμό του παιδιά και να βγει στο δάσος» ΣΥΝ.6. Η δια βίου μάθηση του εκπαιδευτικού του επιτρέπει να διευρύνει συνεχώς τις γνώσεις του, ώστε να ενημερώνεται και να χρησιμοποιήσει νεότερες κάθε φορά μεθόδους και προσεγγίσεις. Η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν σημαίνει ότι κάποιος δεν είναι ικανός στη δουλειά του αλλά ότι είναι ανοιχτός στο να ακούει νέες ιδέες, να ανακαλύπτει διαφορετικές προσεγγίσεις από τη δική του ή να εμπλουτίζει τις μεθόδους του μέσα από τις διδακτικές εμπειρίες άλλων. «Δεν μπορεί να έχεις παιδιά και να φωνάζεις ή να έχεις σφυρίχτρα και να λες ότι κάνεις παιδαγωγική του δάσους... Και εδώ μιλάμε για την ενσυναίσθηση και το βίωμα. Απλά τώρα κάποιος όντως μπορεί να έχει τελειώσει μία πανεπιστημιακή σχολή και αυτό να μην το έχει κατακτήσει.»

Η Υπαίθρια Εκπαίδευση μπορεί να είναι επιτυχής μόνο εάν ο δάσκαλος κατανοήσει τον λόγο επίσκεψης στην υπαίθρια τοποθεσία, εάν ο δάσκαλος γνωρίζει καλά το μέρος και εάν ο δάσκαλος μπορεί να οργανώσει κατάλληλες δραστηριότητες για τους μαθητές, ώστε να τους καθοδηγήσει στη μαθησιακή διαδικασία (Dillon κ.α., 2006). «δεν είναι απλά το μέσα και το έξω που κάνει τη διαφορά... μπορεί να έχεις έξω τα παιδιά στο δάσος και να τα θάξεις να σε ακούνε παθητικά...είναι η φιλοσοφία από πίσω που στηρίζει την υπαίθρια εκπαίδευση...» ΣΥΝ.10. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πραγματοποιήσουν την ενεργό μάθηση με επιτυχία, διαφορετικά η υπαίθρια τάξη θα μετατραπεί σε μια συνηθισμένη και βαρετή τάξη για τους μαθητές. Όταν ο δάσκαλος δεν αξιοποιεί τις δυνατότητες και τα κίνητρα που προσφέρει η φυσική τοποθεσία, οι μαθητές δεν θα αποκτήσουν νέες εμπειρίες, νέες γνώσεις ή νέες περιπέτειες (Borsos κ.α., 2018)

Θεμελιώδες εφόδιο για να ασχοληθεί κάποιος με την Παιδαγωγική του Δάσους είναι η Παιδαγωγική του κατάρτιση και επάρκεια ΣΥΝ.7 «...είναι πολύ σημαντικό ένας άνθρωπος που καταπιάνεται με αυτό να έχει παιδαγωγική επάρκεια... να έχει δηλαδή ένα πρώτο πτυχίο και ένα κύκλο παιδαγωγικών μαθημάτων». «Θα έλεγα κάποια συγκρότηση ένα συγκεκριμένο μορφωτικό επίπεδο...δεν μπορεί κάποιος απλά επειδή βρήκε φως και μπήκε να πάρει στο λαιμό του παιδιά και να βγει στο δάσος.» ΣΥΝ.6. Στην Αγγλία η εκπαίδευση έχει διαβαθμίσεις και άνθρωποι από

¹¹<https://www.outdoor-learning.org/Good-Practice/Research-Resources/About-Outdoor-Learning>

κάθε είδους υπόβαθρο-όπως δάσκαλοι, βοηθοί διδασκαλίας, καλλιτέχνες, δασοφύλακες, πρόσκοποι, γονείς και άλλοι- εισάγονται στη ΠτΔ ώστε να λειτουργούν είτε παιδαγωγικά είτε επικουρικά στην διαδικασία.¹² Οι παιδαγωγοί που συνομιλήσαμε έχουν όλοι παιδαγωγική επάρκεια και το θεωρούν προαπαιτούμενο εφόδιο.

Στα πλαίσια αυτών των συνεδριων οι Παιδαγωγοί χρειάζονται τα εφόδια αλλά και την ψυχική ανθεκτικότητα να αναλάβουν υποστηριζόμενους κινδύνους για να ενισχύσουν ανθεκτικούς, σίγουρους, ανεξάρτητους και δημιουργικούς μαθητές. Η ανάληψη ρίσκου αξιοποιείται παιδαγωγικά στα ΣτΔ αρκετοί οι παιδαγωγοί της φύσης μας τόνισαν την ανάγκη για γνώση πρώτων βοηθειών ώστε να είναι έτοιμοι αλλά κυρίως ψύχραιμοι στο να αντιμετωπίσουν πιθανούς τραυματισμούς. «Δεν με έχει ρωτήσει ποτέ κανείς στα τέσσερα χρόνια αν έχω το δίπλωμα των πρώτων βοηθειών, κανένας γονιός δεν έχει ρωτήσει αν έχω ένα φαρμακείο.. που εννοείται έχω!!»ΣΥΝ.3.

Πιστοποίηση στην Παιδαγωγική του Δάσους αποτελεί ένα σημαντικό χρήσιμο εφόδιο αλλά από κανέναν δεν θεωρήθηκε προαπαιτούμενο όπως και όσο η παιδαγωγική επάρκεια.¹³ «*Η μετεκπαίδευση βοηθάει στο να μάθεις πώς λειτουργεί η μέθοδος, εγώ το κατάλαβα μέσα από την πράξη*»ΣΥΝ.9, «Είναι σημαντικό κάποιου είδους training... υπό την έννοια ότι κάθε εκπαιδευτικός οξύνει την παρατηρητικότάτά του... αλλά ως παιδαγωγός το συνδέω περισσότερο με την ικανότητα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός να παρατηρήσει οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και να δει αυτό που μπορεί να προκύψει».ΣΥΝ.11. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι ακολούθησαν Εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Παρ'όλο που οι παιδαγωγοί στην Ελλάδα που θέλουν να επιμορφωθούν στην Παιδαγωγική του δάσους προτιμούν την Αγγλία δεν είναι ο μόνος τρόπος.

Οι Πευκίτες έχουν το δικό τους σύστημα το οποίο είναι κατοχυρωμένο και γίνεται μέσα από σεμινάρια εδώ με έναν διαφορετικό τρόπο διαστρωμάτωσης. Πέρυσι έγινε το εισαγωγικό όπου κάποιος μέσα σε κάποιες συγκεκριμένες ώρες εκπαίδευσης μπορεί να λάβει τα βασικά στοιχεία

¹²<https://forestschoollassociation.org/forest-school-myth-busting/>

¹³ Στην Ελλάδα το 2022 επιμόρφωση στην ΠτΔ παρέχει 1.το ιδιωτικό Σχολείο Παιχνιδαγωγείο, σε συνεργασία με την Inside Out Nature (Δανική Δασική Εκπαίδευση) 2. Οι Πευκίτες με το Μονοπάτι των Πευκιτών προτείνουν ένα Ελληνικό Σύστημα της Παιδαγωγικής του Δάσους και 3.Πιστοποίηση "FOREST SCHOOL LEADER LEVEL 3" παρέχεται από τον Βρετανικό εκπαιδευτικό φορέα "Forest School Learning Initiative" στο ΣτΔ Καριάτζουλες στην Κάντανο Χανίων

σύμφωνα με τα οποία μπορεί να βγάλει κάποιες ομάδες στο δάσος, να επιλέξει την τοποθεσία του δάσους, να λάβει υπόψιν του ποιοι είναι οι παιδαγωγικοί στόχοι που πρέπει να θέσει «Αρχικά είχε έναν πιλοτικό χαρακτήρα, ενσωματώνοντας διάφορες προσεγγίσεις όπου εκεί μας έγινε κατανοητό και από μένα και από τον Συνπευκίτη, τον Μανώλη του Γιοματάρη ...ότι έπρεπε να βρούμε μία ελληνική συνταγή για το Δασικό Σχολείο....το 2015 σχηματίσαμε το μονοπάτι των Πεύκινων δηλαδή την Ελληνική εκδοχή των σχολείων του δάσους.. μεταφερθήκαμε το 2016 ως Πευκίτες πια στη Σουηδία ...όπου γνωρίσαμε την Siw Linde, συζητώντας ισότιμα και απευθείας ως αντίστοιχο σχολείο που ήταν η ελληνική απάντηση στο Σουηδικό μοντέλο. Δηλαδή το παιδαγωγικό σύστημα που φτιάξαμε εμείς εδώ θεωρήθηκε αντίστοιχο του σουηδικού μοντέλου. Έκτοτε μπήκε και μέσα στους Πευκίτες στο καταστατικό και υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας ως τέτοιο. Η προσέγγιση των Πεύκινων, θεωρείται αυτόνομο παιδαγωγικό σύστημα και δεν υπολείπεται σε τίποτα από το Δανέζικο ή το Σουηδικό. Είναι Σχολείο του Δάσους με τις Ελληνικές προδιαγραφές.»ΣΥΝ.6. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι εναρμονισμένη με τα πολιτισμικά γεωφυσικά χαρακτηριστικά ενός τόπου.

Στον Καναδά η επιμόρφωση προτείνεται αλλά δεν παρουσιάζεται στο κοινό ως προαπαιτούμενο εφόδιο. «Ξεκινήστε βρίσκοντας άλλους παιδαγωγούς συμμάχους σας που να μοιράζεστε κοινό όραμα για ένα σχολείο με βάση τη φύση και επισκεφτείτε άλλα ανάλογα σχολεία. Εάν αποφασίσετε να παρακολουθήσετε ένα μάθημα Forest and Nature School Practitioners, θα εξερευνήσετε τα θεωρητικά θεμέλια, τις πρακτικές δεξιότητες και την παράδοση του FNS. Μέσα στο μάθημα θα καθοδηγηθείτε επίσης από αξιολογήσεις κινδύνου/οφέλους, οικολογικές προεκτάσεις και ανάπτυξη πολιτικών και διαδικασιών για το πρόγραμμά σας. Αυτά μαζί με το δικό σου το πάθος και η εμπειρία, θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα σταθεί το πρόγραμμά σας FNS.» Στην ίδια λογική οι παιδαγωγοί της παρούσας ερευνάς, πρώτα απέκτησαν την εμπειρία σε ανάλογα εγχειρήματα και στη συνέχεια κάποιοι επέλεξαν να επιμορφωθούν μέσα από σεμιναριακούς κύκλους στην Αγγλία .

Στην Αγγλία, οι δήμοι δίνουν κίνητρα στα σχολεία που πραγματοποιούν Forest School Program, και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς τους να επιμορφωθούν σε αυτό ώστε να αναλάβουν οι ίδιοι το πρόγραμμα(Ο'Brien & Murray, 2007). « Η Πρωτοβάθμια του Δήμου που δούλευα στο Λονδίνο πήρε την πρωτοβουλία και οργάνωσε μία ημερίδα με θέμα τα Σχολεία του Δάσους και κάλεσε όσους εκπαιδευτικούς ενδιαφέρονται να το παρακολουθήσουν....Η εκπαίδευση είχε περίπου ένα χιλιάριο κόστος. Μέσω του Δήμου όμως, μπορούσαμε να το κάνουμε δωρεάν και

το σχολείο είχε επιβάρυνση 200 λίρες...ανταποδοτικά ο παιδαγωγός που επιμορφωνόταν εφαρμόζε τη γνώση... Η ενθάρρυνση ήταν "εκπαιδευτείτε σε αυτό ώστε να εφαρμόσετε την παιδαγωγική αυτή στο σχολείο σας.» ΣΥΝ.4.

«Δεν είμαστε γυμναστές, δεν είμαστε πρόσκοποι κι ούτε ορειβάτες. Πρέπει όμως ο παιδαγωγός του δάσους να διαθέτει κάποιες από τις παραπάνω δεξιότητες.»Πευκίτες. Γνώσεις σχετικές με τη τέχνη του βουνού και αυτόνομης διαβίωσης, αναγνώριση της τοπικής πανίδας και χλωρίδας, πρωτίστως για λογούς ασφάλειας και δευτερευόντως για λόγους εκπαιδευτικούς, θεωρείται απαραίτητη. «να έχει κάποιες βασικές γνώσεις πρώτων βοηθειών και κάποιες γνώσεις οδηγού βουνού... Όχι ακριβώς οδηγού βουνού, αλλά κάποιες γνώσεις για το βουνό. Αυτά λοιπόν τα μαθήματα είναι αυτό ακριβώς: τρία σε ένα αλλά[...]Όταν βγαίνει ένας παιδαγωγός στο δάσος πρωτίστως αναγνωρίζω ότι έχει καλές προθέσεις όμως το να είσαι σε ένα δάσος και να σε πιάσει μία καταιγίδα εκεί τίθεται πολύ βασικά θέματα... ο παιδαγωγός αν για παράδειγμα βρέξει...πέσουνε κεραυνοί και δίπλα έχει μία σπηλιά τι θα κάνει θα μπει στη σπηλιά ή θα πετάξουν όλα τα πράγματα και θα φύγουν;; Σας πληροφορώ ότι το 99% των απαντήσεων είναι ότι θα έμπαιναν μέσα στη σπηλιά το οποίο είναι και το μεγαλύτερο λάθος.. Θα τους χτυπήσει ο κεραυνός και θα πεθάνουν και αυτόν και τα παιδιά. Εκεί λοιπόν τίθενται θέματα που μπορεί να ακούγονται ακραία αλλά είναι πολύ βασικά... Άρα αυτός που αποφασίζει να το κάνει αυτό πρέπει να έχει λάβει υπόψιν του στοιχεία ορειβασίας, στοιχεία πανίδας και χλωρίδας που είναι επίσης πολύ βασικό!!» ΣΥΝ.6.

Ένα ακόμα εφόδιο-που αποτέλεσε και λόγο εμπλοκής - είναι η σύνδεση των ιδίων με τη φύση που προηγήθηκε από την ενασχόληση τους με την ΠτΔ. Όλοι οι παιδαγωγοί ανέφεραν πως η σχέση αυτή τους βοηθάει και εμπλουτίζει στο ρολό τους αν και κάποιοι δεν το θεώρησαν προϋπόθεση. Η σχέση αυτή θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα. «Ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε εμείς τα έντομα ανοίγει ένα άλλο παράθυρο στο πώς και στο ότι βρισκόμαστε σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι το φυσικό τους περιβάλλον και μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε με όλο αυτό και να αντέχουμε και να κατανοούμε τον ρόλο τους και τον ρόλο μας.»ΣΥΝ.2.«δεν γίνεται να πετάω τις πορτοκαλάδες από θα το παράθυρο του αυτοκινήτου και αύριο να κάνω ένα σεμινάριο που να μου πει ότι τα σκουπίδια μου, κάνουν κακό- ενώ λες και δεν το ήξερα.»ΣΥΝ.11. Η σύνδεση πρέπει να συνοδεύεται και με κάποιες περιβαλλοντικές γνώσεις ώστε «η κατάρτιση του παιδαγωγού... όχι μόνο παιδαγωγικά αλλά και σε επίπεδο γνώσεων π.χ. να μπορεί να ερμηνεύσει κάποιος δακτυλίου σε κάποιο πεύκο που έχει κοπεί, να αναγνωρίζει πότε έχει

ξηρασία το δάσος... να εξηγήσει τα παιδιά όλη αυτή την αλλαγή που βιώνουμε... τώρα να βλέπει τη σακούλα μέσα στο ποτάμι και να μην αγνοεί τη σακούλα και να πρέπει να βγάλει τη σακούλα και να εξηγήσει ότι νεροχελώνες κινδυνεύουν από κάτω... αλλά σε καμία περίπτωση με έναν τρόπο νουθεσίας περισσότερο θα πρέπει κατά τη γνώμη μου να ακολουθεί έναν τρόπο συναισθηματικής σύνδεσης με το δάσος»ΣΥΝ.6.

5.1.4. Η περιβαλλοντική ευαισθησία των παιδαγωγών

Αξιολογώντας ως σημαντική τη σημασία της περιβαλλοντικής ευαισθησίας των ιδίων των εκπαιδευτικών για την προώθηση της στοχοθεσίας των Σχολείων του Δάσους διερευνήσαμε την προσωπική τους σχέση με το περιβάλλον. Πολλοί συγγραφείς δίνουν βαρύνουσα σημασία στο ρολό των στάσεων και πεποιθήσεων σχετικά με την ανάπτυξη του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος (Morrone κ.α., 2001). Από την παρούσα έρευνα προέκυψε πως στο σύνολο τους οι παιδαγωγοί της φύσης διακατέχονται από φιλοπεριβαλλοντικές πεποιθήσεις ενώ οι μισοί έχουν κατά καιρούς οργανωθεί ή παρακολουθούν διεθνή κινήματα σε θέματα διαχείρισης περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Ισχυρό κίνητρο που ώθησε κάποιους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τα ΣΤΔ ήταν η προσωπική οικολογική συνείδηση και ευαισθησία και η επιθυμία για οικολογική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των μελλοντικών πολιτών. Κάποιοι από τους παιδαγωγούς μας προσεγγίζουν την δραστηριότητα τους στα σχολεία του Δάσους ως μια περιβαλλοντική δράση, μια προσωπική κατάθεση στο βιώσιμο μέλλον του πλανήτη. *«οι Πευκίτες είχαν αρχικά καταγγελτικό χαρακτήρα αυτό το στοιχείο ήταν καθαρά ενταγμένο στο οικολογικό κίνημα. Ο Μανώλης ο Γιοματάρης που ήταν συνιδρυτής, ήταν μέλος των οικολόγων πράσινων συνομιλούσαμε με το WWF, με τα διάφορα πράσινα κινήματα στην Ευρώπη...υπήρχε στη φιλοσοφία των Πευκιτών, η διάσωση του Πεντελικού καλούς... είχε έναν χαρακτήρα μάχιμο... ο οποίος στη συνέχεια εμβολιάστηκε από τη δική μου την πλευρά με το Σχολείο του Δάσους και με την πεποίθησή μου ότι οι αλλαγές θα γίνουν αν τα παιδιά διαμορφωθούν έτσι γιατί αλλιώς πάντα θα βρίσκεις ας πούμε το συμβούλιο της επικρατείας ...θα δοκιμάζεις τρόπους που σε μας δεν ταίριαζαν ...και έτσι καταλήξαμε στο σχολείο του δάσους ως ελπίδα για το περιβάλλον» ΣΥΝ.6., «παρακολουθώ διάφορα κινήματα αλλά εμένα και η κίνηση μου η περιβαλλοντική είναι μέσα από την παιδαγωγική του δάσους.»ΣΥΝ.9.*

Στο σύνολο τους οι παιδαγωγοί συνδέονται με την φύση και εντάσσουν πολλές δραστηριότητες σε αυτή, πχ. πεζοπορία, αναρρίχηση, camping κ.α. Ισχυρό κίνητρο που ώθησε κάποιους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τα ΣΤΔ ήταν η προσωπική οικολογική συνείδηση και ευαισθησία και η επιθυμία για οικολογική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των μελλοντικών πολιτών. «Μελετώντας την παιδαγωγική αυτή, συνειδητοποιήσαμε ότι είναι ο τέλειος συνδυασμός για την αγάπη μας για τη φύση και για την εκπαίδευση.»ΣΥΝ.4, «μένω στο βουνό στο δάσος δεν μπορώ να ζήσω στην πόλη έχω αυτό το κουσούρι...τα παιδιά όταν έρχονται εδώ βλέπουν πως ζούμε, τους μπαχτσέδες μας... προσπαθούμε να έχουμε αυτάρκεια στα βασικά, στο νερό, στο φαγητό, στην ενέργεια... βλέπουν το σπίτι μας...αν τα επηρεάζει αυτό ή όχι δεν το ξέρω...Είναι μία αναφορά σίγουρα θεωρώ πως ο τρόπος που υπάρχουμε σίγουρα με έναν τρόπο επηρεάζει τον τρόπο που υπάρχουν και οι άλλοι σε αυτό το βαθμό κάνω κοίτα εγώ εκτός»ΣΥΝ.7. Οι υπαίθριες δραστηριότητες, όπως πεζοπορία, κατασκήνωση και ποδηλασία που από τη βιβλιογραφία συνδέεται με φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις(Morrison, 2018). Όπως περιέγραψε ο Moroye (2009), οι οικολογικοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν ένα συμπληρωματικό πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται στις αξίες και τις πεποιθήσεις τους για το περιβάλλον.

Σε διαφορετικό βαθμό αλλά όλοι οι παιδαγωγοί ανέφεραν πως έχουν προσωπική σύνδεση με τη φύση που προηγήθηκε της ενασχόλησης τους με τη Παιδαγωγική του Δάσους «Μελετώντας την παιδαγωγική αυτή, συνειδητοποιήσαμε ότι είναι ο τέλειος συνδυασμός για την αγάπη μας για τη φύση και για την εκπαίδευση.»ΣΥΝ.3. «μένω στο βουνό, στο δάσος, δεν μπορώ να ζήσω στην πόλη έχω αυτό το κουσούρι...τα παιδιά όταν έρχονται εδώ βλέπουν πως ζούμε, τους μπαχτσέδες μας... προσπαθούμε να έχουμε αυτάρκεια στα βασικά, στο νερό, στο φαγητό, στην ενέργεια... βλέπουν το σπίτι μας...αν τα επηρεάζει αυτό ή όχι δεν το ξέρω...Είναι μία αναφορά σίγουρα θεωρώ πως ο τρόπος που υπάρχουμε σίγουρα με έναν τρόπο επηρεάζει τον τρόπο που υπάρχουν και οι άλλοι σε αυτό το βαθμό κάνω κοίτα εγώ εκτός»ΣΥΝ.7, «Σίγουρα η σύνδεση μου με την φύση έπαιξε ρολό... Μου άρεσε να είμαι στη φύση μου άρεσε να δουλεύω με παιδιά οπτέ το Σχολείο του δάσους ήταν ένα ωραίο πάντρεμα αυτών των δυο.»ΣΥΝ.5, «η φύση είναι ένας χώρος πολύ οικείος... Είναι χώρος.. Είναι κομμάτι της ανάπτυξης μου, κομμάτι της ζωής μου.»ΣΥΝ.8.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος εμφανίζει σταθερά περιβαλλοντικά φιλικές στάσεις και όλοι αναφέρονταν την ανακύκλωση σαν μια σταθερή πρακτική τους. «Από τη στιγμή που βρέθηκα πιο κοντά με τη φύση και μετά σε διάφορα κινήματα συνειδητοποίησα πόσο μακριά είμαστε και πόσο η ζωή μας είναι μια υπερκατανάλωση, αποξενωμένη από τη φύση. Αυτό σημαίνει ότι είναι

πάρα πολύ δύσκολο να ανιχνεύσουμε όλες τις λεπτομέρειες... κάτι που προσπαθώ να κάνω αλλά ομολογώ κάθε μέρα σχεδόν ανακαλύπτω κάτι που θα μπορούσαμε να το κάνουμε αλλιώς...εννοείται ανακυκλώνω ενώ γνωρίζω ότι έχουνε καεί τα περισσότερα εργοστάσια ανακύκλωσης ουσιαστικά και είναι γέλιο αλλά εγώ συνεχίζω να ανακυκλώνω και ανακυκλώνω, έχω τάπερ για επαναχρησιμοποιούμενα παπούρνια, επαναχρησιμοποιούμενα καλαμάκια, μπουκαλάκια, σκατάκια ...όλα αυτά τα κάνω...»ΣΥΝ.11.

Η έννοια της αειφορίας που αναλύσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, αποτελεί μια πιο συνολική προσέγγιση και δεν περιορίζεται και δεν απομονώνει τα περιβαλλοντικά ζητήματα αλλά τα μελετά μέσα από τη προοπτική της εξάλειψης της φτώχειας και της διατήρησης των φυσικών πόρων σε συνθήκες κοινωνικής δικαιοσύνης. Αντίστοιχα η περιβαλλοντική ανησυχία πολλές φορές συγγενεύει με κοινωνικές ανησυχίες. «Έχω πολλές ευαισθησίες ...ευαισθησίες όμως γενικότερα και για το θέμα της φτώχειας, των ανισοτήτων... λόγω των δικών μου σπουδών που είναι πάνω στον αναλυτικά προγράμματα και από όσα σπούδασα...έχω μία πιο κοινωνική διάσταση.»ΣΥΝ.10.«συνδέσαμε ένα φυσικό γεγονός, με ένα κοινωνικό γεγονός. (μιλώντας για την μετανάστευση των πουλιών και το προσφυγικό ζήτημα)»ΣΥΝ.12.

Όλοι οι παιδαγωγοί εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η σύνδεση αυτή τους βοηθάει με κάποιο τρόπο στο ρολό τους αν και κάποιοι δεν το θεωρήσαν προϋπόθεση «Αν δεν είναι ένα κομμάτι της ζωής σου και της καθημερινότητάς σου πώς θα το μεταδώσεις;»ΣΥΝ.4 «να εξετάσω τη δική μου σχέση με το περιβάλλον αν εγώ φοβάμαι τα έντομα για παράδειγμα αυτό πρέπει να το δουλέψω, αν εγώ δεν μπορώ να αναγνωρίσω ούτε ένα φυτό της περιοχής μου αυτό πρέπει να το δουλέψω ... πρέπει να ξεκινήσουμε από το βίωμα δηλαδή αν εγώ δεν έχω καμία σχέση με τη φύση αλλά διαβάσω πάρα πολύ και τα προβλήματά του και μεταφέρω αυτό στα παιδιά μου είναι στείρο κουτσό λειψό... αν δεν έχω εγώ πρώτα από όλα τη σύνδεση αυτή και δεν πονάω εγώ πρώτα για το περιβάλλον... Όση θεωρητική γνώση και να έχω μεταπτυχιακά διδακτορικά δεν μπορώ να το μεταδώσω στα παιδιά» ΣΥΝ.2

5.2.Τα Σχολεία του Δάσους στη πράξη



Εικόνα.1

Σχετικά με Σχολεία του Δάσους στη πράξη, αναζητήσαμε τις παιδαγωγικές αξίες, πρακτικές, δραστηριότητες, οφέλη και περιορισμούς όπως αυτά αναδύονται μέσα από τις απόψεις και εμπειρίες των παιδαγωγών σε Σχολεία του Δάσους.

Ερευνητικό ερώτημα: Τι συμβαίνει σε ένα Σχολείο του Δάσους.

Επιμέρους ερωτήματα :

1. Τι συμβαίνει/Ποιες εκπαιδευτικές μέθοδοι ακολουθούνται;
2. Ποια είναι η άποψη των εμπλεκόμενων παιδαγωγών για τα οφέλη αποκομίζουν οι συμμετέχοντες
3. Ποιους περιορισμούς αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες

Παρακάτω παρατίθενται συνοπτικά οι κώδικες που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις ανα θέμα και θα ακολουθήσει αναλυτική παράθεση και συζήτηση.

Πίνακας 4. Τα Σχολεία του Δάσους στην πράξη.

Παιδαγωγικές Αξίες	Οφέλη	Περιορισμοί	Ρουτίνα
Παιγνιώδης μάθηση	Σωματικές, κινητικές δεξιότητες	Έλλειψη θεσμικού πλαισίου	Ανομοιομορφία στη ρουτίνα
Δημοκρατική Εκπαίδευση	Αυτοπεποίθηση /Αυτενέργεια	Νοοτροπία σύγχρονου ανθρώπου	<u>Κοινά στοιχεία:</u>
Εμπειρική μάθηση	Ψυχολογικά οφέλη/Χαρά	Γνωστικός προσανατολισμός γνώσης	Κανόνες ασφάλειας
Διαθεματικότητα	Περιβαλλοντικά Οφέλη	Καιρικές συνθήκες	Ανάληψη ρίσκο
Συμπερίληψη/πολλαπλή νοημοσύνη	Ολιστική μάθηση	Απόσταση από αστικά κέντρα	Αφήγηση
Place based education	Ελευθερία	Δέσμευση στη τακτικότητα	Ελεύθερο παιχνίδι
Problem based education			Έναρξη και λήξη σε κύκλο συνάντησης
			Χαλάρωση
			Ενότητες με βάση την εποχή

5.2.1. Μια μέρα σε ένα Σχολείο του Δάσους

5.2.1.1. Η ρουτίνα

«Μαθαίνουμε μέσα από τα πέλματα των ποδιών μας, τις παλάμες των χεριών μας, το κάθισμα του παντελονιού μας. Όλη αυτή η γνώση πρέπει να περάσει μέσα από την καρδιά στο δρόμο προς το κεφάλι.»—James Raffan, Ιστορικός

Για να κατανοήσουμε τη λειτουργία των ΣτΔ, η συντάκτρια παρακολούθησε συνεδρίες σε σχολείο του Δάσους, συγκεκριμένα στις Καριάτζουλες, στην Κάνδανο του Ν. Χανίων. Η προσωπική παρατήρηση και εμπειρία εφοδίασε με αναπαραστάσεις ώστε να μπορεί να κατανοήσει εις βάθος τις απαντήσεις των παιδαγωγών. Αρχικά εισαγωγικές ερωτήσεις μας έδωσαν πληροφορίες για τη ρουτίνα, τις αναδυόμενες παιδαγωγικές αξίες, τα οφέλη και τους περιορισμούς που βιώνουν οι παιδαγωγοί της Φύσης.

Αρχικά στον αναγνώστη πρέπει να διευκρινιστεί ότι υπάρχουν δυο διακριτές κυρίες πιθανές λειτουργίες ενός ΣτΔ καθώς και στη βιβλιογραφία υπάρχουν δύο τρόποι εξοικείωσης με το περιβάλλον. Μία από αυτές είναι οι επίσημες δραστηριότητες που καθοδηγούνται από τον δάσκαλο ακολουθώντας το πρόγραμμα σπουδών. Το άλλο είναι άτυπο, γίνεται από το παιδί

ανάλογα με τις ανάγκες του. Και τα δύο ενισχύουν την ψυχολογική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νέων (Acar, 2014). Ο τίτλος "Σχολείο του Δάσους"-κυρίως στο εξωτερικό- μπορεί να αναφέρεται σε ένα τυπικό σχολείο με καθημερινή λειτουργία όπου οι μαθητές παρακολουθούν πρωινό πρόγραμμα και καλύπτουν τους στόχους όπως αυτοί ορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα αξιοποιώντας συστηματικά τον εξωτερικό χώρο ή σε δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος με τακτικό αλλά προαιρετικό χαρακτήρα αποτέλεσμα ιδιωτικής ή εθελοντικής πρωτοβουλίας.

