

## **Η μαθητική συμμετοχική δραστηριοποίηση στην αναδιαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος ως παράγοντας ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

**Γαρίτσης Ιωάννης**

Δάσκαλος, Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ  
garitsis8@gmail.com

### **Περίληψη**

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην αναδιαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος τους/τις παρέχει την ευκαιρία να εξελιχθούν σε ενεργούς, υπεύθυνους και δημιουργικούς πολίτες και να χαράξουν τη δική τους πορεία για τη δόμηση ενός βιώσιμου/αιετόφρου σχολείου. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η εξέταση της επίδρασης της μαθητικής συμμετοχικής δραστηριοποίησης στην αναδιαμόρφωση και αξιοποίηση του σχολικού υπαίθριου χώρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, της επικοινωνίας, της καλλιέργειας συνεργατικών, αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών αλλά και με την τοπική κοινωνία, ενήλικες και φορείς. Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ότι η μαθητική συμμετοχική δραστηριοποίηση στην αναμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, με την μεγαλύτερη επίδραση να υφίσταται όταν η μαθητική συμμετοχή αρχίζει από τα αρχικά στάδια του εντοπισμού του προβλήματος και του σχεδιασμού των λύσεων.

**Λέξεις κλειδιά :** μαθητική συμμετοχή, δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα, σχολικός αύλειος χώρος

### **Εισαγωγή**

Οι συμμετοχικές δράσεις αναδιαμόρφωσης του αύλειου χώρου παρέχουν την ευκαιρία στα παιδιά να επιχειρηματολογήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, να παρατηρήσουν, να παρουσιάσουν προφορικά και γραπτά, να υποθέσουν, να κατασκευάσουν, να συγκεντρώσουν, να επεξεργαστούν πληροφορίες, να σχηματίσουν τελικά έννοιες ενσωματωμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου· έννοιες όπως ο σεβασμός, η συνεργασία, η φροντίδα, η ενημέρωση, η συμπεριφορά, ο προβληματισμός σε τοπικά προβλήματα· έννοιες οι οποίες, μέσα από τις συμμετοχικές δραστηριότητες που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά, τα ασκούν σε επιστημονικές διαδικασίες (μέτρηση, παρατήρηση, ταξινόμηση, εξαγωγή συμπερασμάτων), αναπτύσσοντας δεξιότητες και μεταδεξιότητες (συμμετοχικές, συνεργατικές, διαλογικές) λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2007)· έννοιες, διαδικασίες και δεξιότητες που, διαμορφωμένες μέσα από την παρατήρηση, αλληλεπίδραση και αξιοποίηση του φυσικού και ανθρωπογενούς εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου επιτρέπουν τελικά στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν ενεργητικά/συμμετοχικά δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που θα τους/τις καταστήσουν υπεύθυνους, ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες.

### **Προσεγγίζοντας τη μαθητική συμμετοχή**

Η έννοια της συμμετοχής σε διεθνές πολιτικό σκηνικό προβάλλει ως ένα πλαίσιο το οποίο ενσωματώνει πλήθος θεωρητικών ιδεολογιών για τη δημοκρατική προσέγγιση θεμάτων, που αφορούν τη δόμηση της κοινωνικής οργάνωσης μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών, οικονομικών και πολιτικών συνιστωσών (Rahnema, 1992). Ο δημοκρατικός της χαρακτήρας μετουσιώνεται, κατά κύριο λόγο, στο δικαίωμα του πολίτη για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, η οποία υλοποιείται τόσο στο επίπεδο διατύπωσης των απόψεων του όσο και σε εκείνο της ανάληψης δράσεων (Simonska, 2005).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία το επίπεδο της μαθητικής συμμετοχής συμβάλλει στην εξοικείωση των παιδιών με τις δημοκρατικές διαδικασίες μέσα από τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους, να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων, να αναλάβουν δράσεις για τα θέματα που τα αφορούν, τοποθετώντας τον εαυτό τους στην καρδιά της εκπαιδευτικής πράξης (Jensen, 2000).

Στην εκπαιδευτική πρακτική η μαθητική συμμετοχή μορφοποιείται με τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των παιδιών σε ομάδες εργασίας, την ενημέρωσή τους και την εμπλοκή στα σχολικά συμβούλια, την πρόσβαση στις πληροφορίες για τα σχολικά θέματα, τη συνυπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων, την ελεύθερη έκφραση, τη συνειδητοποίηση του ρόλου και της δύναμης της φωνής τους (Shallcross, 2009).

Οι μαθητές/τριες μέσα από τις συμμετοχικές διαδικασίες αλληλεπιδρούν ώστε να υλοποιήσουν δικούς τους στόχους· καταργούν την κυριαρχική δασκαλοκεντρική επίβλεψη με αποτέλεσμα να γίνονται περισσότερο ανεξάρτητοι, να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και συνακόλουθα η αυτοεπίγνωση και η αυτοεικόνα τους (Chawla, 2002).

Κατά το πέρασμα από τη θεωρία στην πρακτική εφαρμογή της η συμμετοχική πράξη έρχεται αντιμέτωπη με ποικίλα εμπόδια καθημερινής σχολικής πρακτικής, αλλά και γενικότερες προκλήσεις του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και της σχολικής κουλτούρας (Γαρίτσης, 2016). Η ελλιπής κατανόηση των δυνατοτήτων του παιδιού, η μαθητική συστολή, η άγνοια των μεθόδων, των μηχανισμών, των διαδικασιών μέσω των οποίων μπορεί να διευκολυνθεί η μαθητική συμμετοχή σε υλοποιούμενες δράσεις (Chawla, 2002) αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες· παράγοντες που, ενώ δυσχεραίνουν, προκαλούν ταυτόχρονα την αναζήτηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για την ανάσχεσή τους και την εφαρμογή στην πράξη μιας ουσιαστικής αυθεντικής μαθητικής συμμετοχής.

