

Η ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΓΟ ERASMUS+ OUTDOOR4MI

MARIA ΠΑΠΑΖΑΧΑΡΙΟΥ-ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΥ

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Email: M.Papazachariou@euc.ac.cy

ΛΟΪΖΟΣ ΣΥΜΕΟΥ

Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Email: L.Symeou@euc.ac.cy

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η υπαίθρια εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει προσελκύσει τα τελευταία χρόνια το παγκόσμιο ενδιαφέρον της εκπαίδευσης. Πολλοί την αναγνωρίζουν ως μια αυθεντική, εποικοδομητική μαθησιακή εμπειρία για τα παιδιά, η οποία επιτελείται εκτός της σχολικής αίθουσας και συνδέεται συνήθως με το ελεύθερο παιχνίδι. Η φυσική αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων καταδεικνύεται ευεργετική για την ολιστική τους ανάπτυξη, προάγοντας ταυτόχρονα την υγεία και την ευημερία τους. Στην παρούσα εργασία συζητείται το πώς η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων υπαίθριας εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο μπορεί να προσφέρει ένα πλαίσιο για εναλλακτικές παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν στην αποσχολαιοποίηση και στην ισότιμη και ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών στη διαδικασία μάθησης. Η διερεύνηση του ζητήματος αντλεί δεδομένα από τα ευρήματα του προγράμματος OUTDOOR4MI «Μάθηση για, με και στη φύση» (αριθμός Έργου: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552), που χρηματοδοτήθηκε από το Erasmus+, με τη συμμετοχή επτά εταίρων. Στο άρθρο παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της υπαίθριας εκπαίδευσης στη βάση των αρχών της συμπερίληψης και της προσβασιμότητας, και ακολούθως αναλύονται τα ευρήματα της υλοποίησης του Έργου στις χώρες-εταίρους. Το άρθρο ολοκληρώνεται με εισηγήσεις αναφορικά με την προοπτική που προσφέρει η υπαίθρια εκπαίδευση.

ση για τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σύγχρονη κοινωνική και σχολική πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: πρώτη αγωγή και εκπαίδευση, υπαίθρια εκπαίδευση, μάθηση, συμπερίληψη

THE OUTDOOR EDUCATION AS AN ALTERNATIVE PEDAGOGICAL APPROACH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: FINDINGS FROM THE ERASMUS+ OUTDOOR4MI PROJECT

MARIA PAPAZACHARIOU-CHRISTOFOROU

*Assistant Professor of Music Education & Pedagogy
European University Cyprus, Nicosia, Cyprus
Email: M.Papazachariou@euc.ac.cy*

LOIZOS SYMEOU

*Professor of Sociology of Education, Department of Education Sciences
Vice Rector of Academic Affairs
European University Cyprus, Nicosia, Cyprus
Email: L.Symeou@euc.ac.cy*

ABSTRACT

In recent years, outdoor education in early childhood has gained international interest, with many recognizing it as an authentic and constructive learning experience for children outside the traditional classroom environment, typically involving free play. Engaging naturally with the environment through sensory experiences has demonstrated benefits for children's holistic development, as well as promoting their health and well-being. This article examines how the integration of outdoor education activities within early childhood and care settings can establish a framework for alternative pedagogical practices, thereby supporting the deschooling of young children and encouraging their equitable and active participation in the learning process. This discussion is informed by the findings of the OUTDOOR4MI project "*Learning for, with, and in nature*" (program number: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552), funded by Erasmus+ and involving seven partner organizations. The article presents a conceptual framework for outdoor education based on principles of inclusion and accessibility, and reviews the

implementation findings from participating countries. It concludes with insights on the potential of outdoor education to transform pedagogical approaches within contemporary social and educational contexts.

Keywords: early childhood and care education, outdoor education, learning, inclusion



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τη μάθηση που πραγματοποιείται σε υπαίθρια μαθησιακά περιβάλλοντα, επειδή υποστηρίζεται ότι προσφέρει ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό πλαίσιο για την προώθηση πρακτικών διδασκαλίας που ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών και την ανάπτυξη μαλακών/οριζόντιων/διατομεακών ικανοτήτων (soft skills). Σε μια εποχή όπου η εκπαιδευτική πράξη καθορίζεται –στις περισσότερες περιπτώσεις– αυστηρά από προγράμματα σπουδών τα οποία εστιάζονται σε δείκτες επιτυχίας και σε μετρήσιμα ακαδημαϊκά αποτελέσματα μέσα στα στενά σχολικά περιβάλλοντα (βλ. DEHORS Project, 2021: 7), η Υπαίθρια Εκπαίδευση (ΥΕ) προτείνει έναν ριζικά διαφορετικό τρόπο μάθησης: βιωματικό, αισθητηριακό, ανοικτό στη φύση και στην κοινωνική εμπειρία. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι σήμερα τα παιδιά δεν έχουν πλέον –όπως παλαιότερα– την ίδια πρόσβαση σε παιδικές χαρές και χρησιμοποιούν ευρέως την τεχνολογία και τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της σωματικής τους δραστηριότητας και του παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους, κάνει ακόμα πιο επιτακτική την υιοθέτηση δραστηριοτήτων ΥΕ (Fischetti et al., 2020).