Στην Ελλάδα, η εκδοχή του Σχολείου του Δάσους στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης δεν είναι διαδεδομένη. Ουσιαστικά σε αυτήν την εκδοχή υπάρχει κτήριο αλλά η ΥΕ έχει λειτουργικό ρόλο. Οι Πευκίτες είναι το πρώτο χαρακτηρισμένο δασικό σχολείο. «Η τάξη της Πρώιμης Παιδικής ηλικίας λειτουργεί καθημερινά από τις 8.30 το πρωί έως τις 15.30 το μεσημέρι, με το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα στο Δάσος να τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Ένας πανέμορφος κήπος στους πρόποδες του βουνού και δίπλα στο δάσος, με ένα κτίριο που παραπέμπει σε εξοχική αγροικία, δημιουργώντας οικειότητα και αισθήματα φιλοξενίας και θαλπωρής στους μικρούς μας μαθητές. Εδώ η Παιδαγωγική του Δάσους έρχεται να ολοκληρωθεί με τη συνδρομή και άλλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, χωρίς να προδίδει το όραμα μας για το Ελεύθερο Παιδί.». Ιδιωτικά, τυπικά σχολεία, επηρεασμένα από τη ΠτΔ χωρίς να χαρακτηρίζονται "δασικά", διαμορφώνουν σχολικούς κήπους με φυσικά χαρακτηριστικά και αξιοποιούν τα σχολικά προαύλια, καθώς και τα γειτονικά πάρκα, άλση και δάση στην εκπαιδευτική διαδικασία.¹⁴

Ο δεύτερος τύπος στον οποίο αναφέρεται η εργασία αφορά τη μη τυπική εκπαίδευση και αφορά εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνονται με ιδιωτική πρωτοβουλία ή εθελοντικά κυρίως Σαββατοκύριακα. Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε αυτή την εκδοχή των σχολείων που είναι η πιο διαδεδομένη στην Ελλάδα, και με την οποία έχουν ασχοληθεί στο σύνολο τους οι Παιδαγωγοί που συνομιλήσαμε.

«Το δάσος ως καταφύγιο ζωής για πάρα πολλά φυτά και ζώα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η σπονδυλική στήλη της οικολογικής ισορροπίας του φυσικού περιβάλλοντος»(Γαλυφιανάκη,

¹⁴ Το ιδιωτικό σχολείο 'Παιχνιδαγωγείο αναφέρει στην επίσημη ιστοσελίδα του ότι "η φύση αξιοποιείται, επιπλέον, για οργανωμένες δραστηριότητες μαθηματικών, γλώσσας και ιστορίας."

2007). Το φυσικό περιβάλλον συμβάλει καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά, καθώς όχι μόνο προσφέρει το χώρο και τις πηγές αλλά λειτουργεί και το ίδιο ως δάσκαλος. «όσο πιο ατημέλητο είναι το έξω και όσο πιο τόσο καλύτερα»ΣΥΝ.11, «Το μη προπαρασκευασμένο περιβάλλον έχει μέσα αυτό, το γεμάτο και το άδειο ταυτόχρονα, που χρειαζόμαστε»ΣΥΝ.7. Το ΣτΔ μετατρέπεται σε εργαστήριο ζωής και αξιοποιεί τις δυνατότητες αυτές αντικαθιστώντας την τάξη με έναν *φυσικό τόπο*. «Πραγματοποιείται σε φυσικούς υπαίθριους χώρους, χωρίς τοίχους, καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου, και χρησιμοποιεί ως κύρια παιδαγωγικά εργαλεία το ελεύθερο παιχνίδι, την κίνηση, την παρατήρηση, την εξερεύνηση και την επαφή με τη φύση και τη φυσική ύλη»¹⁵ΣΥΝ.2. Σε αυτό το πλαίσιο «σίγουρα οι στόχοι είναι επικοινωνιακοί, είναι αυτονομίας, την αυτογνωσίας και γνωστικό Πλαίσιο όπως είναι μαθηματικά, η γλώσσα και το περιβάλλον όλα είναι κρυμμένα στο παιχνίδι και στην εξερεύνηση του ίδιου του παιδιού.» ΣΥΝ.9. Παράλληλα είναι ένα πρόσφορο πλαίσιο συμπερίληψης «ένας χώρος για όλους μας γιατί είναι ένας πολύαισθητηριακος χώρο το δάσος...με πολλά ερεθίσματα που μπορεί ο καθένας να βρει το δικό του ρυθμό μέσα στα πράγματα και αυτό είναι κάτι σίγουρα που δεν γίνεται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης και μιας τυπικής τάξης. Όλοι χωρούσαν εδώ, όλοι βρήκαμε κάτι»ΣΥΝ.12.

Η καθημερινή ρουτίνα ποικίλει σύμφωνα με τους εκπροσώπους στα Σχολεία του Δάσους που συνομιλήσαμε. Παρατηρήθηκε πως οι παιδαγωγοί που έχουν πιστοποίηση στην ΠτΔ ακολουθούν μια δομή με αρχή, μέση και τέλος και σε μια συγκεκριμένη ρουτίνα που εξυπηρετεί διαφορετικούς στόχους που προσαρμόζονται ανάλογα με την εποχή και με όσα αυτή προσφέρει. πχ. «αφορά εμπειρίες που καθοδηγούνται από τα παιδιά. Αυτό δεν σημαίνει ότι είναι αδόμητο{...}Είναι μία δράση με αρχή μέση και το τέλος όπου τα παιδιά ξέρουν ποιες στιγμές σηματοδοτούν τη δηλαδή ότι τώρα είναι ο κύκλος που ξεκινάμε τώρα που θα πούμε αυτό το τραγούδι. Θα μάθουμε τα ονόματά μας, θα πούμε τι συμφωνίες και θα κάνουμε τη συνέλευση μας για τον τρόπο που θα παίξουμε σήμερα. Θα πει ο καθένας που ή τι προτιμάει να εξερευνήσει...αν θέλει κάποιο φίλο να έρθει μαζί... Θα μπουν συμφωνίες της ημέρας μετά θα βγουν οι στόχοι από τα παιδιά... μετά η ομάδα θα σπάσει και θα απλώσει στον κήπο ή στο δάσος...»ΣΥΝ.11. «Εμείς έχουμε φτιάξει τέσσερις φωλιές/ έτσι τις λέμε.. οι οποίες έχουν τη

¹⁵<https://sputniknews.gr/20200613/sholeia-tou-dasous-fyllosies-anti-gia-sholikes-aithouses-kai-karpoi-dentron-anti-gia-arithmitirio-7498155.html>

λογική κάπως της μετάβασης, από το λίγο πιο δομημένο στο τελείως φυσικό. Όλες οι ομάδες περνάνε από όλες τις φωλιές κάθε φορά... με την εποχή έχει να κάνει λίγο.. αλλά αρχίζουμε κάθε φορά από την πρώτη φωλιά που είναι στεγασμένη.. και περνάμε στη δεύτερη που είναι "η φωλιά του σκίουρου" που έχουμε μόνο σχοινιά και υλικά αναρρίχησης και τα λοιπά...»ΣΥΝ.7. Ο οδηγός του σχολείου του δάσους και της Φύσης του Καναδά μας γνωρίζει ότι «δεν μπορούμε να συνταγογραφήσουμε δραστηριότητες για ένα εκπαιδευτικό μπορούμε όμως να περιγράψουμε μια διαδικασία που έχει τις ρίζες της σε προσεγγίσεις μάθησης που προσθέτουν βάθος, νόημα και σκοπός»¹⁶. Επίσης φαίνεται πως ανάλογα με την εκπαίδευση του κάθε παιδαγωγού μπορεί να διαφοροποιείται ο τρόπος που συνοδεύει την εμπειρία στη φύση. «Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο Σχολείο του Δάσους στις Σκανδιναβικές χώρες πχ. όπως γίνεται στην Αγγλία όπου υπάρχει μία πιο δομημένη λειτουργία στο πώς το κάνουν οι Άγγλοι ...εμένα μου αρέσει πάρα πολύ το πώς συμβαίνει ένα σχολείο του δάσους στη Δανία»ΣΥΝ.10

Οι παιδαγωγοί που δεν έχουν ασχοληθεί με την παιδαγωγική θεωρία έτειναν στο να περιγράφουν ένα χαλαρό, αδρό πλαίσιο που στηρίζεται περισσότερο στην εμπειρία της φύσης, όπως «δράση χωρίς κάποιο συγκεκριμένο καλούπι, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο στόχο, αλλά μια ενίσχυση της αυτενέργειας για όλους μας..»ΣΥΝ.8. «Δεν υπάρχει δηλαδή κάποια μηχανική πορεία δράσης που οδηγεί σε αποτελέσματα.»ΣΥΝ.5.

Οι περισσότεροι, 7 από τους 12 παιδαγωγούς περιγράφουν με διαφορετικούς τρόπους μια «σκηνοθετημένη ελευθερία». «είναι ένα πλαίσιο ανοιχτό που δίνει το χώρο και το χρόνο να αναβληθούν τα πράγματα και να λειτουργήσουν από μόνα τους.»ΣΥΝΣ.2 Ενώ σύμφωνα με τις αναφορές πως ενώ υπάρχουν θεματικές, έννοιες και σχετικές εμπειρίες που οι παιδαγωγοί έχουν θέσει ως στόχο στον προγραμματισμό των δράσεων, στην παιδαγωγική πράξη «φαίνεται» να προκύπτει και όχι να επιβάλλεται σαν κάτι προκαθορισμένο στους μαθητές. Υπάρχει ένα ρεπερτόριο θεματικών, με ευελιξία στο ρυθμό, τη σειρά και την εμβάθυνση. «Ξεκινάς με μία ιδέα, με μία θεματική αλλά τελικά θα προκύψει μέσα από τα ίδια τα παιδιά π.χ. με ρωτάνε πολλοί "θα κάνετε και κήπους" ...Όχι, δεν θα κάνουμε κήπο απαραίτητα"... μας πήρε τρία χρόνια για να κάνουμε κήπο αλλά δεν είχε ενδιαφερθεί ακόμα κανείς. Όταν όμως είδαμε ότι υπήρχε

¹⁶<https://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf>

ενδιαφέρον, το κάναμε. Μπαξέ δλδ κάναμε το τρίτο μας καλοκαίρι. Δεν ήταν κάτι που θα το επιβάλαμε... προέκυψε μέσα από επιθυμία»ΣΥΝ.3.

Ανεξάρτητα από τις διαφορές κατά τη διάρκεια ενός ΣΤΔ, συνολικά οι παιδαγωγοί αναφέρονται στο ελεύθερο παιχνίδι που αποτελεί κοινό για όλους μεθοδολογικό εργαλείο. Συγκεκριμένα και μέσα από τις μαρτυρίες αλλά και την παρατήρηση της συντάκτριας συμβαίνουν ψυχοκινητικά, μουσικοκινητικά παιχνίδια, παιχνίδια αναψυχής, περιπετειώδεις δραστηριότητες, παιχνίδια, καλλιτεχνικές δημιουργίες με φυσικά υλικά και ασκήσεις χαλάρωσης, ασκήσεις αναπνοών, δραστηριότητες οι οποίοι οι οποίες οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στη σωματικά σε άμεση επαφή με τη φύση όπως κύλισμα στο έδαφος, σκαρφάλωμα σε δέντρα, λασπόλουτρο. κ.α.

5.2.1.2. Διασκέδαση / ανάπτυξη διαφόρων ειδών παιχνιδιού

«Το παιχνίδι είναι δουλειά των παιδιών». Jean Piaget

Στόχος σε εν ΣΤΔ είναι και «η μάθηση μέσα από την ψυχαγωγία... γιατί μάθηση να σημαίνει ότι δεν πρέπει να περνάμε και καλά καθώς μαθαίνουμε;» ΣΥΝ.11. Ενώ πλούσια βιβλιογραφία διαπιστώνει οφέλη της ΥΕ, η καλύτερη απόδειξη είναι η χαρά των παιδιών. Η ψυχαγωγία αποτελεί σημαντική διάσταση της υπαίθριας εκπαίδευσης και αξιοποιείται παιδαγωγικά. «οι μελέτες έτσι κι αλλιώς είναι άπειρες δεν χρειαζόμαστε μελέτες. Ένα παράδειγμα είναι πώς αφήνουμε τα παιδιά στην αρχή του καλοκαιριού και πως έχουν αναπτυχθεί στο τέλος του καλοκαιριού, έχοντας περάσει κοντά στη φύση που καλλιεργούνται όλες αυτές οι πλευρές»ΣΥΝ.2 «και όλο αυτό είχε πολλή χαρά, είχε πολλή ζωντάνια...ένα κομμάτι ευλογιάς μέσα σε όλο αυτό.. με την έννοια της χαράς και της ευχαρίστησης.» ΣΥΝ.12

Έχουν εκφραστεί ανησυχίες τα τελευταία χρόνια σχετικά με τη μείωση του παιχνιδιού των παιδιών στην ύπαιθρο - ιδιαίτερα του παιχνιδιού τους σε φυσικά περιβάλλοντα. Η απομόνωση των παιδιών από τη φύση κατά τη παιδική ηλικία, έχει ως αποτέλεσμα την μετέπειτα απομάκρυνση τους και ως ενήλικες. Έτσι τα παιδιά χάνουν από νωρίς την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τόσο τα συναισθηματικά οφέλη της όσο και τα οφέλη ενός υγιεινού τρόπου ζωής(Ο'Brien, 2009).«Λόγω αυτού του χάσματος(ενν. με τη φύση) χρειαζόμαστε κάποια δεκανίκια, τον υπολογιστή, το τηλέφωνο, το ένα, το άλλο.... δεν μπορώ να είμαι απλά εγώ στη φύση. Εκεί υπάρχει ένα θέμα και αυτό το θέμα είναι παγκόσμιο. Στη Δύση είναι πιο έντονο και εμείς είμαστε μέρος αυτού»ΣΥΝ.2. Τέτοιες ανησυχίες πηγάζουν από ζητήματα όπως η έλλειψη κατάλληλων χώρων παιχνιδιού, εγκλήματα και κακοποιήσεις εις βάρος των παιδιών που

οδήγησαν στη μετάβαση προς ασφαλείς δραστηριότητες αναψυχής με επίκεντρο το σπίτι και δραστηριότητες που βασίζονται στην τηλεόραση και τα βιντεοπαιχνίδια (Maynard, 2007). Ενώ ο χρόνος και ο χώρος των παιδιών για παιχνίδι έχουν μειωθεί δραματικά στα αστικά περιβάλλοντα, το παιχνίδι αποτελεί από τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία του ΣΤΔ. “Στον Μοχό κοντά στο Ηράκλειο, σε ένα από τα προγράμματα ρωτούσαμε τα παιδιά -το πρόγραμμα ήταν σχετικό με τη ζωή τους - “που παίζουν;” Αυτή την ερώτηση, όταν τους την κάναμε μας κοιτάζανε σαν να είμαστε εξωγήινοι. Τι που παίζουμε;; Η απάντηση ήταν “ΠΑΝΤΟΥ”... Στην Αθήνα που παίζουν; δεν χρειαζόταν να την κάνω την ερώτηση. γιατί έβλεπα που παίζουν. Παίζουν... μέσα στο σπίτι κυρίως. Δεν υπάρχει αυτό το ΠΑΝΤΟΥ που υπήρχε εκεί. Στην Αττική υπάρχει ένα έλλειμμα το οποίο όμως ξεκινάει από εμάς τους ενήλικες όταν έχουμε γεμίσει τον τόπο αυτοκίνητα...”ΣΥ.2.

Το παιχνίδι είναι μια διαδικασία που επιλέγεται ελεύθερα, κατευθύνεται προσωπικά και έχει εσωτερικά κίνητρα. Δηλαδή, τα παιδιά και οι νέοι καθορίζουν και ελέγχουν το περιεχόμενο και την πρόθεση του παιχνιδιού τους, ακολουθώντας τα δικά τους ένστικτα, ιδέες και ενδιαφέροντα, με τον δικό τους τρόπο για τους δικούς τους λόγους. Οι παιδαγωγοί ενθαρρύνουν το ελεύθερο παιχνίδι και τηρώντας κάποιους κανόνες ασφάλειας αφήνουν τα παιδιά να ηγηθούν της εμπειρίας. «υπάρχει μία ενδιάμεση φωλιά με συμβολικό παιχνίδι υπάρχει μία μινιατούρα δάσους με μικρά δεντράκια όπου τα παιδιά κάνουν συμβολικό παιχνίδι εάν το επιθυμούν... υπάρχει “η φωλιά της κουκουβάγιας” που ουσιαστικά είναι ένα δέντρο/ Δεν είναι κάτι παραπάνω από αυτό.. αλλά και μετά πηγαίνουμε “στη φωλιά του κούκου”. ΣΥΝ.7

Οι συνεδρίες κατά κύριο λόγο ξεκινούν με παιχνίδια γνωριμίας για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Οι συμμετέχοντες σε κυκλική παράταξη ξεκινούν με παιχνίδι για το “σπάσιμο πάγου” που περιλαμβάνουν παιχνίδι γνωριμίας και τραγούδι. Τα παιδιά εισάγονται ομαλά στην κάθε συνέδρια μέσα από έναν κύκλο συνάντησης και η ολοκλήρωσή γίνεται πάλι σε κύκλο με ανταλλαγή σκέψεων για την εμπειρία που προηγήθηκε. Στην κυκλική παράταξη όλοι έχουν ισότιμη θέση καθώς απέχουν ίσες αποστάσεις από το κέντρο του κύκλου- που θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμβολίζει την ομαδική ζωή-και αποτελεί μέρος μιας βασισμένης σε δημοκρατικές αρχές διαδικασίας όπου τα παιδιά έχουν τη δική τους φωνή. Η θέσπιση βασικών κανόνων για διάλογο μπορούν να αποτρέψουν ταραχές κατά την ομαδική εργασία. «Όλοι καθόμαστε γύρω από έναν κύκλο. Ένα κλαδί με κρεμασμένα δυο κουκουναριά στις άκρες είναι το μαγικό ραβδί που οποίος το κρατά παίρνει το λόγο. Όταν το ραβδί χάνει τις μαγικές του ιδιότητες και μιλούν παιδιά στο κύκλο χωρίς να το κρατούν, η παιδαγωγός του Δάσους αναρωτιέται μήπως χάλασε.

Προτρέπει τα παιδιά να στείλουν με ήχο ή κάποια κίνηση, μαγική δύναμη στο ραβδί για να ξαναδουλέψει. Το ραβδί φτιάχτηκε και τώρα μιλάει πάλι οποίος το κρατά. Ο κάτοχος της ράβδου μας λέει το όνομα του και με μια μελωδία όλοι μαζί τον χαιρετάμε και τον ρωτάμε αν “είναι χαρούμενος ή στεναχωρημένος σήμερα;”. Το παιδί καλείται να απαντήσει με μια χειρονομία ή όπως το ίδιο επιθυμεί. Στην συνέχεια χαιρετάμε τον ήλιο, σηκωνόμαστε και τον χαιρετάμε τον ουρανό, μετά τα πουλιά. Κάνουμε ησυχία μήπως μπορέσουμε να ακούσουμε κάποιο πουλάκι και μας χαιρετήσει και αυτό. Χαιρετάμε την γη, σκύβοντας και πιάνοντας το χώμα...ήρθε η ώρα να χαιρετήσουμε τα ζώα που είναι πάνω στη γη. Τα παιδιά τρέχουν προς το ξύλινο φράχτη με τα κατσικάκια και τα χαιρετούν. Υπάρχει ένα αίσθημα ευφορίας στην ατμόσφαιρα»

Τα παιδιά πρωτίστως διασκεδάζουν μέσα από το παιχνίδι αλλά κατ’ επέκταση επικοινωνούν, οικοδομούν σχέσεις, εκφράζουν ανάγκες, μαθαίνουν. Η μάθηση που προκύπτει μέσω του παιχνιδιού έχει νόημα λόγω της αυθεντικότητας αυτών που παίζουν. Παρακάτω παραβάλλονται κάποιες φόρμες παιχνιδιού από την προσωπική παρατήρησή της γράφουσας σε σχολείο του Δάσους αλλά και αναφορές παιδαγωγών στις συνεντεύξεις.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

1.Παραμύθι: Η αφήγηση μπορεί να είναι ένας ισχυρός τρόπος εκφράζουν συναισθήματα, περιγράφουν εμπειρίες, ενισχύουν τη φαντασία και αναπτύσσουν δεξιότητες ακρόασης. Η παράδοση της προφορικής αφήγησης μπορεί να είναι ένας τρόπος διδασκαλίας, συμμετοχής και πρόκλησης σκέψης. Τα παιδιά και οι ενήλικες λατρεύουν να ακούν και να λένε ιστορίες. Ιδιαίτερα οι προφορικές ιστορίες αποτελούν πολύτιμη μορφή εκπαίδευσης, ψυχαγωγίας και ανταλλαγής. *«πάντα στις συναντήσεις έχουμε ένα είδος παραμυθιού, μία ιστορία πού φροντίζουμε να τη δουλεύουμε και να την ακολουθούμε ανάλογα με την ηλικία των παιδιών[...]έχω κάποιους σταθερούς ήρωες οι οποίοι είναι όλοι δανεισμένοι από παραμύθια...πάντα περιμένουν τα παιδιά το παραμύθι με μεγάλη αγάπη και όλο αυτό προσαρμόζεται κάθε φορά στις επιθυμίες των παιδιών». ΣΥΝ.7. «Η φύση ήταν το αισθητηριακό κίνητρο... το ερέθισμα πάνω από το οποίο θα αρχίσουμε να ...χρησιμοποιούσαμε τη φύση, λέγαμε μία ιστορία αλλά μπαίναμε και μέσα στην ιστορία και μετά καταλήγαμε πάλι στη φύση.»ΣΥΝ.12. (βλ. εικόνα.2 στο Παράρτημα)*

2. Συμβολικό παιχνίδι: Το συμβολικό παιχνίδι αναπαριστά και συμβολίζει ενέργειες και μπορεί να είναι το αντιστάθμισμα σε όλες τις απαγορεύσεις που επιβάλλει η ζωή. Στην Εικόνα 2 στο Παράρτημα βλέπουμε προσποίηση ζώων. (βλ. εικόνα.9 και εικόνα.10 στο Παράρτημα)

3. Κινητικές δραστηριότητες: Τα ΣτΔ ενισχύουν την ανάληψη ρίσκων κατά το παιχνίδι σε ένα ασφαλές περιβάλλον, με γνώμονα τις προσωπικές δυνατότητες του καθένα και τα ατομικά κίνητρα του καθένα. Μέσα από μια ποικιλία διαφορετικών δραστηριοτήτων και ευκαιριών που ενέχουν μικρό ποσοστό ρίσκο τα παιδιά οικοδομούν την ενδοπροσωπική κρίση για τις συναισθηματικές και σωματικές ικανότητες και αποκτούν αυτοπεποίθηση. Βελτιώνουν την αντοχή, την ισορροπία και τη σωματική ευαισθητοποίηση. (βλ. εικόνα.3 στο Παράρτημα)

4. Sensoryplay: Η έκθεση των παιδιών, ειδικά των παιδιών της πόλης, σε αισθητηριακές εμπειρίες μειώνεται, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται πολλά αισθητηριακά προβλήματα, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε δυσκολίες στην ανάπτυξη. Το αισθητηριακό παιχνίδι μέσω της φυσικής περιέργειας και ορμής για αυτοκαθοδηγούμενη προσωπική εξερεύνηση με υλικά της φύσης. (βλ. εικόνα.4 στο Παράρτημα)

5. Συνεργατικό παιχνίδι/Ομαδικές αποστολές: Οι δραστηριότητες στην φύση είναι κατά κανόνα ομαδικές και προϋποθέτουν ένα επίπεδο συνεργασίας για να ολοκληρωθούν. Τα παιδιά αναπτύσσουν συλλογικό και κοινοτικό πνεύμα. Με ομαδοσυνεργατικό πνεύμα λαμβάνουν αποφάσεις και αναζητούν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με συμμετοχικό ρολό και μερίδιο στον δημιουργικό σχεδιασμό. Ο στόχος προσδιορισμό, το σχεδιασμό, τον επιμερισμό και διαμερισμό εργασιών, τη μηχανική, την ομαδική εργασία και επιμονή. (βλ. εικόνα.8 στο Παράρτημα)

6. Καλλιτεχνικές δημιουργίες και κατασκευές από φυσικά υλικά: Η δημιουργία έργων τέχνης για τη φύση ή από υλικά της φύσης, μπορεί να δημιουργήσει ανθρώπους με φιλική διάθεση προς το περιβάλλον. Όλοι αναφέρανε ότι μπορεί να ζωγραφίσουν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων καθώς η φύση φαίνεται να αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο έκφρασης ψυχαγωγίας αλλά και εξοικειώσεις με στοιχεία της φύσης φύση. (βλ. εικόνα.5 στο Παράρτημα)

7. Το Bushcraft: «Είσαι στο δάσος και βρίσκεις έναν θησαυρό,, αλλά δεν έχεις πουθενά να τον αποθηκεύσεις. Έχεις όμως ένα κομμάτι δέρμα και σπάγκο... μπορείς να φτιάξεις ένα πουγκί;» λέει ο παιδαγωγός της φύσης στις Καριατζούλες. Το Bushcraft είναι η τέχνη της χρήσης των πόρων που παρέχει ένα φυσικό περιβάλλον αναπτύσσοντας δεξιότητες και έναν τρόπο πρακτικής σκέψης , απαραίτητες για την επιβίωση και εξερεύνηση στην άγρια φύση αλλά και ετ να επιτρέπετε στα παιδιά να εξερευνούν το άγριο περιβάλλον τα ενθαρρύνει να ανακαλύψουν και

να μάθουν, να δοκιμάσουν τον εαυτό τους και να ρισκάρουν - όλα τα πράγματα που είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη και την καλή υγεία. -να είσαι.

5.2.1.3. Κανόνες Ασφάλειας

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης στην παιδαγωγική του δάσους είναι σχετικά με το πως θα χρησιμοποιείται ο φυσικός χώρος αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό με ασφάλεια. (βλ. εικόνα.20 στο Παράστημα). Παρακάτω παραθέτουμε κάποιους κανόνες όπως τους μοιράστηκε μαζί μας η Νεφέλη Λαμπρινού παιδαγωγός στο ΣτΔ Καριατζουλες:

α. Πριν και από κάθε συνεδρία γίνεται έλεγχος του χώρου για να βεβαιωθούμε ότι είναι ασφαλής για τα παιδιά (ξερά κλαδιά δέντρων, αιχμηρά αντικείμενα, σκουπίδια κλπ.)

β. Πριν τη χρήση κάθε εργαλείου γίνεται λεπτομερής περιγραφή στα παιδιά σχετικά με τον ασφαλή τρόπο χρήσης του.

γ. Υπάρχουν ειδικά γάντια εργασίας που τα παιδιά πρέπει να φορούν όταν χρησιμοποιούν εργαλεία

δ. Η χρήση εργαλείων γίνεται πάντα με παρουσία κάποιου ενήλικα και με αναλογία 1:2

ε. Το ίδιο ισχύει και για το άναμμα φωτιάς-υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες σχετικά με τον ασφαλή τρόπο να ανάψουμε μια φωτιά

ζ. χρήση γαντιών γίνεται και σε περιπτώσεις εξερεύνησης και παρατήρησης ζωοφίων.

η. Το σκαρφάλωμα στα δέντρα ενθαρρύνεται αλλά πάντα με την παρουσία κάποιου ενήλικα-υπάρχει επίσης ο κανόνας ότι δεν βοηθάμε ποτέ στο σκαρφάλωμα, μόνο στο κατέβασμα.

θ. Η οριοθέτηση του χώρου είναι σαφής και ξεκάθαρη στα παιδιά και υπενθυμίζεται πριν από κάθε συνεδρία.

«Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν σαφείς κανόνες» ΣΥΝ.12., « το ζήτημα της ασφάλειας για μένα είναι πολύ σημαντικό, γιατί το τοπίο αλλάζει από εποχή σε εποχή.» ΣΥΝ.7. Όλοι οι παιδαγωγοί έχουν επίγνωση των κινδύνων που ενέχουν οι δραστηριότητες στη φύση και όλοι μας ανέφεραν βασικούς κανόνες που θέτουν οι ίδιοι και οι οποίοι συνδέονται πάντα και αποκλειστικά με την ασφάλεια των συμμετεχόντων κατά τις δραστηριότητες στο δάσος. Η υπενθύμιση τους γίνεται στην αρχή κάθε συνάντησης. “Προστατεύω τον εαυτό μου, την ομάδα μου και το δάσος” είναι η συνιστάμενη όλων των κανόνων.

Όλοι οι παιδαγωγοί μας είπαν ότι τα παιδιά πάρα πολύ γρήγορα κατανοούν και τηρούν ευλαβικά τους κανόνες, οι οποίοι είναι λίγοι στον αριθμό και σαφείς. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι κανόνες δεν συνδέονται με πειθαρχία αλλά με την ασφάλεια που πρέπει να διασφαλίζουν πειθαρχημένα. Πχ. Ένας κανόνας είναι πως βοηθάμε μόνο στο κατέβασμα και ποτέ στο ανέβασμα.

Για την εργασία με εργαλεία ισχύει, ο κανόνας της φούσκας. «Όταν ένα παιδί εργάζεται με ένα εργαλείο όπως σφυρί ή ένα σκαλιστήρι, πρέπει να δημιουργεί μια νοητή φούσκα με ακτίνα το μήκος των χεριών του, η οποία να μην συμπίπτει με τη φούσκα του διπλανού του. Όταν ο παιδαγωγός λέει την κωδικοποιημένη λέξη “φούσκα”, τα παιδιά εκτείνουν τα χεριά τους και αν ακουμπούν με τα χεριά του “φίλου” που κάθεται δίπλα του, αναδιαμορφώνουν τις μεταξύ τους αποστάσεις»¹⁷.

«Η οριοθέτηση του χώρου είναι σαφής και ξεκάθαρη στα παιδιά και υπενθυμίζεται πριν από κάθε συνεδρία.»ΣΥΝ.3. Σταδιακά οι μαθητές μέσα από μια ασφαλή διαδρομή δοκιμής και πλάνης με την απαιτούμενη εποπτεία των παιδαγωγών, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και θέτουν μόνοι τους κανόνες που τους υπαγορεύει η ιδιά η φύση, κανόνες που πηγάζουν μέσα από μια λογική συνέχεια, πάνω στην εμπειρία του δάσους και που η συμμόρφωση στους προκαθορισμένους κανόνες δεν είναι μια παθητική αλλά μια ενεργητική επιλογή για βιωμένους λογούς.

5.2.2. Αναδυόμενες παιδαγωγικές αξίες και οφέλη

Ο όρος εκπαίδευση με βάση τον τόπο στον οποίο αναφερθήκαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας περιγράφει μια μορφή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί το τοπικό περιβάλλον ως πλαίσιο για την ενσωμάτωση θεμάτων και ως πηγή πραγματικών μαθησιακών εμπειριών. Ενώ αυξανόμενο όγκο στοιχείων να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης οι παιδαγωγοί αναφέρονται σε στη θεμελίωση θεμελίωση συναισθηματικής σχέσης με βάση τον τόπο.