#### **Συμμετοχική διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος: από τη θεωρία στην πράξη της συμμετοχής**

Σύμφωνα με τους Rifkin, Muller και Bichmann (1988) (όπ. αναφ. σε Κάτση, 2012) μια δραστηριότητα αποκτά συμμετοχική υπόσταση μέσα από την ταυτόχρονη λειτουργία τριών χαρακτηριστικών:

- η συμμετοχή είναι ενεργή
- περιέχει την επιλογή
- η επιλογή οδηγεί σε αποτέλεσμα

Επομένως, η συμμετοχή στην επιλογή, η οργάνωση και η υλοποίηση των κατάλληλων δράσεων που θα νοηματοδοτήσουν το αποτέλεσμα της επιλογής τους ως μορφοποίηση της ικανότητας δράσης των μαθητών/τριών αποτελούν προϋποθέσεις των συμμετοχικών διαδικασιών.

Επιδίωξη, επομένως, της εκπαιδευτικής πρακτικής θα πρέπει να είναι η προσφορά εκείνων των συμμετοχικών δομών και πλαισίων, που ανταποκρίνονται και καλλιεργούν ταυτόχρονα τις ικανότητες και τις επιθυμίες των παιδιών κατά τη συμμετοχική αλληλεπιδραστική σχέση δόμησης της κοινωνικής τους ταυτότητας.

Σύμφωνα με τον Hart (2011), διαφορετικά είδη συμμετοχικής εμπλοκής ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους. Τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας, που αντιστοιχεί στην περίοδο του δημοτικού σχολείου, είναι ενθουσιώδη, εξωστρεφή, ενεργητικά με επιθυμία να εμπλακούν σε συμμετοχικές διαδικασίες και να κάνουν πράγματα από κοινού με άλλους, ενώ οι έφηβοι χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη εσωστρέφεια και φιλοσοφική αντίληψη των καταστάσεων.

Τα παρεχόμενα πλαίσια, επομένως, παίζουν σημαντικό ρόλο στην αίσθηση της συμμετοχικής ικανότητας που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες. Ένα σχολικό περιβάλλον με αυστηρά περιοριστικά κανονιστικά πλαίσια περιορίζει την επιθυμία των παιδιών για συμμετοχικές δράσεις, ενώ αντίθετα η απόλυτη ελευθερία δράσης μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε σύγχυση. Η δραστηριοποίηση των παιδιών σε πραγματικές και ρεαλιστικές δράσεις στις οποίες έχουν τα ίδια διερευνήσει και ανακαλύψει τις προοπτικές τους, αποτελεί το

καταλληλότερο πλαίσιο για την ανάπτυξη της συμμετοχικής τους ικανότητας. Ο συμμετοχικός «σχεδιασμός, η επίβλεψη και η διαχείριση του άμεσου τοπικού φυσικού περιβάλλοντος αποτελούν ένα ιδανικό πεδίο για την άσκηση των παιδιών στη συμμετοχή, γιατί τα παιδιά είναι πιο εύκολο να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν αυτό παρά τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα» (Hart, 2011, σελ. 23). Στη σύγχρονη αστικοποιημένη πραγματικότητα ο σχολικός αύλειος χώρος αποτελεί το πλέον άμεσο περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού, στο οποίο «δαπανά» ένα σημαντικό μέρος της ζωής του, αλληλεπιδρώντας, διερευνώντας και αξιοποιώντας τη δυναμική του (Γαρίτσης, 2010). Καθώς μάλιστα, είναι ο χώρος του σχολείου στον οποίο τα παιδιά θέλουν να βρίσκονται την περισσότερη ώρα, διασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό η συμμετοχή τους στην αναμόρφωση της αυλής η οποία αποτελεί μια συνειδητή και όχι κατευθυνόμενη επιλογή (Dyment, 2008).

Επιπλέον, εκτός από το προφανές οπτικό αποτέλεσμα του διαμορφούμενου αύλειου χώρου η μαθητική συμμετοχή επηρεάζει και τη λειτουργία του διαφοροποιώντας τις μαθησιακές, επικοινωνιακές, κοινωνικές, αλληλεπιδραστικές εμπειρίες που έχουν τα παιδιά (Dyment, 2008). Με τη δημοκρατική εμπλοκή τους στη διαχείριση του άμεσου περιβάλλοντός τους τα παιδιά διδάσκονται να είναι υπεύθυνα, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημοκρατία, τις οποίες και μεταφέροντάς τες στην ενήλικη ζωή τους δίνεται η ευκαιρία να γίνουν ενεργοί πολίτες (Hart, 2011).

#### **Ανάπτυξη δεξιοτήτων 21ου αιώνα**

Ερευνητές και εκπαιδευτικοί οργανισμοί επισημαίνουν ότι για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και στις αλλαγές του μέλλοντος απαιτείται πέρα από την απόκτηση των «σκληρών» γνώσεων η καλλιέργεια και ανάπτυξη ήπιων επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (21st Century Skills). Σύμφωνα με τους Jenkins και συν. (2007) οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τις δεξιότητες αυτές μέσω της συμμετοχικής κουλτούρας την οποία έχουν υιοθετήσει και εφαρμόσει στην καθημερινή πρακτική.

Έχοντας αναπτύξει την ενεργή συμμετοχή τους και την ικανότητα δράσης οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να καλλιεργήσουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η καινοτομία, δημιουργικότητα, η ομαδική εργασία, η πρωτοβουλία (Aderson 2008).

Ειδικότερα η ανάπτυξη της δεξιότητας της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών πραγματοποιείται σε μέγιστο βαθμό όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε μια κοινά αποδεκτή δράση, παίρνουν αποφάσεις και αναλαμβάνουν την ευθύνη για την υλοποίηση και περαίωσή της (Wang, 2009). Παράλληλα η ανάπτυξη της δεξιότητας της κριτικής σκέψης επιτυγχάνεται μέσα από την πολύπλευρη προσέγγιση των δεδομένων και τη συμμετοχή στην αναζήτηση λύσεων σε «πρακτικά» προβλήματα που απορρέουν από τα περιβάλλοντα της καθημερινής ζωής. Η επίλυση προβλημάτων με τη σειρά της εστιάζει σε προβλήματα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα της καθημερινής και σχολικής πραγματικότητας αξιοποιώντας πληροφορίες που ανταποκρίνονται σε πραγματικές συνθήκες.