Η μάθηση σε υπαίθρια περιβάλλοντα, ιδιαίτερα όταν συνδέεται με το ελεύθερο παιχνίδι, προβάλλει ως εναλλακτική παιδαγωγική πρακτική η οποία προάγει την αποσχολειοποίηση και επιτρέπει την υπέρβαση της τυποποιημένης, σχολειοκεντρικής παιδαγωγικής. Τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης εν γένει, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, όπως οι διαστάσεις, η έλλειψη δομής και τα φυσικά υλικά, θεωρούνται ευεργετικά για τον σχεδιασμό δράσεων που ικανοποιούν τις διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα κάθε ατόμου (βλ. Bortolotti et al., 2020). Ως εκ τούτου εμπίπτουν στις ευρύτερες προσπάθειες που προωθούν τις έννοιες της συμπερίληψης, της δικαιοσύνης και της κοινωνικής ισότητας στην εκπαίδευση. Η μάθηση μέσω παιχνιδιού σε υπαίθριους χώρους παρέχει σε όλα τα παιδιά –ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γλωσσικής ή πολιτισμικής προέλευσης– μοναδικές συνθήκες για πρακτική και βιωματική μάθηση, ενισχύοντας τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης και υποστηρίζοντας ταυτόχρονα την

ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Παράλληλα, η ενεργός εμπλοκή και ενασχόληση των παιδιών με τη φύση ενθαρρύνει την καλλιέργεια θετικής στάσης και ευαισθητοποίησης σε περιβαλλοντικά ζητήματα, προάγοντας την οικοδόμηση προσωπικών νοημάτων γύρω από την πραγματικότητα (Mussini et al., 2020). Μέσω της ΥΕ, τα παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση του ανήκειν, της ευθύνης, της εκτίμησης και της αγάπης για το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους και ενισχύουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει τις κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν την ΥΕ στην προσχολική ηλικία, όπως αυτές προέκυψαν από τα ευρήματα και τις εμπειρίες του ευρωπαϊκού έργου «OUTDOOR4MI – Μάθηση για, με και στη Φύση» (2023-2025). Το Έργο, το οποίο υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή επτά εταίρων από έξι ευρωπαϊκές χώρες, εστιάζεται στην ευαισθητοποίηση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών πρώτης αγωγής και εκπαίδευσης (ΠΑΕ) για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση συμπεριληπτικών υπαίθριων δραστηριοτήτων για παιδιά 3-5 ετών, αναδεικνύοντας ιδιαίτερα ζητήματα προσβασιμότητας και συμπερίληψης.



ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εννοιολογικό περιεχόμενο της υπαίθριας εκπαίδευσης στην πρώτη αγωγή και εκπαίδευση

Η έννοια της ΥΕ παρουσιάζεται με διαφορετικούς τρόπους στη βιβλιογραφία, όπως εκπαίδευση στη φύση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση στην ύπαιθρο, εκπαίδευση εκτός τάξης, βιωματική μάθηση, εκπαίδευση περιπέτειας, εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, και μάθηση στην πραγματική ζωή. Οι Stavrianos και Pratt-Adams (2022) ορίζουν την ΥΕ ως μια μη τυπική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία λαμβάνει χώρα εκτός της σχολικής αίθουσας και δύναται να καλύψει ένα ευρύ θεματικό φάσμα, όπως μαθηματικά, γλώσσα, ιστορία, γεωλογία, τέχνη, μουσική. Η Vladescu (2022) αναφέρει ότι η ΥΕ συνδυάζει και τις τρεις μορφές εκπαίδευσης –τυπική, άτυπη και μη τυπική–, δίνοντας μεγάλη έμφαση στο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση.

Το πολυμορφικό και ευρύ φάσμα των καταστάσεων και των προκλήσεων που συναντά κανείς σε ένα υπαίθριο μαθησιακό περιβάλλον προσφέρει αυθεντικά ερεθίσματα και ευκαιρίες για νοητική και δημιουργική ενεργοποίηση (Ernst et al., 2021), ευνοώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ταυτόχρονα, η παραμονή σε ανοιχτούς και φυσικούς χώρους και η έντονη σωματική δραστηριότητα που συνοδεύει συνήθως την ΥΕ επηρεάζουν θετικά τη σωματική και ψυχική υγεία των

παιδιών, ενισχύοντας το ανοσοποιητικό τους σύστημα και προάγοντας την ευεξία τους (Mann et al., 2022).

Η ΥΕ αναγνωρίζει το παιδί ως πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του δίνει τη δυνατότητα να οικοδομήσει τη γνώση του θέτοντας ερωτήματα, επιλύοντας προβλήματα και υπερβαίνοντας δυσκολίες, ορμώμενο από την αυθόρμητη περιέργεια και από την τάση για εξερεύνηση και πειραματισμό που το χαρακτηρίζει. Τα φυσικά υλικά –όπως ξύλο, χώμα, φύλλα, πέτρες, άμμος, πάγος και χιόνι– λειτουργούν ως ανοιχτά παιδαγωγικά μέσα που εμπνέουν τη δημιουργικότητα και ενισχύουν τη συμβολική σκέψη (Kuo et al., 2019). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα εξωτερικά περιβάλλοντα προσφέρουν ουσιαστικές ευκαιρίες για ελεύθερο, διερευνητικό παιχνίδι (Olliff-Cooper et al., 2021), μέσα από το οποίο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τις δικές τους πολιτισμικές πρακτικές παιχνιδιού (Ernst et al., 2021).

Η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες ΥΕ τους παρέχει επίσης ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του 21ου αιώνα που πιθανόν δεν μπορεί να προσφέρει η παραδοσιακή εκπαίδευση στην τάξη, όπως δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, δεξιότητες καινοτομίας, δεξιότητες ζωής, δεξιότητες πρόσβασης στην πληροφόρηση και κριτικής σκέψης (Özgem & Akçıl, 2022). Καθώς η μάθηση στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι εγγενώς ολιστική, τα παιδιά στο πλαίσιο της ΥΕ αφομοιώνουν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα από τη σύνδεσή τους με τις καθημερινές εμπειρίες και τα άμεσα βιώματα του κόσμου που τα περιβάλλει (Kiewra & Veselack, 2016). Παράλληλα, η επαφή με το φυσικό περιβάλλον και με φυσικά υλικά συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσεων φροντίδας, σεβασμού και συναισθηματικής σύνδεσης των παιδιών με τη φύση, προάγοντας τη βιώσιμη συμπεριφορά από μικρή ηλικία (Ernst et al., 2021). Υποστηρίζεται σχετικά ότι νηπιαγωγεία τα οποία στο πρόγραμμα σπουδών τους δίνουν έμφαση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και ενσωματώνουν δραστηριότητες ΥΕ πετυχαίνουν σε μεγάλο βαθμό –συγκριτικά με τα παραδοσιακά νηπιαγωγεία– τη σύνδεση των παιδιών με τη φύση και την καλλιέργεια σε αυτά στάσεων που συνδέονται με τη βιώσιμη ανάπτυξη (Barrable & Booth, 2020). Συνολικά, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί κρίσιμο στάδιο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα, οι οποίες δύνανται να συνοδεύουν το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Ernst et al., 2021).