Η παιδαγωγική αξία της μεθόδου υποστηρίζεται από διεθνή ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνεται από τους παιδαγωγούς της φύσης της παρούσας ερευνάς. «Η παιδαγωγική του δάσους είναι μη κατευθυντική και δίνει έμφαση στην ολιστική, βιωματική, αισθητική και

¹⁷Προσωπικές σημειώσεις γράφουσας από παρατήρηση στο ΣτΔ Καριατζουλες

ψυχοκινητική αγωγή αξιοποιώντας παιδαγωγικά το ελεύθερο παιχνίδι.» (ΖΛΑΠ). Οι περισσότεροι παιδαγωγοί μας ανέφεραν τις πολυαισθητηριακές δυνατότητες του φυσικού περιβάλλοντος που δεν τους περιορίζει όπως μια σχολική τάξη. Το φυσικό περιβάλλον αποτελεί γόνιμο έδαφος για παιχνίδι καθώς τα ενδημικά είδη, το ανώμαλο έδαφος, τα φυσικά υλικά αποτελούν ένα θησαυρό αισθητηριακής διέγερσης και προσφέρουν πλήθος επιλογών για ανάπτυξη διάφορων ειδών παιχνιδιού. ΣΥΝ.9 «Αυτό είναι το πιο βασικό σε αυτή την ηλικία: οι αισθήσεις! να πιάσουν, να πέσουν, να πηδήξουν... να έχουν καθαρό αέρα.» ΣΥΝ.9. Οι ακτίνες του ηλίου, τα παιχνιδίσματα σκιών, ο αέρας που δεν πιάνεται αλλά νιώθουμε στα μαγουλά μας ποτέ τρέχει και ποτέ περπατά, οι ήχοι των πουλιών και η παρέλαση μυρμηγκιών, το τρίξιμο του χιονιού ή των κλαδιών κάτω από τα πόδια και το σφύριγμα του ανέμου στο δέντρο ή μυρωδιά από το βρεγμένο χώμα. Όλα αυτά είναι μόνο κάποια από όσα εν δυνάμει μπορούν να γίνουν αφορμές και αίτιες και μέσα για γνώσεις και επιγνώσεις.

Σε όλες τις συνεντεύξεις έγινε αναφορά στην βιωματική μάθηση. «...το ΣτΔ ήταν ο τρόπος να ξεκοκαλίσουμε την γνώση και να την δώσουμε χειροπιαστά και να την καταλάβουν.» ΣΥΝ.5. Ο όρος βιωματική μάθηση αφορά την άμεση επαφή του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο και τη γνωστική επεξεργασία αυτού μέσα από την αναστοχαστική επεξεργασία της εμπειρίας του με φυσικό και αβίαστο τρόπο (Τσιλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Η βιωματική εμπλοκή είναι σημαντικό στοιχείο της υπαίθριας μάθησης, η οποία έρχεται σε αντιπαράθεση με την παραδοσιακή εκπαίδευση που έχει συγκεκριμένο πλαίσιο και δομή (Szczeranski, 2001). «Το λέω σχολείο για μένα όμως ουσιαστικά είναι μία περιπέτεια στο δάσος...δεν έχει την έννοια και το πλαίσιο του σχολείου... έχει το νόημα της εμπειρίας όμως» ΣΥΝ.8. Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να παίξουν και μέσα από το παιχνίδι εξερευνούν και πειραματίζονται, δοκιμάζουν πράγματα κάνουν λάθη, επαναλάβουν το παιχνίδι τους έως ότου να εδραιώσουν τις ιδέες για το πως λειτουργεί ο υλικός κόσμος. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία είναι το δυναμικό μέσο για βαθιά γνώση και κατανόηση. Μέσω της ενεργητικής μάθησης τα παιδιά αλλάζουν, προσαρμόζονται αναδιατάσσουν νοήματα έως ότου οδηγηθούν στην κατανόηση του εξωτερικού τους κόσμου.

Όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα στα ΣτΔ αντίστοιχα οι εμπειρίες που περιγράφονται από τους παιδαγωγούς της φύσης είναι συνυφασμένες με την πραγματική ζωή στη φύση. Αρκετοί επισήμαναν ότι η μάθηση αποτελεί απόρροια και όχι σκοπό στο ΣτΔ και αυτή επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες διερεύνησης που οργανώνονται σε πραγματικές

καταστάσεις και με θέματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η διερευνητική μάθηση είναι μια δυναμική και αναδυόμενη διαδικασία που βασίζεται στη φυσική περιέργεια για τον κόσμο στον οποίο ζουν. Οι ερωτήσεις των μαθητών αναδύονται αυθόρμητα μέσα από πραγματικά προβλήματα και προωθούν τη μαθησιακή διαδικασία. Δάσκαλοι που χρησιμοποιούν διερευνητική, διευκολύνουν περαιτέρω τη μάθηση των μαθητών παρέχοντας μια ποικιλία εργαλείων, πόρων, και εμπειρίες που επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν, να προβληματιστούν και να συζητήσουν αυστηρά τις δυνατότητες λύσεις στις δικές τους ερωτήσεις σχετικά με ένα θέμα που μελετά η τάξη» (Natural Curiosity, 2011).

Οι περισσότεροι παιδαγωγοί έδωσαν έμφαση στην ελευθέρια της προσέγγισης «μπορεί να παιδί να κάνει πολλούς κύκλους γύρω από την ομάδα και να μην κάτσει»ΣΥΝ.12, ως ένα δομικό χαρακτηριστικό που την ξεχωρίζει από άλλες συναφείς. «Ο λόγος της δημιουργίας του(εννοεί του ΣΤΔ) ήταν ακριβώς η ανάγκη για ελευθέρια από καλούπια ιδεών και αξιακά μοντέλα (ηθικά, παιδαγωγικά κλπ.), είτε ανήκουν στο κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης είτε σε εναλλακτικά μοντέλα. Οι εμπειρίες που μοιράστηκαν στο σύνολό τους οι παιδαγωγοί, συνέδεσαν ό,τι αφορά την διαδικασία της μάθησης, με μια αυθόρμητη και πηγαία επιθυμία των παιδιών να προσεγγίσουν ανεξερεύνητες περιοχές μέσω παιχνιδιού. Η ελευθερία συνδέθηκε με την αυτογνωσία και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης «η διαφορά είναι στην Ελευθερία που έχουν τα παιδιά να είναι με τον εαυτό τους και τις δυνάμεις τους... τι μπορούν να κάνουν, τι δεν μπορούν να κάνουν, τι Κάνουν για αυτό που δεν μπορούν τώρα τη δεδομένη στιγμή και για να μπορέσουν να το κάνουν/»ΣΥΝ.10. Η διαχείριση της ελευθέριας αυτού του πλαισίου καλλιεργεί την ευθύνη στα παιδιά και όσο ο αυτοέλεγχος δομείται σταδιακά η ενήλικη παρέμβαση υποχωρεί. Τα παιδιά συγκεντρώνονται στην πραγματοποίηση μια δράσης έχοντας να αντιμετωπίσουν με σύνεση πραγματικούς ενδεχόμενους κινδύνους, βρίσκοντας τις λύσεις μόνοι τους και υποκινούμενοι από το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και την ανάγκη διατήρησης τη σωματικής του ακεραιότητας. Η χρήση ανοιχτών ευκαιριών/εργασιών, επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν τις δικές τους επιλογές άρα και να ανακαλύψουν τις δικές του περιοχές δύναμης, οδηγώντας την δραστηριότητα του σε ένα θετικό αποτέλεσμα.. «Η περιέργεια, ο ενθουσιασμός, η φαντασία, η επιμονή, ο δυναμισμός αλλά και η διακριτικότητα, η περιπέτεια, η αναπαράσταση, η συναισθηματική σύνδεση, είναι όλα ένα ευαίσθητο πλέγμα εμπειριών που γεμίζει με νόημα και ευχαρίστηση την παιδική ψυχή.»(ΖΛΑΠ). «Δεν εφαρμόζω καμία παιδαγωγική στρατηγική. Όπως ανέφερα παραπάνω, αφηνόμαστε όλοι

(ενήλικες και παιδιά) πρόθυμα ελεύθεροι να ανακαλύψουμε που θα μας πάει η δημιουργικότητά και ο αυθορμητισμός μας»ΣΥΝ.1.

«Αυτό που εγώ κατάλαβα ότι υπήρχε ένας χώρος για όλους μας γιατί είναι ένας πολυαισθητηριακός χώρος το δάσος...με πολλά ερεθίσματα που μπορεί ο καθένας να βρει το δικό του ρυθμό μέσα στα πράγματα και αυτό είναι κάτι σίγουρα που δεν γίνεται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης και μιας τυπικής τάξης. Όλοι χωρούσαν εδώ, όλοι βρήκαμε κάτι»ΣΥΝ12,«Μια από τις ιδέες είναι ότι ο καθένας αναπτύσσεται στον χρόνο του και στον ρυθμό του. Ένα παράδειγμα είναι ένα παιδί που για επτά μήνες ερχόταν, έτρωγε απλά το σαντουιτσάκι του παρακολουθούσε...ήταν λίγο συμμετοχικό. Ξαφνικά άλλαξε και συμμετείχε παντού!» ΣΥΝ.4. Οι δασικές εκτάσεις και οι χώροι πρασίνου διαθέτουν πολλές δυνατότητες και προσεγγίζονται ως εκπαιδευτικοί χώροι που μπορούν να ωφελήσουν ένα ευρύ φάσμα παιδιών. «Τα παιδιά που έρχονται εδώ, σχεδόν όλα έχουν δυσκολίες στο σχολείο... είναι συνήθως παιδιά που θέλουν να κινούνται πολύ, που δεν βολεύονται εύκολα στο κλασικό μοντέλο εκπαίδευσης»ΣΥΝ7 συμπεριλαμβανομένωνεκπαίδευσης»ΣΥΝ.7. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ευθυγραμμίζεται με τα ιδανικά της Παιδαγωγικής του Δάσους καθώς καλύπτει τα διαφορετικά στυλ μάθησης των παιδιών (Ο'Brien&Murray, 2007) στο πολυαισθητηριακό φυσικό πεδίο δράσης. Φυσικά στοιχεία όπως πέτρες, ξύλα, χώμα, λάσπη, φύλλα, καρπούς, φρούτα, κορμούς δέντρων κ.α. προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά παρέχοντας ένα ερέθισμα για όλες τις μαθησιακές προτιμήσεις και διαθέσεις. «Δουλεύοντας με τον αυτισμό ο βιωματικός τρόπος ήταν ένας τρόπος να ξεκοκαλίσεις την γνώση και να την δώσεις στα παιδιά να την καταλάβουνε ακόμα και αν αυτό δεν δούλευε πάντα». ΣΥΝ.4 , «στην υπαίθρια τάξη δεν υπάρχει... κάπως εξαφανίζεται το ζωηρό παιδί δεν υπάρχει δεν υπάρχει.. Υπάρχει ο χώρος να απλώσουν οι ενέργειες των πιο έντονων χαρακτήρων με έναν τρόπο που δεν είναι ενοχλητικός, ούτε για τον εκπαιδευτικό, ούτε για τα άλλα τα παιδιά»ΣΥΝ.11.

«Τα οφέλη αφορούν τρία επίπεδα...Skills Που είναι είτε εργαλεία, είτε ισορροπία, είτε ανάληψη ρίσκου όλα αυτά είναι ποιότητες που αποκτάς με το να εμπλέκεσαι στο όλο έργο... η κοινωνικοποίηση, η ενσυναίσθηση και σεβασμός στην ομάδα ..Και το τρίτο είναι σεβασμός στη Φύση και στο περιβάλλον»ΣΥΝ.4. Αναφορικά με τα παιδαγωγικά οφέλη έμφαση δίδεται στη σύνδεση με τη φύση στη σημασία του παιχνιδιού στη φύση, στη μάθηση που βασίζεται στις αισθήσεις, καθώς επίσης και στην αξία του να αναλαμβάνει το παιδί ευθύνες την ώρα που καλείται να αξιολογήσει την επικινδυνότητα μιας κατάστασης. Οι δραστηριότητες στην φύση

είναι κατά κανόνα ομαδικές και προϋποθέτουν ένα επίπεδο συνεργασίας με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναπτύσσουν κοινοτικό πνεύμα. Στην ελεγχόμενη ανάληψη ρίσκου αναφέρθηκαν οι περισσότεροι παιδαγωγοί της ερευνάς συνδέοντας την με την ανθεκτικότητα και την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης. Επίσης οι σωματική κινητοποίηση και η πρακτική μάθηση. «έχω παρατηρήσει βιωματικά και ήμουν αίσγουρη και πριν καν το παρατηρήσω ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και εξελίσσονται καλύτερα και αναπτύσσονται καλύτερα σε όλα τα επίπεδα και ψυχολογικά και κοινωνικά και σωματικά στο εξωτερικό περιβάλλον»ΣΥΝ.11.

Στο χώρο του Δάσους τα ερεθίσματα είναι επιβλητικά αλλά δεν επιβάλλονται και ο καθένας μπορεί να επιλέξει αν θα γευτεί τη σιωπή που προσφέρεται στο δάσος ή θα συγκεντρωθεί στους απείρους ήχους που μπορεί να του κινήσουν το ενδιαφέρον. ΣΥΝ.7.«Γιατί το δάσος έχει μέσα _και ότι μπορεί να θεωρηθεί δάσος/ εξωτερικός χώρος ας πούμε_ έχει μέσα αυτό το γεμάτο και το άδειο ταυτόχρονα. Πού είναι αυτό που πιστεύω ότι χρειάζεται ο άνθρωπος». Στο «Σχολείο του Δάσους» τα παιδιά ενώ είναι ελεύθερα να κινηθούν αποκτούν τη αίσθηση του χώρου, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται το σώμα τους σε σχέση με το περιβάλλον και βελτιώνουν την κιναισθητική τους νοημοσύνη και τη φυσική τους κατάσταση.

Κάποιοι παιδαγωγοί αναφέρουν τη σωματική κινητοποίηση ως θετικό αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών εμπειριών. «...είχαμε κρεμάσει ένα σχοινί σε ένα μεγάλο βράχο για να βοηθήσουμε κάποια παιδιά που ήταν πιο διστακτικά στο να σκαρφαλώσουν ... και θυμάμαι ότι αυτό το παιδί δεν μπορούσε ούτε να σφίξει με τα χέρια του το σχοινί, πόσο μάλλον να σηκώσει το βάρος του σώματός του! ήταν εντελώς παθητικό, θυμάμαι τη μαμά του στο τέλος που είπε "πόσο χαίρομαι! Γιατί το παιδί μου δεν έκανε τίποτα.. στεκόταν έτσι απλά, χωρίς να κουνιέται, να περπατά και τώρα δεν σταματά να σκαρφαλώνει...σκαρφαλώνει στο τραπέζι της κουζίνας, στη βιβλιοθήκη αλλά δεν πειράζει χαλάλι!..»

Επίσης αυτή η ελευθέρια γίνεται μέσο αυτογνωσίας «Η σχέση με τη φύση και η ελευθερία που τους παρέχει να εξερευνήσουν πράγματα να τρέξουν να παρατηρήσουν τους βοηθά να δημιουργήσουν μία σχέση με τον εαυτό τους. Με αυτόν τον τρόπο το ένα μάτι είναι προς τα έξω και το άλλο μάτι είναι προς τα μέσα»ΣΥΝ.10. Πολλά παιδιά έχουν ελάχιστο χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι μακριά από το βλέμμα των ενηλίκων και ενώ η ασφάλεια είναι ένα αναμφισβήτητο σημαντικό ζήτημα για όλους όσους εργάζονται με παιδιά, ενυπάρχουν θετικά αποτελέσματα από την ενασχόληση με επικίνδυνες δραστηριότητες, όπως η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. «αυτό που μου έκανε εντύπωση στα παιδιά ήταν ότι η επαφή με τη φύση

προωθούσε την αυτονομία τους πάρα πολύ ντυνόntonτουσαν μόνα τους, εφτιάχναν το πρωινό μόνα τους, σερβίραν το ένα το άλλο ...και μιλάμε για παιδάκια τριών ετών»ΣΥΝ.12.

Ο Gill (2007) υποστηρίζει ότι η ανάληψη ρίσκων στην παιδική ηλικία βοηθά τα παιδιά να μάθουν πώς να κατανοούν την ασφάλεια, να διαχειρίζονται τον κίνδυνο, να είναι υγιή, να έχουν και να διαμορφώνουν χαρακτήρα και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας τους όπως ψυχικό σθένος και αυτοπεποίθηση και στο σχολείο του Δάσους. Συνήθως, οι ευκαιρίες των παιδιών για αυτόνομο παιχνίδι επηρεάζονται από την αυξανόμενη έμφαση που δίνουν οι φροντιστές στην ασφάλεια, την επίβλεψη και την πρόληψη τραυματισμών, μειώνοντας έτσι τη συνολική ανεξάρτητη κινητικότητα των παιδιών και τον χρόνο παιχνιδιού χωρίς επίβλεψη στη φύση. Στην έρευνα σχετικά με το επικίνδυνο παιχνίδι, οι φωνές των παιδιών ακούγονται σπάνια. σχεδόν καμία εις βάθος μελέτη δεν ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά χειρίζονται μόνα τους πιθανά επικίνδυνα φυσικά στοιχεία όπως τα δέντρα.(Lohr & Pearson-Mims, 2005). «Τα παιδιά είναι πάνω στα πούπουλα, για να μην πέσουν, να μη χτυπήσουν, να μην πέσουν σε κάτι σκληρό ή στο χώμα και πάθουν κάτι...αν υπάρχει κάποια πετρούλα, κάποιο κλαδάκι...δημιουργήσαμε ένα αποστειρωμένο περιβαλλον»ΣΥΝ.10. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής δημιουργεί εφήβους/ενήλικες που δεν κατανοούν κριτικά τον κίνδυνο και δεν είναι σε θέση να σταθμίσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των κινδύνων/αποφάσεων και το πιθανό αποτέλεσμα οδηγώντας τελικά σε κακή λήψη αποφάσεων και σε έλλειψη κατανόησης ότι οι κίνδυνοι μπορεί να είναι καλοί. Η ανάληψη κινδύνων και η εκπαίδευση στο να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο, μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος της φυσικής ανάπτυξης των παιδιών και επομένως μια σημαντική δεξιότητα ζωής «Τα παιδιά αισθάνονται την ελευθερία να πειραματιστούν, να σκαρφαλώσουν, να ξεπεράσουν τα όριά τους να ανέβουν σε μία πλαγιά που είναι αρκετά ριψοκίνδυνη που από κάτω το δρομάκι μπορεί να μην είναι στέρεο... και πρέπει να ελέγχουμε τα ξύλα να ελέγχουμε αν υπάρχουνε φίδια το καλοκαίρι με τα ξύλα μας... αυτό που προσπαθώ να κάνω εγώ είναι ότι όταν ένα παιδί θέλει να ενεργήσει σε αυτό το πλαίσιο ελεύθερα και να θέσει κάποιο στόχο, κάποιο όριο που εμένα μπορεί να με φοβίζει αυτός ο στόχος προσπαθώ να είμαι μαζί του αντί να του λέω μην σκαρφαλώσεις μην το κάνεις μην κατέβεις στο νερό γιατί μπορεί να βραχείς... Αν μπορεί να βραχεί ας βραχεί ...τόσο απλά»ΣΥΝ.8.

Οι δραστηριότητες στην φύση είναι κατά κανόνα ομαδικές και προϋποθέτουν ένα επίπεδο συνεργασίας για να ολοκληρωθούν, ενώ τα παιδιά εργάζονται συλλογικά αναπτύσσοντας κοινοτικό πνεύμα. Τα παιδιά μαθαίνουν και απολαμβάνουν τα χειροπιαστά έργα ομαδικής

συνεργασίας και αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από ομαδικές εργασίες με πρακτικό σκοπό για παράδειγμα να χτίσουν ένα δεντρόσπιτο ή μια τεχνητή γέφυρα σε ένα μικρό ρέμα. Στο ΣΤΔ στην Κάντανο τα παιδιά έφτιαξαν ένα σπίτι με κλαδιά και λάσπη ως αποτέλεσμα ομαδικής μεθοδικής εργασίας. Σε κάθε συνάντηση με συνέπεια προχωρούσαν το έργο τους. Οι παιδαγωγοί μας εξηγούν πως σε αυτό δεν είχαν καμία συμμετοχή. Ένας Νορβηγός μαθητής με εμπειρία σε ΣΤΔ, με δική του πρωτοβουλία, σε μια μικρή σανίδα ξύλο έφτιαξε μια μικρή μακέτα και παρακίνησε τα παιδιά στην ιδέα του. Πηρέ το ρολό του αρχιμηχανικού, μοίρασε αρμοδιότητες και το έργο ξεκίνησε. Τα παιδιά αρχίσαν να πειραματίζονται πως να κάνουν σφιχτή τη λάσπη γιατί οι αρχικές προσπάθειες δεν είχαν αποτέλεσμα. Μονοί τους οι χτίστες, κατέληξαν πως βάζοντας ξερά τριμμένα φύλλα και μικρά ξερά κλωναράκια το δομικό τους υλικό θα ήταν πιο κατάλληλο. (Προσωπικές σημειώσεις γράφουσας)



5.2.3. Περιορισμοί

Στο ερώτημα που αφορούσε τους περιορισμούς όλοι αναφέρθηκαν στην έλλειψη θεσμικού πλαισίου. «θα ήθελα το κράτος να αναγνώριζε του παιδαγωγική του δάσους ισότιμα ως προς την προσχολική εκπαίδευση» ΣΥΝ.1 «βρήκαμε εμπόδιο σε μια γραμμή σε ένα ΦΕΚ με τα τετραγωνικά... με το πόσα χιλιοστά που πρέπει να είναι ο πριζοδιακόπτης για να είναι σχολείο ...» ΣΥΝ.11 «η νομοθετική έλλειψη που παρά τα αιτήματά μας εξακολουθεί να αντιστέκεται ο εκάστοτε υπουργός παιδείας να νομοθετήσει υπέρ των σχολείων του δάσους.» ΣΥΝ.6

Ωστόσο «ο πιο βασικός περιορισμός είναι η νοοτροπία μας». Η αποκοπή του συγχρόνου ανθρώπου από την φύση λειτουργεί ανασταλτικά στο να εμπλακεί σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φύση. «Ήρθαμε στην πόλη και κλειστήκαμε στο διαμέρισμα και αρχίσαμε να ψωνίζουμε από το σουπερμάρκετ για να καταναλώνουμε... Η αστικοποίηση έσβησε όλες τις μνήμες με τη ζωή στην Αγροτική ύπαιθρο ...γεγονός που δημιουργεί μία τρομερή αποξένωση

στους γονείς». Οι περισσότεροι παιδαγωγοί μας ανέφεραν πως οι γονείς των παιδιών που είναι ανοιχτοί στο να εμπλέξουν τα παιδιά τους σε μια δραστηριότητα στη φύση είναι ήδη υποψιασμένοι ή να έχουν την εμπειρία για τα οφέλη της επανασύνδεσης των παιδιών τους με το φυσικό περιβάλλον.

Οι γονείς έχουν αποδειχθεί ερευνητικά ότι αποτελούν ισχυρή επιρροή στην επιλογή εξωσχολικής δραστηριότητας(Γεράνη,2013),είναι αυτοί που σημαντικό βαθμό κατευθύνουν τις δραστηριότητες των παιδιών τους και οι πεποιθήσεις τους για την χρησιμότητα της βιωματικής υπαίθριας μάθησης είναι «εμείς κάναμε κάποιες ημερίδες με τους γονείς για το τι κάνουμε τον σκοπό και την φιλοσοφία πίσω από αυτή την δράση. Παρ όλα αυτά κάποιοι θεωρούν ότι το μόνο που κάνουμε είναι να φυτεύουμε και να κάνουμε βόλτες έξω.» «Δεν είναι παιδότοπος με ενοχλούσε η νοοτροπία του παρκκαρίσματος. Τους ζητούσα στην αρχή να είναι παρόντες να μην φεύγουν εκεί έβλεπα πολλούς γονείς ότι επέμεναν στο παιδί να κάτσει και τους έλεγα ότι όχι δεν θα κάτσει σώνει και καλά...μπορεί να μας δει, μπορεί να πάρει όσο χρόνο θέλει, να δει τι θα κάνουμε και όταν είναι έτοιμο, θα συμμετέχει Είναι πολύ φυσιολογικό ένα παιδί να μη θέλει να είναι με τρεις αγνώστους μες στο δάσος»ΣΥΝ.12. Η πίστη λοιπόν, των γονέων, στα παιδαγωγικά οφέλη της ΥΕ, είναι ένα προαπαιτούμενο.

«Περιορισμοί και δυνατότητες υπάρχουν πάντα... το θέμα είναι πώς αντιμετωπίζεις τους περιορισμούς και τις δυνατότητες»ΣΥΝ.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα που προσανατολίζεται στην ακαδημαϊκή αριστεία ,δεν αξιολογεί ολιστικά τις ανάγκες των παιδιών. «Στην Ελλάδα οι γονείς δίνουν προτεραιότητα σε ασχολίες που καλλιεργούν στενευμένα γνώσεις και ικανότητες στα παιδιά όπως το παραδοσιακό σχολείο τις ξένες γλώσσες και αθλήματα, οπότε βλέπουν ένα σχολείο δάσους σαν κάτι συμπληρωματικό, κι έτσι αναγκαστικά λειτουργήσαμε ως τώρα είτε Σαββατοκύριακα είτε στις καλοκαιρινές διακοπές. Η παραδοσιακή αντίληψη κυριαρχεί και στα περισσότερα σχολεία δάσους που καλλιεργούν στενευμένα ικανότητες, περιβαλλοντικές και άλλες, κάτι που για μένα είναι άλλο ένα καλούπι για τα παιδιά, εναλλακτικό η ορθόδοξο δε νομίζω έχει διαφορά, όλα τα μοντέλα και πλαίσια καμώνονται πως βοηθάνε το παιδί, και όλα δίνουν παραδείγματα για να στηρίξουν το μοντέλο που υιοθέτησαν. Η ιδέα της βελτίωσης είναι ο πραγματικός περιοριστικός παράγοντας στη δράση.»ΣΥΝ.5, «τα παιδιά που δίνανε ή που ήταν πιεσμένα από εξετάσεις, συνέβαινε να μην είναι συμμετοχικά αφενός γιατί ήταν πολύ πιεσμένα αφετέρου μπορεί να μην ήξεραν Τι να κάνουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Αφού είχαν μάθει να παίζουν μόνο με τα tablet...ιδίως τα μεγαλύτερα παιδιά τα παιδιά έχουν μάθει την καθοδήγηση

έχει έκλειψη φαντασία παίρνουν ένα ξύλο και ρωτάνε τι να κάνω με αυτό το ξύλο με αυτή την πέτρα»ΣΥΝ.3

Ένας άλλος περιορισμός πέρα από τους σταθερούς κανόνες ασφάλειας που απευθύνονται στα παιδιά είναι η προνοήση κινδύνων από τους ιδίους παιδαγωγούς. Αυτή προϋποθέτει να γνωρίζουν καλά το περιβάλλον στο οποίο συμβαίνουν οι δράσεις, την χλωρίδα την πανίδα και την γεωφυσικά χαρακτηριστικά.(ρεματα,πλαγιες, κοφτερα βραχια, εκτεθειμένα σημεία, σάρες κτλ.) Σύμφωνα με την Παιδαγωγική του Δάσους η ευκαιρία για ρίσκο σε εξωτερικό χώρο φωλιάζει στον πυρήνα της διαδικασίας της μάθησης και της συνολικής ανάπτυξης αυτό όμως πρέπει να γίνεται ελεγχόμενα με πλήρη επίγνωση των πιθανών κινδύνων άρα και συνειδητή αποφυγή τους. «Δεν μπορούμε να μπούμε σε ένα δάσος και να πούμε αρχίζουμε να τρώμε ότι βλέπουμε!!.. γιατί υπάρχουν φυτά τα οποία μοιάζουν μεταξύ τους και το ένα ας πούμε να είναι μάραθος και το άλλο να είναι ένα τοξικό φυτό. Ας πούμε το άγριο καρότο για παράδειγμα είναι ΙΔΙΟ ΙΔΙΟ Ι ΔΙ Ο με το κώνειο! Δεν μπορεί λοιπόν κάποιος απλά με αγνές προθέσεις να βάλει παιδιά μέσα στο δάσος για να τους πει, να δώσει και να θρέψει παιδιά μέσα από το δάσος.»ΣΥΝ.6, «Στη συλλογή σκουπιδιών είναι το πρώτο πράγμα που κάνουμε στην Αγγλία ...έπρεπε ακόμα και τα σκουπίδια που θα άφηνες να είναι επιλεγμένα ...δηλαδή αιχμηρά αντικείμενα, γυαλιά, καρφιά σκουριασμένα έπρεπε να τα έχουμε μαζέψει .Αλλά αυτό ισχύει παντού και στα τυπικά σχολεία μία μέρα πριν πάμε μία εκδρομή σε εξωτερικό χώρο τον επισκεπτόμασταν με σκοπό να τον ελέγξουμε και να προβλέψουμε πιθανά ατυχήματα. Ακόμα και σε ένα μουσείο κάναμε το “risk assessment” κάναμε νωρίτερα τη διαδρομή κρατώντας σημειώσεις με τα πιθανά ρίσκα. Στην Αγγλία είναι το ένα άκρο, εδώ αντίστοιχα το άλλο. Εδώ κάνεις δεν σε ελέγχει. Δεν με έχει ρωτήσει ποτέ κανείς στα τέσσερα χρόνια αν έχω το δίπλωμα των πρώτων βοηθειών, κανένας γονιός δεν έχει ρωτήσει αν έχω ένα φαρμακείο.. που εννοείται έχω!!Κάπου στη μέση θεωρώ όμως πως οφείλουμε να είμαστε.»ΣΥΝ.3 «δεν βοηθάμε ποτέ στο σκαρφάλωμα, μόνο στο κατέβασμα»ΣΥΝ.4 γιατί αν δεν μπορεί να ανεβεί με άνεση σίγουρα δεν θα μπορεί να κατεβεί ενώ το αντίθετο δεν ισχύει. «Το παιδί που θα έρθει τον Οκτώβριο που οι καιρικές συνθήκες είναι ακόμα καλές θα γνωρίσει το μέρος καλά και το χειμώνα θα μάθει να είναι προσεκτικό και την άνοιξη που θα την περιμένει πώς και πώς θα έχει μάθει να είναι προσεκτικό και όλο αυτό λοιπόν είναι μία συνέχεια... δεν μπορώ να προσεγγίσω διαχωρισμένες τις εποχές και γιατί κάτι τέτοιο δεν είναι ασφαλές για την ομάδα, τα παιδιά και για μένα επίσης»ΣΥΝ.7.