Οι μαθητές/τριες τελικά επικοινωνώντας, συνεργαζόμενοι και κριτικά σκεπτόμενοι αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και καινοτομούν όταν μεταφέρουν γνώσεις και λύσεις σε βιωματικά περιβάλλοντα στον πραγματικό κόσμο έξω από τη σχολική τάξη (LEAP21, 2012).

#### **Μεθοδολογική προσέγγιση**

Η έρευνα (οι δράσεις της οποίας διήρκησαν δύο εκπαιδευτικές χρονιές 2015-2016, 2016-2017) ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2021 και αποτέλεσε μέρος εγκεκριμένης και ολοκληρωμένης δράσης σχολικών δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας. Ο συγγραφέας της εργασίας συμμετείχε ως εκπαιδευτικός/ερευνητής δάσκαλος των 20 μαθητών/τριών της Β΄ και μετέπειτα Γ΄ τάξης του σχολείου. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η έρευνα δράσης. Μέσω της έρευνας προσεγγίστηκε η

προσπάθεια των παιδιών για την αναδιαμόρφωση και αξιοποίηση ενός σχολικού κήπου και για τον σχεδιασμό, δημιουργία και αξιοποίηση μιας υπαίθριας τάξης στον ανεκμετάλλευτο αύλειο χώρο του σχολείου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή, οι μαθησιακές – σχολικές δημιουργίες των μαθητών/τριών, οι συνεντεύξεις των μαθητών/τριών και τα ερωτηματολόγια των παιδιών. Ακολουθήθηκε συνδυαστική μέθοδος ποσοτικής, ποιοτικής προσέγγισης καθώς η τριγωνοποίηση αυξάνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Συγκεκριμένα η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη διασταύρωση τεσσάρων διαφορετικών πηγών:

α) Ανοιχτή παρατήρηση/ ημερολογιακές εγγραφές

Μέσω της ανοιχτής παρατήρησης (Hopkins, 1993, όπ. αναφ. σε Harris, 2002) διαπιστώθηκαν και καταγράφηκαν σημαντικά στοιχεία τόσο θετικά, όσο και εμπόδια τα οποία αποτέλεσαν το υλικό της αναστοχαστικής προσέγγισης των δράσεων. Έμφαση δόθηκε στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών έξω από την τάξη (λεκτικές και μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας) και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (επικοινωνία, συνεργασία, δημιουργικότητα κ.λπ).

β) συνεντεύξεις μαθητών/τριών

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τα παιδιά και ήταν διάσπαρτες κατά την εξέλιξη των δράσεων. Είχαν τη μορφή ελεύθερης συζήτησης και αποσκοπούσαν στη συλλογή πληροφοριών για τον τρόπο που βίωναν οι μαθητές/τριες τις δράσεις ώστε μέσα από μια αναστοχαστική προσέγγιση να γίνονται διορθωτικές παρεμβάσεις.

γ) Δημιουργίες μαθητών/τριών

Οι δημιουργίες των μαθητών/τριών υπήρξαν πολυποίκιλες ανταποκρινόμενες στην εξέλιξη των δράσεων από τη σύλληψη της ιδέας, τη διαμόρφωση και διατύπωση αποφάσεων έως την υλοποίηση και αξιοποίηση των κατασκευών τους.

δ) Ερωτηματολόγια μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με το πέρας της σχολικής τους πορείας στο τέλος της Στ΄ τάξης τον Ιούνιο του 2021. Με τα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν οι προτιμήσεις τους στις δράσεις που πραγματοποίησαν κατά την εξάχρονη πορεία τους στο δημοτικό σχολείο καθώς και η επίδραση της συμμετοχής τους στις δράσεις αναδιαμόρφωσης του σχολικού περιβάλλοντος με την αναδιαμόρφωση/αξιοποίηση του σχολικού κήπου και τον σχεδιασμό/ δημιουργία/αξιοποίηση της υπαίθριας τάξης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

### **Διαδικασία της έρευνας**

Οι 20 μαθητές/τριες της Β΄ και στη συνέχεια Γ΄ τάξης με τη βοήθεια του δασκάλου-ερευνητή προσέγγισαν το θέμα της δημιουργίας ενός βιώσιμου/αειφορικού σχολικού περιβάλλοντος ξεκινώντας από τον αύλειο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν από τον δάσκαλο-ερευνητή για τις δράσεις που είχαν γίνει ώστε να διαμορφωθεί ένας σχολικός κήπος στο σχολείο. Η ενημέρωση των μαθητών/τριών σκοπό είχε να μεταδώσει στους/στις μαθητές/τριες τη συμμετοχική κουλτούρα που είχε προσπαθήσει να διαμορφώσει τα δύο προηγούμενα χρόνια ο δάσκαλος-ερευνητής στο σχολείο ενισχύοντας τη συμμετοχική προσπάθεια των μαθητών/τριών να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν έναν σχολικό κήπο.

Συγκεκριμένα ο αύλειος χώρος του σχολείου αποτελείτο κυρίως από τσιμέντο και χρησιμοποιούνταν για την υλοποίηση αθλητικών δραστηριοτήτων όπως καλαθοσφαίριση, πετοσφαίριση και ποδόσφαιρο. Αξιοποιούμενος χώρος για τη διαμόρφωση του κήπου ήταν ο χώρος μπροστά από τις τάξεις του δημοτικού όπου υπήρχε ένα παρτέρι (Εικ. 1). Ο χώρος αυτός επιλέχτηκε για να διαμορφωθεί ο σχολικός κήπος.

Ο δάσκαλος-ερευνητής παρότρυνε τους μαθητές/τριες να συζητήσουν σε ομάδες, να σχεδιάσουν και να προτείνουν τις ιδέες τους για τον τρόπο διαμόρφωσης. Από τις προτάσεις τους επιλέχτηκε ύστερα από ψηφοφορία η κατασκευή ενός σχολικού κήπου



χρησιμοποιώντας κορμούς δέντρων οι οποίοι και θα τοποθετούνταν περιμετρικά του υπάρχοντος παρτεριού (Εικ. 2).