Η μάθηση στη φύση και η σύνδεση με το φυσικό περιβάλλον μπορούν να επιδράσουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας και της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών. Κάθε φυσικό ή δομημένο υπαίθριο περιβάλλον ενσωματώνει εγγενείς πολιτισμικές σημασίες που αντανακλούν τις αξίες, τα ήθη και

τα συστήματα πεποιθήσεων της τοπικής κοινότητας. Μέσω της συμμετοχής τους σε υπαίθριες εμπειρίες, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν βιωματικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους, γεγονός που ενισχύει την κατανόηση της θέσης τους εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού ιστού. Η διαδικασία αυτή δεν συνιστά απλώς μια μορφή μετάδοσης πολιτισμικών στοιχείων, αλλά αποτελεί μια δυναμική πράξη συμμετοχικής πολιτισμικής συγκρότησης, μέσα από την οποία τα παιδιά ενεργούν ως φορείς νοηματοδότησης και ανανέωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου. Ειδικά σε περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν την αυθεντική εμπλοκή και την ελεύθερη έκφραση, όπως είναι το υπαίθριο παιχνίδι, η πολιτισμική μάθηση ενισχύεται ως σωματοποιημένη, αισθητηριακή και κοινωνικά ενταγμένη εμπειρία (Mussini et al., 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, το υπαίθριο περιβάλλον δεν αποτελεί απλώς τον «χώρο» δράσης, αλλά έναν πολιτισμικό φορέα με μετασχηματιστικό δυναμικό στη μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.

Οι αρχές της συμπερίληψης και της προσβασιμότητας στην ΥΕ

Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τις αρχές της ισότητας, της αποδοχής και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, η διασφάλιση της καθολικής συμμετοχής όλων των παιδιών –ανεξαρτήτως ικανοτήτων– στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια συμπεριληπτική παιδαγωγική προσέγγιση. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευεργετικά οφέλη της ΥΕ για τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, είναι αναγκαίο να αρθούν οι πρακτικοί και συμβολικοί φραγμοί που ενδέχεται να περιορίζουν την πρόσβαση και συμμετοχή παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα μάθησης.

Η δημιουργία προσβάσιμων και χωρίς αποκλεισμούς υπαίθριων χώρων μάθησης προϋποθέτει όχι μόνο την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (διαδρομές, εξοπλισμό, εργονομία), αλλά κυρίως έναν σχεδιασμό που να λαμβάνει υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των παιδιών, ώστε να διασφαλίζεται η ισότιμη και ενεργός συμμετοχή τους σε παιδαγωγικές δραστηριότητες. Όπως επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Everyone Can Play, 2023), τέτοιοι χώροι πρέπει να επιτρέπουν στα παιδιά να εμπλέκονται αυθεντικά στο παιχνίδι, να αλληλεπιδρούν με φυσικά υλικά, να κινητοποιούν τις αισθήσεις και τη φαντασία τους και να βιώνουν τη φύση ως χώρο προσωπικής ελευθερίας, εξερεύνησης και δημιουργίας.

Η αρχή της Ενιαίας Εκπαίδευσης ή Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Inclusive Education) θεμελιώνεται στη θέση ότι η ποικιλομορφία δεν αποτελεί πρόβλημα προς αντιμετώπιση, αλλά πόρο προς αξιοποίηση, ο οποίος εμπλουτίζει την εκπαιδευτική εμπειρία (UNESCO, 2021). Υπό αυτό το πρίσμα, απαιτούνται στοχευμένες αλλα-

γές σε πολιτικό, παιδαγωγικό και υλικοτεχνικό επίπεδο ώστε να διαμορφώνονται εκπαιδευτικά περιβάλλοντα –συμπεριλαμβανομένων των υπαίθριων– που να καλωσορίζουν τη διαφορετικότητα και να ανταποκρίνονται στις πολλαπλές ταυτότητες των παιδιών (Schenetti & Petrucci, 2023). Σύμφωνα με τις Malaguti και Augenti (2022), η συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στην υπαίθρια μάθηση δεν είναι μόνο ζήτημα φυσικής προσβασιμότητας. Προϋποθέτει την αναγνώριση της ουσιαστικής συμμετοχής τους ως ισότιμων υποκειμένων της μαθησιακής διαδικασίας, συνθήκη που συμβάλλει καθοριστικά στην αυτονομία τους και στην ενδυνάμωση της αίσθησης του ανήκειν (Malaguti & Augenti, 2022).