Η πίστη στα παιδαγωγικά οφέλη της προσέγγισης από την μεριά των γονέων είναι προαπαιτούμενος καθώς οι ίδιοι θα πρέπει να κάνουν κάποιες θυσίες ώστε να εμπλέξουν τα παιδιά τους σε ένα ΣτΔ. Συχνά τα Σχολεία του Δάσους βρίσκονται σε απόσταση από τα αστικά κέντρα γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτική δραστηριότητα καθώς θα χρειαστεί να κάνουν αρκετά χιλιόμετρα ακόμα και να περιμένουν 4-5 ώρες έως ότου τελειώσει η συνάντηση του ΣτΔ «θα έλεγα η απόσταση από τη Θεσσαλονίκη είναι ένα ζήτημα για μας γιατί είμαστε 50 χιλιόμετρα μακριά από τη Θεσσαλονίκη οπότε αυτό είναι κάτι το οποίο δυσκολεύει Εδώ ήταν Να πρόβλημα ότι ουσιαστικά την Πρωτοχρονιά οι γονείς θα είναι στο σπίτι μας και περιμένανε είμαστε το πολύ 12 άτομα είμαστε δύο παιδαγωγοί». Επίσης θα πρέπει να είναι διατεθειμένοι να φέρνουν με συνέπεια Οι περισσότεροι παιδαγωγοί μας τόνισαν την σημασία της τακτικότητας και της σταθερής ομάδας παιδιών .ΣΥΝ.7«ο ορισμός του σχολείου του δάσους έχει να κάνει ότι υπάρχει μία σταθερή ομάδα παιδιών... Αυτό έχει μεγάλη σημασία. _Δεν έρχονται κάθε φορά άλλα παιδάκια_η οποία επισκέπτεται σε προκαθορισμένα τακτικά χρονικά διαστήματα, μία φορά την εβδομάδα, μία φορά το μήνα, δεν έχει σημασία... αλλά να υπάρχει μία τακτική συνάντηση στο ίδιο μέρος για ένα χρονικό διάστημα.»

Σύμφωνα με την Παιδαγωγική θεωρία του Δάσους το προσωπικό βίωμα ενός μεταβαλλόμενου ζωντανού περιβάλλοντος και η δημιουργία θετικών υπαίθριων εμπειριών μέσω του παιχνιδιού προάγει μια σχέση με τη φύση και αναπτύσσει μακροπρόθεσμες φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές των μαθητών (www.forestschoollassociation.org). ΣΥΝ.7 «Η συνέχεια μέσα στο χρόνο που είναι απαραίτητη για να έχει όφελος το παιδί ...δεν είναι εκδρομή» Η τακτικότητα ως χαρακτηριστικό των ΣτΔ υλοποιείται από ειδικευμένους κατά κύριο λόγο επαγγελματίες μέσα από μια μακροχρόνια διαδικασία τακτικών συνεδριών με επίκεντρο τον μαθητή σε ένα δάσος ή ένα φυσικό περιβάλλον με σκοπό να υποστηριχτεί μια δια βίου σχέση μεταξύ του μαθητή και του φυσικού κόσμου και την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης των εμπλεκόμενων. Μια ακόμα δέσμευση είναι ότι πρέπει και να αγοράσουν τον ανάλογο εποχικό ρουχισμό για την κάθε εποχή εφόσον τα παιδιά θα είναι εκτεθειμένα στις καιρικές συνθήκες της κάθε εποχής ΣΥΝ.4 «Μας πηρέ τρία χρόνια να γίνουμε όλοι αδιάβροχοι και να αποκτήσουμε τον κατάλληλο εξοπλισμό ώστε να είμαστε ok το Χειμώνα». Οι δραστηριότητες στη φύση προϋποθέτουν κατάλληλο εξοπλισμό, δεν υπάρχει ακατάλληλος καιρός αλλά καταλληλά ρούχα.

Παρόλο που στην Ελλάδα έχουμε κλίμα φιλικό για εξωτερικές δραστηριότητες. «Σε γενικές γραμμές ο καιρός επιτρέπει να είμαστε έξω» και είναι οι ελάχιστες οι συνθήκες που δεν μας το

επιτρέπουν όπως η πυρκαγιά, η καταιγίδα, η θύελλα. Λοιπόν έχει ενδιαφέρον το ότι στη Μεσόγειο είναι τόσο έντονο το φαινόμενο του να φοβόμαστε με την πρώτη ψιχάλα μην τυχόν και βραχούμε, μη λερώσουμε τα ρούχα μας, μην ιδρώσουμε»ΣΥΝ.12. Αυτός ο περιορισμός δεν αφορά τον καιρό κάθε αυτό αλλά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στην βορειά Ευρώπη η επαφή με την φύση είναι εδραιωμένη στην κουλτούρα των πολιτών και τα ΣτΔ αποτελούν διαδεδομένη πρακτική παρ όλο το ψυχρό κλίμα. «Ένας περιορισμός πολύ βασικός για παράδειγμα που ισχύει κυρίως στην Ελλάδα είναι καιρικές συνθήκες παρότι σε μία κοινωνία σαν τη Σκανδιναβία που είναι άλλου τύπου κοινωνία. Πού ακριβώς επειδή έχει να κάνει με πολύ άσχημες καιρικές συνθήκες και δύσκολες έχουν αναγκαστεί άνθρωποι εκεί και έχουν εκπαιδευτεί να τις αντιμετωπίζουν από πολύ νωρίς...».ΣΥΝ.2.

5.3. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε Σχολεία του Δάσους

*«Είναι περιβαλλοντική εκπαίδευση στην πράξη, είναι βιωματική μάθηση στη φύση, είναι παιδιά σκαρφαλωμένα στα δέντρα, με ροδαλά μάγουλα και χώμα στα χέρια, είναι βλέμματα ενεργά έτοιμα για ανακάλυψη, είναι ένα μονοπάτι σύνδεσης του αναπτυσσόμενου ανθρώπου με το μεγαλείο της φύσης»*Η Παρέα του Δάσους., *«Στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη των συναισθημάτων των παιδιών, στην κινητική τους ολοκλήρωση και στην καλλιέργεια του σεβασμού προς το συνάνθρωπο και την φύση»* Πευκίτες, *«συνεισφέρουμε στην ανάπτυξη μιας αξιακής σχέσης με τον εαυτό τους, τους γύρω τους και το μη ανθρώπινο περιβάλλον»* ΖΛΑΠ, *«Τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να βιώσουν ένα οικολογικό τρόπο μάθησης έξω από τους τοίχους μιας συμβατικής σχολικής τάξης»* ΣτΔ στον Κόρνο της Κύπρου. *«Δίνοντας στα παιδιά αρκετό χώρο και χρόνο σε ένα φυσικό περιβάλλον τους καλλιεργούμε αργά και σταθερά την αγάπη για ό,τι ζεί και μεγαλώνει εκεί.»*Καριάτζουλες,*«Στο μικρό βουνό χωρούν όλοι εκείνοι που προασπίζονται στην καθημερινότητά τους έναν κόσμο πιο δίκαιο και μαζί με τα παιδιά τον κάνουν πραγματικότητα.»*Μικρό βουνό. Όλα τα παραπάνω είναι μόνο κάποια από τα αποσπάσματα ανακτημένα από τις ιστοσελίδες των Σχολείων του Δάσους στην Ελλάδα στα οποία απευθυνθήκαμε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας και που συνδέουν τη δράση τους με την μια Ποιοτική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη(βλ.σελ.21).

Στην επόμενη ενότητα θα αναζητηθούν οι συγκλίσεις της ΠτΔ με την ΠΕ. Μέσα από τις απόψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων θα αναζητήσουμε τη διάσταση «για», «μέσα» και «για χάρη» του περιβάλλοντος που έχουν αναλυθεί στο πρώτο κομμάτι της εργασίας.

Ερευνητικό ερώτημα:

Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της Παιδαγωγικής του Δάσους στην ΠΕ

Επιμέρους ερωτήματα:

1. Η σύνδεση και τα θετικά βιώματα στο φυσικό περιβάλλον
2. Μαθησιακές ευκαιρίες για περιβαλλοντική γνώση
3. Η εκδήλωση περιβαλλοντικών συμπεριφορών και δράσεων σε ένα σχολείο του Δάσους

5.3.1. Συγκλίσεις Παιδαγωγικής του Δάσους και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν εξελίχθηκε ως ακαδημαϊκή επιστήμη που ασχολείται με τη μελέτη της φύσης αλλά ως τομέας μάθησης που προσπαθεί να ενδιαφέρει και να εμπλέξει τους μαθητές στα κύρια περιβαλλοντικά ζητήματα της εποχής μας. Επιδιώκει πρωτίστως να καλλιεργήσει ένα αίσθημα προσωπικής ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον, καθώς και να προσπαθήσει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις δεξιότητες και τις γνώσεις για να υλοποιήσουν αυτή την ευθύνη. (Tilbury, 1997).

Σχετικά με την ΠΕ, στα σχολεία του Δάσους, αξιοποιούνται παιδαγωγικά οι ευκαιρίες να μάθουν τα συμμετέχοντα παιδιά για τη φύση, να είναι στη φύση και να προστατεύουν φύση ως τοποθεσία για άγρια ζωή (Anggard, 2010). Τα εν λόγω σχολεία με κεντρικό πυλώνα της παιδαγωγικής τους την ίδια τη φύση και τα φυσικά στοιχεία καθώς η γνώση, η εκπαίδευση και οι εμπειρίες των παιδιών στρέφεται γύρω από αυτή (Hepp-Horppenthaler, 2019). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εστιάζει στη φύση παρέχοντας αυθεντικές εμπειρίες, όπως η αλληλεπίδραση με ζώα και φυσικά υλικά και η μάθηση συντελείται μέσα από την ελευθερία εξερεύνησης του φυσικού και μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος (Massey, 2005). Τα παιδιά αγαπούν το σχολείο τους το δάσος και μέσα από αυτό ενθαρρύνεται μια περιβαλλοντική ηθική και αυξάνεται η πιθανότητα να νιώθουν την ανάγκη να το φροντίσουν στην ενήλικη ζωή τους.

Η ΠΕ, σύμφωνα με τον Μάρκο Ζάγκα, για να πετυχαίνει τον απώτερο σκοπό της, πρέπει να παραμερίσουμε τα πολλά λόγια και στη θέση τους να βάλουμε το παιχνίδι, την εμπλοκή και τη δράση.»¹⁸. Η γράφουσα εντόπισε και τα τρία αυτά στοιχεία στην παρατήρηση της σε ΣτΔ και στις εμπειρίες που μοιράστηκαν οι παιδαγωγοί που συνομίλησε.

Οι διαστάσεις για, μέσα και για χάρη αλληλοσυμπληρώνονται σε μια δυναμική αλληλεξαρτώμενη σχέση και μορφώνουν τη σύγχρονη έννοια της Π.Ε προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, συμβάλλοντας ολιστικά στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση. Σε παράλληλη λογική, η ολιστική προσέγγιση που αναφέρεται στην βιβλιογραφία ως 3 Η (Hand, Heart, Head) περιγράφεται σε μια φράση ότι μαθαίνουμε με το μυαλό, με την καρδιά και με όσα πρακτικά κάνουμε (Singleton, 2015) και αναδεικνύει τη συνεργασίας χεριών, μυαλού και καρδιάς ως ένα βιωματικό γνωστικό μονοπάτι. *«Η πιο ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση για μια πλήρη κιναισθητική ανάπτυξη με την καρδιά, το νου και τα χέρια. Για παιδιά που ηγούνται της ζωής τους.»* Πευκίτες. Παρ' όλο που «το σχολείο του δάσους δεν είναι μάθημα, είναι διαπαιδαγώγηση και αφορά κάτι ευρύτερο από τη ΠΕ» ΣΥΝ.10. *«αλλά για μένα είναι πολύ σημαντικό ότι ενσυναισθητικά καταλαβαίνει το παιδί... ότι σκέφτηκε δλδ. τα πουλάκια ...ότι άμα αφήσω αυτό το σκουπίδι εδώ και δεν το μαζέψω, θα το φάει το πουλάκι, θα πνιγεί, θα το μεταφέρει εκεί, θα βρωμίσει τη θάλασσα που θα κολυμπήσει το ψάρι ή θα πάει στο ποτάμι, θα πάει στο ρέμα ...δεν θα κυλάει το νερό, θα γίνει βρώμικο και θα πιούνε τα ζωάκια βρώμικο νερό»* ΣΥΝ.12.

Οι τρεις διαστάσεις αποτελούν ένα ενιαίο αδιαίρετο τρίπτυχο. Η αλληλεξάρτηση με τη φύση βιώνεται και ο παιδαγωγός μπορεί να δώσει την ευκαιρία να αποκωδικοποιηθεί και γνωστικά και τότε με ένα αβίαστο τρόπο η γνώση θα μετουσιωθεί σε δράση. «αν κόψουμε ένα λουλούδι, το βλέπουμε ότι πεθαίνει, ενώ αν μείνει εκεί, θα θρέψει τα έντομα, θα θρέψει τις μέλισσες... τα έντομα ταυτόχρονα θα το βοηθήσουν να γίνει καρπός... ο καρπός έχει μέσα του το σπόρο... θα πέσει στη γη και θα βλαστήσει... θα μπορέσει να συνεχίσει τη ζωή του αρά και την θρέψη των μελισσών και τη συνέχεια της δίκης τους ζωής... Έτσι αντιλαμβανόμαστε το πως συνδεόμαστε όλοι σε ένα κύκλο ζωής ... και μετρά από αυτήν την επίγνωση δεν έχουν τη διάθεση τα παιδιά να

¹⁸ Από [την ομιλία του στο tdx το 2015](#). Ο Μάρκος υπεύθυνος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων στους Πράκτορες του Πλανήτη και την ΠΕ, έχει μετεκπαιδευτεί στη Παιδαγωγική του Δάσους στη Δανία, και στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

κόψουν ένα λουλούδι»ΣΥΝ.2, «Ξέρουν το κύκλο του νερού... έχουμε μιλήσει για τη βροχή, για το ποτάμι που καταλήγει στη θάλασσα.. Αυτό το συγκεκριμένο ρεύμα καταλήγει στη λίμνη του Μαραθώνα που είναι και το νερό που πίνουμε.. τα παιδιά έχουν γαλουχηθεί με αυτό» ΣΥΝ.6 δικαιολογώντας δράση των παιδιών για να καθαρίζουν το ρέμα.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναλύσαμε την αξία της εκπαίδευσης με βάση τον τόπο και την συνεισφορά της στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η σύνδεση των μαθητών με τον τόπο (place attachment) αποδίδει οικολογική σημασία στον τόπο (ecological place meaning). «Στο σχολείο του δάσους, δεν κάνουμε κήρυγμα για την προστασία της φύσης, αλλά ερωτευόμαστε μια συγκεκριμένη τοποθεσία και μεγαλώνοντας αγαπάμε όλο τον πλανήτη, προσδιορίζοντας την θέση μας μέσα του. Η φύση έχει έναν σκοπό στη μάθηση, την παρατήρηση, στην ανάπτυξη του παιδιού. Γι' αυτό δεν έχει νόημα μια προσέγγιση τυχαίας δραστηριότητας»Πευκίτες. Μέσα από αυτή τη σχέση επιδιώκεται «τα παιδιά να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους σαν σημαντικά μέρη ενός ευρύτερου συνόλου ενθαρρύνοντας να κατανοήσουν τη θέση τους στη λειτουργία αυτού του συνόλου έτσι συνεισφέρουν στην ανάπτυξη μιας αξιακής σχέσης με τον εαυτό τους με τους γύρω τους και μετά μη ανθρώπινο περιβάλλον» ΖΛΑΠ.

Ένα Σχολείο του Δάσους με το τρόπο που λειτουργεί είναι ένα μάθημα οικολογίας.(εικ.7 έως 19 παράρτημα). Όπως προκύπτει από επιτόπια παρατήρηση της γράφουσας αλλά και μαρτυρίες των παιδαγωγών που συνομίλησε, δεν χρησιμοποιούνται πλαστικά και προκατασκευασμένα υλικά και παιχνίδια. Τα υλικά για τα παιχνίδια τους και τις δραστηριότητες τα ανακαλύπτουν μόνα τους τα παιδιά στον περίπατό τους και τα αντλούν από τη φύση. Συνήθως είναι κλαδιά, κούτσουρα, πέτρες, κουκουνάρια, φύλλα, χώμα, λάσπη που ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού που σκαρώνεται εκείνη τη στιγμή μετατρέπονται σε ότι μπορεί να φανταστεί ή να μην φανταστεί, ο ενήλικος νους. Τα υλικά μπορούν με ευέλικτη πρακτική σκέψη και φαντασία να αλλάξουν χρήση και να παραταθεί η ζωή τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι καλύπτονται οι ανάγκες χωρίς επιπλέον κατανάλωση φυσικών πόρων, αρά οικολογικά.«Η ανθρώπινη παρέμβαση στον χώρο αρχικά δεν είναι καν ορατή γιατί σχεδόν όλα είναι με φυσικά υλικά από την ίδιο τον χώρο. Όλη η υλική υποδομή είναι προϊόν επαναχρησιμοποίησης. Κουζίνα από ξύλινες παλέτες, πάγκος εργασίας από ξύλινα καρούλια καλωδίων, κούνιες από παλιά λάστιχα, εάν ξύλο ισορροπίας σε ένα ρηχό ρεματάκι, δεντρόσπιτο από καλάμια, δέντρο με μικρές προσθήκες για ασφαλές σκαρφάλωμα, ένας μουσικός τοίχος με παλιά κουταλιά/κεσεδάκια/τσουγκράνες. Υπάρχει κήπος περιφραγμένος με καλαμιά, μια βιολογική τουαλέτα στη πυκνή σκιά ενός δέντρου

και ενός φυτού με ένα ύφασμα για μεγαλύτερη ιδιωτικότητα»,¹⁹ «Υπάρχουν δεκαπέντε τρόποι να στήσεις ένα σχολείο του δάσους και είναι προσωπικό θέμα το ποιον τρόπο θα επιλέξεις. Εμείς έχουμε επιλέξει να διαμορφώσουμε το χώρο με τέτοιο τρόπο ώστε σε μια ώρα να μπορούμε να το ξεστήσουμε και να μην υπάρχει σημάδι ότι υπήρξαμε εκεί... είναι ξύλινα όλα... είναι πέτρες... Η τέντα μας αναγκαστικά και τα σκαλιδάκια που έχουν πλαστικές λάβες, γενικά προσπαθούμε να έχουμε μόνο φυσικά υλικά»ΣΥΝ.4.

Η εμπειρία των υπαίθριων δραστηριοτήτων έχει αποδειχθεί ζωτικό μέρος όπου τα παιδιά παίζουν δημιουργικά, διαφορετικά και ευφάνταστα. Επίσης η αναζήτηση για φυσικά υλικά για το παιχνίδι και τις δραστηριότητες είναι επίσης ένας εξαιρετικός τρόπος για να αναπτύξουν τα παιδιά μια σύνδεση με τη φύση ενώ ενθαρρύνεται παράλληλα κάθε συμμετέχοντας να κοιτάξει προσεκτικά τι προσφέρει το περιβάλλον που τον περιβάλλει. Κάθε άγριος χώρος είναι μοναδικός, διέπεται από το κλίμα, τη γεωλογία και την ιστορία του και κατά συνέπεια, κάθε χώρος έχει κάτι διαφορετικό να προσφέρει. «Μικρά ξερά κλωναράκια γίνονται βελόνες με τις οποίες τα παιδιά τρυπούν τα πλατανόφυλλα και φτιάχνουν διάφορες συνθέσεις, όπως βραχιόλια, κοσμήματα, διακοσμητικά στοιχεία».

Στο Σχολείο του Δάσους μορφές τέχνης όπως η παιδική λογοτεχνία, τα εικαστικά αλλά και το παιχνίδι αναδύονται ως τρόποι που μπορούν να συμπλέκονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. Η λογοτεχνία ως μορφωτικό αγαθό πέρα από τη γλωσσική καλλιέργεια και γνώσεις γύρω από τα θέματα που πραγματεύεται, προκαλεί συναισθήματα που μπορούν να εξυπηρετήσουν παιδαγωγικούς στόχους. Συστήματα αξιών που χαρακτηρίζουν εποχές, έθνη και κράτη ανάλογα με το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου που διδάσκεται κάθε φορά προβληματίζουν και ευαισθητοποιούν τους μαθητές/τριες(Μπουρα,2020).«επέλεγα ενότητες που αφορούσαν τη φύση αλλά και η σύνδεσή τους με την λογοτεχνία και συγκεκριμένα την παιδική λογοτεχνία. Με ενδιέφερε να πάρουμε φαινόμενα της φύσης, τα οποία μπορούσαν να αναχθούν σε προσωπικά φαινόμενα, κοινωνικά ,φαινόμενα ψυχικά... όταν μελετούσαμε για τη μετανάστευση των πουλιών...μιλήσαμε για τα πουλιά, για τη μετανάστευση, διαβάσαμε συγκεκριμένα παραμύθια και οργανώσαμε δραστηριότητες μέσα στο δάσος αλλά στο τέλος της κουβέντας και ανάλογα με το ηλικιακό γκρουπ, μιλήσαμε για τη μετανάστευση των ανθρώπων.

¹⁹Προσωπικές σημειώσεις γράφουσας από ΣτΔ(φωτογραφίες στο παράρτημα)

Επομένως προσπαθούσαμε να συνδέσουμε ένα φυσικό γεγονός, με ένα κοινωνικό γεγονός και αυτό έδινε στα παιδιά ένα χειροπιαστό ερέθισμα για να κατανοήσουν ότι η μετανάστευση είναι μέσα στη φύση του ανθρώπου και πως πρέπει να πλαισιώνεται και πως δεν πρέπει να πλαισιώνεται.. όπως δεν πρέπει να κυνηγούμε τα πουλιά στα σημεία ... στα περάσματα που κάνουν για την Αφρική... έτσι πρέπει να βοηθάμε και τους ανθρώπους που μεταναστεύουν γιατί ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι η επιβίωση».ΣΥΝ.12.

Η συναισθηματική εμπλοκή με τον τόπο, η γνωριμία της τοπικής χλωρίδας και πανίδας και η παρατήρηση της στο διάβα των εποχών, η επαναχρησιμοποίηση υλικών, η ανακύκλωση, η φροντίδα των ζώων, η περισυλλογή σκουπιδιών, η κομποστοποίηση, η γνωριμία με φυσικούς τρόπους δόμησης, κήπος περμακουλτούρας είναι στοιχεία περιβαλλοντικής αφύπνισης μέσα στα ΣτΔ που βρέθηκαν κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας και θα αναλυθούν παρακάτω μέσα από τις διαστάσεις της ΠΕ .

Ωστόσο αναζητώντας το καταλληλότερο πλαίσιο που θα εμπνεύσει και επιτρέψει τη βιοκεντρική θεώρηση του πλανήτη, τίθενται και προβληματισμοί όπως το «Γιατί το να είσαι έξω πρέπει να είναι πάντα μάθημα με θέμα το περιβάλλον; Από πότε το να είσαι έξω είναι σχετικό μόνο με την περιβαλλοντική εκπαίδευση;»ΣΥΝ.10. καθώς όλα τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να βρουν πρόσφορο παιδαγωγικό έδαφος στον εξωτερικό χώρο. Επίσης «στο περιβαλλοντικό θέμα δεν είμαστε μόνο εμείς... είναι οι κυβερνήσεις και η Πολιτική τους». Η περιβαλλοντική κρίση είναι ένα αδιαίρετο πρόβλημα που δεν μπορεί να αντιμετωπίσει ένας διαιρεμένος κόσμος. Η ατομική ευθύνη διευρυμένη σε συλλογικό επίπεδο αποκτά νόημα ως μοχλός πίεσης για την διεκδίκηση μιας περιβαλλοντικής πολιτικής.

5.3.2. Ανάπτυξη σχέσης μέσα και με το περιβάλλον

«Ζω τη ζωή μου σε διευρυμένους κύκλους, που απλώνονται απέναντι τον κόσμο» (Rilke κ.α, 1996).

Μπορεί τα παιδιά σήμερα να ξέρουν αρκετές πληροφορίες για στοιχεία της φύσης και περιβαλλοντικά ζητήματα αλλά όχι βιώματα. Από αρκετούς έγινε αναφορά στο ότι η σημερινή γενιά χάνει την επαφή με τη φύση όλο και περισσότερο σε αντιδιαστολή με « τα παιδιά των γενεών των παππούδων μου περνούσαν σχεδόν όλη την ημέρα σε εξωτερικούς χώρους, τα

σημερινά παιδιά περνούν πολύ χρόνο στην εικονική πραγματικότητα...έχει τύχει παιδί να δει μια χελώνα και να μας ρωτήσει έκπληκτο αν είναι αληθινή».ΣΥΝ.2.

Ειδικά τα παιδιά του πόλεων έχουνε περιορισμένες ευκαιρίες για άμεση εμπειρία με τη φύση καθώς περνούν μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε εσωτερικούς χώρους. Έχουν αλληλεπίδραση με τα μέσα ενημέρωσης, ηλεκτρονικά παιχνίδια και υπολογιστές και ελλιπή επαφή με το Φυσικό κόσμο. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια επανασύνδεσης των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον από διάφορες πρωτοβουλίες και ομάδες. Τα Σχολεία του Δάσους, ως κομμάτι της υπαίθριας εκπαίδευσης, συμβάλουν σε αυτή την προσπάθεια και προσπαθούν να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ των παιδιών και της φύσης(Leather, 2018). «υπάρχει μία ρωγή στη σύνδεση μας με τη φύση ...πιστεύω ότι η σχέση με την φύση ενυπάρχει μέσα στον κάθε άνθρωπο. Γιατί όλοι αισθανόμαστε καλά όταν είμαστε σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Κανείς δεν θα πει ότι νιώθει καλύτερα κλεισμένος μες στο διαμέρισμα και στο γραφείο με τηλεόραση, μπροστά στον υπολογιστή και να το εννοεί.» ΣΥΝ2. Η επαφή με την φύση δεν αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής αλλά αποκτά το νόημα μιας δραστηριότητας αναμεσά σε πολλές άλλες «Αυτό που είχα μάθει με τον παππού μου που τώρα λένε trekking ή hiking ..ο παππούς μου το έλεγε ότι αν δεν περπατήσω πάνω στην κορυφογραμμή δεν θα ξεκινήσει η μέρα καλά»ΣΥΝ.12.

Το περιβάλλον γίνεται πεδίο μάθησης, απόκτησης βιωματικών εμπειριών που δίνει την σκυτάλη στην αισθητική και αισθητηριακή επανασύνδεση με αυτό, αναγεννά συναισθήματα ενδιαφέροντος και εκτίμησης για το ίδιο το περιβάλλον. Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως η εκπαίδευση μέσα στο περιβάλλον συμπίπτει με την συναισθηματική σύνδεση με αυτό. «Είναι αυτό που λένε οι καναδοί και είμαι πραγματικά πολύ επηρεασμένη από την καναδική σχολή που δίνουν βάση στο Local based education... δεν έχει σημασία μόνο να είσαι έξω. Σημασία έχει να συνδεθείς με ένα μέρος... Γιατί αν συνδεθείς με ένα μέρος να συνδεθείς και με όλα τα άλλα»²⁰ . Το Σχολείο του δάσους αποσκοπεί στο χτίσιμο μιας βαθιάς σχέσης με το δάσος και κατ' επέκταση με όλα τα δάση. «Στο σχολείο του δάσους, δεν κάνουμε κήρυγμα για την προστασία της φύσης, αλλά ερωτευόμαστε μια συγκεκριμένη τοποθεσία και μεγαλώνοντας αγαπάμε όλο τον πλανήτη, προσδιορίζοντας την θέση μας μέσα του.» (ΠΕΥΚΙΤΕΣ). Όταν αγαπάμε ένα μέρος, η καρδιά μας

²⁰Στην εκπαίδευση με βάση τον τόπο έχουμε αναφερθεί αναλυτικά στο πρώτο μέρος της εργασίας (βλ. σελ. 47)

ανοίγει στον κόσμο. Η σύνδεση που ξεκινάει από συγκεκριμένα μέρη, εκτείνεται πέρα από αυτά. Αντιστοίχως αν το παιδί συνδεθεί με έναν τόπο, με ένα ζωντανό οικοσύστημα, αυτή η σύνδεση θα διευρυνθεί στην βαθιά κατανόηση και σε μια σχέση φροντίδας συνολικά των οικοσυστημάτων.

Σύμφωνα με την παραπάνω κεντρική ιδέα, εναρμονίζονται και οι απαντήσεις των παιδαγωγών. Σε αυτές η σύνδεση με τη φύση αποτελεί τη βάση και πυρηνικό στόχο ενώ η περιβαλλοντική γνώση ως ένα αποτέλεσμα. «μέσα από αυτό το δέντρο εξοικειωνόμαστε λίγο με τις έννοιες που θα βρούμε μετά στο δάσος.»Ζλαπ., «από την εμπειρία μου σου το λέω τα παιδιά αγαπάνε τα ζωντανά πράγματα... συνδέονται με τα ζωντανά πράγματα...είτε είναι φυτά ή ζώα... δεν είναι το ότι θα πας εσύ να τους πεις την τάδε θεωρία... θα είναι το τι θα τους δώσεις την ευκαιρία να φτιάξουν μία σχέση. Αυτό τα παιδιά το θέλουνε»ΣΥΝ.7. Τα παιδιά όταν γνωρίσουν τη χλωρίδα και την πανίδα, συνδέονται, αναπτύσσουν αισθήματα. Αυτή η εμπλοκή δευτερογενώς εμπνέει τη διάθεση να προστατεύσουν και να φροντίσουν το συγκεκριμένο τόπο του ΣτΔ. «η περιβαλλοντική γνώση ακολουθεί έναν τρόπο συναισθηματικής σύνδεσης με το δάσος **ΜΑΣ**, το ποταμάκι **ΜΑΣ**...οι νεροχελώνες **ΜΑΣ**... δηλαδή είναι το δικό **ΜΑΣ** κομμάτι δάσους και το προστατεύουμε γιατί το έχουμε αγαπήσει σε όλες τις εκφάνσεις»ΣΥΝ.6. Όλοι οι συμμετέχοντες βιώνουν το πλέγμα των σχέσεων και εξαρτήσεων στη βιολογική αλυσίδα και αναγνωρίζουν σταδιακά τον εαυτό τους σαν κομμάτι αυτής της αλυσίδας.

Η γράφουσα μέσα από συμμετοχική παρατήρηση διαπίστωσε την συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών. «ένα παιδί θέλει να πάρει στο σπίτι του βλαστό καρυδιάς(βλ.εικ.21. στο Παράρτημα) που μεταφύτεψε με την βοήθεια του παιδαγωγού της φύσης σε ένα μικρό γλαστράκι. Μου δείχνει την καρυδιά του και μου ζητά να την χαϊδέψω. Στεναχωριέται όταν του λέω ότι πρέπει σύντομα να βάλει τον βλαστό σε μεγάλη γλάστρα αλλά παρ' όλα αυτά κάποια στιγμή θα πρέπει να την αποχωριστεί και δεν μπορεί να την έχει για πάντα μαζί του. Με κοίταξε με αγωνία ενώ καταλάβαινα έντονα ότι θέλει να την κρατήσει "θα αντέξει;" με ρώτησε»²¹

²¹ Απόσπασμα από προσωπικό ημερολόγιο της γράφουσας από τη συμμετοχική παρατήρηση σε ΣτΔ.