**Εικόνα 1 & 2: Χώρος δημιουργίας κήπου και σχέδιο μαθητών/τριών**

Υστερα από επικοινωνία με τον δήμο Θεσσαλονίκης και τη διεύθυνση δασών μεταφέρθηκαν από τον δάσκαλο-ερευνητή με τη βοήθεια γονέα μαθήτριας δημοτικού κορμοί δέντρων από το δάσος του Ταξιάρχη της Χαλκιδικής.

Οι μαθητές/τριες ανέλαβαν την αποφλοίωση των κορμών - σύμφωνα με τις οδηγίες του δασαρχείου χρησιμοποιώντας διαθέσιμα ακίνδυνα μέσα όπως οι χάρακες τους (Εικ. 3).

Οι κορμοί τοποθετήθηκαν με προσοχή ώστε να διαμορφωθεί το ξύλινο πλαίσιο που θα οριοθετούσε το παρτέρι του σχολικού κήπου, ο οποίος άρχισε να παίρνει πλέον μορφή και οι προσπάθειες όλων να ανταμείβονται (Εικ. 4).

Η ενημέρωση των μαθητών/τριών για τον παραπάνω τρόπο δημιουργίας του σχολικού κήπου δημιούργησε τις βάσεις διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος για τη δημιουργία ενός βιώσιμου / αειφορικού σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στην αναδιαμόρφωση και εκπαιδευτική αξιοποίηση του σχολικού κήπου.



**Εικόνες: 3 & 4: Διαμόρφωση σχολικού κήπου**

Καθώς ο κήπος, μετά τον αρχικό ενθουσιασμό για τη δημιουργία του, είχε εγκαταλειφθεί, οι μαθητές/τριες με τον δάσκαλο-ερευνητή αποφάσισαν να προβούν σε ενέργειες αναδιαμόρφωσής του. Τα παιδιά αφού αποψίλωσαν και καθάρισαν όλο τον χώρο του κήπου προμηθεύτηκαν με τη βοήθεια των γονιών τους χώμα και, αφού το τοποθέτησαν, άρχισαν τη διαμόρφωση του κήπου. Χωρισμένοι σε ομάδες οριοθέτησαν τα παρτέρια τους μέσα στον σχολικό κήπο. Αρχικά οι ομάδες συνεργασίας αποτελούνταν από 2 παιδιά ανά παρτέρι και στη συνέχεια των δράσεων από 4-5.

Με τη βοήθεια του δασκάλου-ερευνητή οι μαθητές/τριες συνέταξαν επιστολή με την οποία ζητούσαν εποχιακά φυτά, την οποία και απέστειλαν με email στον υπεύθυνο πρασίνου του δήμου Θεσσαλονίκης. Ο δήμος ανταποκρίθηκε και με απαντητικό email γνωστοποίησε στα παιδιά ότι θα τους παρέιχε ό,τι χρειαζόνταν. Τα φυτά παρελήφθησαν (Εικ. 5) και οι μαθητές/τριες ανέλαβαν άμεσα δράση φυτεύοντάς τα στα παρτέρια τους. Κατά τη φύτευση πραγματοποίησαν μετρήσεις ώστε να φυτέψουν τα φυτά τους στη σωστή μεταξύ τους απόσταση (Εικ. 6). Μέτρησαν επίσης και το ύψος των φυτών τους προκειμένου να μπορέσουν να υπολογίσουν την ανάπτυξή τους συγκρίνοντας με επόμενες μετρήσεις τους. Η συγγραφή και τοποθέτηση καρτελών με τα ονόματα των παιδιών καθώς και των φυτών που φύτεψαν υπήρξε μια ευχάριστη δραστηριότητα η οποία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του υπολογιστή της τάξης (Εικ. 7). Σε ένα επόμενο βήμα αναζήτησαν με τη βοήθεια του δασκάλου-ερευνητή πληροφορίες στο διαδίκτυο για τα φυτά/βότανα που φυτεύτηκαν και

δημιούργησαν τις σχετικές καρτέλες. Με την καθημερινή φροντίδα από τα παιδιά που περιλάμβανε πότισμα, ξεχορτάρισμα, λίπανση, ο κήπος ομόρφυνε όλο το σχολείο (Εικ. 8).

Η πρώτη παραγωγή δεν άργησε να έρθει. Τα βότανα και τα λαχανικά που είχαν φυτέψει τα παιδιά έδωσαν τους καρπούς τους ανταμείβοντάς τα για τη φροντίδα και την υπομονή τους (Εικ. 9, 10). Η παρουσία τους στο τραπέζι των σπιτιών τους υπήρξε θέμα συζητήσεων στις οικογένειές τους, αλλά και στο σχολείο όπου αξιοποιήθηκαν επιπλέον για τη διδασκαλία



**Εικόνες 5, 6, 7 & 8: Φύτευση φυτών και τοποθέτηση ενημερωτικών καρτελών**

των μαθημάτων τους μέσα στην τάξη (τέσσερις πράξεις, τα κέρματα του €, οι δεκαδικοί αριθμοί, προσθέσεις) (Εικ. 11).



**Εικόνες 9, 10 & 11 : Ανάπτυξη, καρποφορία φυτών και διδακτική αξιοποίηση**

#### *Κατασκευή και αξιοποίηση μιας υπαίθριας τάξης*

Οι μαθητές/τριες με τον δάσκαλο-ερευνητή θέλησαν να αναδιαμορφώσουν περαιτέρω την αυλή του σχολείου τους. Από τις συζητήσεις τους στις ομάδες εργασίας προέκυψε η επιθυμία να διαμορφωθεί ένας χώρος όπου θα μπορούσαν να κάθονται και να συζητάνε, να ξεκουράζονται, να κάνουν μάθημα έξω από τη σχολική αίθουσα. Η ιδέα τελικά να διαμορφώσουν μια υπαίθρια τάξη κυριάρχησε στα θέλω των παιδιών.