Το Πρόγραμμα/Έργο OUTDOOR4MI

Το Έργο Erasmus+ OUTDOOR4MI (αριθμός Έργου: 2023-1-IT02-KA220-SCH-000165552), με τη συμμετοχή επτά εταίρων από την Ιταλία, την Κύπρο, τη Μάλτα, την Ισπανία, τη Ρουμανία και την Πορτογαλία, ακολούθησε έναν επιστημονικά δομημένο ερευνητικό σχεδιασμό με στόχο να εξετάσει τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που συνοδεύουν την ΥΕ, να αναδείξει τις προσεγγίσεις που διασφαλίζουν τη συμπερίληψη όλων των παιδιών σε δραστηριότητες ΥΕ, και να καθορίσει τις κατευθυντήριες γραμμές σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων ΥΕ από εκπαιδευτικούς με ευαισθησία στα θέματα ασφάλειας και υγείας. Τα ερευνητικά ευρήματα του Έργου βασίστηκαν στη θεματική ανάλυση συνεντεύξεων ομάδων εστίασης με εκπαιδευτικούς ΠΑΕ που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 3-5 ετών, καθώς και σε ατομικές συνεντεύξεις γονέων παιδιών με κινητικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή δεδομένων συνίστατο στην ανάλυση: (α) δεδομένων από συνεντεύξεις ομάδων εστίασης και δεδομένων από ατομικές συνεντεύξεις που συλλέχθηκαν σε όλες τις χώρες-εταίρους· (β) δύο ομάδων εστίασης με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε κάθε χώρα-εταίρο· και (γ) τεσσάρων ατομικών συνεντεύξεων με γονείς σε κάθε χώρα-εταίρο. Συνολικά, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούσαν 56 εκπαιδευτικούς και 28 γονείς σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν επέτρεψε τον εντοπισμό των συμπεριληπτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων που συνδέονται με την ΥΕ, καθώς και των αναδυόμενων θεμάτων, όπως καλές πρακτικές κατά την οργάνωση και την υλοποίηση διεισθητικών δραστηριοτήτων υπαίθριας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και τη σύνδεση και γεφύρωση της μαθησιακής εμπειρίας των παιδιών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα.



ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων οργανώθηκαν στις ακόλουθες τρεις θεματικές: (α) φιλοσοφικό πλαίσιο της παιδαγωγικής της ΥΕ· (β) παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων ΥΕ χωρίς αποκλεισμούς· και (γ) οργάνωση και υλοποίηση διεπιστημονικών δραστηριοτήτων υπαίθριας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και σύνδεσή τους με δράσεις εντός της σχολικής αίθουσας.

Φιλοσοφικό πλαίσιο της παιδαγωγικής της ΥΕ

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ΠΑΕ σε όλες τις χώρες-εταίρους όπως και των γονέων συγκλίνουν ως προς την ανάδειξη βασικών διαστάσεων που άπτονται της υιοθέτησης δραστηριοτήτων ΥΕ για παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας: συγκεκριμένα, συνυπάρχουν η εμπειρική/βιωματική μάθηση, η μάθηση μέσω παιχνιδιού και η βασισμένη στο τοπικό συγκεκριμένο μάθηση.

Εμπειρική/Βιωματική μάθηση

Διαφαίνεται ότι οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν αρχικά από τον John Dewey για τη σημασία της εμπειρίας, της διερεύνησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν τον κύριο πυλώνα του φιλοσοφικού υπόβαθρου της παιδαγωγικής της ΥΕ. Η έννοια της αυθεντικής μάθησης, όπως καθορίζεται στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, βρίσκει τις ρίζες της στο έργο του Dewey, ο οποίος υποστήριξε ότι η μάθηση είναι ουσιαστική μόνο όταν συνδέεται με τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα του μαθητή και όταν παρέχει δυνατότητες για ενεργό συμμετοχή και νοητική εμπλοκή. Η ΥΕ συνδέεται επίσης με τις θεωρίες του Lev Vygotsky, καθώς η κοινωνική αλληλεπίδραση, ο πολιτισμικός διάλογος και η χρήση εργαλείων (όπως φυσικά αντικείμενα, υλικά ή ακόμα και τεχνολογικά μέσα) –στοιχεία που ενσωματώνει έντονα η ΥΕ– ενισχύουν την ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας. Το φυσικό περιβάλλον θα έλεγε κανείς ότι λειτουργεί ως «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», στην οποία το παιδί, μέσω της τεχνικής της γνωστικής σκαλωσιάς (scaffolding) που υιοθετεί ο/η εκπαιδευτικός, δύναται να κατακτήσει ανώτερα γνωστικά και κοινωνικά επίπεδα.

Στο πλαίσιο της ΠΑΕ, όπου υιοθετείται η βιωματική και κοινωνικοκεντρική παιδαγωγική, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν μαθησιακές εμπειρίες με νόημα, συνδεδεμένες με την πραγματική ζωή, και μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, παιδαγωγικές πρακτικές που βασίζονται σε μάθηση βάσει έργου (project-based) ή σε μάθηση μέσω παιχνιδιού (play-based learning), και οι οποίες εδράζουν στο πλαίσιο της ΥΕ, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με αυτήν.

Μάθηση μέσω παιχνιδιού

Σημαντικός πυλώνας του θεωρητικού υπόβαθρου της ΥΕ, όπως αναδείχθηκε από τα ευρήματα του Έργου, είναι η μάθηση μέσω παιχνιδιού. Σε αυτή την κατεύθυνση κινούνται τα τελευταία χρόνια διεθνείς πρωτοβουλίες (π.χ. UNICEF, 2018), οι οποίες αναγνωρίζουν ότι το παιχνίδι αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα του παιδιού και διατυπώνουν προτάσεις για τη διασφάλισή του. Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά εξερευνούν το περιβάλλον τους, ικανοποιούν την έμφυτη περιέργειά τους και κατανοούν τον κόσμο. Αυτό αντανακλάται στις αναφορές της βιβλιογραφίας, που σημειώνουν ότι η γραμμή διαχωρισμού μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ αχνή (π.χ. Goodhall & Atkinson, 2019).

Παρ' όλα αυτά η ελλιπής αναγνώριση της σημασίας του παιχνιδιού στην ΠΑΕ, η έμφαση που δίνεται σε ακαδημαϊκές επιδόσεις και στη συσσώρευση προσόντων, καθώς και η ανησυχία για θέματα ασφάλειας και υγείας περιθωριοποιούν το παιχνίδι ή το οριοθετούν σε αυστηρά δομημένα πλαίσια. Από τα δεδομένα του Έργου φάνηκε ότι στα περισσότερα νηπιαγωγεία το παιχνίδι παραμένει ένα *ξεχασμένο* δικαίωμα και δεν αποτελεί πάντα μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τις περισσότερες φορές διεξάγεται σε σαφώς καθορισμένα χρονικά και χωρικά πλαίσια (Olsson, 2023), με αρκετούς περιορισμούς ως προς το «πώς», το «πού» και το «πόσο» θα παίξουν τα παιδιά, ειδικά όταν πρόκειται για ελεύθερο παιχνίδι.