Σε μελέτες για τη σύνδεση των παιδιών με τη φύση, τα δέντρα αναφέρονται συχνά ανάμεσα σε πολλά στοιχεία της φύσης. Τα δέντρα βρίσκονται συχνά για να ενδιαφέρουν τα παιδιά. Θέλουν να τα σκαρφαλώσουν, να χτίσουν καλύβες ή να φτιάξουν προϊόντα από ξύλο. Το παιδικό παιχνίδι φαίνεται να είναι ευφάνταστο και δημιουργικό με και γύρω από τα δέντρα, καθώς τα δέντρα παρέχουν στηρίγματα παιχνιδιού τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διαπιστώθηκε ότι αυξάνονται (Laaksoharju & Rappe, 2017).

«Αυτή η εμπειρία δεν αποσκοπεί να νουθετήσει μόνο...αλλά το ότι το περιβάλλον είναι ο τρίτος δάσκαλος και ότι τα παιδιά δεν θα μπορούν να σκεφτούν τον εαυτό τους έξω από αυτό θα είναι μέρος του εαυτού τους.. δεν θα είναι κάτι που θέλω το προστατεύσω για ηθικούς λόγω ηθικούς λόγους... θέλω να το προστατεύσω γιατί (το περιβάλλον) είμαι εγώ» Η καρδιά, το μυαλό και τα χερίά συνδέονται με τις τρεις διαστάσεις της ΠΕ που έχουν αναλυθεί στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας. Το περιβάλλον του σχολικού χώρου κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό για πολλούς παιδαγωγούς, σύμφωνα με τους οποίους ο υλικός χώρος προσδιορίζεται ως «τρίτος δάσκαλος». Ο χώρος άμεσα συνδεδεμένος με την εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί ως υλικό πεδίο αγωγής παρέχοντας εκτός από ερεθίσματα ενεργοποιεί και εκείνους τους μηχανισμούς ώστε να επιδράσει στο περιβάλλον του. Επίσης η αλληλεπίδραση του εκάστοτε χώρου, με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, συνδέεται με τη δημιουργία στάσεων και συμπεριφορών σχετικών με τη μάθηση. Τα ερεθίσματα που προσφέρει, αποτελούν από μόνα τους πηγή γνώσεων για το παιδί(Ζησοπούλου, 2020).

Τα παιδιά των πόλεων έχουνε περιορισμένες ευκαιρίες για άμεση εμπειρία με τη φύση καθώς περνούν μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε εσωτερικούς χώρους. Έχουν αλληλεπίδραση με τα μέσα ενημέρωσης, ηλεκτρονικά παιχνίδια και υπολογιστές και ελλιπή επαφή με το Φυσικό κόσμο. «Ζούμε στην εποχή που ο ανθρωπολογικός μας τύπος επικοινωνεί πια μέσω της οθόνης, διασκεδάζει ψηφιακά, έχει μηδενική αντοχή σε ρίσκα, βλέπει τη φύση σαν τεράστια δεξαμενή πρώτων υλών για να εξυπηρετήσει την αυξανόμενη επιθυμία του για άνεση, ενώ παθαίνει πανικό στην όψη μιας μικροσκοπικής μέλισσας» (ΖΛΑΠ). Σύμφωνα με την Παιδαγωγική θεωρία του Δάσους το προσωπικό βίωμα ενός μεταβαλλόμενου ζωντανού περιβάλλοντος και η δημιουργία θετικών υπαίθριων εμπειριών μέσω του παιχνιδιού προάγει μια σχέση με τη φύση και αναπτύσσει μακροπρόθεσμες φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές των μαθητών. Και περισσότερο από ποτέ «κρίνεται αναγκαίο να βάλουμε στην καθημερινότητα των παιδιών την σύνδεση με ζωντανό περιβάλλοντα, με δυναμικά οικοσυστήματα μέσα στα οποία μπορούν να

σου πούνε τόσο την ελευθερία όσο και την σύνδεση βρίσκονται στη θέση τους μέσα σε αυτά.»ΣΥΝ7. «Πολλά παιδιά είχανε πολύ μεγάλη δυσκολία εξοικείωσης με τα φυσικά υλικά και να πιάσουν ...να μπουνε σε αυτό το χώρο»ΣΥΝ.12, «όσο πιο οικεία αισθάνεσαι και όσο πιο πολύ μέρος γίνεσαι σε κάτι τόσο πιο πολύ ανάγκη έχεις να το προστατέψεις»ΣΥΝ.8. Για πολλούς συγγραφείς η σύνδεση μας με την φύση είναι έμφυτη και αποδίδεται με τον ορό βιοφιλία η οποία είναι και η πηγή της βιοσφαιρικής ανησυχίας (αναφορά στη σελ) που δίνει τη σκυτάλη σε φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά. «Και βέβαια το ότι μας απασχολεί τόσο έχει να κάνει με το τι είμαστε κομμάτι αυτό του περιβάλλοντος και αυτός ο τρόπος ζωής που προσπαθεί να μας κόψει από το περιβάλλον είναι ανάποδος για μας και για αυτό μας απασχολεί τόσο. Γιατί δεν μπορούμε να αποκοπούμε από αυτό. Είμαστε κομμάτι του. Όσο είναι αυτό το δέντρο...όσο είναι το κυπαρίσσι είμαστε και εμείς.»ΣΥΝ.2.

Η σύνδεση με την φύση είναι ζωτικής σημασίας για την εξασφάλιση της σωστής γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και κινητικής ανάπτυξης των παιδιών και των νέων (Dadvand et al., 2015). και αποτελεί μια διάσταση της Παιδαγωγικής του Δάσους στην οποία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από όλους τους παιδαγωγούς του δείγματος. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στη διατήρηση μιας σχέσης με τη φύση ως απαραίτητη ή σημαντική για τα παιδιά. «Και βέβαια το ότι μας απασχολεί τόσο έχει να κάνει με το ότι είμαστε κομμάτι αυτό του περιβάλλοντος και αυτός ο τρόπος ζωής που προσπαθεί να μας κόψει από το περιβάλλον είναι ανάποδος για μας και για αυτό μας απασχολεί τόσο. Γιατί δεν μπορούμε να αποκοπούμε από αυτό. Είμαστε κομμάτι του. Όσο είναι αυτό το δέντρο...όσο είναι το κυπαρίσσι είμαστε και εμείς.». Η ΠτΔ εμπλέκει τους μαθητές σε μια περιβαλλοντική οπτική μέσα από την σύνδεση τους με το φυσικό περιβάλλον και μέσα την αισθητική και αισθητηριακή επαφή με αυτό, αναδύονται συναισθήματα ενδιαφέροντος και εκτίμησης για το ίδιο το περιβάλλον. «η καλλιέργεια αυτής της αξιακής σχέσης ίσως είναι η μόνη ελπίδα να ζήσουν τα παιδιά μας ένα κόσμο όπου τα νερά θα ρέουν καθαρά και ελεύθερα, τα δέντρα θα βρίσκουν ακόμα καθαρό χώμα να βαθύνουν τις ρίζες τους, τα άγρια ζώα θα απολαμβάνουν τα καταφύγια τους, τα πουλιά θα πετούν άφοβα και οι άνθρωποι δεν θα εκμεταλλεύονται την πλάση ούτε ο ένας τον άλλον» ΖΛΑΠ. Η καλλιέργεια επομένως αυτή δεν επιτυγχάνεται μέσα από την μετάδοση περιβαλλοντικής γνώσης αλλά της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών. Η εκπαίδευση με βάση τον τόπο, όπως αυτή λαμβάνει χώρα στο ΣτΔ έχει αναλυθεί παραπάνω «Είναι αυτό που λένε οι καναδοί και είμαι πραγματικά πολύ επηρεασμένη από την Καναδική σχολή που δίνουν βάση στο Local based education...δεν έχει

σημασία μόνο να είσαι έξω. Σημασία έχει να συνδεθείς με ένα μέρος... Γιατί αν συνδεθείς με ένα μέρος να συνδεθείς και με όλα τα άλλα»ΣΥΝ.7, «η διαχείριση του περιβάλλοντος είναι κάτι πρακτικό, που έρχεται μαζί με την ευαισθησία για κάθε ζωντανό πλάσμα... αλλά αυτό είναι όπως η αγάπη, δεν έχει καμιά σχέση με διαχείριση, προγράμματα και συστηματοποίηση.»ΣΥΝ.5. «με ενδιέφερε να δημιουργήσω το δάσος, έναν οικείο χώρο για τα παιδιά»ΣΥΝ.12.

Η επανασύνδεση αυτή γίνεται εμφανής με την εξοικείωση. «Ο φόβος για τη φύση αλλάζει γρήγορα και το πόσο γρήγορα αλλάζει αυτό μου δημιουργεί την πεποίθηση είναι το ότι στην πραγματικότητα είναι κάτι που όλοι το έχουμε... το φέρνουμε μαζί μας τη σχέση αυτή ...για αυτό και μιλάω για επανασύνδεση!.. γιατί τη σύνδεση την έχουμε! Απλά πρέπει να δοθεί ο χώρος και ο χρόνος να ξυπνήσει αυτό μέσα μας που υπάρχει και το πόσο γρήγορα τα παιδιά μπαίνουν σε αυτό και το ότι είναι τόσο καλά μέσα σε αυτό, η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών, εμένα αυτό το μήνυμα μου δίνει.»ΣΥΝ.2 «Ο φόβος για τα έντομα, ο φόβος μη λερωθούμε, μη χτυπήσουμε... Αυτό όμως αλλάζει και είναι το πρώτο που αλλάζει και αλλάζει σχετικά πολύ γρήγορα...Πολλά παιδιά έχουνε φοβία με τα έντομα. Από την πρώτη μέρα βλέπω αυτό να αλλάζει.»ΣΥΝ.3 «Με το να βρίσκονται τακτικά σε ένα συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον και για μεγάλο χρονικό διάστημα, τα παιδιά εγκλιματίζονται με αυτό, μαθαίνουν να φροντίζουν και να σέβονται ότι ζει και μεγαλώνει εκεί και αρχίζουν να εκτιμούν, να σέβονται και να φροντίζουν το ευρύτερο φυσικό περιβάλλον και μάλιστα έχουν την τάση να αναζητούν συχνότερες εξορμήσεις στη φύση.»

5.3.3. Γνώσεις για το περιβάλλον

There is more information of a higher order of sophistication and complexity stored in a few square yards of forest than there is in all the libraries of mankind. —G. Snyder, Turtle Island (1993, p.108)

Μπορεί τα παιδιά σήμερα να δέχονται πληθώρα πληροφοριών αλλά παρουσιάζουν μικρή επίγνωση, «έχουμε το παράδοξο φαινόμενο παιδιά που μένουν στην επαρχία και δεν γνωρίζουν τα φυσικά φαινόμενα». Η εκπαίδευση "σχετικά / για το περιβάλλον" στοχεύει στη περιβαλλοντική γνώση και προάγει την κατανόηση των παραμέτρων που καθορίζουν τη λειτουργία των οικοσυστημάτων. «Πάντα προσπαθούμε να βάλουμε σποράκια γνώσεις»ΣΥΝ.9. Στα ΣτΔ η περιβαλλοντική μόρφωση δεν συμβαίνει κεκλεισμένων των θυρών και διαχωρισμένη από την καθημερινή εμπειρία όπως και δεν μπορεί να επιβληθεί πάρα να συμβεί αυθόρμητα. «Το παν είναι οι συζητήσεις που κάνεις με τα παιδιά.. γιατί μπορεί να είσαι έξω και να πετάς

σκουπίδια» Σε φυσικά περιβάλλοντα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να επανασυνδεθούν με μια γνώση που ο σύγχρονος τρόπος ζωής έχει προσπαθήσει να τους κάνει να ξεχάσουν.

Το ΣτΔ ευνοεί τη κατανόηση του φυσικού κόσμου τα παιδιά μαθαίνουν για τη φύση επειδή την παρατηρούν. «Η γνώση στο ΣτΔ είναι αποτέλεσμα παρατήρησης και όχι θεωρητικής εισήγησης. «βάζουμε και το θεωρητικό κομμάτι ότι το πλαστικό αν το αφήσεις στο χώμα, δεν θα γίνει χώμα...αν αφήσεις το φρούτο θα γίνει χώμα.... παρατηρούσαμε ότι το ποτάμι δεν έχει νερό και έχει στερέψει...άρα δεν έχουμε πράγματι τόσο νερό ...δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τόσο νερό το καλοκαίρι, όσο το χειμώνα κ.α» ΣΥΝ.9. Το ΣτΔ ευνοεί την κατανόηση του φυσικού κόσμου τα παιδιά μαθαίνουν για τη φύση επειδή την παρατηρούν. Πατημασιές, κόπρανά, πούπουλα είναι οι αποδείξεις τις επιτόπιες έρευνας των παιδιών και γνωριμίας με την πανίδα του τόπου του ΣτΔ. "... απλωνόμαστε στους γύρω λόφους γυρεύοντας ίχνη πουλιών και ζώων Έτσι οι γνώσεις πηγάζουν μέσα από την προσωπική εμπλοκή και εμπλουτίζονται και γενικεύονται ενίοτε από τους παιδαγωγούς που χρησιμοποιούν το προσωπικό βίωμα και προβληματισμό ως αφορμή για συζήτηση και πιο ενδελεχή παρατήρηση. «Θα μάθουμε τα μέρη του σώματος τους, πως είναι φτιαγμένο το σπίτι τους και ποιες είναι οι συνήθειες τους. Να τις δούμε να χορεύουν και να ανακαλύψουμε το μήνυμα που κρύβει καθένας από τους χορούς τους. Να μάθουμε ποιοι είναι οι φίλοι τους, να δουλέψουμε παρέα με τον μελισσοκόμο, να δούμε από κοντά τις κυψέλες, να τις διακοσμήσουμε με την τέχνη μας και να δοκιμάσουμε μέλι από τα δάση της Κύμης. Μόνο προσοχή! Δεν πρέπει να τις αφήσουμε ποτέ απροστάτευτες!» ΣΥΝ.12.

Η αφήγηση παραμυθιού είναι μέσα στη ρουτίνα του ΣτΔ. Η επιλογή των κείμενων είναι επιλογή των παιδαγωγών και συχνά έχουν θέμα τη φύση με σκοπό να πλαισιωθεί από δράσεις δραματοποιήσεις συζητήσεις. «στον κύκλο διάβασαν τον " κλέφτη των φύλλων " της Alice Hemming και με αφορμή αυτό ακολούθησε συζήτηση για τα φυλλοβόλα και αειθαλή δέντρα. Αρχίσαμε να παρατηρούμε τα δέντρα στο χώρο. Ο χώρος έχει ποικιλία δέντρων: πλάτανοι, μουριές, βελανιδιές και «βρωμόδεντρα». Τα παιδιά που έχουν ξαναέρθει τα ξεχωρίζουν. Μετά τα παιδιά πήραν τα ψάθινα καλαθάκια τους και έτρεξαν να μαζέψουν φύλλα για να φτιάξουν διακοσμητικά στοιχεία.» ²²Η αλληλεπίδραση με τη χλωρίδα και την πανίδα ενός τόπου οδηγεί σε μάθηση μέσα από την ελευθερία εξερεύνησης του φυσικού και μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος(Massey, 2005). «φέρνουμε τα παιδιά σε επαφή με το μεγαλείο της φύσης και τα

²² Από τη συμμετοχική παρατήρηση της γράφουσας .

οδηγούμε στην κατανόηση και τον σεβασμό του φυσικού κόσμου. Αξιοποιούμε τη φύση, το αρχαιότερο εργαστήριο στον κόσμο, ως πεδίο ανάπτυξης και παροχής ερεθισμάτων για μάθηση, ανακάλυψη και παιχνίδι.²³», «βασιστήκαμε στο βιβλίο “η μυστική ζωή των δέντρων”...Με βάση αυτό συζητήσαμε φαινόμενα ποσό χρήσιμα είναι τα γερασμένα δέντρα του...»ΣΥΝ.12

Η περιβαλλοντική γνώση λοιπόν έρχεται μέσα από βιωματικές αφορμίσσεις και χειροπιαστά παραδείγματα. ΣΥΝ.7 «Εμείς δεν θα ασχοληθούμε με ζητήματα όπως είναι η ανακύκλωση, η επαναχρησιμοποίηση και τα λοιπά ...δεν θα ασχοληθούμε εννοώ θεματικά με το ζήτημα της πληροφoρίας» φαίνεται πως η περιβαλλοντική γνώση είναι αποσπασματική και περιορισμένη στα ΣτΔ και συνδέεται περισσότερο ως ένα αποτέλεσμα που πηγάζει μέσα από τη κατανόηση εννοιών μέσω της εμπειρίας. «τα παιδιά βλέπουν πως δημιουργείται το φυλλόχωμα... το φυτόχωμα από τα φύλλα το οποίο επαναχρησιμοποιείται στις μεταφυτεύσεις του Υμηττού...αντίστοιχα και σε μας το χώμα που δημιουργείται πάλι από τα φυτά επαναχρησιμοποιείται στον κήπο... Οπότε τα παιδιά το βλέπουν έτσι κι αλλιώς... ότι δεν θα αγοράσω χώμα-θα φτιάξω χώμα με το κόσκινο.»ΣΥΝ.11, «όταν φυτέψαν τις μπάλες με τους σπόρους τους κατανόησαν επίσης τη χρονικότητα. Πως ένας σπόρος χρειάζεται το δικό του χρόνο για να ανθίσει γιατί επίσης τα παιδιά παρατήρησαν ότι δεν ανθίζουν όλα τα σποράκια με τον ίδιο ρυθμό την ίδια στιγμή με τον ίδιο τρόπο»ΣΥΝ.12.

Η πανίδα και η χλωρίδα του ΣτΔ είναι ό,τι είναι οι τοίχοι μιας τυπικής σχολικής τάξης. Πάντα παρούσες πλαισιώνουν κάθε δράση. Όλοι οι παιδαγωγοί μας ανέφεραν ότι αναγνωρίζουν αρκετά ενδημικά είδη στο τόπο των δράσεων και αυτό αποτελεί αφορμή να ψάχνουν μαζί με τα παιδιά και να εμπλουτίσουν και οι ίδιοι αυτές τις γνώσεις. 3. «τη τοπική πανίδα και χλωρίδα του Σχολείου είναι από τα βασικά εκπαιδευτικά υλικά της παιδαγωγικής αυτής». Οι 4 μας είπαν ότι δεν έχουν πολλές σχετικές γνώσεις αλλά πως σίγουρα τις αύξησαν παράλληλα με τα παιδιά μέσα από την δραστηριοποίηση τους αυτή. «Αν τα παιδιά ζήσουν όλες τις εποχές εδώ όχι μόνο θα έχουνε μάθει 23 είδη, φυτά, ζώα αλλά και μικρότερα πράγματα όπως βρύα ...θα τα έχουν παρατηρήσει. Εδώ μαζί με τις βελανιδιές ζει ένα άλλο φυτό και ζει σ το ένα δέντρο, πάνω στο άλλο. Αυτό το μαθαίνουν τις δύο-τρεις πρώτες φορές που έρχονται»ΣΥΝ.7.

²³<https://www.pareatoudasous.gr/h-parea-tou-dasous>

Το Σχολεία του Δάσους επίσης παρέχουν την ευκαιρία στα παιδιά μέσω τακτικών επαναλαμβανόμενων επισκέψεων να έρχονται σε άμεση επαφή με ένα οικοσύστημα γεγονός που συμβάλει στην επίγνωση των λειτουργιών της. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί μίλησαν θετικά για τον χρόνο που περνάνε τα παιδιά στο περιβάλλον και τις βιωμένες αλλαγές ενός τόπου μέσα από τις εποχές, ΣΥΝ.7«*Η βιωμένη εμπειρία κάθε εποχής είναι κάτι το οποίο το χρησιμοποιεί το παιδί και μπορεί να κάνει reflect σε αυτό και την επόμενη χρονιά στην οποία θα υπάρξει επανάληψη.*» μας είπε η Μ.Μ. Τα φυσικά φαινόμενα, όπως τη βροχή, το χιόνι, την παγωνιά, τη ζέστη, την ανθοφορία και την καρποφορία, το πέσιμο των φύλλων, τη διαδικασία της σήψης και της δημιουργίας του χώματος είναι παρόντα, δεν είναι πληροφοριακή γνώση αλλά βιωμένη εμπειρία που εμπλουτίζεται από γνώση από τους παιδαγωγούς της φύσης με έναν αυθόρμητο τρόπο.

5.3.4. Δράσεις για το περιβάλλον

«Δεν αρκεί να κατανοήσουμε τη φύση – θα πρέπει και να την προστατέψουμε»

Edward Abbey

Η εκπαίδευση "για χάρη (for) του περιβάλλοντος" έχει σαν στόχο να αναπτυχθούν εκείνες οι αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θα διασφαλίζουν ότι τα άτομα θα παίρνουν αποφάσεις και θα ενεργούν με γνώμονα την καλύτερη δυνατή διατήρηση του περιβάλλοντος. Το επόμενο ερώτημα αφορούσε τις περιβαλλοντικές δράσεις που συμβαίνουν στα συγκεκριμένα προγράμματα. Το περιβάλλον παρέχει άπειρες μαθησιακές ευκαιρίες για την εκπαίδευση περιβαλλοντικών αξιών και οι περισσότεροι παιδαγωγοί θεώρησαν ότι το ΣτΔ μπορούν να συμβάλλουν στην εκδήλωση περιβαλλοντικών συμπεριφορών. Οι περισσότεροι παιδαγωγοί ωστόσο, μας τόνισαν ότι οι περιβαλλοντικές συμπεριφορές και δράσεις δεν αποτελούν σκοπό των εκπαιδευτικής τους προσέγγισης.

Η Nicol (2002) υποστηρίζει ότι η συμμετοχή οι υπαίθριες κινητικές δραστηριότητες ενέχουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση και δεν αποτελεί μέσο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. «*Δεν γίνεται να μην βάλεις με τα παιδιά συμφωνίες για τη καλή διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος. Τις βρίσκεις και μπροστά σου δηλαδή... σε σχέση με το κατά πόσο κόβουμε τα χλωρά ή ξερά κλαδιά και φύλλα...το αν και κατά πόσο, κόβουμε τους καρπούς που δεν χρειαζόμαστε, ποιοι τους*

χρειάζονται τους καρπούς και από ποιους θα τους στερήσουμε αν άσκοπα τους κόψουμε... Πώς μπορούμε να φροντίσουμε τον κήπο και από πού προέρχεται η τροφή που τρώμε, σε τι χρειάζονται τα ζώα... Πώς μπορούμε να τα φροντίσουμε τι κάνουμε τα σκουπίδια μας στους υπαίθριους χώρους.... όλα αυτά έρχονται καθημερινά μπροστά μας... έρχονται υποχρεωτικά στην καθημερινότητά σου.»ΣΥΝ.11., «Όταν το να μην αφήνουμε τα σκουπίδια μας σε φυσικούς τόπους, να ανακυκλώνουμε, να συλλέγουμε τα αποφάγια για τον κομποστοποιητή, να συλλέγουμε και να αξιοποιούμε το βρόχινο νερό αλλά και να μαθαίνουμε την σημασία του να μην σπαταλάμε νερό άσκοπα, να ανάβουμε φωτιά με ασφαλή τρόπο και κατά την περίοδο που επιτρέπεται, γίνεται ρουτίνα άρα και συνήθεια, οι πιθανότητες να δημιουργηθούν περιβαλλοντικά υπεύθυνοι πολίτες είναι φυσικά αυξημένες.»ΣΥΝ.3. «Μία από τις βασικές μας δραστηριότητες είναι: γάντια και σακούλες και καθαρίζουμε το χώρο και αυτό έχει προκύψει από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία ενοχλούνται από αυτό το θέαμα. Αυτό ανοίγει ένα τεράστιο θέμα το γιατί τα μαζεύουν; Γιατί δεν ανήκουν στο δάσος. Γιατί μπορεί να προκαλέσουν ζημιά στο δάσος. Γιατί είναι άσχημα αισθητικά. Γιατί είναι επικίνδυνα για την υγεία μας. Για το πώς συμπεριφερόμαστε ως άνθρωποι στο περιβάλλον, για το τι θέλει το περιβάλλον από μας. Μέσα από μία λοιπόν απλή δράση προκύπτουν πολλά ζητήματα.»ΣΥΝ.2. «Δεν είναι κήρυγμα» όμως όπως μας λέει ένας άλλος παιδαγωγός ΣΥΝ.7 «έχουμε κάποιους τρόπους/κανόνες π.χ. λέμε πάντα περπατάμε στη γη απαλά πάντα φροντίσουμε να πατάμε σαν ζώα από κει βγαίνει και το ΖΛΑΠ όλες οι ομάδες έχουν το όνομα ενός ζώου τα μικρά παιδάκια» Ένας από τους κανόνες στο σχολείο του δάσους είναι το «Κόβουμε όταν και όσο χρειαζόμαστε» και το προσέχω τον εαυτό μου, την ομάδα μου και τη φύση για να είμαστε όλοι καλά» «Είτε μαθαίνοντας πως να κρατάνε απαλά ένα γαιοσκώληκα και να προστατεύουν το σπίτι του, είτε προσφέροντας βοήθεια στους φίλους τους ή αναπροσανατολίζοντας τις επιθετικές τους τάσεις σε παραγωγικές, ο σεβασμός για τη ζωή γίνεται η φυσική ροή της ημέρας.»

«δεν ήθελα να πάρει το ακτιβιστικό χαρακτήρα»ΣΥΝ.12.«...η παιδαγωγική του δάσους δεν είναι κήρυγμα. Δεν είναι το "πάμε να μαζέψουμε σκουπίδια για να πούμε ότι κάναμε το τάδε έργο, στην τάδε παραλία». «μία παγωμένη μέρα του Γενάρη που διαπίστωσαν κάποια παιδιά πως μέσα στο ποτάμι, είχε βρέξει την προηγούμενη μέρα οπότε το ποταμάκι μας είχε κατεβάσει ό,τι σκουπίδι είχαν πετάξει οι κάτοικοι κατά όλο το μήκος του ποταμού... και είδανε μία μαύρη σακούλα. Πίστεψαν ότι μέσα είχε ήταν ένας κροκόδειλος ... μπήκαν σχεδόν ολόκληροι μέσα με τις ντισεράδες, τις γαλότσες ...προσπαθώντας να βγάλουν τη σακούλα... τελικά διαπίστωσαν ότι

έσωζαν μία χελώνα.. νεροχελώνα... η οποία είχε εγκλωβιστεί για πολλές μέρες τελικά όπως αποδείχθηκε... γιατί είχε παντού τρύπες αυτή η σακούλα»ΣΥΝ.6.«Όταν κάποιος πετάξει ένα σκουπίδι κάτω θα ακούσεις τα υπόλοιπα παιδιά ή κάποιον να λέει "παιδιά θα φροντίσουμε να το βάλουμε στην τσάντα μας υπάρχει ένας κάδος προς τα έξω" αυθόρμητα δημιουργείται μία συζήτηση μεταξύ των παιδιών»ΣΥΝ.6, «θέλοντας να κατασκευάσουν κάτι μπορεί να κόψουν ένα βλαστό από ένα δεντράκι που είναι σε ανάπτυξη και μπορεί να ακουστεί και από τα μεγαλύτερα παιδιά να λένε στα μικρότερα μην το κόβεις αυτό ακόμα δεν έχει μεγαλώσει.. πάρε καλύτερα αυτό που είναι κάτω»ΣΥΝ.8.

Το σημαντικότερο εύρημα αυτού του ερωτήματος είναι ότι σύμφωνα με τους παιδαγωγούς σε ένα βαθμό η δράση είναι λογική συνέχεια όταν υπάρχει η σύνδεση με τη φύση. «Τις πρώτες χρονιές είχαμε ανακαλύψει κάποια φωλιά αλεπούς που ήταν η δικιά μας η αλεπού.. η Τιτού. Έτσι την είχαμε ονομάσει. Ήταν η δική ΜΑΣ αλεπού...βρίσκαμε τις πατημασιές της στο χιόνι τα κόπρανα της σε διάφορους βράχους γύρω από το καταφύγιο και κάποια στιγμή εντοπίζουμε και τη φωλιά. Της. Αρχές της άνοιξης που τελειώνει ο χειμώνας ο Φλεβάρης είδαμε ότι κάποιος είχε πάει και είχε φράξει πλαστικά μπουκάλια τις δύο εισόδους μπροστά τη φωλιά Της αλεπούς. Αυτό τάραξε πάρα πολύ τα παιδιά. Αφοσιώθηκαν ψυχή τε και σώματι για να διανοίξουν ξανά τη φωλιά. Συζητήσαν πάρα πολύ και συζητήσαμε στο κύκλο, στις συνελεύσεις που κάνουμε μέσα στο δάσος για τη σκοπιμότητα μιας τέτοιας ενέργειας.. κάναμε διάφορες εικασίες για το ποιος μπορεί να το είχε κάνει. Πχ κάποιος που είχε κοτέτσι κοντά ή κάποιος κυνηγός ή... βρήκαμε διάφορες εκδοχές. Τα παιδιά αποφάσισαν ότι πρέπει να φτιάξουμε μία μεγάλη παγίδα για να πέσει αυτός μέσα.»ΣΥΝ.6.

Όλοι οι ερωτώμενοι μας ανέφεραν ότι το πιο συχνό πρόβλημα με το οποίο έρχονται σε επαφή τα παιδιά είναι τα σκουπίδια για αυτό και οι περισσότεροι ανέφεραν τη περισυλλογή σκουπιδιών ως δράση. Η υπεύθυνη συμπεριφορά ξεκινά από την προνοήση. «δεν έχουμε κάδους ακριβώς στη λογική του μη παρασκευασμένο περιβάλλοντος στο δάσος δεν έχει κάδους...αρά ότι παίρνουμε μαζί μας... το παίρνουμε Επίσης μαζί μας! δεν παίρνουμε μαζί μας πράγματα που δεν μπορούμε να τα κουβαλήσουμε πίσω μπαίνουμε σε μία λογική τώρα σκεφτόμαστε τι είναι αυτό που θα κουβαλήσουμε γιατί θα το κουβαλήσουμε μόνοι μας»ΣΥΝ.8.