Ο χώρος που επιλέχτηκε να κατασκευαστεί ήταν ο μοναδικός σκιερός και δεντρόφυτος χώρος του σχολείου στην ανατολική πλευρά της αυλής ο οποίος, ακολουθώντας το πρότυπο των περισσότερων ελληνικών σχολικών αυλών, ήταν περιφραγμένος με κάγκελα και δύσκολα προσβάσιμος στους/στις μαθητές/τριες (Εικ. 12). Η μόνη χρησιμότητα που είχε σύμφωνα με τους μαθητές/τριες ήταν για να κρεμάνε τα πανωφόρια τους όταν έκαναν γυμναστική ή όταν έπαιζαν στο διάλειμμα (Εικ. 13).



**Εικόνες 12, 13 & 14: Περιφραγμένος δεντρόφυτος χώρος - σχέδιο αναδιαμόρφωσής του**

Οι μαθητές/τριες ύστερα από προτροπή του δασκάλου/ερευνητή σχεδίασαν πώς θα ήθελαν να διαμορφωθεί ο χώρος. Στην προσπάθεια να συλλέξουν όσες περισσότερες ιδέες μπορούσαν, ενημέρωσαν για την πρόθεσή τους τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων ζητώντας να σχεδιάσουν και αυτά εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης του επιλεγμένου χώρου. Από

τα σχέδια που συλλέχτηκαν επιλέχτηκε ως καλύτερο εκείνο το οποίο παρουσίαζε τη διαμόρφωση τραπεζοκαθισμάτων περιμετρικά των κορμών των δέντρων (Εικ. 14).

Ύστερα από ενημέρωση της διεύθυνσης του σχολείου άρχισε να καταστρώνεται το σχέδιο δράσης. Οι μαθητές/τριες συζήτησαν στις ομάδες τους και σε συνεργασία με τον δάσκαλο-ερευνητή εξέτασαν τις επιλογές βοήθειας που θα είχαν για την υλοποίηση του μεgalόπνοου σχεδίου τους. Ενθουμούμενοι τη βοήθεια του δήμου για την προσπάθειά τους να διαμορφώσουν τον σχολικό τους κήπο συνέταξαν και απέστειλαν σχετικό email προς τον δήμο Θεσσαλονίκης καθώς και προς τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Εικ.15 & 16)



**Εικόνες 15 & 16: Email μαθητών/τριών προς δήμο και σύλλογο γονέων**

Η θετική ανταπόκριση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αποτέλεσε το έναυσμα για την έναρξη υλοποίησης των δράσεων. Τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου-ερευνητή ξεκίνησαν την προσπάθεια διαμόρφωσης της υπαίθριας τάξης αφαιρώντας το κάγκελο που τους εμπόδιζε να εισέλθουν στον «απαγορευμένο» δεντροφυτεμένο χώρο της αυλής.

Χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία αφαίρεσαν τις βίδες και τελικά κατάφεραν να βγάλουν το κάγκελο που θύμιζε, όπως ανέφεραν, φυλακή (Εικ. 17, 18,&19).



**Εικόνες 17, 18,& 19: Αφαίρεση κάγκελου περίφραξης του δεντρόφυτου χώρου**

Για την κατασκευή των σχεδίων οι μετρήσεις ήταν απαραίτητες. Χρησιμοποιώντας μέτρα και μεζούρες μέτρησαν τον χώρο γύρω από τα δέντρα καθώς και τις καρέκλες τους στην τάξη για να υπολογίσουν το ύψος των τραπεζοκαθισμάτων. Η δυσκολία να υπολογίσουν το μέγεθος του κύκλου που θα είχαν τα τραπέζια τους για να περνάνε από μέσα οι κορμοί των δέντρων ώθησε τα παιδιά να ρωτήσουν τους «μεγάλους» του σχολείου. Η βοήθεια ήρθε από τους/τις μαθητές/τριες της Στ' τάξης που υπολόγισαν τη διάμετρο του κυκλικού δίσκου που



**Εικόνες 20, 21, & 22: Μετρήσεις**

απαιτούνταν μετρώντας την περίμετρο των κορμών (Εικ. 20,21,22).

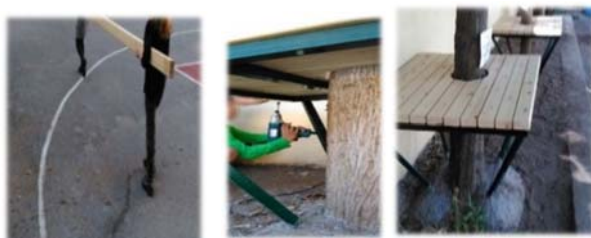


Τα σχέδια κατασκευής ήταν έτοιμα. Για την υλοποίηση έπρεπε να βρεθούν οι κατάλληλοι τεχνίτες. Ύστερα από έρευνα βρέθηκε ξυλουργός, πατέρας νηπίου του σχολείου. Οι μαθητές/τριες συνέταξαν email το οποίο και απέστειλαν ζητώντας τη βοήθειά του για την κατασκευή των σχεδίων τους.



**Εικόνες 23, 24, & 25: Συμμετοχή στην τοποθέτηση σιδηροκατασκευών**

Η θετική ανταπόκριση έδωσε μεγάλη χαρά στα παιδιά και η έλευση του πρώτου τεχνίτη σιδηρουργού για τις κατασκευές αντιμετωπίστηκε με ενθουσιασμό και μεγάλη προθυμία για βοήθεια (Εικ.23, 24, 25,) σε κάθε στάδιο.



**Εικόνες 26, 27, 28,: Τοποθέτηση ξυλείας στις σιδηροκατασκευές**

Αφού τοποθετήθηκαν οι σιδηροκατασκευές οι μαθητές/τριες επικοινωνήσαν εκ νέου με τον ξυλουργό για να φέρει τα απαιτούμενα ξύλα σύμφωνα με τους υπολογισμούς που έκαναν με τη βοήθεια του δασκάλου/ερευνητή. Η μεταφορά τους και η τοποθέτησή τους έγινε με τη συνδρομή όλων (Εικ. 26, 27, 28,).