Οι υπαίθριοι χώροι αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα ευνοϊκά περιβάλλοντα για την ενίσχυση του παιχνιδιού και της μάθησης, λόγω των πλούσιων ερεθισμάτων που προσφέρουν. Η ευελιξία που χαρακτηρίζει τα υπαίθρια περιβάλλοντα είναι σημαντική προκειμένου τα παιδιά να βιώνουν εμπειρίες οι οποίες τείνουν να εκτυλίσσονται απρόβλεπτα, προσφέροντάς τους ευκαιρίες να αναπτύξουν δεξιότητες προσαρμογής και αλληλεπίδρασης με το απροσδόκητο (Schenetti & Pera, 2021). Σε αυτά τα πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί της ΠΑΕ καλούνται να υιοθετούν στάσεις εμπιστοσύνης προς το παιχνίδι των παιδιών –είτε αυτό είναι αυθόρμητο είτε καθοδηγούμενο– και να το διευκολύνουν χωρίς να επιβάλλουν αυστηρά προκαθορισμένες δραστηριότητες (Bortolotti, 2019). Όπως φάνηκε από τα ευρήματα του Έργου, είναι αναγκαίο να αναγνωριστεί η σημασία του παιχνιδιού ως μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, διασφαλίζοντας ευκαιρίες παιχνιδιού που είναι παιδαγωγικά ουσιαστικές και ελκυστικές.

Μάθηση βασισμένη στο τοπικό συγκείμενο

Μια άλλη σημαντική διάσταση που βρέθηκε ότι πλαισιώνει την ΥΕ, τόσο μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και από την ανάλυση των συνεντεύξεων γονέων και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Έργο, είναι η βασισμένη στον τόπο

μάθηση (*place-based learning*), η οποία αναγνωρίζει τη σημασία του τοπικού, φυσικού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Bortolotti (2019) τονίζει ότι ο χώρος αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της διαδικασίας της εκπαίδευσης σε υπαίθριους χώρους. Η βασισμένη στον τόπο μάθηση αναγνωρίζει ότι κάθε τόπος παρέχει στο παιδί διαφορετικές δυνατότητες και μοναδικές ευκαιρίες να κατασκευάσει νοήματα μέσω της αλληλεπίδρασής του με τον συγκεκριμένο χώρο. Αυτή η προσέγγιση συνδέεται άμεσα με τη θεωρία οικοσυστημάτων του Bronfenbrenner (1979), η οποία υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από πολλαπλά επίπεδα περιβαλλοντικών συστημάτων – με βασικό το *μικροσύστημα*, δηλαδή το άμεσο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Ο Bronfenbrenner τόνισε τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ενεργά αναπτυσσόμενου βιοψυχολογικού ανθρώπινου οργανισμού και των αντικειμένων και συμβόλων του άμεσου περιβάλλοντός του.

Η Hedegaard (2020) αναφέρθηκε επιπρόσθετα στη σημασία του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης των παιδιών μέσα από δυναμικές και διαλεκτικές διαδικασίες των ίδιων των παιδιών με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Σχετική είναι και η παιδαγωγική φιλοσοφία του Reggio Emilia στην ΠΑΕ, η οποία προτάσσει την έννοια του «περιβάλλοντος ως τρίτου παιδαγωγού» και ενθαρρύνει την ενεργό διερεύνηση, την αισθητηριακή μάθηση και τη σύνδεση του παιδιού με τον χώρο στον οποίο ζει και αναπτύσσεται.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριοτήτων ΥΕ χωρίς αποκλεισμούς

Η προσέγγιση της ΥΕ υπό το πρίσμα της ενιαίας εκπαίδευσης/συμπερίληψης προϋποθέτει μια ουσιαστική μεταστροφή από παραδοσιακές αντιλήψεις για την αναπηρία προς θεωρήσεις που αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα ως μέρος της ανθρωπίνης ποικιλομορφίας. Τα ευρήματα του Έργου OUTDOOR4MI κατέδειξαν ότι η υιοθέτηση συμπεριληπτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων τόσο για τη διαμόρφωση του υπαίθριου περιβάλλοντος όσο και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων ΥΕ θέτει τις προϋποθέσεις για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στις εμπειρίες ΥΕ. Συγκεκριμένα:

Διαμόρφωση υπαίθριου περιβάλλοντος

Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα υπαίθρια περιβάλλοντα μάθησης είναι προσβάσιμα και δεν περιθωριοποιούν ούτε αποκλείουν κανένα παιδί είτε με κινητικές δυσκολίες είτε με άλλη αναπηρία, προτείνεται από τη βιβλιογραφία η υιοθέτηση του Καθολικού Σχεδιασμού (ΚΣ), ο οποίος συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της ενιαίας

εκπαίδευσης (Lynch et al., 2020). Ο ΚΣ –ή «διαγενεακός σχεδιασμός» (intergenerational design) (National Standards Authority of Ireland Standards, 2021), όπως ορίζεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία– προωθεί τον σχεδιασμό με επίκεντρο τον χρήστη. Κατά τον σχεδιασμό λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες όλων των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων των μελλοντικών γενεών, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, ικανοτήτων ή πολιτισμικού υπόβαθρου, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με ίσες ευκαιρίες (<http://designforall.org/>). Σύμφωνα με τους Moore και συνεργάτες (2023), οι στόχοι του ΚΣ σε σχέση με τους χώρους παιχνιδιού είναι: η διασφάλιση της μέγιστης προσβασιμότητας και η μεγιστοποίηση διαφορετικών ευκαιριών παιχνιδιού για όλα τα παιδιά· η δημιουργία χώρων όπου όλα τα παιδιά νιώθουν ευπρόσδεκτα· η παροχή ισότιμων ευκαιριών εμπλοκής με το παιχνίδι για όλα τα παιδιά· και η παροχή υποδομών που διασφαλίζουν τη συμπερίληψη όλων των παιδιών στο παιχνίδι (π.χ. υπερυψωμένα παρτέρια με λάσπη).