Η συνύπαρξη με το περιβάλλον προϋποθέτει το σεβασμό και την προστασία του. «Δεν γίνεται να μην βάλεις με τα παιδιά συμφωνίες για καλή διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος. Τις βρίσκεις και μπροστά σου δηλαδή...»ΣΥΝ.11. Ενώ κάποιοί έχουν ασχοληθεί και με την αμιγώς ΠΕ

δεν θεωρήσαν ΣτΔ μια εκδοχή της παρ' όλα αυτά θεωρήσαν πως η σύνδεση και η εμπειρία στη φύση συμβάλει στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος ν και φίλο-περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Για κάποιους παιδαγωγούς η ιδιά ενασχόληση τους με την ΠτΔ, το ίδιο το ΣτΔ είναι ο δικός τους μάχιμος τρόπος για προστατέψουν το Περιβάλλον. «Για μένα είναι αυτό το καλύτερο που μπορώ να κάνω σε αυτή τη ζωή και προσωπικά είμαι σίγουρη ότι με αυτό τον τρόπο βοηθάω το περιβάλλον και όχι μόνο μέσα από τη διδασκαλία ότι δηλαδή αντί για πλαστικά πιάτα θα χρησιμοποιήσουμε πήλινα αλλά και μόνο ότι βρισκόμαστε στο δάσος δημιουργείται η αίσθηση πού στην πόλη τη χάσαμε.»ΣΥΝ.6 και η περιβαλλοντική κινητοποίηση και δράση των παιδιών φαίνεται είναι φυσική απόρροια της σύνδεσης των παιδιών με τον τόπο του Σχολείου και των γνώσεων που έχουν αποκομίσει αβίαστα μέσα από την σύνδεση αυτή. «Σε σημεία που έχει χιόνι και βγαίνουν τα πρώτα λουλουδάκια κάτω από το χιόνι τα παιδιά ξέρουν το όνομα του πρώτου λουλουδιού που ανθίζει το μαθαίνουν. Το περιμένω να το δούνε και την επόμενη χρονιά και θα προσέχουν πώς θα πατήσουν εκεί και Όχι δεν θα το πατήσω θα το προσέξουν»ΣΥΝ.7. Όταν κάτι έχει όνομα και το γνωρίζεις αποκτά υπόσταση και στη συνείδηση σου.

«Το περιβάλλον είναι ο τρίτος δάσκαλος και ότι τα παιδιά δεν θα μπορούν να σκεφτούν τον εαυτό τους έξω από αυτό θα είναι μέρος του εαυτού τους.. δεν θα είναι κάτι που θέλω το προστατεύσω για ηθικούς λόγους ηθικούς λόγους... θέλω να το προστατεύσω γιατί (το περιβάλλον) είμαι εγώ» ΣΥΝ.6. Οι άνθρωποι τείνουμε να προστατεύουμε μέρη που έχουν νόημα για εμάς και καθώς το δάσος από κάτι μακρινό και άγνωστο γίνεται χώρος διασκέδασης, χώρος μάθησης, θετικών αναμνήσεων και προσωπικής ανάπτυξης, καθίσταται ένα συγκεκριμένο και όχι αφηρημένο μέρος στο οποίο τα παιδιά συνδέονται και θέλουν να φροντίσουν. «η υιοθεσία και το δέντρο λειτουργεί εξαιρετικά πρέπει να σου πω... έχουν έννοιά τα παιδιά για το δέντρο τους, ρωτάνε, θέλουν να έρθουν να το δούνε. Γιατί αυτό ακριβώς έχει να κάνει και με την ευθύνη... η ευθύνη είναι ένα βασικό κομμάτι αυτής της ιστορίας και την ευθύνη δεν μπορείς να τη νιώσεις αν δεν υπάρχει επανάληψη, περιοδικότητα και σταθερότητα.»ΣΥΝ.7.

Οι δράσεις για το περιβάλλον μπορούν να γίνουν μαθήματα ζωής. Μια παιδαγωγός μας μίλησε για την ενότητα που δούλεψε με τα παιδιά πάνω στη Φυσική Καλλιέργεια. Και την συνέδεσε με την έννοια της συμπερίληψης της διαφορετικότητας. «Σε αυτή την δράση έπλασαν σβόλους με αργιλόχωμα με πολλούς και διαφορετικών ειδών σπόρους, τους αφήσαν να στεγνώσουν και μετά τους σπέρνουμε. Τα παιδιά αφού έφτιαξαν μπάλες με προσωπική επιλογή σπορών πέταξαν στο έδαφος. Τα παιδιά στην συνέχεια θα έρθουν σε επαφή με το αποτύπωμα τους στο δάσος. Θα

δουν επίσης την διαφορετικότητα και την χρησιμότητα της στο οικοσύστημα. Ο κάθε σπόρος θα ανθίσει στο δικό του χρόνο όπως και εμείς.²⁴»ΣΥΝ.12.

5.4. Ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής του Δάσους στην Τυπική Εκπαίδευση

Ερευνητικό ερώτημα: Απόψεις για την ενδεχόμενη θέση Παιδαγωγικής του Δάσους στην Τυπική Εκπαίδευση

Παρακάτω παραθέτουμε σε αντιδιαστολή τους κώδικες που προέκυψαν και θα συζητηθούν αναλυτικά στην συνέχεια.

Πίνακας 5. Χαρακτηριστικά στοιχεία Τυπικής Εκπαίδευσης και Σχολείων του Δάσους

Το Παραδοσιακό Σχολείο:	Το Σχολείο του Δάσους
Προσανατολίζεται στην Αριστεία το σχολικό πρόγραμμα βρίσκεται στην καρδιά της εκπαίδευσης δεν ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες προσφέρει θεωρητική αποσπασματική γνώση, ασύνδετη με την πραγματική ζωή οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος εξαντλούν τον διαθέσιμο χρόνο Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με ασφαλή οδηγό ένα συγκεκριμένο πρότυπο με μικρό περιθώριο ελευθέριας Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	Χαρά στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται το παιδί Χώρος συμπερίληψης Πρακτική, βιωματική, διαθεματική μάθηση. Μια εξισορροπητική παρένθεση Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαχειριστούν το «χάος» και να αναλάβουν το ρίσκο Περιβαλλοντική σύνδεση

²⁴ Ο Fukuoma, εμπνευστής της μεθόδου της φυσικής καλλιέργειας, βασίζεται στην ολιστική θεώρηση της γεωργίας, της φύσης και του ανθρώπου. Στόχος του καλλιεργητή είναι ένα χωράφι το οποίο όταν φτάσει σε πλήρη αρμονία θα αυτό-οργανώνεται, αυτό-λιπαίνεται, αυτό-προσαρμόζεται και αυτό-προστατεύεται. Για αυτό και η φυσική καλλιέργεια έχει ονομαστεί και η μέθοδος του «Do-nothing»

Τις τελευταίες δεκαετίες, διάφορες καινοτομίες εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο παιδαγωγικών προσεγγίσεων στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Το ΣτΔ είναι μια μορφή υπαίθριας μάθησης που καλλιεργεί μια θετική στάση για το περιβάλλον και μια σύνδεση με τη φύση, απαλλαγμένης από τους φυσικούς και παιδαγωγικούς περιορισμούς της παραδοσιακής τάξης (Harris, 2018). Αναφορικά με την τυπικά Δασικά νηπιαγωγεία, οι θεματικές που επιλέγονται προς διδασκαλία συνάδουν με τις αντίστοιχες θεματικές του παραδοσιακού σχολείου, με τη διαφορά ότι στα ΣτΔ, όλες οι έννοιες εισάγονται με εμπειρικό τρόπο και συνδέονται με το φυσικό περιβάλλον και όλα όσα μπορεί να προσφέρει. Παράλληλα, ερευνητές ενοποιούν το εννοιολογικό χάσμα μεταξύ τυπικών και μη τυπικών περιβαλλόντων μάθησης στις εργασίες τους. Σε αυτή την ενότητα θα διερευνήσουμε την τις απόψεις των παιδαγωγών της φύσης για την συμπληρωματικότητα των διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων εντός και εκτός των τοίχων (Pimlott-Wilson & Coates, 2019).

Η ενσωμάτωση έχει ήδη δοκιμαστεί σε όλα τα προηγμένα κράτη της Βόρειας Ευρώπης (Maynard, 2007). Στις Σκανδιναβικές χώρες η εκμάθηση και η διδασκαλία στη φύση είναι ήδη ένα συνηθισμένο φαινόμενο στα σχολεία. Μαθητές που δεν μπορούν να ωφεληθούν από την τυπική εκπαίδευση μπορούν να έχουν την ευκαιρία να μάθουν βλέποντας, μυρίζοντας και αγγίζοντας στους εξωτερικούς φυσικούς χώρους (Harris, 2017). Σε αρκετές χώρες πλέον η παιδαγωγική του δάσους (Grimm κ.α., 2011) ενσωματώνεται σε πολλά τυπικά προγράμματα της δασικής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε για την υποστήριξη της τυπικής εκπαίδευσης. «Στη Σαρδηνία όπου δούλευα κάνουν κάτι πολύ αξιόλογο το οποίο θα ήθελα να το κάνω και εγώ στην Ελλάδα...Είχανε φέρει την παιδαγωγική του δάσους το δημόσιο σχολείο.», «(Στην Αγγλία) στο ωρολόγιο πρόγραμμα(σε τυπικό νηπιαγωγείο) έπρεπε να βρούμε 2 ώρες την εβδομάδα που θα παίρνω με τα παιδιά είτε στο προαύλιο εφόσον ήταν κατάλληλο... εκεί που ήμουν εγώ είχαμε ένα κομμάτι δασικό μέσα στην αυλή. Δεν ήταν ιδανικό αλλά ήταν αρκετό. Η οδηγία είναι ότι και ένα δέντρο να έχεις μπορείς να το κάνεις.» ΣΥΝ.4.

Στην Ελλάδα, η ΠτΔ είναι μια εκπαιδευτική καινοτομία η οποία στο βαθμό που είναι προς το παρόν γνωστή στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα είναι κυρίως μέσα από προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης και δεν είναι προς το παρόν αναγνωρισμένη η αξία τους. «Για κάποιο λόγο στην Ελλάδα η ΥΕ θεωρείται... δεν φέρει κύρος.... θεωρείται κάπως άτυπη βρωμική απασχόληση... ενώ στις Σκανδιναβικές χώρες είναι το απαύγασμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το άνθος.» ΣΥΝ.11. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει νομικό πλαίσιο, αδειοδότησης ενός σχολείου χωρίς

κτίριο. «στο εξωτερικό αναγνωρίζεται η παιδαγωγική διαδικασία όχι κτιριακή. Στην Ελλάδα για να πάρεις άδεια θεωρούν ότι το πιο σημαντικό κομμάτι της όλης υπόθεσης είναι το κτίριο...Όχι το πρόγραμμα». Οι Πευκίτες, είναι το πρώτο αδειοδοτημένο Δασικό Σχολείο τυπικής προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα *«Στην Ελλάδα για να πάρεις άδεια θεωρούν ότι το πιο σημαντικό κομμάτι της όλης υπόθεσης είναι το κτίριο...Όχι το πρόγραμμα το πρόγραμμα τίθεται υπό την αιγίδα αλλά το κτίριο είναι αυτό. Για αυτό και εμείς είμαστε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας»*ΣΥΝ.6. Αυτό θα λέγαμε ότι αποτελεί μια αντίφαση, καθώς στην Ελλάδα η ποικιλομορφία τοπίου αλλά και το ευνοϊκό, εύκρατο κλίμα προσφέρεται. *«Εμείς ξεκινάμε εργαστήρια με εκπαιδευτικούς που θα λειτουργήσουν σε δύο..έναν άξονα είναι το πώς φέρνουμε το σχολείο στη φύση και ο δεύτερος τη φύση στο σχολείο π.χ. στο προαύλιο πώς θα αξιοποιήσουμε τα Φυσικά στοιχεία που υπάρχουν εγώ επειδή»*ΣΥΝ.2.

Όλοι οι παιδαγωγοί που μιλήσαμε εξέφρασαν θετική στάση απέναντι σε μια ενδεχομένη υιοθέτηση της υπαίθριας μάθηση από υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, *«Η ενσωμάτωση είναι σίγουρα ένα κομμάτι ελπίδας προς το μέλλον... και εκπαιδευτικά και κοινωνικά...μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα... θα έχουμε πολύ πιο ήρεμα παιδιά, θα έχουμε πολύ πιο ομαλές κοινωνικές σχέσεις μέσα στα σχολεία, πιο πολλή κριτική σκέψη... μεγαλύτερη επένδυση στη φαντασία και στην ελεύθερη γραφή κτλ.»*ΣΥΝ.12, «Όραμα μας μια κοινωνία όπου η μάθηση και το παιχνίδι στη φύση θα αποτελούν δομικό στοιχείο της εκπαίδευσης, όπου θα είναι δυνατή η καθημερινή πρόσβαση και η δραστηριοποίηση κάθε παιδιού σε χώρους με φυσικά χαρακτηριστικά, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί θα συνειδητοποιούν τα οφέλη της σύνδεσης των παιδιών, αλλά και κάθε ανθρώπου, με τη φύση.»²⁵ Η Παρέα του Δάσους.

«Σε έναν κόσμο που συνεχώς συνδέει την εκπαίδευση με την επαγγελματική ζωή, αρά και την ανάπτυξη του ανθρώπου με την ανάπτυξη του κέρδους, η καλλιέργεια μιας σχέσης σεβασμού και αγάπης οικοσυστήματα μέσα μέσα από τα οποία ζούμε είναι αδύνατη. Η καλλιέργεια αυτής της ταξικής σχέσης είναι η μονή ελπίδα να ζήσουν τα παιδιά μας ένα κόσμο όπου τα νερά θα ρέουν καθαρά και ελεύθερα, τα δέντρα θα βρίσκουν ακόμα καθαρό χώμα να βαθύνουν τις ρίζες τους, τα άγρια ζώα θα απολαμβάνουν τα καταφύγια τους, τα πουλιά θα πετούν άφοβα και οι άνθρωποι δεν θα εκμεταλλεύονται την Πλάση ούτε ο ένας τον άλλον» ΖΛΑΠ(2020). *«Το περιβάλλον του*

²⁵<https://www.pareatoudasous.gr/h-parea-tou-dasous>

δάσους προσφέρει μεν επαφή με τη φύση αλλά αυτό που έχει σημασία είναι ο εσωτερικός χώρος του ανθρώπου, η ψυχολογία του, που έχει παραμελήσει στην εκπαίδευση η οποία δίνει έμφαση στις συνθήκες και στο εξωτερικό περιβάλλον.»ΣΥΝ.5., «Η μάθηση είναι μία ευρεία έννοια και αν μας ενδιαφέρει η μάθηση που έχει νόημα, τότε θα κάναμε τον κόπο να σκεφτούμε, να ανοίγαμε το αναλυτικό πρόγραμμα λίγο περισσότερο... να το σκεφτόμασταν λίγο διαφορετικά και όχι περιοριστικά ...όχι απλά ποιο βιβλίο θα διαβάσεις, ποια ενότητα και τι εξέταση θα ακολουθήσει.» ΣΥΝ.11., «Το περιβάλλον του δάσους προσφέρει μεν επαφή με τη φύση αλλά αυτό που έχει σημασία είναι ο εσωτερικός χώρος του ανθρώπου, η ψυχολογία του, που έχει παραμελήσει στην εκπαίδευση η οποία δίνει έμφαση στις συνθήκες και στο εξωτερικό περιβάλλον.»ΣΥΝ.5. «και επειδή το ζητούμενο είναι πως θα συμπεριλάβουμε παιδιά αυτό μπορεί να γίνει μέσα στη φύση δεν υπάρχουν προορισμοί τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης μπορεί να παιδί να κάνει πολλούς κύκλους γύρω από την ομάδα και να μην κάτσει»ΣΥΝ.1

Μέσα από τα προηγούμενα ερωτήματα που καταπιάστηκε η εργασία, έχει ήδη γίνει σαφές ότι σε αυτές τις δράσεις τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν με την πρακτική βιωματική μάθηση μέσα από το παιχνίδι. «Τα Μαθηματικά, η Γλώσσα και το περιβάλλον όλα είναι κρυμμένα στο παιχνίδι και στην εξερεύνηση του ίδιου του παιδιού. Δεν βάζουμε στόχο να μάθει να μετράει μέχρι το 20, αλλά παρατηρούμε ότι παίζοντας κρυφτό στο δάσος το μαθαίνει» ΣΥΝ.10.

Στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα παρουσιάζεται ανελαστικό ως προς τους στόχους, οι οποίοι εξαντλούν οριακά τον διαθέσιμο χρόνο. Το ατομικό προφίλ, τα ενδιαφέροντα των μαθητών μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα και η διδασκαλία μετατρέπεται σε έναν αγώνα δρόμου προς ένα ακαδημαϊκό πρότυπο μέσα από έναν στείο συχνά δρόμο. «Αν πάρει κανείς το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών... Το αναλυτικό πρόγραμμα τα λέει όλα μία χαρά. Το θέμα είναι πως το εφαρμόζουμε αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι σαν να έχουμε καθιερώσει ένα κακό προηγούμενο και είναι σαν να τραβάμε ένα μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο ανήκει σε άλλες εποχές.»ΣΥΝ.2. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν με οδηγό ένα συγκεκριμένο πρότυπο(Maynard 2007β) με μικρό περιθώριο ελευθερίας και αυτενέργειας που έρχεται σε αντίφαση με πιο βασισμένη στο παιχνίδι προσέγγιση προσαρμόσιμη στις ατομικές ανάγκες των παιδιών (Waite, Evans&Rogers 2011). «Δεν έχει σημασία το εκτός κι εντός της τάξης, η ψυχολογική ελευθερία είναι το ίδιο της το νόημα, είναι μέσο και σκοπός ταυτόχρονα, οπότε δεν στοχεύει κάπου συγκεκριμένα.»ΣΥΝ.6. μας λέει μία από τους παιδαγωγούς

Η ΠτΔ ενθαρρύνει δημιουργικά την ελευθερία των παιδιών και μπορεί να λειτουργήσει ως μια εξισορροπητική παρένθεση, μέσα σε ένα τυπικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος συγκεκριμένα για τις δυνατότητες του εξωτερικού περιβάλλοντος για την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών που αποδεικνύεται από τον αυξανόμενο αριθμό αναφορών που σχετίζονται με την προσέγγιση ΠτΔ ή την ανάπτυξη των σχολικών χώρων (Mc Kendrick, 2019) «αλλά και πιο φιλοσοφικά δεν μπορείς πράγματα που εφαρμόζονται στον εξωτερικό χώρο και στα μη προπαρασκευασμένα περιβάλλοντα... δεν μπορείς όλα να τα εφαρμόσεις σε δομημένα περιβάλλοντα... κάποια μπορείς αλλά όχι όλα» ΣΥΝ.7. «εντός των τοίχων είναι όλα εκ των προτέρων οργανωμένα. Δεν έχεις πολλές επιλογές... έξω υπάρχουνε απίστευτα πολλά ερεθίσματα και μπορεί το παιδί από μόνο του να οργανώσει πολλά πράγματα.» ΣΥΝ.10.

Το παραδοσιακό Σχολείο φαίνεται ότι αδυνατεί να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες των σημερινών νέων, οργανώνεται μέσω της συγκέντρωσης πολλών ομηλίκων σε έναν κλειστό χώρο για τέσσερις με οχτώ ώρες την ημέρα όπου γίνεται η παράδοση διαφόρων μαθημάτων, η ύλη των οποίων καθορίζεται από έναν κεντρικό φορέα που προαποφασίζει, τι πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά.» (Χρονάκη, 2019). «δεν χωράνε όλοι οι άνθρωποι σε τέσσερις τοίχους... βλέπεις χρόνια και χρόνια να περνάνε παιδιά από το σχολείο και να μην αντέχουν στις τάξεις να τρέμουν όπως τρέμω και εγώ τώρα που είμαι εδώ- είμαι και εγώ ένας υπερκινητικός άνθρωπος που έχω βασανιστεί από το ελληνικό δημόσιο σχολείο» ΣΥΝ.11.

Η Τυπική Εκπαίδευση παραμερίζει τη άποψη του Plowden (1967) ότι «στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται το παιδί» αντικαθιστώντας το «το σχολικό πρόγραμμα βρίσκεται στην καρδιά της εκπαίδευσης». Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καλύψουν συγκεκριμένη ύλη με πρότυπη μεθοδολογία γεγονός που περιχαράκωνει την διδασκαλία τους. «Το σύστημα της καθολικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, βασίζεται στην πίστη στον ορθολογισμό, στην επιστήμη, την αντικειμενικότητα και τους αριθμούς. «Από τη στιγμή που υπάρχει υποχρεωτική εκπαίδευση αυτό που εγώ θα πρότεινα ως παιδαγωγός και ως επιτακτική ανάγκη είναι ότι χρειάζεται όλο αυτό το κομμάτι να ενσωματωθεί στην τυπική εκπαίδευση. Γιατί έχει φανεί πια χρόνια τώρα πως υπάρχει πολύ μεγάλο έλλειμμα στον τρόπο.» ΣΥΝ.2. Ωστόσο υπήρχε και ο αντίλογος, «Δεν βλέπω το σχολείο δάσους σαν μια συγκεκριμένη διαδικασία σε ένα επιμέρους θέμα πχ το περιβάλλον, όλος ο προγραμματισμός θα κατέστρεφε την ολική και αυθόρμητη προσέγγιση της ζωής.» ΣΥΝ.5.

Επίσης, η θεωρητική γνώση στη Τυπική Εκπαίδευση, πολλές φορές μένει ασύνδετη με την πραγματική ζωή με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται σε πληροφόρηση. «Είναι ουσιαστικά βιωματική, διερευνητική μάθηση. Μπορείς να κάνεις και μαθηματικά και φυσικές επιστήμες και τέχνη και να μιλήσεις για το περιβάλλον»ΣΥΝ.10, «Στα τυπικά Σχολεία τα μαθήματα έχουν κάποια αφηρημένη και μακρινή σχέση με κάποιον μελλοντικό πιθανό τρόπο ζωής»ΣΥΝ.2, «μεγαλύτερο όφελος και νόημα θα είχε αυτό, αν μπορούσε να είναι μέρος της καθημερινότητας των παιδιών ή έστω της εβδομαδιαίας τους ρουτίνας αυτό πώς θα μπορούσε να γίνει στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης να ξεκινήσει από το ίδιο το σχολείο»ΣΥΝ.2. Κάτι που υποστηρίζεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση «οι μελέτες έτσι κι αλλιώς είναι άπειρες δεν χρειαζόμαστε μελέτες ένα παράδειγμα είναι πώς αφήνουμε τα παιδιά στην αρχή του καλοκαιριού και πως έχουν αναπτυχθεί στο τέλος του καλοκαιριού έχουν περάσει έχοντας περάσει κοντά στη φύση καλλιεργούνται όλες αυτές οι πλευρές»

Υπό την πίεση της διδακτέας ύλης, πολλοί παιδαγωγοί ενδεχομένως αντιστέκονται στο διευρύνουν τα μεθοδολογικά τους εργαλεία. Η ΥΕ μπορεί να συνδέσει τις γνωστικές ενότητες με την πραγματικότητα και να αποτελέσει έμπνευση για έναν τρόπο διδασκαλίας που θα μεταφερθεί και εντός τάξης. «Δεν θέλουμε τα παιδιά να αναπτύξουν μόνο το οπτικό ή το γνωσιακό...το βλέπω, μαθαίνω να διαβάζω, παπαγαλίζω....όταν δίδαξα ιστορία στα σχολεία, δεν άνοιγα το βιβλίο και έλεγα διαβάστε αυτό. Έβαζα τραγούδια εποχής, αφίσες εποχής, γκράβουρες εποχής... Πώς θα καταλάβουμε το γεγονός, αν δεν πάρουμε τη συνολική αίσθηση;»ΣΥΝ.11.

Οι παιδαγωγοί επίσης που θέλουν να υιοθετήσουν την ΥΕ, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να διαχειριστούν αυτό που ορισμένοι δάσκαλοι θα μπορούσαν να θεωρήσουν «χάος» στην τάξη σε πιο παραδοσιακές προοπτικές. «Στα πλαίσια μιας τυπικής τάξης... λόγω του αναλυτικού προγράμματος και του περιορισμένου χρόνου που έχουμε δεν μας δίνεται η δυνατότητα να είμαστε παρόντες και να ζούμε την εμπειρία μαζί με τα παιδιά... τουλάχιστον σε αυτή την εμπειρία που περνάμε μαζί με τα παιδιά έχουμε την ελευθερία να βιώσουμε τη στιγμή», «στην αρχή ήταν σαν μία πρόκληση για μένα που τελείωσα μία σχολή που μου έμαθε πώς να λειτουργώ στα πλαίσια ενός αναλυτικού προγράμματος, σε συγκεκριμένη τοποθεσία, συγκεκριμένη δομή και ρόλο... και να σε βάζει κάποιος στη διαδικασία να βγεις από αυτό και να βιώσεις την εμπειρία και να αφουγκραστείς τα θέλω των παιδιών εκείνη τη στιγμή...δεν είναι πάντα τόσο εύκολο»ΣΥΝ.8.

«Στο σχολικό κήπο μπορούμε να βρούμε ένα δάσος»ΣΥΝ. Με μια πιο προσεκτική εξέταση πρακτικών λύσεων, ο συνδυασμός της εκπαίδευσης εντός και εκτός των τοίχων δεν είναι τόσο δύσκολος όσο αρχικά ίσως μπορεί να φαίνεται και θα μπορούσε να ωφελήσει τα μέγιστα τους

μαθητές. Η Ν.(ΣΥΝ.3) μας λέει πως *«ένα δέντρο αρκεί για να ακολουθήσεις την παιδαγωγική του δάσους»* αναιρώντας αντεπιχειρήματα για το κατά ποσό θα ήταν εφικτή μια τέτοια ενσωμάτωση στα ελληνικά σχολεία. Ο φιλόσοφος Comenius (Πλακονούρη κ.α, 2015) θεωρούσε τον σχολικό κήπο απαραίτητο κομμάτι του σχολείου καθώς είναι ένα ελκυστικό περιβαλλοντικό πλαίσιο που οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν για τη φύση μέσα σε αυτό το μικρό κομμάτι φύσης. Ο Σχολικός κήπος προσφέρει βιωματικές ευκαιρίες στους μαθητές για παρατήρηση των λουλουδιών, δέντρων και ζωντανών οργανισμών για την επιτυχή υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος με βασικό στόχο την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των μαθητών. Στην Ελλάδα ο ρόλος και η σημασία της σχολικής αυλής έχει υποτιμηθεί αισθητά γεγονός που επιβεβαιώνει η σημερινή εικόνα των σχολικών αυλών, στις οποίες χωρίς καμία αισθητική κυριαρχεί η τσιμεντόστρωση και αισθητή απουσία πρασίνου. *«στο σχολείο του γιου μου, είχε κάποτε φυσικά στοιχεία και χώμα και δέντρα...υπήρχαν κάγκελα μπροστά από τα δέντρα για να μην σκαρφαλώνουν και πλησιάζουν τα παιδιά»*ΣΥΝ.2. Οι μακροχρόνιες αλληλεπιδράσεις με τα φυτά κατά την παιδική ηλικία μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην εκτίμηση των δέντρων και της φύσης αργότερα ως ενήλικες (Lohr & Pearson-Mims, 2005). Τα μέρη για βαθιά σύνδεση με τη φύση δεν χρειάζεται να είναι απέραντα ή μεγάλα, ένας μικρός θύλακας αγριάδας στο αστικό τοπίο *«είναι τόποι μύησης, όπου τα σύνορα ανάμεσα σε εμάς και άλλα πλάσματα καταρρέουν, όπου η γη μπαίνει κάτω από τα νύχια μας και μια αίσθηση του τόπου μπαίνει κάτω από το δέρμα μας»* (Pyle, 1993).

Τέλος, ο εξωτερικός χώρος μάθησης πέρα από τα πολύπλευρα οφέλη για τα παιδιά έχει και για τους εκπαιδευτικούς. *«Σε σχέση με τη φύση έχω παρατηρήσει και σε μένα τις αλλαγές ...παρατηρώ ότι είμαι πολύ πιο ήρεμη, πιο υπομονετική.. είμαι πολύ πιο εύστροφη.. πιο γρήγορη στο να βρω λύσεις, απαντήσεις, προτάσεις, ιδέες.. Αυτό είναι σίγουρα σχετικό με το ότι είμαι σε ένα περιβάλλον που αναπνέω καθαρό αέρα... αισθητικά ενεργοποιεί πάρα πολύ τις αισθήσεις και τις ικανότητες που μπορεί να υπάρχουν μέσα μου και να βγουν στην επιφάνεια...ενώ αντίθετα βλέπω τους δασκάλους που φέρνουν όλη αυτή την ένταση μεταξύ μαζί και που έχει άμεσο αντίκτυπο στα παιδιά για αυτό και τα παιδιά είναι επίσης πιο καλά»* ΣΥΝ.2.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα βασίζονται στα πιο συχνούς κώδικες ανά θέμα που σχετίζονται με τους στόχους της εργασίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και στη εργασία επιδιώχθηκε ο αναγνώστης να αποκτήσει πρόσθετη γνώση γύρω από το τι συμβαίνει στα Σχολεία του Δάσους και να αναγνωρίσει όψεις της ΠΕ μέσα στο μεταρρυθμιστικό αυτό κίνημα.

Τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας συνηγορούν στο ότι η λειτουργία, η φιλοσοφία, τα μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά οφέλη ενός Σχολείου του Δάσους, εναρμονίζονται με τα ιδανικά μιας αειφόρας κοινωνίας.

Η παρούσα εργασία διαπίστωσε περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδαγωγών στο σύνολο τους καθώς και τη προσωπική τους σύνδεση με τη φύση. Οι παιδαγωγοί ακολουθούν την προσέγγιση συχνά ορμώμενοι από την αγάπη τους για τη φύση αλλά και την ελευθέρια που τους δίνεται στο πλαίσιο του ΣτΔ. Οι περισσότεροι εξέφρασαν ανησυχία για περιβαλλοντικά προβλήματα, η οποία εκδηλώνεται με υιοθέτηση περιβαλλοντικών συμπεριφορών στο επίπεδο της καθημερινότητας τους. Το επίπεδο περιβαλλοντικών γνώσεων παρουσιάζεται συνολικά φτωχό, με αρκετούς να δηλώνουν πως αγνοούν ονομασίες φυτών στο τόπο του ΣτΔ αλλά όλοι δείχνουν πρόθυμοι να εμπλουτίσουν τις γνώσεις αυτές.

Αναφορικά με το ρολό τους, οι δράσεις ως ένα βαθμό είναι καθοδηγούμενες από τα παιδιά και οι ίδιοι πλαισιώνουν την αυτενέργεια τους μέσα από μια σκηνοθετημένη ελευθέρια και έντεχνα συχνά εμπλουτίζουν την εμπειρία με περιβαλλοντικές γνώσεις.