εκκρεμούσε η τοποθέτηση των καθισμάτων που σύμφωνα με τα σχέδια των παιδιών θα ήταν κορμοί δέντρων ώστε να «δένει» με τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου. Οι μαθητές/τριες με σχετικό email τους είχαν ζητήσει από



**Εικ. 29 & 30: Τοποθέτηση κορμών-καθισμάτων όλων (Εικ. 29,& 30)**

το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου να τους προμηθεύσει την ξυλεία και τους κορμούς. Ο σύλλογος γονέων πολύ κοντά στα «θέλω» των παιδιών έφερε τους κορμούς κομμένους στις διαστάσεις που είχαν υπολογίσει τα παιδιά σύμφωνα με τις μετρήσεις των καρεκλών στις τάξεις τους. Η τοποθέτησή τους έγινε πάλι με την ενεργή συμμετοχή

Μετά το απαραίτητο βερνίκωμα για τη συντήρηση η υπαίθρια τάξη ήταν έτοιμη και η χρήση της ποικιλότητα. Εκτός από τα μαθήματά τους τα παιδιά κάθονταν στο διάλειμμα ή έτρωγαν το φαγητό τους στο ολοήμερο (Εικ. 31, 32,33 & 34).



**Εικόνες 31, 32,33 & 34: Ολοκλήρωση και αξιοποίηση υπαίθριας τάξης**





**Εικόνα 35: Πυρογραφία** Στο τέλος της Στ' δημοτικού ως «δώρο» για την αποφοίτηση των παιδιών κατασκευάστηκε από πατέρα συμμετέχουσας μαθήτριας μια πινακίδα (πυρογραφία) με τα ονόματα των μαθητών/τριών & δασκάλου-ερευνητή, συμμετέχοντα γονέα, συλλόγου γονέων/κηδεμόνων ώστε τοποθετούμενη στον χώρο να αναγνωριστεί η προσπάθεια των παιδιών αλλά κυρίως να αποτελέσει μια χειροπιαστή υπενθύμιση σε όλους/ες (μαθητές/τριες & εκπαιδευτικό προσωπικό) της δύναμης της συλλογικής συμμετοχικής δράσης. Δυστυχώς, η πυρογραφία δεν τοποθετήθηκε στον χώρο καθώς το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο του Πειραματικού Σχολείου (ΕΠ.Ε.Σ), ύστερα από σχετικό ερώτημα-αίτημα τοποθέτησης, δέχτηκε να γίνει μόνο αναφορά του τίτλου και των τάξεων προτείνοντας να κοπεί η πυρογραφία κάτω από την αναφορά των τάξεων- με αποτέλεσμα να μη φαίνονται τα ονόματα των μαθητών/τριών, του δασκάλου και υπολοίπων- χάνοντας μια μοναδική ευκαιρία προσωποποιημένης αναγνώρισης της συμμετοχικής δράσης των παιδιών καθώς και παραδειγματισμού και ανάδειξης της αποτελεσματικότητας της μαθητικής συμμετοχικής/συνεργατικής δράσης - επί του πρακτέου- για τους τωρινούς και κυρίως για όλους τους/τις μαθητές/τριες που θα φοιτήσουν στο σχολείο τις επόμενες χρονιές (Εικ. 35).

#### **Αποτελέσματα**

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις ημερολογιακές εγγραφές, την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις ανέδειξε τον ενθουσιασμό με τον οποίον συμμετείχαν τα παιδιά, ο οποίος, στη διάρκεια της συμμετοχικής προσπάθειας εξελίχθηκε σε γνήσιο ενδιαφέρον για τις δράσεις στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου· δράσεις οι οποίες οδήγησαν στην ενίσχυση της συμμετοχικής τους προσπάθειας, στην καλλιέργεια της ικανότητας δράσης τους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας... «και δυάδες καλά ήταν αλλά όταν συνεργαστήκαμε τέσσερις μαζί τα κάναμε όλα καλύτερα»..., δημιουργικότητας «δεν το περίμενα ότι θα καταφέραμε να δημιουργήσουμε ένα τόσο ωραίο παρτέρι και έναν τόσο ωραίο κήπο»..., επίλυσης προβλημάτων/καινοτομίας «αυτό που δεν έγινε για τόσα πολλά χρόνια το καταφέραμε εμείς... βγάλαμε το κάγκελο της φυλακής και φτιάξαμε από την αρχή μια υπαίθρια τάξη...όλα τα σχολεία πρέπει να έχουν υπαίθρια τάξη... με συνεργασία και επικοινωνία όλα μπορούν να γίνουν»...

Επιπλέον, το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, ο αύλειος χώρος, αποτέλεσε το άμεσο, φυσικό, βιωματικό περιβάλλον και χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία για την εισαγωγή, διαμόρφωση και χρήση των γλωσσικών, μαθηματικών, περιβαλλοντικών εννοιών. Με την ενεργή και βιωματική συμμετοχή των μαθητών/τριών στην αναδιαμόρφωση/αξιοποίηση του σχολικού κήπου και τη δημιουργία/αξιοποίηση της υπαίθριας τάξης δημιουργήθηκαν τα κίνητρα και το ενδιαφέρον για μάθηση. «Εμένα μου άρεσε που γράψαμε... που μάθαμε να μετράμε ... που ψάξαμε στον υπολογιστή...και μάθαμε τόσα πράγματα...» «καλά που στείλαμε τα μέιλ... Πάντως όλοι μας απάντησαν... και μας βοήθησαν... και πιο πολύ οι γονείς...».