Σχεδιασμός και υλοποίηση δραστηριοτήτων ΥΕ

Ένας δεύτερος πυλώνας των συμπεριληπτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, αφορά την υιοθέτηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (differentiated instruction) (Tomlinson, 2000) και του Καθολικού Σχεδιασμού για Μάθηση (ΚΣΜ) (universal design for learning), που αναπτύχθηκε από τον οργανισμό CAST (Center for Applied Special Technology), προσεγγίσεις που επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα σε δραστηριότητες.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που έχει τις ρίζες της στο έργο της Carol Tomlinson (2000), υιοθετεί μια ευέλικτη προσέγγιση που προβλέπει και μεριμνά για την προσαρμογή του περιεχομένου, της διαδικασίας, του προϊόντος και του μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες, βαθμούς ετοιμότητας, προτιμήσεις και στυλ μάθησης των παιδιών. Σε ευθυγράμμιση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο ΚΣΜ προκρίνει την προσαρμογή του μαθησιακού περιεχομένου, των διαδικασιών, των αποτελεσμάτων και των περιβαλλόντων έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε παιδιού, προωθώντας μια δημοκρατική εκπαίδευση που βασίζεται στις ίσες ευκαιρίες και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, ο ΚΣΜ προβάλλει την παροχή πολλών τρόπων παρακίνησης και συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Εμπλοκή), την παρουσίαση των πληροφοριών με διαφορετικό τρόπο (Αναπαράσταση) και την παροχή εναλλακτικών τρόπων έκφρασης και συμμετοχής (Δράση και Έκφραση). Διαφαίνεται ότι οι δύο αυτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις αποτε-

λούν κρίσιμους πυλώνες που στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε να προσφέρει ισότητα ευκαιριών στη μάθηση και συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εμπειρία της ΥΕ. Αναντίλεκτα, η τεχνολογία και τα ψηφιακά μέσα, εάν χρησιμοποιούνται στοχευμένα, αναδεικνύονται ως απαραίτητα παιδαγωγικά μέσα για την ενίσχυση της συμμετοχής, της ισότητας, της επικοινωνίας και της μάθησης των παιδιών αυτής της ηλικίας, κάτι που υποστηρίζεται από πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα (Brink et al., 2023).

Η οργάνωση και υλοποίηση διεπιστημονικών δραστηριοτήτων υπαίθριας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και η σύνδεσή τους με δράσεις εντός της σχολικής αίθουσας

Οι εργασίες του Έργου OUTDOOR4MI, φέρνουν στο επίκεντρο τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί ΠΑΕ στην υιοθέτηση δραστηριοτήτων ΥΕ. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Έργο, η εμπιστοσύνη που πρέπει να δείξουν στην ικανότητα των παιδιών να λειτουργούν με υπευθυνότητα στο υπαίθριο περιβάλλον αποτελεί τον μεγαλύτερο φραγμό υιοθέτησης της ΥΕ, όπως σημειώνει και ο Thomas (2019). Η διαχείριση απρόβλεπτων καταστάσεων, που ενδεχομένως θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν σε υπαίθρια περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και η έλλειψη εμπειρογνώμοσύνης στη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων αναφέρθηκαν ως οι κυριότερες προκλήσεις ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων ΥΕ (βλ. Kiviranda et al., 2023). Ως εκ τούτου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης στην ύπαιθρο.

Αντλώντας στοιχεία από τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και σε συνδυασμό με τα ευρήματα της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων γονέων και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Έργο, ως πρώτο απαραίτητο στάδιο για την οργάνωση και υλοποίηση συμπεριληπτικών δραστηριοτήτων ΥΕ αναδείχθηκε ο «άριστος σχεδιασμός» που πρέπει να προηγηθεί κάθε δράσης, όπως αναφέρουν και οι Munge και Thomas (2021). Η προετοιμασία περιλαμβάνει την προκαταρκτική αξιολόγηση του χώρου, τον εντοπισμό πιθανών κινδύνων και την οργάνωση μέτρων πρόληψης και προστασίας, χωρίς να αποκλείονται περιοχές με «θετικό ρίσκο» που προσφέρουν εμπλουτισμένες εμπειρίες. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Έργο σχετικά με την υιοθέτηση δραστηριοτήτων ΥΕ ανέδειξε επιπλέον την ανάγκη για επαρκή στελέχωση, για την επιλογή κατάλληλων υλικών και εργαλείων, καθώς και για την πρόβλεψη αλληλεπίδρασης των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον, ώστε να ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή τους και να προστατεύεται η ασφάλειά τους.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στην προετοιμασία και ενημέρωση των παιδιών και των οικογενειών τους για τις δράσεις ΥΕ, με στόχο τη δημιουργία ενός πλαισίου εμπιστοσύνης, διαφάνειας και συνεργασίας. Η ενημέρωση των γονέων και η παροχή της δυνατότητας να συμμετέχουν στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων ΥΕ, ειδικότερα στους γονείς των παιδιών με αναπηρίες, φάνηκε να ενισχύει την παιδαγωγική συμπερίληψη. Παράλληλα, όπως υπογράμμισαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Έργο, η προετοιμασία των παιδιών –στο πλαίσιο της οποίας, πριν από την εφαρμογή της ΥΕ, συν-διαμορφώνονται κανόνες με τα ίδια τα παιδιά– δύναται να αυξήσει τα κίνητρα συμμετοχής τους και καλλιεργεί την αυτονομία τους. Τέλος, υποστηρίζεται ότι η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων ενισχύει τη μάθηση και την τεκμηρίωση της εμπειρίας, υπό την προϋπόθεση ότι τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιούνται με παιδαγωγικά στοχευμένο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Έργο υπογράμμισαν τη σημασία της χρήσης της φωτογραφίας, της ηχογράφησης και της οπτικογράφησης για την υποστήριξη και τεκμηρίωση των παιδαγωγικών πρακτικών της ΥΕ, όπως και για την καταγραφή και αξιοποίηση κρίσιμων στιγμών μάθησης ως στοιχείων αναστοχασμού και ανατροφοδότησης. Σημαντική ήταν επίσης η διαπίστωσή τους για την αξία της συμμετοχής των ίδιων των παιδιών στη διαδικασία τεκμηρίωσης όπως αυτή επισημαίνεται από τον Luini (2023).