Σχετικά με Σχολεία του Δάσους στη πράξη, αναζητήσαμε τις παιδαγωγικές αξίες, πρακτικές, δραστηριότητες, οφέλη και περιορισμούς όπως αυτά αναδύονται μέσα από τις απόψεις και εμπειρίες των παιδαγωγών σε Σχολεία του Δάσους. Σε αυτά δεν ακολουθείται συγκεκριμένο και κοινό πρόγραμμα αλλά ένα ρεπερτόριο θεματικών με ευελιξία στο ρυθμό, τη σειρά και την εμβάθυνση. Ο κάθε παιδαγωγός ανάλογα με τις καταβολές του, την εκπαίδευση του και τη στοχοθεσία του, οδηγεί την εμπειρία των παιδιών στη φύση.

Το φυσικό, δασικό περιβάλλον είναι ένα τεράστιο εργαστήριο γνώσης που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να επιλύουν πραγματικά προβλήματα. Το δάσος προσφέρεται ως μια ανεξάντλητη

δεξαμενή εμπειριών. Οι μαθησιακές ευκαιρίες είναι συνυφασμένες με την πραγματική ζωή και τα παιδιά ελεύθερα προσεγγίζουν τα ερεθίσματα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους.

Οι εμπειρίες των παιδαγωγών αναδεικνύουν τις παιδαγωγικές αξίες της μεθόδου. Σε όλες τις συνεντεύξεις έγινε αναφορά στην βιωματική, ολιστική και παιγνιώδη μάθηση μέσα στο πολυαισθητηριακό φυσικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, η έννοια της ελευθέριας υπήρξε ως αναφορά σε όλες τις συνεντεύξεις, στοιχείο που ενδεχομένως να μαρτυρά το όραμα των παιδαγωγών της φύσης για το Ελεύθερο Παιδί και την σύνδεση των ΣτΔ με την Ελευθεριακή Εκπαίδευση.

Αρκετές αναφορές παιδαγωγών ανέδειξαν το πλαίσιο του δάσους ως χώρο συμπερίληψης. Το πολυαισθητηριακό φυσικό αυτό πεδίο δράσης μπορεί να προσφέρει ερεθίσματά για όλα τα μαθησιακά προφίλ και να βοηθήσει στη μεγιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας για μαθητές που δεν έχουν ίσες ευκαιρίες στην τυπική εκπαίδευση. Παιδιά που σε κάποιους τομείς ανάπτυξης μπορεί να διαφέρουν από το μέσο ορό, είναι συχνά στο δυναμικό των ομάδων σε ΣτΔ.

Αναφορικά με τις πρακτικές που ακολουθούν, όλες οι δραστηριότητες που μας περιέγραψαν οι παιδαγωγοί μπορούν να μπουν κάτω από την εννοιολογική ομπρέλα ‘‘παιχνίδι’’. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ελεύθερο παιχνίδι, το οποίο αποτελεί κεντρικό μεθοδολογικό εργαλείο και μέσο ψυχαγωγίας. Οι παιδαγωγοί μας μίλησαν για δραστηριότητες οι οποίες εμπεριέχουν κίνηση, ενεργητική συμμετοχή, ομαδική εργασία, ανάληψη ρίσκου, παραμύθι και συμβολικό παιχνίδι.

Η ψυχαγωγία δεν είναι αυτοσκοπός της Παιδαγωγικής του Δάσους αλλά είναι διάχυτη στις περιγραφές των παιδαγωγών. Η συναίσθηση και η ανάληψη της ευθύνης θα μπορούσε να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα για έναν παιδαγωγό να συνοδεύσει παιδιά στο δάσος καθώς η επαφή των παιδιών με τη φύση, προϋποθέτει ένα επίπεδο αυτοσυγκράτησης και αυτοκυριαρχίας. Το λογικό προβληματισμό για την αβεβαιότητα και επικινδυνότητα της ΥΕ, φαίνεται να υπερβαίνει η χαρά.

Η τήρηση πρωτοκόλλων και οι κανόνες για διαχείριση ζητημάτων ασφάλειας κρίνεται απαραίτητη και διασφαλίζει την αξιοποίηση ‘της ανάληψη ρίσκου’. Στο σύνολο τους οι παιδαγωγοί υιοθετούν σαφείς κανόνες. Οι περισσότεροι αναγνωρίζουν τα αναπτυξιακά οφέλη της ανάληψη ρίσκου και είναι ψυχικά ανθεκτικοί και διατεθειμένοι ώστε να την συνοδεύσουν.

Εξέχων περιοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή των προγραμμάτων, αναγνωρίστηκε η έλλειψη θεσμικού πλαισίου και η γραφειοκρατική κωλυσιεργία που αντιμετωπίζουν όσοι επιδιώκουν μια βιώσιμη, νομική και νόμιμη μορφή των δράσεων τους. Κατόπιν, περιοριστική αναγνωρίζεται η νοοτροπία του συγχρόνου τρόπου ζωής και ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός της μάθησης.

Αυτό που προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις είναι ότι οι περισσότεροι παιδαγωγοί της φύσης που συνομιλήσαμε υποστήριξαν πως όψεις της Π.Ε ενυπάρχουν αβίαστα ως αποτέλεσμα και όχι ως σκοπός, μέσα από την ολιστική, βιωματική μάθηση.

Οι τρεις παιδαγωγοί, οι οποίοι δεν έχουν κάποια επιμόρφωση στην παιδαγωγική του Δάσους ήταν αυτοί που δεν συσχέτισαν την δραστηριότητα με μορφή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αν και συμφωνήσαν πως αυθόρμητα ίσως κομμάτι της να εξυπηρετείται. Αυτό εντείνει την πεποίθηση του Περιβαλλοντικού προσανατολισμού της Παιδαγωγικής του Δάσους και την χρησιμότητας της θεωρίας της ώστε να προωθήσει περιβαλλοντικούς στόχους.

Η σύνδεση με το περιβάλλον είναι αυτή που συγκλίνει τη ΠΕ με τα ΠτΔ. Οι γνώσεις σχετικά με το Περιβάλλον περιορίζονται στη χλωρίδα του "Σχολείου" και οι δράσεις για το περιβάλλον όχι μεθοδευμένες αλλά ως πηγαίο αποτέλεσμα της σύνδεσης με το συγκεκριμένο τόπο. Οι εμπειρίες που κατέθεσαν οι παιδαγωγοί, συμφωνούν με διεθνή βιβλιογραφία ότι η σύνδεση με ένα συγκεκριμένο τόπο, μπορεί να εμπνεύσει περιβαλλοντικό ενδιαφέρον.

Σχετικά με την αξιοποίηση μαθησιακών ευκαιριών για ΠΕ, οι δηλώσεις που συνδέουν άμεσα το ΣτΔ με την ΠΕ είναι φτωχές, ωστόσο όλοι συμφωνούν πως η εμπειρία μπορεί να διαδραματίσει έναν τέτοιο ρόλο. Οι παιδαγωγοί επικοινωνήσαν διαφορετικές αντιλήψεις για το βαθμό που μπορούν να διαδραματίσουν τα Σχολεία του Δάσους στη διαμόρφωση πολιτών με περιβαλλοντική συνείδηση.

Τα ΣτΔ δεν έχουν ανθρακικό αλλά μόνο περιβαλλοντικό αποτύπωμα. Η μηδενικές ενεργειακές ανάγκες, η επαναχρησιμοποίηση υλικών και η αξιοποίηση φυσικών στοιχείων για να καλύψει τις υλικές ανάγκες, αποτελεί έμπνευση για το πόσα πολλά μπορούμε να κάνουμε με τη ελάχιστη δυνατή κατανάλωση. Η δημιουργία κήπου, η κομποστοποίηση, η οικολογική τουαλέτα, η μέριμνα για τα ζώα, η συλλογή σκουπιδιών, η ανακύκλωση, η οδηγία «κόβω ό,τι χρειάζομαι να

φάω, εφόσον μπορώ να το φάω»²⁶ είναι κομμάτι μιας ευρύτερης εμπειρίας και όχι μάθημα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αναπτύσσουν το αίσθημα σεβασμού και φροντίδας στο τόπο του οποίου αποτελούν μέρος.

Όλοι οι παιδαγωγοί βλέπουν θετικά τη προοπτική ενσωμάτωσης της ΠτΔ στη τυπική Προσχολική Εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας περιοριστικούς παράγοντες και την ανάγκη επιμόρφωσης σε όσους την υποστηρίζουν. Η διαμόρφωση και αξιοποίηση του σχολικού κήπου είναι το πρώτο ασφαλές βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση. Η ενσωμάτωση της ΠτΔ συνεκτιμώντας τα οφέλη που οι ίδιοι αναδείξανε, δεν αποτελεί παρέκκλιση αλλά ανύψωση στους γνωστικούς στόχους του σχολείου.

6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όλες οι προτάσεις συνοψίζονται στην κεντρική σκέψη και πεποίθηση ότι η διάδοση και ενσωμάτωση της κουλτούρας της Υπαίθριας μάθησης στην τυπική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει απαραίτητες μεταρρυθμίσεις προς μια Ποιοτική Εκπαίδευση(βλ.σελ.22). Η μετάδοση αξιών και η ανάπτυξη της συνείδησης δεν εμπεριέχεται σε κανένα αναλυτικό πρόγραμμα. Η εξεταστέα ύλη δεν φαίνεται μέχρι στιγμής ικανή να μετατοπίσει το διαδεδομένο ανθρωποκεντρικό οικοπαράδειγμα του Δυτικού πολιτισμού προς πιο βιώσιμες αξίες και συμπεριφορές.

Οι Παιδαγωγοί της φύσης -άτυπος ορός που οι ίδιοι εισηγούνται-από όλη την Ελλάδα και 4 από τους οποίους συνομιλήσαμε, εν μέσω πανδημίας, τον Απρίλιο του 2021, συνυπέγραψαν μια επιστολή στην Υπουργό Παιδείας, στη Γενική Γραμματεία Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, στο Υπουργείο Εργασίας και στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στην οποία κάνουν συγκεκριμένες προτάσεις για την πιο αποτελεσματική προσαρμογή της λειτουργίας των σχολείων και πως μπορούν να ενσωματώσουν στη λειτουργία τους τα οφέλη της υπαίθριας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι προτάσεις τους, αφορούσαν την:

Βραχυπρόθεσμα:

²⁶ Κανόνας στο ΣτΔ 'Καριάτζουλες'

1. Συστηματική, καθημερινή χρήση του προαυλίου ως υπαίθριας τάξης.
2. Αύξηση επιτρεπτού ορίου εκπαιδευτικών επισκέψεων, εκδρομών και περιπάτων σε υπαίθριους φυσικούς χώρους, από μία τον μήνα, σε μία την εβδομάδα.
3. Πρόβλεψη ενός επιπλέον συνοδού ανά σχολικό τμήμα για τις υπαίθριες εκπαιδευτικές επισκέψεις, περιπάτους, εκδρομές, δραστηριότητες.
4. χρηματοδότηση δημοτικών ή ιδιωτικών λεωφορείων για δωρεάν μετακίνηση των μαθητών των δημόσιων σχολείων ανά τμήμα σε υπαίθριους φυσικούς χώρους.

Και μακροπρόθεσμα :

1. Επανασχεδιασμό των σχολικών αυλών και εμπλουτισμό τους με περισσότερα φυσικά στοιχεία που θα επιτρέψει την αξιοποίηση τους ως ζωντανές, πράσινες υπαίθριες τάξεις.
2. Οργάνωση εκστρατείας ενημέρωσης γονέων και παιδαγωγών για την αξία του παιχνιδιού και της μάθησης στη φύση, εντός και εκτός σχολείου.
3. Παροχή δωρεάν επιμορφωτικών εργαστήριων παιδαγωγικής προσέγγισης της φύσης, για παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς, από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς φορείς.
4. Θεσμοθέτηση «ημέρας μαθήματος εκτός τάξης»
5. Συμπερίληψη της υπαίθριας εκπαίδευσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όλες οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν μέσα ενσωμάτωσης της φιλοσοφίας της ΥΕ και της ΠτΔ στην τυπική Εκπαίδευση και υιοθετούνται από τη παρούσα ως ρεαλιστικές και χρήσιμες όπως θα αναλύσουμε παρακάτω.

Το σχολείο παραδοσιακά δίνει προτεραιότητα στην «αριστεία» έναντι της «απόλαυσης», δυο έννοιες που στερεοτυπικά αντιμετωπίζονται ως αντίρροπες. Η ενσωμάτωση ωστόσο της ΠτΔ προϋποθέτει αλλαγές στη νοοτροπία εκπαιδευτικών και γονέων που είναι βραχείες και πολυσύνθετες και μεταξύ άλλων αφορούν την πολιτισμική θέση του παιχνιδιού στην εκάστοτε χώρα.

Η εδραίωση της επαφής με τη φύση μέσα στα πλαίσια της τυπικής Εκπαίδευσης θα διασφάλιζε γνωστικά, σωματικά και ψυχοκοινωνικά οφέλη για το σύνολο των παιδιών, ενώ η διάδοση και η δημιουργία κουλτούρας της «Υπαίθριας Εκπαίδευσης» θα μπορούσε να αποδυναμώσει την αναγκαιότητα ξεχωριστών προγραμμάτων ΠΕ. Η αξιοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος ως χώρος μάθησης μπορεί να λειτουργήσει ως μια ανανεωτική φιλόδοξη παρέμβαση στο σχολικό

σύστημα που θα επιφέρει εκπαιδευτικές αλλαγές και μακροπρόθεσμα μπορεί να προετοιμάσει το έδαφος για μία εφαρμοσμένη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Καθώς τα δεδομένα και η έρευνα συνεχίζουν να υποστηρίζουν το μοντέλο του Δασικού Σχολείου, υπαίθριες συνεδρίες θα μπορούσαν να εισχωρήσουν στο παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα και να καλύψουν κάποιες διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως εντός του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος.²⁷ Το Σχολείο του Δάσους, θα μπορούσε να γίνει μάθημα «στο δάσος, για το δάσος», «ένα σχολείο, μέσα στο σχολείο», όπου θα προάγεται η ΠΕ, ειρηνική εξερεύνηση του εαυτού, των άλλων και του περιβάλλοντος τους. Στις συναντήσεις αυτές ο ρόλος των μαθητών θα είναι αναβαθμισμένος, οι θεματικές θα είναι ελεύθερα επιλεγμένες μέσα από τους μαθητές και θα προσεγγίζονται με μία ενεργητική μεθοδολογία που θα συμπληρώνει τη διδασκαλία στην αίθουσα, εμβαθύνοντας στα γνωστικά αντικείμενα καθώς και αποτελώντας αντίδοτο στη σύγχρονη αποξένωση μας από τη φύση και τα απότοκα της.

Η έρευνα για την εκπαίδευση με βάση το περιβάλλον έχει δείξει σημαντική βελτίωση στη ακαδημαϊκής απόδοση των μαθητών (Lieberman & Hoody, 1998). Μέσα από το παιχνίδι οι μαθητές προσεγγίζουν εμπειρικά τις φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, λύνοντας πραγματικά χειροπιαστά προβλήματα-γρίφους. Η καταμέτρηση αντικειμένων, οι ομαδοποιήσεις υλικών, ο εντοπισμός μαθηματικών μοτίβων, τα παιχνίδια μνήμης, οι έννοιες της φυσικής κ.ά. βρίσκονται ήδη σε ένα μη προπαρασκευασμένο περιβάλλον. Τα αισθητηριακά ερεθίσματα του φυσικού τόπου, ως μαθησιακά εργαλεία θα συμβάλουν στη νοητική ανάπτυξη μέσα από την ενίσχυση της δημιουργικής, κριτικής και της αυτόνομης σκέψης τους. Οι εμπειρίες αυτές με τη σειρά τους, θα γίνουν το πρόσφορο έδαφος για κατανόηση γνωστικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος μέσα από τις αντιστοιχίες θεωρίας και πράξης. Οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος στο φυσικό περιβάλλον μπορούν να επιτευχθούν, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους του περιβάλλοντος.

Επίσης η ενσωμάτωση προϋποθέτει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού οδηγού με προτάσεις δραστηριοτήτων σε αντιστοιχία με παιδαγωγικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων για

²⁷ Την τελευταία δεκαετία, ένας αυξανόμενος αριθμός δημόσιων, ιδιωτικών και ανεξάρτητων σχολείων της Δανίας εισήγαγε στην τακτική υποχρεωτική εκπαίδευση εβδομαδιαία ή διεβδομαδιαία ημέρα «υπαίθριου σχολείου» – γνωστή στα δανικά ως *udeskole*, αξιοποιώντας τα ερευνητικά ευρήματα που υποδηλώνουν την προστιθέμενη αξία της πρακτικής στην τυπική τάξη (Bentsen & Jensen, 2012).

την Προσχολική Αγωγή. Σε αυτόν τον οδηγό θα μπορούσε να υπάρξει μια διακριτή ενότητα που να αφορά αμιγώς τον τομέα της ΠΕ αλλά πεποίθηση της γράφουσας είναι πως αυτή θα διαχέεται μέσα από τα προσδοκώμενα περιβαλλοντικά οφέλη της υπαίθριας δραστηριότητας και εμπειρίας.

Η ενσωμάτωση αυτή θα είναι συμπεριληπτική επίσης πρόταση για μια διαφοροποιημένη και βιωματική-αισθητηριακή προσέγγιση των μαθησιακών στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων που θα ωφελήσει μαθητές με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, μετατοπίζοντας το βάρος από αγχωτικά και πολυάσχολα προγράμματα σε μια παιγνιώδη μάθηση μέσα από την εξερεύνηση.

Για τα σχολεία που είναι σε αστικά περιβάλλοντα μπορούν αξιοποιηθούν κοντινά πάρκα, άλση αλλά ακόμα και το δέντρο της αυλής. Η εισαγωγή του μαθήματος- εμπειρίας θα μπορούσε να γίνει αφορμή και αιτία για να πρασινίσουν οι αυλές που θα εξυπηρετούν τις ανάγκες τους αλλά και την ικανοποίηση τους καθώς οι μαθητές θα αλληλοεπιδρούν με φυσικά στοιχεία της σχολικής αυλής. Η σχολική αυλή αν μελετηθεί και αναδιαμορφωθεί είναι ικανή να αποτελέσει μέσο της περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαγιωνά & Τσιάνου, 2010) και να αποτελέσει έναν χώρο ανάπτυξης σχέσης με το περιβάλλον. Η ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή των παιδιών στη διαμόρφωση αυτή του σχολικού προαυλίου μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της φαντασίας τους, της δημιουργικότητας, της ομαδικότητας και τη συνεργασίας τους (Ταμουτσέλη, 2009).

Αναγνωρίζοντας όμως ότι οι κοινωνικές αλλά και οι προσωπικές αλλαγές χρειάζονται χρόνο, καθώς και υποστηρικτικό περιβάλλον έτσι ώστε να έχουμε ένα επιτυχημένο πέρασμα (Μπακιρτζής, 2004) η αναγνώριση από την Πολιτεία της αξίας τέτοιων προγραμμάτων είναι προαπαιτούμενο για τη διάδοση της κουλτούρας της ΥΕ. Η μελέτη των δυνατοτήτων ενσωμάτωσης της φύσης στο σημερινό Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα θα μπορούσε να είναι ένα πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Κατά αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για τη δημιουργία θεσμικού πλαισίου ώστε να δίνονται αδειοδοτήσεις υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και την ίδρυση πιλοτικών πρότυπων και πειραματικών παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων της φύσης.

Η χρηματοδότηση και υποστήριξη έρευνας στις πανεπιστημιακές σχολές Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας για τα οφέλη της υπαίθριας εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα θα

στοιχειοθετήσει την αναγκαιότητα για την εισαγωγή σχετικού μαθήματος στα Παιδαγωγικά Τμήματα, ως μαθήματα επιλογής, με δυνατότητα πρακτικής άσκησης ή βιωματικά σεμινάρια.²⁸

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται προς μια τέτοια επαγγελματική εξέλιξη και να επιμορφώνονται ώστε να μπορούν να διδάσκουν τα παιδιά έξω από το σχολικό κτίριο όσο το δυνατόν συχνότερα. Στα μαθήματα θα δίνονται οι θεωρητικές βάσεις της Υπαίθριας Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής του Δάσους, μαζί με οδηγίες για την οργάνωση των προγραμμάτων ως πολύτιμη βοήθεια για εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας, αν θελήσουν να μελετήσουν και να εφαρμόσουν δραστηριότητες εκτός της σχολικής τάξης.

Τα Σχολεία του Δάσους, που ήδη υπάρχουν και είναι λίγα στον αριθμό, αν επενδύσουν στην επικοινωνιακή πολιτική, η ιδέα θα διαδοθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα και στους γονείς. Άρθρα, ντοκιμαντέρ, αφιερώματα σε έντυπα και περιοδικά ευρείας κατανάλωσης- και όχι αυστηρά επιστημονικά -μπορούν αν διαδώσουν την πρακτική στο ευρύ κοινό.

6.3.ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Στην Ελλάδα, την τελευταία δεκαετία, ένα περιορισμένο αλλά συνεχώς αυξανόμενο δίκτυο παιδαγωγών που εργάζονται ως «παιδαγωγοί της φύσης» (ανεπίσημος όρος) σε πλαίσια κυρίως μη τυπικής εκπαίδευσης, πραγματοποιούν υπαίθριες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε φυσικούς χώρους. Τα κοινά στοιχεία όλων αυτών των δράσεων ωστόσο είναι αρκετά θολά και το στοιχείο που με μεγαλύτερη σαφήνεια ενώνει τις δράσεις είναι η υπαίθρια μάθηση και όχι μια συγκεκριμένη Παιδαγωγική θεωρία. Θα ήταν πιο ακριβές ενδεχομένως να πούμε ότι συνομιλήσαμε με παιδαγωγούς της φύσης που κάνουν εκπαιδευτικές δράσεις στο Δάσος όσο ο ορισμός του Σχολείου του δάσους είναι ακόμα ασαφής και δεν αντιστοιχείται εννοιολογικά πάντα με την Παιδαγωγική του Δάσους.

Καθώς το δίκτυο των παιδαγωγών της φύσης είναι ακόμα μικρό, θα ήταν θετική η επανάληψη της έρευνας με τις απόψεις και εμπειρίες των μαθητών, ώστε να έχουμε ένα μεγαλύτερο δείγμα

²⁸ Η εισαγωγή στην ΠτΔ στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο έγινε πιλοτικά για πρώτη φορά στην Ελλάδα από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012, με Επιστημονικώς Υπεύθυνη την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Μαρία Σακελλαρίου αλλά αποτελεί ως σήμερα μεμονωμένη περίπτωση.

που αποτελεί και την ομάδα στόχο των προγραμμάτων και να συνδυαστούν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Επίσης, αναγνωρίζεται ότι οι παιδαγωγοί της φύσης είναι πιθανό να έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στο Δασικό σχολείο και αυτό αποτελεί πιθανή πηγή προκατάληψης στην έρευνα. Επίσης είναι πιθανό, μέρος της γοητείας του εξωτερικού χώρου να έγκειται στην απομάκρυνση από το οικείο πλαίσιο της τάξης και τις παραδοσιακές μορφές μάθησης.

Η ΠτΔ ως εκπαιδευτική προσέγγιση πρέπει πολιτισμικά, κοινωνικά και ιστορικά να εναρμονίζεται στο κοινωνικό πλαίσιο που η παιδαγωγική εφαρμόζεται ώστε να αποτελέσει μια βελτιωμένη εκδοχή του υπαίθριας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι μια απλή αντιγραφή του Αγγλικού ή Δανικού μοντέλου από όπου οι παιδαγωγοί στην Ελλάδα επιμορφώνονται δεν θα είχε τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Η σύνδεση με τη φύση που υπερτονίστηκε από το σύνολο των ερωτωμένων. Σχετικές έρευνες ωστόσο την αναγνωρίζουν ως σημαντικό παράγοντα αλλά όχι επαρκή.

Το πως θα αξιοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες προς μια περιβαλλοντική κατεύθυνση της σκέψης και της δράσης, εναπόκειται στον «σκηνοθέτη δάσκαλο» και στην προσωπική του ευαισθητοποίηση για θέματα περιβαλλοντικά. Η ανακατασκευή και τροποποίηση αντιλήψεων που βλέπουν τη φύση ως μια τράπεζα ύλης προς κατανάλωση, προϋποθέτει όχι μόνο ένα νέο βίωμα αλλά και γνώσεις που θα οδηγήσει σε νέες κατανοήσεις. Ο παιδαγωγός παίζει έναν διαμεσολαβητικό ρόλο σε αυτή την μετάβαση, για αυτό η περιβαλλοντική του συνείδηση αποτελεί σημαντική συνιστώσα στην προώθηση περιβαλλοντικών στόχων της μεθόδου. Οι παιδαγωγοί που συνομιλήσαμε ενώ έχουν ενδιαφέρον για το περιβάλλον, δεν φαίνεται να είναι πάντα καταρτισμένοι και ενήμεροι για περιβαλλοντικά ζητήματα.

Ένας ακόμα προβληματισμός είναι κατά ποσό η επιμόρφωση στην Παιδαγωγική του Δάσους των παιδαγωγών θα πρέπει να είναι προαπαιτούμενο για την ονομασία των δράσεων τους «Σχολείο του Δάσους». Ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο η εννοιολογική αναπαράσταση του τίτλου "Forest School" παραπέμπει σε συγκεκριμένη Παιδαγωγική προσέγγιση, αρά και κατάρτιση σε αυτούς που την ασκούν, στην Ελλάδα αποτελεί μια νεοεισερχόμενη άγνωστη έννοια στο ευρύ κοινό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, παιδαγωγοί που κάνουν εκπαιδευτικές δράσεις σε δασικά κομμάτια γης, αλλά και όχι μόνο, να αποκαλούν μια εξωσχολική πρόταση για δημιουργική απασχόληση των παιδιών «Σχολείο του Δάσους». Ο Ηλίανθος στο Ν. Χανίων και το Σχολείο του

Δάσους Χίου, χωρίς καμία διάθεση και πρόθεση να καπηλευτούν την ονομασία ή να παραπλανήσουν τους γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Η ερευνήτρια αναρωτήθηκε κατά πόσο είναι σωστό ένας τίτλος που ενέχει το «δάσος» να κατοχυρωθεί νομικά σε μια Παιδαγωγική που ασκείται ιδιωτικά ως Παιδαγωγική Υπηρεσία.

Όλοι οι παιδαγωγοί που έχουν επιμορφωθεί μας επεσήμαναν ότι η επιμόρφωση είναι χρήσιμη αλλά κανείς δεν την θεώρησε “εκ των ων ουκ άνευ” καθώς οι περισσότεροι την επιλέγουν ως μια διασφάλιση επίσημου φορέα και ως πειστήριο για τους “γονείς-πελάτες” που θα τους κάνει να νιώσουν ασφαλείς. Το παραπάνω προστίθεται στη δυσκολία θεωρητικής θεμελίωσης των προγραμμάτων.

Από κάποιους συγγραφείς, έχει ασκηθεί κριτική ότι η παιδαγωγική του Δάσους στερείται θεωρητικών θεμελίων, ιδιαίτερα όταν εξετάζεται η παιδαγωγική του (Lloyd, Truong, & Gray, 2018). Πολλές χώρες δεν αποδέχονται την εμπορική αυτή κίνηση των Βρετανών. Ο Leather (2018) άσκησε κριτική στα Σχολεία του Δάσους όπως εφαρμόζονται στην Αγγλία καθώς σε αυτά βλέπει μια κοινωνική κατασκευή και εκφράζει την ανησυχία ότι η κυριαρχία στην αγορά της “φίρμας” Forest School στενεύει τις ευκαιρίες για υπαίθρια εκπαίδευση σε δασικές και ανοιχτές περιοχές, εάν τα Forest Schools μετατραπούν στο μόνο αποδεκτό “σήμα” και μεθοδολογία για την εκπαίδευση παιδιών στην ύπαιθρο.

Προς την ίδια κατεύθυνση, ένα θέμα που εγείρει προβληματισμό είναι ότι το οικονομικό κόστος των προγραμμάτων το οποίο αντιφάσκει με την ισογένεια²⁹. Η φύση είναι καλή για όλα τα παιδιά αλλά ακόμα περισσότερο για όσους που μπορεί να διατρέχουν κίνδυνο για φτωχότερη σωματική ή ψυχική υγεία, κοινωνικά ή εκπαιδευτικά αποτελέσματα ως αποτέλεσμα παραγόντων που σχετίζονται με περιορισμένους οικονομικούς πόρους. Τα προγράμματα αυτά όσο δεν ενσωματώνονται στην τυπική εκπαίδευση, δεν θα πάψουν να απευθύνονται ως πολυτέλεια σε οικογένειες που μπορούν να τα ενσωματώσουν στον οικονομικό προϋπολογισμό τους.

²⁹ Η ισογένεια είναι ένας όρος που βγαίνει από τον τομέα της υγείας και αναφέρεται όταν κάτι στο περιβάλλον αποκαθιστά τη συνήθη σχέση μεταξύ οικονομικού μειονεκτήματος και κακού αποτελέσματος υγείας, καθιστώντας τις ομάδες χαμηλότερης και υψηλότερης οικονομικής κατάστασης πιο ίσες. Η φύση λοιπόν θα λέγαμε πως ωφελεί τα παιδιά που επηρεάζονται αρνητικά από το οικονομική δυσχέρεια περισσότερο από ό, τι ωφελεί τα παιδιά από πιο προνομιούχα υπόβαθρα. Μπορείτε να μάθετε περισσότερα στο <https://www.childrenandnature.org/resources/the-equigenic-effect-how-nature-access-can-level-the-playing-field-for-children/>

Αναφορικά με την ενσωμάτωση των ΣτΔ στην τυπική εκπαίδευση αποτελεί αντίφαση το γεγονός πως ενώ όλοι οι παιδαγωγοί είχαν θετική γνώμη για την ενσωμάτωση της, οι ίδιοι ενώ είχαν την ευκαιρία ή την εμπειρία της τυπικής εκπαίδευσης δεν την προώθησαν στο βαθμό που θα τους ήταν αυτό επιτρεπτό και την απέρριψαν θεωρώντας την περιοριστική επιλογή για τους ίδιους.

Η εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ στις παραδοσιακές τάξεις, βασίζεται κατά κύριο λόγο στις πρωτοβουλίες που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί. Όσοι θέλουν να εντάξουν την ΥΕ στα μεθοδολογικά τους εργαλεία, χωρίς να έχουν την υποστήριξη από αρμόδιους, συχνά αποθαρρύνονται. «Πολλές φορές σε συζητήσεις που κάνουμε, μοιράζονται πως σε κάποιους μπορεί να πει ο διευθυντής "καντο αν θέλεις αλλά είναι δική σου ευθύνη". Αυτό σαφώς αντιλαμβάνεστε ότι βαρύνει κάποιον εκπαιδευτικό...που πολύ θα ήθελε να βγει έξω» ΣΥΝ.10.