Παράλληλα, οι διατυπώσεις των παιδιών σε ελεύθερη γραπτή έκφραση στο τέλος της Γ' δημοτικού για το τι τους άρεσε περισσότερο στο σχολείο μέχρι τότε, ανέδειξαν σε ποσοστό 100% τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση της υπαίθριας τάξης καθώς και στην αναδιαμόρφωση και αξιοποίηση του σχολικού κήπου «...Κύριε πιο πολύ μας άρεσε που κάναμε την υπαίθρια τάξη... θα είναι για όλους και για πάντα... και στον κήπο πολύ ωραία ήταν... η υπαίθρια τάξη όμως την κάναμε εμείς από την αρχή ως το τέλος...» (Εικ.36 & 37).



**Εικόνες 36 & 37: Ελεύθερη γραπτή έκφραση των παιδιών Γ΄ δημοτικού**

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στις δράσεις 3,5 χρόνια μετά και την ολοκλήρωση της υπαίθριας τάξης, τον Ιούνιο του 2021, βρισκόμενοι πλέον στο τέλος της ΣΤ΄ δημοτικού και έτοιμοι πια να ξεκινήσουν τη μαθητική τους πορεία στο γυμνάσιο.

Στην ερώτηση τι τους άρεσε περισσότερο στα έξι χρόνια του δημοτικού σχολείου με αύξουσα σειρά σημαντικότητας από τους 20 μαθητές/τριες οι 19 (95%) έγραψαν για την υπαίθρια τάξη, με τους 13 να είναι η 1<sup>η</sup> τους επιλογή (65%) και για τους 6 η 2<sup>η</sup> (30%). Παράλληλα, η δημιουργία των παρτεριών του σχολικού κήπου επιλέχτηκε από 13 μαθητές/τριες (65%) (ένας 1<sup>η</sup> επιλογή (5%), οχτώ 2<sup>η</sup> επιλογή (40%) και τέσσερις 3<sup>η</sup> επιλογή (20%)). Οι 12 (60%) από τους/τις 20 μαθητές/τριες επιλέγουν την υπαίθρια τάξη ως το σημείο που τους αρέσει περισσότερο να βρίσκονται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, ενώ 11 (55%) τη θεωρούν ως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της αυλής του σχολείου τους.

Αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι η συμμετοχή τους στην κατασκευή της υπαίθριας τάξης είχε θετική επίδραση:

- στην επικοινωνία τους, με 9 από τους 20 να επιλέγουν την απάντηση «πάρα πολύ» (45%), 6 «πολύ» (30%), 2 «δεν γνωρίζω» (10%) και 3 «λίγο» (15%)
- στη συνεργασία τους, με 11 να πιστεύουν ότι ενισχύθηκε «πάρα πολύ» (55%), 3 «πολύ» (15%), 1 «δεν γνωρίζω» (5%), 5 «λίγο» (25%)
- στην κριτική τους σκέψη, με 6 να επιλέγουν «πάρα πολύ» (30%), 9 «πολύ» (45%), 3 «δεν γνωρίζω» (15%), 1 «λίγο» (5%), 1 «καθόλου» (5%)
- στη δημιουργικότητά τους, με 15 να επιλέγουν «πάρα πολύ» (75%), 4 «πολύ» (20%), 1 «δεν γνωρίζω» (5%)
- στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, με 15 να διαλέγουν «πάρα πολύ» (75%), 2 «πολύ» (10%), 3 «δεν γνωρίζω» (15%).

Παρόμοια απάντησαν για τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του σχολικού κήπου:

- στην επικοινωνία, από 9 «πάρα πολύ και πολύ» (από 45% -σύνολο 90%), 2 «λίγο» (10%)
- στη συνεργασία 10 «πάρα πολύ» (50%), 9 «πολύ» (45%), 1 «λίγο» (5%)
- στην κριτική σκέψη 12 «πάρα πολύ» (60%), 3 «πολύ» (15%), 4 «δεν γνωρίζω» (20%) και 1 «καθόλου» (5%)
- στη δημιουργικότητα 13 «πάρα πολύ» (65%), 4 «πολύ» (20%), 1 «δεν γνωρίζω» (5%), 1 «λίγο» (5%) και 1 «καθόλου» (5%)
- στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων 8 απάντησαν «πάρα πολύ» (40%), 5 «πολύ» (25%), 3 «δεν γνωρίζω» (15%), 3 «λίγο» (15%), 1 «καθόλου» (5%).

#### **Σχολιασμός/συζήτηση**

Η επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων αναδεικνύει ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις για την επίδραση που έχει η μαθητική συμμετοχή στην αναδιαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος του σχολείου και συγκεκριμένα του αύλειου χώρου του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Όπως ανέδειξε η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων οι μαθητές/τριες, από την εξάχρονη πορεία τους στο δημοτικό, θεωρούν (σε ανοιχτή ερώτηση) περισσότερο σημαντική την αναδιαμόρφωση του αύλειου χώρου μέσω της συμμετοχής τους στη δημιουργία/αξιοποίηση της υπαίθριας τάξης και στην αναμόρφωση/αξιοποίηση του σχολικού κήπου.

Η επιλογή αυτή των παιδιών ερμηνεύεται μέσα και από την ευκαιρία που είχαν να ενεργοποιηθούν κριτικά και να δράσουν δημοκρατικά απέναντι στον τρόπο διαμόρφωσης και χρήσης του χώρου, που έχει δημιουργηθεί σε παλαιότερες εποχές και έχει υιοθετηθεί από τη σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνικοοικονομική πολιτική (Τσακίρης, 2013). Μέσα από μια αναστοχαστική, κριτική και συμμετοχική διαδικασία αντί να προσαρμοστούν και να αποδεχτούν ως δεδομένη την υπάρχουσα διαμόρφωση, δραστηριοποιήθηκαν, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων και άλλαξαν τον αύλειο χώρο και μαζί με αυτόν τον τρόπο ζωής τους εξελισσόμενοι σε αυτόνομα άτομα (Schnack, 2000).

Όπως αναφέρεται εξάλλου από την Titman (1994), ο τρόπος με τον οποίο είναι σχεδιασμένοι οι σχολικοί υπαίθριοι χώροι και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται αποτελούν φορείς μηνυμάτων και συμβολισμών που συνιστούν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα του κάθε σχολείου. Τα παιδιά ως άμεσοι αποδέκτες αποκωδικοποιούν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και διαμορφώνουν ανάλογα τη στάση και τη συμπεριφορά τους απέναντι στη λειτουργία του σχολείου.