Η αποτελεσματική υλοποίηση υπαίθριων δραστηριοτήτων εξαρτάται και από τη δυναμική παρουσία και την ενεργό παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους. Όπως αναφέρει και ο Thomas (2019), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν ως διευκολυντές και να έχουν την ικανότητα να είναι «παρόντες και μαζί» με τα παιδιά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, διατηρώντας σταθερή επαφή τόσο με αυτά όσο και με το φυσικό και πολιτισμικό πλαίσιο του χώρου στον οποίο βρίσκονται. Οι εκπαιδευτικοί ΠΑΕ που συμμετείχαν στο Έργο επισήμαναν την ανάγκη παρατήρησης και συνεχούς εγρήγορσης κατά την υλοποίηση δραστηριοτήτων ΥΕ, τόσο για την προστασία των παιδιών όσο και για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τέλος, η αποτίμηση των υπαίθριων δραστηριοτήτων μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών φάνηκε να αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Ο δομημένος αναστοχασμός, μέσα από ερωτήματα που αφορούν τις αντιδράσεις των παιδιών, τις επιτυχίες και τις δυσκολίες της ΥΕ, κρίθηκε ότι ενισχύει την παιδαγωγική τεκμηρίωση και τροφοδοτεί μελλοντικούς σχεδιασμούς.

Προκειμένου να ενισχυθεί η συνέχεια μεταξύ των μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται εντός της σχολικής αίθουσας και εκείνων που λαμβάνουν χώρα στο υπαίθριο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Έργο υπογράμμισαν την ανάγκη για σχεδιασμό δραστηριοτήτων που να αλληλοσυμπληρώνονται και να

ενσωματώνουν στοιχεία και από τους δύο μαθησιακούς χώρους. Η συγκρότηση ενός γόνιμου και διαρκούς διαλόγου μεταξύ του «μέσα» και του «έξω» του σχολείου αποτελεί, σύμφωνα με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, βασική προτεραιότητα στο πλαίσιο ενός συνεκτικού παιδαγωγικού σχεδιασμού.

Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες παρέχουν αυθεντικές εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τη νοηματοδότηση εννοιών που εισάγονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα φυσικά υλικά (όπως φύλλα, πέτρες ή κομμάτια ξύλου), αλλά και αντικείμενα που συλλέγονται κατά την υπαίθρια εξερεύνηση (σχέδια, φωτογραφίες, βίντεο), αποτελούν ισχυρά ερεθίσματα που συνδέουν βιώματα και γνώσεις, διευκολύνοντας την εις βάθος κατανόηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διαπραγμάτευση νοημάτων και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Έργο υπογράμμισαν τη σημασία του προσεκτικού σχεδιασμού ανοικτού τύπου δραστηριοτήτων που ενσωματώνουν τη συνέχεια των εμπειριών σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους. Η προσέγγιση αυτή ενισχύει τη συνοχή της μάθησης, προάγει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και διευρύνει τις δυνατότητες σύνδεσης του σχολικού περιβάλλοντος με τον φυσικό κόσμο.



Η ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΥΠΑΙΘΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η συμβολή του Έργου OUTDOOR4MI κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αναδεικνύει τη δυναμική της ΥΕ ως ενός συμπεριληπτικού παιδαγωγικού εργαλείου, ικανού να διευρύνει τα όρια της σχολικής τάξης και να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του παιδιού ως ενεργού υποκειμένου της μάθησης. Το Έργο ανέδειξε τόσο την ανάγκη όσο και τη δυνατότητα μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών στην ΠΑΕ, με στόχο τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης που να αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα, να καλλιεργούν την αυτονομία και να προάγουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών.

Σε μια εποχή όπου η τυποποίηση και η σχολαιοκεντρική λογική τείνουν να περιορίζουν τη φαντασία, την αυθεντική έκφραση και τη βιωματική μάθηση, η ΥΕ φάνηκε να προσφέρει έναν εναλλακτικό και συμπεριληπτικό τρόπο μάθησης και ανάπτυξης. Η ενσωμάτωση υπαίθριων δραστηριοτήτων, βασισμένων σε αρχές όπως ο ΚΣ, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η μάθηση μέσω παιχνιδιού, προκρίνονται ως αναγκαίες προϋποθέσεις για τη μετάβαση από την τυποποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση σε ένα ανοιχτό, ευέλικτο και δυναμικό παιδαγωγικό πλαίσιο.

Σε αυτό το πλαίσιο, το Έργο προτείνει την ενσωμάτωση υπαίθριων εμπειριών μάθησης στα προγράμματα ΠΑΕ, καθώς και την ενίσχυση της συνεργασίας με τις