Η ΥΕ δεν αποτελεί ελκυστική απαραίτητα αντιπρόταση προσέγγισης διδασκαλίας, καθώς σπάει το αίσθημα ασφάλειας και άνεσης που προσφέρεται εντός των τειχών και εμπλέκει συχνά τα παιδιά σε καταστάσεις που δεν είναι πάντα άνετες και ευχάριστες για τα ίδια όπως περπάτημα, άσχημες καιρικές συνθήκες, μικροατυχήματα κ.α. Οι γονείς θα πρέπει να αποδεχτούν την έλλειψη απτών αποδείξεων μάθησης, μεγαλύτερης ελευθερίας για τα παιδιά και γενικά της έμμεσης διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, τα προγράμματα προϋποθέτουν από την μεριά των γονέων, διαχείριση των ζητημάτων της ασφάλειας και θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για πιθανές καταστάσεις που ενέχουν ρίσκο μικροτραυματισμών.

Η ενσωμάτωση καινοτομιών προϋποθέτει την δόμηση μιας υλικής και αυλής βάσης να τις στηρίξει. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε αφενός να πιστέψουν στην παιδαγωγική της αξία και αφετέρου να έχουν τα μεθοδολογικά εργαλεία να την υποστηρίξουν. «Δεν λειτούργησε... το προσπαθήσαμε γιατί παιδαγωγοί...έφερναν τη νεύρωση της τάξης στο δάσος ...όταν η δασκάλα Του λέει 'πρόσεξε θα λερωθείς' ενώ εμείς θέλουμε να βουτήξει το παιδί το χέρι του στη λάσπη, να νιώσει τη λάσπη και μέσα από αυτό να δημιουργήσει ένα έργο τέχνης, ένα πρόσωπο πάνω σε ένα πλάτανο'... οι δάσκαλοι που ασχολούνται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση θα έπρεπε να έχουν κάποια προετοιμασία πριν έρθουν. Διαφορετικά δεν έχει κανένα νόημα. Για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις εξελίξεις θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι.»ΣΥΝ.6.

Η αφόρμηση για τη παρούσα εργασία εντοπίζεται στο απόσπασμα «οι αλλαγές θα γίνουν αν τα παιδιά διαμορφωθούν έτσι γιατί αλλιώς πάντα θα βρίσκεις... ας πούμε το Συμβούλιο της Επικρατείας ...θα δοκιμάζεις τρόπους που σε μας δεν ταίριαξαν ...και έτσι καταλήξαμε στο Σχολείο του Δάσους ως ελπίδα για το περιβάλλον»ΣΥΝ.6. Ο τελευταίος όμως προβληματισμός συνοψίζεται στο «ότι το παιδί σκέφτηκε ενσυναιθητικά για το πουλάκι,(μην φάει κάτι ακατάλληλο που θα το δηλητηριάσει)...είναι για μένα πολύ σημαντικό...αλλά μέχρι εκεί... γιατί κατά τα άλλα, στο περιβαλλοντικό θέμα δεν είμαστε μόνο εμείς...είναι οι κυβερνήσεις και η Πολιτική τους.»ΣΥΝ.12. Αυτός ο προβληματισμός δεν έρχεται να αποδυναμώσει την πεποίθηση της γράφουσας για το περιβαλλοντικό αντίκτυπο της ατομικής ευθύνης-που αποτέλεσε και το λόγο της εργασίας-, αλλά να τονίσει και να καταλήξει στην επίγνωση ότι αυτή μπορεί να ανθίσει κυρίως μέσα από θαρραλέες πολιτικές αποφάσεις.

- Αγγελίδου, Ε., & Κρητικού, Ε. (2009). Η θέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ) στο σύγχρονο σχολείο κατάκτηση ή ζητούμενο; Πώς διαγράφονται οι απόψεις έμπειρων στην ΠΕ εκπαιδευτικών της Δ/σης Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Αττικής. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (156), 91-124.
- Αναστασάτος, Ν. (2004). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Εκπόνηση, εφαρμογή και αξιολόγηση ΠΠΕ. Εκπόνηση, εφαρμογή και αξιολόγηση ΠΠΕ. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Τμήμα ΤΕΠΑΕΣ, Παπεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Ανδρεαδάκης, Α., Βάρφη, Α. Ζ., Γιαννακούρου, Γ., Κοϊτζόγλου, Ι., Νικολάου, Κ., & Χριστούλας, Δ. (1999). Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον. Τόμος Β2, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αντωνίου, Θ. (2012). Συμβολή της άτυπης και της προαιρετικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων στο πλαίσιο της.. (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Αριζάνης, Ε. (2020). Σχολικός κήπος: μια εκπαιδευτική και βιωματική παρέμβαση καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων, κινήτρων συμμετοχής και φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών σε μαθητές Δ' & ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου στη Δυτική Θεσσαλονίκη και στο Κιλκίς.
- Βασάλα, Π. (1994). Μέθοδοι διδασκαλίας θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πεδίο. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 28, 29-31.
- Βασάλα, Π., & Φλογαίτη, Ε. (2002). Ο καταγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Πρακτικά 1ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας, 1-4.
- Γαλυφιανάκη, Ε. (2007). Το δάσος ως αντικείμενο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος).
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). Περιβαλλοντική ηθική (No. IKEEBOOK-2018-035). Aristotle University of Thessaloniki.
- Γεράνη, Χ. (2013). Ο βαθμός παρακίνησης των παιδιών στα σπορ από γονείς με διαφορετικό αθλητικό υπόβαθρο (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Σέρρες)).
- Γρηγοράκης, Α. (2020). Υπαίθριες δραστηριότητες και η συμβολή τους στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης: μια μελέτη περίπτωσης σε μαθητές δημοτικών σχολείων του Ν. Ηρακλείου.

Δεμενίδου, Π. (2014). Περιβαλλοντική υπευθυνότητα μαθητών πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συχνότητα συμμετοχής σε υπαίθριες κινητικές δραστηριότητες. Η περίπτωση του ΚΠ Ε Βιστωνίδας (Master's thesis).

Δεμήρ, Μ., Ανδρέου, Α., & Μαλιδάκι, Π. (2020). Συγκριτική προσέγγιση και παιδαγωγικές πρακτικές των μοντέλων Montessori, Waldorfkindergarten και Waldkindergarden.

Δημήτριος, Μ. (2019). Ο 4ος στόχος βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ για την εκπαίδευση: η προώθηση του στην Ελλάδα (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία – Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α., & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου ΣΠΠΕ

Δήμου, Α. Α. Κ. (2021). Βιομιμητική & βιοφιλία (No. GRI-2021-32161). Aristotle University of Thessaloniki.

Διαγούπη, Ε. (2012). Η ηθική της γης του Aldo Leopold ως βιωματική ή βιουμένη στάση, συνδέοντάς την με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Rousseau, ιδίως όπως αυτές παρουσιάζονται στον Αιμίλιο.

Δούκα, Δ. (2020). Η επαφή με το φυσικό περιβάλλον και η σχέση της με το αίσθημα ευημερίας και την περιβαλλοντική συνείδηση κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Θμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου.

ΖΛΑΠ,(2020). Παιδαγωγικές Αξίες στα Σχολεία του Δάσους. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://zlap.gr> (ανακτήθηκε στις 6/9/2021)

Ζησοπούλου, Ε. (2020). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη σημασία του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 66.

Θεοχάρη, Μ. Γ. (2014). Η χρησιμότητα του παραθύρου στους χώρους νοσηλείας (Bachelor's thesis).

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.

Καραγεωργάκης, Σ. (2016). Περιβαλλοντική Φιλοσοφία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ευτοπία.

Καραμάνου, Χ., (2018). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία στο σύγχρονο σχολείο: αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών. η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Ιωαννίνων. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα

Κασκάνη, Ε. (2018). Καινοτόμα μοντέλα αγωγής με έμφαση στην αξιοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος.

Κοκκίνης, Κ. (2020). Φιλοπεριβαλλοντικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και ο αντίκτυπός τους στη διδακτική πρακτική.

Κιμιωνής, Γ. (2007). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως προαιρετική δραστηριότητα στα σχολεία: προσανατολισμοί και προοπτικές (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

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

Κουρούνης, Κ. Β. (2011). Υπαίθρια εκπαίδευση και περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). Ψυχολογία Κινήτρων. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα .

Λαλαζήση, Χ. (2012). Η επίδραση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους κρίσιμους παράγοντες της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών λυκείου (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Πολυτεχνική. Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών. Τομέας Υδραυλικής και Τεχνικής Περιβάλλοντος).

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση ,μοντέλα, ανάπτυξη,λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Ελληνικά Γράμματα .

ΜΑΚΡΙΔΟΥ, Ε. (2021). Βιοκλιματικά Σχολεία-Αξιολόγηση κατά την λειτουργία τους.

Μπακιρτζής, Κ. (2004). Επικοινωνία και Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg.

Μπούρα, Α. (2020). Απόψεις των φιλολόγων για τη συμβολή της λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Ναούμ, Έ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

Πλακονούρη, Δ., Δημητρίου, Δ., Καραβά, Λ., & Χριστοπούλου, Α. «Σχολεία με κήπο»-όταν ανθίζουν οι ιδέες.

Ρακογιάννη, Κ. (2021). Διερεύνηση των απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, νηπιαγωγών και των βοηθών τους, ενός νηπιαγωγείου του δάσους της Δανίας ως προς την αειφορία και το αειφόρο σχολείο.

Σακή, Έ. Σ. (2017). Διερεύνηση γνώσεων και απόψεων μαθητών λυκείου σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και τον τουρισμό στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σιβρής, Π. (2020). Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τα οφέλη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σπυροπούλου, Δ. (2002). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης: καιρός, και κλίμα-προστασία της ατμόσφαιρας.Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6,160-171.

Σταμέλος, Δ. (2019). Οι απόψεις των γονέων των μαθητών/ριών των Α΄και Δ΄τάξεων του δημοτικού σχολείου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Στρούμπα, Μ. Α. (2019). Περιβαλλοντική Ηθική στα Σχολεία του Δάσους: η περίπτωση ενός σχολείου στην Αγγλία (No. GRI-2019-23811). Aristotle University of Thessaloniki.

Ταμουτσέλη, Κ. (2009). Εκπαίδευση για βιώσιμο τουρισμό. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τουρισμός και περιβάλλον. Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αρχαίων

Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους.

Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). Περιβάλλον και Κοινωνία: Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσαλίκη, Ε. (2006). Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση για περιβαλλοντική δράση των παιδιών που ολοκληρώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση του δάσους (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Τσιάντου, Σ., & Βαγιωνά, Π. (2010). Οι προαύλιοι χώροι ως προέκταση της αίθουσας διδασκαλίας.

Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2005). Αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: προσεγγίσεις και

προβληματισμοί. Στο: Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ο νέος πολιτισμός που αναδύεται. (σ.755-772). Αθήνα: Gutenberg.

Φλογαΐτη, Ε. (2008). Εκπαίδευση για το περιβάλλον – Σύγχρονες προσεγγίσεις. Στο: Β. Χατζηνικήτα

(Επιμ.), Εισαγωγή στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Εκπαίδευση για το περιβάλλον (σ.13-

42). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (επιμ.) (2012). Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Αθήνα: Πεδίο

Φλογαΐτη, Ε. (2011). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Πεδίο.4

Φιλιππάκη, Α., & Καλαϊτζιδάκη, Μ. (2021). Η “Αντίληψη του τόπου” στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 3(2), 49-64.

Χαραλαμπίδου, Β. (2020). Τα νηπιαγωγεία του δάσους στη Νορβηγία.

Χριστόπουλος, Ν. (2008). Απόψεις και αντιλήψεις Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Doctoral dissertation).

Χρονάκη, Μ. (2019). Τα διαφορετικά μοντέλα για την εκπαίδευση, η αποϊδρυματοποίηση της μόρφωσης και η σχέση τους με τον χώρο. Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;, 1, 216-229.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aaron, R. F., & Witt, P. A. (2011). Urban students' definitions and perceptions of nature. Children Youth and Environments, 21(2), 145-167.

Acar, H. (2014). Learning environments for children in outdoor spaces. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141, 846-853.

Arcury, T. (1990). Environmental attitude and environmental knowledge. Human organization, 49(4), 300-304.

Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. International research in geographical and environmental education, 11(3), 218-236.

Bamberg, S., & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. Journal of environmental psychology, 27(1), 14-25.

Bal, E., & Kaya, G. (2020). Investigation of Forest School Concept by Forest School Teachers' Viewpoints. International Electronic Journal of Environmental Education, 10(2), 167-180.

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental education research*, 15(2), 243-262.
- Beames, S., & Brown, M. (2014). Enough of Ronald and Mickey: Focusing on learning in outdoor education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(2), 118-131.
- Bell, J. F., Wilson, J. S., & Liu, G. C. (2008). Neighborhood greenness and 2-year changes in body mass index of children and youth. *American journal of preventive medicine*, 35(6), 547-553.
- Bentsen, P., & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
- Berenguer, J., Corraliza, J. A., & Martín, R. (2005). Rural-Urban Differences in Environmental Concern, Attitudes, and Actions. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 128–138. doi:10.1027/1015-5759.21.2.128
- Bixler, R. D., Floyd, M. F., & Hammitt, W. E. (2002). Environmental socialization: Quantitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and behavior*, 34(6), 795-818.
- Broda, H. W. (2007). *Schoolyard-enhanced learning: Using the outdoors as an instructional tool, K-8*. Stenhouse publishers.
- Brody, M. (2005). Learning in nature. *Environmental education research*, 11(5), 603-621.
- Borsos, E., Patocskai, M., & Boric, E. (2018). Teaching in nature? Naturally!. *Journal of Biological Education*, 52(4), 429-439.
- Caduto, M. J. (1985). *A guide on environmental values education (Vol. 13)*. Unesco, Division of Science, Technical and Environmental Education.
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & place*, 28, 1-13.
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental education research*, 13(4), 437-452.
- Constable, K. (2012). *The outdoor classroom ages 3-7: Using ideas from forest schools to enrich learning*. Routledge.
- Cramer, J. R. (2008). Reviving the connection between children and nature through service-learning restoration partnerships. *Native Plants Journal*, 9(3), 278-286.

Cree, J., & McCree, M. (2012). A brief history of the roots of forest school in the UK. *Horizons*, 60, 32-34.

Cumming, F., & Nash, M. (2015). An Australian perspective of a forest school: Shaping a sense of place to support learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(4), 296-309.

Curiosity, N. (2011). Building children's understanding of the world through environmental inquiry/A resource for teachers. The Laboratory School at the Dr. Eric Jackman Institute of Child Studies.

Dean, S. (2019). Seeing the Forest and the Trees: A Historical and Conceptual Look at Danish Forest Schools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53-63.

Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forns, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol, M., ... & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(26), 7937-7942.

Doyle, J., & Milchem, K. (2012). *Developing a Forest School in early years provision*. London: Practical Pre-School Books.

Doyle, J. (2006). Nature makes the best teacher and classroom. *Early Years Educator*, 8(3), iii-x. doi:10.12968/eyed.2006.8.3.21315

Duerden, M. D., & Witt, P. A. (2010). The impact of direct and indirect experiences on the development of environmental knowledge, attitudes, and behavior. *Journal of environmental psychology*, 30(4), 379-392.

Fenoughty, S. (2002). The landscape of the school ground. *OUTDOOR EDUCATION*, 25.

Frick, J. Kaiser, F.G. & Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: Exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual Difference*, 37, 1597-1613

Frisk, E., & Larson, K. L. (2011). Educating for sustainability: Competencies & practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*, 2(1), 1-20.

FSA: Forest School Association, Good Practice. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:<https://www.forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice> (17/05/2021).

Gambro, J. S., & Switzky, H. N. (1996). A national survey of high school students' environmental knowledge. *The Journal of Environmental Education*, 27(3), 28-33.

Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International journal of psychology*, 49(3), 141-157.

- Grimm, A. , T. Mrosek, A. Martinsohn, and A. Schulte . 2011. "Evaluation of the Non-Formal Forest Education Sector in the State of North Rhine-Westphalia, Germany: Organisations, Programmes and Framework Conditions." *Environmental Education Research* 17 (1): 19–33. doi:10.1080/13504621003602577. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar]
- Grob, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 209-220.
- Häfner, P. (2003). Natur-und Waldkindergärten in Deutschland: eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung (Doctoral dissertation).
- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 1-15.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neil, J. T. and Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 1, 43-87.
- Hinds, J., & Sparks, P. (2008). Engaging with the natural environment: The role of affective connection and identity. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 109-120.
- Hungerford, H., Peyton, R. B., & Wilke, R. J. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 11(3), 42-47.
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The journal of environmental education*, 21(3), 8-21.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Ernst, J., & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17(5), 577-598.
- Rousseau, Jean-Jacques. Αμύλιος ή Περί Αγωγής. Τομ. I-III, Αθήνα, Πλέθρον, 2001, μετάφραση: Πολυτίμη Γκέκα, επιμέλεια: Γιώργος Σπανός, σσ. 40-41. Β
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.
- Oskamp, S. (2000). A sustainable future for humanity? How can psychology help?. *American Psychologist*, 55(5), 496.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education for a post modern world*. Albany, NY: State University of New York.

- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of environmental psychology*, 15(3), 169-182.
- Koger, S. M. (2013). Psychological and behavioral aspects of sustainability.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?. *Environmental education research*, 8(3), 239-260.
- Knight, S. (2011). *Risk & adventure in early years outdoor play: learning from forest schools*. Sage Publications.
- Knight, S. (2009). Can Forest School act as a spur to better quality outdoor experiences. TACTYC: Association for the Professional Development of Early Years Educators. Retrieved November, 10, 2012.
- Laaksoharju, T., & Rappe, E. (2017). Trees as affordances for connectedness to place—a framework to facilitate children’s relationship with nature. *Urban Forestry & Urban Greening*, 28, 150-159.
- Levine, D. S., & Strube, M. J. (2012). Environmental attitudes, knowledge, intentions and behaviors among college students. *The Journal of social psychology*, 152(3), 308-326.
- Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998). Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning. Results of a Nationwide Study.
- Lohr, V. I., & Pearson-Mims, C. H. (2005). Children's active and passive interactions with plants influence their attitudes and actions toward trees and gardening as adults. *HortTechnology*, 15(3), 472-476.
- Lloyd, A., Truong, S., & Gray, T. (2018). Place-based outdoor learning: More than a drag and drop approach. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 45-60.
- Lugg, A. (2007). Developing sustainability-literate citizens through outdoor learning: Possibilities for outdoor education in higher education. *Journal of adventure education & outdoor learning*, 7(2), 97-112.
- Mahat, H., Saleh, Y., Hashim, M., & Nayan, N. (2016). Model development on awareness of education for sustainable schools development in Malaysia. *The Indonesian Journal of Geography*, 48(1), 37.69+
- Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. *Health education*.

- Maller, C., Townsend, M., Pryor, A., Brown, P., & St Leger, L. (2006). Healthy nature healthy people: 'contact with nature' as an upstream health promotion intervention for populations. *Health promotion international*, 21(1), 45-54.
- Manzo, L. C. (2003). Beyond house and haven: Toward a revisioning of emotional relationships with places. *Journal of environmental psychology*, 23(1), 47-61.
- Manni, A., Ottander, C., Sporre, K., & Parchmann, I. (2013). Perceived learning experiences regarding education for sustainable development—within Swedish outdoor education traditions. *Nordic studies in science education*, 9(2), 187-205.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?. *Early years*, 27(3), 255-265.
- Maynard, T. (2007). Encounters with Forest School and Foucault: a risky business?. *Education 3–13*, 35(4), 379-391.
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: an initial exploration. *Contemporary issues in early childhood*, 8(4), 320-331.
- McKendrick, J. H. (2019). Scotland's school grounds: playful and play-full learning environments?. *Scottish Educational Review*, 51(2), 40-60.
- Michimi, A., & Wimberly, M. C. (2012). Natural environments, obesity, and physical activity in nonmetropolitan areas of the United States. *The Journal of Rural Health*, 28(4), 398-407.
- Morrone, M., Mancl, K., & Carr, K. (2001). Development of Metric to Test Group Differences in Ecological Knowledge as one Component of Environmental Literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32: 33-42.
- Moroye, C. M. (2009). Complementary curriculum: The work of ecologically minded teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 789-811.
- Morrison, S. A. (2018). Everyday environmental education: five practices of ecologically minded teachers. *Environmental Education Research*, 24(11), 1527-1545.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. London: The National Trust/Park Lane Press. [Google Scholar]
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740
- Nisbet, E. K., & Zelenski, J. M. (2013). The NR-6: a new brief measure of nature relatedness. *Frontiers in psychology*, 4, 813.

Olwig, K. (1982). Education and the sense of place. *Geography and the humanities*, 38-53.

Palmer, J. A., Suggate, J., Bajd, B., KP, P. H., Ho, R. K., Ofwono-Orecho, J. K. W., ... & Staden, C. V. (1998). An overview of significant influences and formative experiences on the development of adults' environmental awareness in nine countries. *Environmental education research*, 4(4), 445-464.

Pimlott-Wilson, H., & Coates, J. (2019). Rethinking learning? Challenging and accommodating neoliberal educational agenda in the integration of Forest School into mainstream educational settings. *The Geographical Journal*, 185(3), 268-278.

Pooley, J. A., & o'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and behavior*, 32(5), 711-723.

Pyle, R. M. (1993). *The thunder tree: Lessons from an urban wildland* (Vol. 220). Boston: Houghton Mifflin.

Shanahan, D. F., Fuller, R. A., Bush, R., Lin, B. B., & Gaston, K. J. (2015). The health benefits of urban nature: how much do we need?. *BioScience*, 65(5), 476-485.

Sharp, R. 2004. "Risk in outdoor education". In *Outdoor education*, Edited by: Barnes, P. and Sharp, B. Lyme Regis: Russell House Publishing. [Google Scholar]

Smeds, P., Jeronen, E., Kurppa, S., & Vieraankivi, M. L. (2011). Rural Camp School Eco Learn--Outdoor Education in Rural Settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 267-291.

Smith, F. (1998). *The Book of Learning and Forgetting*. New York: Teachers College Press.

Smith, M. A. , A. Dunhill, and G. W. Scott . 2018. "Fostering Children's Relationship with Nature Exploring the Potential of Forest School." *Education 3-13* 46 (5): 525–534. doi:10.1080/03004279.2017.1298644. [Taylor & Francis Online], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Singleton, J. (2015). Head, heart and hands model for transformative learning: Place as context for changing sustainability values. *Journal of Sustainability Education*, 9(3), 171-187.

Sipos, Y., Battisti, B., & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International journal of sustainability in higher education*.

Slade, M., Lowery, C., & Bland, K. E. N. (2013). Evaluating the impact of Forest Schools: a collaboration between a university and a primary school. *Support for Learning*, 28(2), 66-72.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities.*, USA: Great Barrington, The Orion Society

Soga, M., & Gaston, K. J. (2016). Extinction of experience: the loss of human–nature interactions. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 94-101.

Szczepanski, A. (2001). What is outdoor education. In EOE (European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning) *Other Ways of Learning: Outdoor Adventure Education and Experiential Learning in School and Youth Work*. Fourth European Congress for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. Marburg: EOE (pp. 17-24).

Spiteri, J., Higgins, P., & Nicol, R. (2020). It's like a fruit on a tree: young Maltese children's understanding of the environment. *Early Child Development and Care*, 1-17.

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

Taylor, E. W., Duveskog, D., & Friis-Hansen, E. (2012). Fostering transformative learning in non-formal settings: Farmer-field schools in East Africa. *International Journal of Lifelong Education*, 31(6), 725-742.

Taylor*, E. W., & Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: a perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research*, 10(4), 451-469.

Tilbury, D. (1992). Environmental education: A head, heart and hand approach to learning about environmental problems. *Education*, 7.

Thomashow, M. (2002). *Bringing the biosphere home: Learning to perceive global environmental change*. Cambridge, MA: The MIT Press

Thompson, C. W., Aspinall, P., & Montarzino, A. (2008). The childhood factor: Adult visits to green places and the significance of childhood experience. *Environment and behavior*, 40(1), 111-143.

Towler, J., & Swan, J. E. (1972). What do people really know about pollution?. *The Journal of Environmental Education*, 4(1), 54-57.

Türkoğlu, B. (2019). Opinions of Preschool Teachers and Pre-Service Teachers on Environmental Education and Environmental Awareness for Sustainable Development in the Preschool Period. *Sustainability*, 11(18), 4925.

Turtle, C., Convery, I., & Convery, K. (2015). Forest schools and environmental attitudes: A case study of children aged 8–11 years. *Cogent Education*, 2(1), 1100103.

Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3–13*, 39(1), 65-82. Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3–13*, 39(1), 65-82.

Waite, S., Evans, J., & Rogers, S. (2011). A time of change: outdoor learning and pedagogies of transition between Foundation Stage and Year 1. *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*.

Waite, S., Passy, R., Gilchrist, M., Hunt, A., & Blackwell, I. (2016). Natural Connections Demonstration Project, 2012-2016. Natural Connections Demonstration Project, 2012-2016: Final Report.

WCED, S. W. S. (1987). World commission on environment and development. *Our common future*, 17(1), 1-91.

Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and behavior*, 35(3), 311-330.

Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments*, 16(1), 1-24.

Whitt, L. A., Roberts, M., Norman, W., & Grieves, V. (2001). Belonging to land: Indigenous knowledge systems and the natural world. *Okla. City UL Rev.*, 26, 701.

White, R. (2004). Interaction with nature during the middle years: Its importance in children's development and nature's future. Retrieved October, 28, 2004.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203-218.

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Εικόνα 1 έως εικόνα 6: Η ρουτίνα του ΣτΔ

Εικόνα 7 έως Εικόνα 19: Ο χώρος του ΣτΔ

Εικόνα 20: Κανόνες Ασφάλειας



Εικ.1 Συνέλευση



Εικ.2 Αφήγηση παραμυθιού



Εικ.3 Κινητικές δραστηριότητες/ανάληψη ρίσκο



Εικ.4 Sensory play



Εικ.5 Καλλιτεχνικές δημιουργίες



Εικ.6 Bushcraft



Εικ.7 Χαλάρωση



Εικ. 8 Συνεργατικό παιχνίδι



Εικ.9,10 Ελεύθερο και συμβολικό παιχνίδι



Εικ.11 Η Λασποκουζίνα



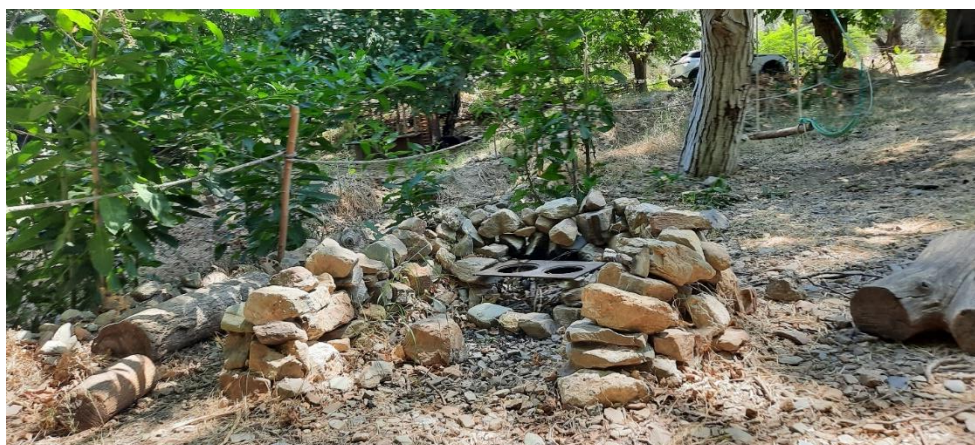
Εικ.12 Η τουάλετα



Εικ.16. σκάλα



Εικ.13,14 Εξοικείωση με Φυσικούς τρόπους δόμησης



Εικ.17. Εστία



Εικ. 18(κούνια),



Εικ. 19 (μουσικός τοίχος)/επαναχρησιμοποίηση υλικών



Εικ.20 Κανόνες Ασφάλειας



Εικ.21.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν στο συγκεκριμένο εναλλακτικό εκπαιδευτικό κίνημα;
2. Ποια οφέλη πιστεύετε ότι έχουν οι μαθητές/τριές σας από συστηματική διδασκαλία εκτός της σχολικής τάξης; Ποια από αυτά είναι η δική σας μεγαλύτερη προσδοκία;
3. Ο εξωτερικός χώρος που χρησιμοποιούν τα παιδιά παρέχει όσα χρειάζεστε για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος; Τι θα αλλάζατε εάν μπορούσατε;
4. Αντιμετωπίζετε κάποιους περιορισμούς ως παιδαγωγός σε Σχολείο του Δάσους;
5. Έχετε επιμορφωθεί ή ενημερώνεστε για θέματα σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση; Πιστεύετε ότι είναι σημαντικό για τον ρολό σας ως παιδαγωγός σε Σχολεία του Δάσους η γνώση και η ευαισθητοποίηση σας σχετικά με το Περιβάλλον θέματα;
6. Οι καθημερινές μας πρακτικές επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα το περιβάλλον. Υιοθετείτε φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές στη καθημερινότητά σας; Εάν ναι, ποιες είναι αυτές;
7. Τα Σχολεία του Δάσους προωθούν θετικά βιώματα στο περιβάλλον. Οι εμπειρίες αυτές θεωρείτε πως συμβάλλουν κατανόηση του περιβάλλοντος; Μπορείτε να μας περιγράψετε κάποια;
8. Οι μαθητές σας, μέσα από την εμπειρία τους στη φύση, έρχονται σε επαφή με κάποια Περιβαλλοντικά προβλήματα; Αν ναι, ποια;
9. Πραγματοποιείτε περιβαλλοντικές δράσεις στο Σχολείο σας; Αν ναι, μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα;
10. Η παιδαγωγική του Δάσους πρεσβεύει ότι η συστηματική επαφή των παιδιών με τη φύση βοηθά στην ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων. Εσείς πόσο ελπίζετε πως ένα σχολείο του Δάσους θα καταφέρει να δημιουργήσει περιβαλλοντικά υπεύθυνους πολίτες;
11. Έχετε παρατηρήσει θετική διαφοροποίηση στη περιβαλλοντική συμπεριφορά των μαθητών σας κατά την διάρκεια μιας Δασικής Σχολής;
12. Αξιοποιείτε εκπαιδευτικά τη τοπική πανίδα και χλωρίδα της περιοχής σας; Η επαφή με τα ενδημικά είδη μπορεί να βοηθήσει να αναπτύξουν κριτική και δημιουργική σκέψη για την αναβάθμιση του περιβάλλοντος; Αν ναι, μπορείτε να μοιραστείτε κάποια σχετική εμπειρία;
13. Πιστεύετε πως το Τυπικό Σχολείο εντός των τειχών μπορεί να δημιουργήσει περιβαλλοντικά υπεύθυνους πολίτες;
14. Ένα "Σχολείο του Δάσους" πιστεύετε πως θα μπορούσε να ενσωματωθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου; Αν ναι, με ποιον τρόπο και στα πλαίσια ποιων μαθημάτων;