οικογένειες –ιδίως εκείνες των παιδιών με αναπηρίες– ως αναπόσπαστο στοιχείο της παιδαγωγικής συμπερίληψης. Παράλληλα, υπογραμμίζει τη σημασία του ενιαίου σχεδιασμού μαθησιακών εμπειριών που θα συνδέουν δημιουργικά το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Οι εισηγήσεις αυτές δεν αποτελούν καινοτόμες πρακτικές, αλλά συγκροτούν μια παιδαγωγική πρόταση η οποία μπορεί να συμβάλει στην απασχολειοποίηση και στον μετασχηματισμό του θεσμικού σχολείου σε έναν χώρο όπου η φύση, η διαφορετικότητα και η κοινότητα λειτουργούν ως βασικά υποκείμενα της μάθησης.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barrable, A. & Booth, D. (2020). Nature connection in early childhood: A quantitative cross-sectional study. *Sustainability*, 12, 375. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.3390/su12010375>
- Bento O. J., & H. Sandseter E. B. (2020). Affordances for physical activity and well-being in ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>.
- Brink, J., Leimonel, T., Lipponen, L., & Kallio-Tavin, M. (2023). Open design pedagogy: Revealing openness in early childhood education with digital technology. *International Journal of Education through Art*, 19(2), 223-240.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, Ambiti, Metodi*. Milano: Guerini.
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). Outdoor Education as potential inclusive approach. A research into Kindergartens of Bologna Municipality. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 417-433.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DEHORS Project (2021). "Guide for the development and valorization of outdoor spaces. Intellectual Output 2". DEveloping innovative learning contexts in pre-schools' Outdoor Spaces. https://dehors-project.eu/docs/Dehors_Guida_EN.pdf
- Ernst, J., McAllister, K., Siklander, P., & Storli, R. (2021). Contributions to sustainability through young children's nature play: A systematic review. *Sustainability*, 13(13), 7443. <https://doi.org/10.3390/su13137443>
- Everyone Can Play. (2023). *Everyone can play guideline: A universal design approach to inclusive playspaces*. Government of New South Wales. Ανακτήθηκε από <https://everyonecanplay.nsw.gov.au/>
- Fischetti, F., Cataldi, S., Di Terlizzi, P., & Greco, G. (2020). Multilateral methodology in physical education improves coping skills, resilience and physical fitness in drug addicts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2), 367-379.
- Hedegaard, M. (2020). Children's perspectives and institutional practices as keys in a

- whole-ness approach to children's social situations of development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26. Αβκτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.008>
- Goodhall, N., & Atkinson, C. (2019). How do children distinguish between “play” and “work”? Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1695-1708.
- Kiewra, C., & Veselack, E., (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., & Luukka, E. (2023). Outdoor learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 1-18. Αβκτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>
- Kuo, M., Barnes, M., Jordan, C., (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10. Αβκτήθηκε από: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Luini, L. (2023). Sguardi sulle cose fuori. *Bambini*, 39(10), 6-7.
- Lynch, H., Moore, A., Edwards, C., & Horgan, L. (2020). Advancing play participation for all: The challenge of addressing play diversity and inclusion in community parks and playgrounds. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(2), 107-117.
- Malaguti, E., & Augenti, M.A. (2022). From the person to the learning environment, through an ecological social human approach. The IEP as a real planning tool to promote inclusive education through multiple pluralistic proposals. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(1), 121-133.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. In *Frontiers in Public Health* (Vol. 10). Frontiers Media S.A. Αβκτήθηκε από <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- McLean, K., Lake, G., Wild, M., Licandro, U., & Evangelou, M. (2023). Perspectives of play and playbased learning: What do adults think play is? *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(1), 5-17. Αβκτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/18369391221130790>
- Moore, A., Boyle, B., & Lynch, H. (2023). Designing public playgrounds for inclusion: A scoping review of grey literature guidelines for Universal Design. *Children's Geographies*, 21(3), 422-441. Αβκτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2073197>
- Mussini, I., Gilioli, C., Rustichelli, F., Martini, D. & Gariboldi, A. (2020). *Progetto e/è ricerca. Approfondimenti ed esperienze nei servizi educativi per l'infanzia*. Junior Edizioni. Αβκτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11380/1226880>
- Munge, B., & Thomas, G. (2021). Managing outdoor fieldwork. In G. J. Thomas, J. Dymont & H. Prince (Eds.), *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives* (pp. 389-398). Springer.

- National Standards Authority of Ireland (NSAI) Standards. (2021). Accessibility and Usability of the Built Environment – Functional Requirements. I.S. EN17210:2021&LC:2021. Dublin: NSAI.
- Olliff-Cooper, K., Raymond, T., Lawler, C., & Stables, K. (2021). Designerly play and the mud pool: Designerly play as a lens to view young children experiencing forest school. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science*, A28(2), 166-172.
- Olsson, M. R. (2023). I don't think that it's play. Because we have to play. Norwegian six-year-old children's understandings of play when they start in primary school. *International Journal of Play*, 12(3), 321-336. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/21594937.2023.2235469>
- Özgem, K. & Akçıl, U. (2022). An investigation of preschool level out-of-class education activities in Finland, Estonia, Ireland, and Turkey within the Framework of 21st Century Skills. *Sustainability*, 14(14), 8736. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.3390/su14148736>
- Schenetti, M., & Pera, C. L. (2021). Riscoprire il gioco all'aperto per innovare i servizi educativi e le competenze professionali degli adulti. *IUL Research*, 2(4), 120-132.
- Schenetti, M., & Petrucci, L. (2023). Promoting inclusive education through participatory design of outdoor learning spaces: Insights from Italian educational services. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4(22), 6-24.
- Stavrianos, A., & Pratt-Adams, S. (2022). Representations of the benefits of outdoor education for students with learning disabilities: A thematic analysis of newspapers. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 256-268. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.4236/ojs.2022.106020>
- Thomas, G. J. (2019). Learning to be a group facilitator in outdoor education: Using self-awareness to overcome fears and be fully present. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 19(4), 287-300. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1509720>
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in elementary grades*. ERIC Digest, University of Illinois, Chicago.
- Vladescu, E. (2022): Învățarea bazată pe competențe din perspectiva educației outdoor. In *EDICT – Revista educației* (ISSN 1582 – 909X). Ανακτήθηκε από: <https://edict.ro/invatarea-bazata-pe-competente-din-perspectiva-educatiei-outdoor/>
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- UNESCO (2021). *Reimagining our Futures Together: A new social contract for education*. France.
- UNICEF (2018). Child friendly cities, and communities handbook. UNICEF. the child. iei-: <https://www.unicef.org/eap/reports/child-friendly-cities-and-communities-handbook>