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι οι συμμετοχικές τους δράσεις στον αύλειο χώρο είχαν θετική επίδραση στην επικοινωνία τους με το 75% να δηλώνει το «πάρα πολύ» και το «πολύ» για τη συμμετοχική προσπάθεια διαμόρφωσης της υπαίθριας τάξης, ενώ το 90% για την αναδιαμόρφωση/αξιοποίηση του σχολικού κήπου. Η διαφορά υπέρ του σχολικού κήπου είναι δυνατόν να ερμηνευτεί μέσα από τις ομάδες εργασίας που είχαν γίνει σε όλη τη χρονιά. Στην περίπτωση του σχολικού κήπου οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε ομάδες ανά 2 αρχικά και ανά 4 ή 5 μετέπειτα έχοντας υιοθετήσει το δικό τους παρτέρι, διαδικασία που δεν ακολουθήθηκε κατά την κατασκευή της υπαίθριας τάξης όπου συμμετείχαν όλοι μαζί χωρίς να χωριστούν σε ομάδες.

Παρόμοια μπορεί να είναι η ερμηνευτική συλλογιστική στη δεξιότητα της συνεργασίας με το 70% να δηλώνει «πάρα πολύ» και το «πολύ» για τη δημιουργία της υπαίθριας τάξης ενώ αντίστοιχα το 90% για την αναμόρφωση/αξιοποίηση του σχολικού κήπου.

Τα παιδιά συμμετέχοντας στην αναμόρφωση και αξιοποίηση του αύλειου χώρου ένωσαν ότι βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο σχολείο, αίσθηση που προκάλεσε την ανάπτυξη εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και αναστοχασμού, ως αποτέλεσμα της δημοκρατικά υπεύθυνης συμμετοχής. Συγκεκριμένα το 75% («πάρα πολύ» και «πολύ») των παιδιών δήλωσε ότι η συμμετοχική δράση στην υπαίθρια τάξη και στον σχολικό κήπο είχε θετική επίδραση στην κριτική του σκέψη. Παράλληλα το 95% («πάρα πολύ» και «πολύ») δήλωσε ότι είχε θετική επίδραση στη δημιουργικότητα στην περίπτωση της υπαίθριας τάξης, ενώ το 85% στον σχολικό κήπο.

Η διαφοροποίηση στα ποσοστά 85% («πάρα πολύ» και «πολύ») στην υπαίθρια τάξη και 65% («πάρα πολύ» και «πολύ») στον σχολικό κήπο στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ερμηνεύεται από τη λειτουργικότητα της υπαίθριας τάξης στην καθημερινότητα των παιδιών, καθώς το σημείο όπου δημιουργήθηκε ήταν το μόνο που είχε ίσκιο κατά τις μεσημεριανές ώρες και κάλυπτε την ανάγκη τους να κάθονται με τις παρέες τους συζητώντας, τρώγοντας, μελετώντας.

Η ανωτέρω διατύπωση συνάδει και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία όπου η συμμετοχική δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών στην αναμόρφωση του αύλειου χώρου συνδέεται επίσης με τη δημοκρατική και ηθική θεώρηση της σχολικής ζωής, καθώς στο πλαίσιο της ισότητας των ευκαιριών, λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες όλων των ανθρώπων προβλέποντας περιοχές που θα ικανοποιούν τις διαφορετικές ανάγκες τους τόσο από άποψη



προσβασιμότητας, όσο και λειτουργικότητας (Rentsch, 2013), προσφέροντας παράλληλα στα παιδιά παραδείγματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Τα παιδιά, επίσης, συμμετείχαν στην αναμόρφωση και αξιοποίηση του σχολικού κήπου που ήταν όμως ήδη κατασκευασμένος από μεγαλύτερα παιδιά του σχολείου. Στην περίπτωση όμως της υπαίθριας τάξης συμμετείχαν από την αρχή, από τον εντοπισμό του προβλήματος και τον σχεδιασμό της. Η συγκεκριμένη διαδικασία συμφωνεί με την Danks (2010), η οποία διαπιστώνει ότι η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του σχολικού αύλειου χώρου πρέπει να ξεκινάει από την αρχική φάση του σχεδιασμού δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τις επιθυμίες τους, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, επιλέγοντας τη μορφή, την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας του. Η διαδικασία είναι επίσης σύμφωνη με την Dymont (2008) που επισημαίνει ότι η συμμετοχή των παιδιών πρέπει να ξεκινάει ακόμα πιο πριν τον σχεδιασμό, από τη φάση εντοπισμού του προβλήματος μέσα από την κριτική αξιολόγηση του χώρου και την πρόταση των εναλλακτικών λύσεων. Σε σχετική έρευνά της μάλιστα διαπίστωσε ότι η φάση αυτή είναι εκείνη με τη λιγότερη μαθητική εμπλοκή σε σχέση με όλες τις άλλες.

Κατά την εξέλιξη των δράσεων οι δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα ενισχύθηκαν από τη μαθητική συμμετοχική δραστηριοποίηση όπου όμως η συμμετοχή δεν προσεγγίστηκε ως μια γενική έννοια, αλλά ως μια ικανότητα που σταδιακά αναπτύχθηκε μέσα από τη συμμετοχική αναδιαμόρφωση του αύλειου χώρου. Η εμπλοκή των παιδιών σε όλα τα στάδια, συμμετέχοντας από τη διαμόρφωση της ιδέας ως τις κατασκευαστικές δράσεις τούς έδωσε την ευκαιρία να νιώσουν τη δύναμη της φωνής τους. Η αίσθηση ότι «επικοινωνούν» και «ακούγονται» ενίσχυσε τα κίνητρά τους για περαιτέρω ενεργή συμμετοχή αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμησή τους, τη συνεργασία τους, τη δημιουργικότητά τους, την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα.

Η ολιστική εξέλιξη θεωρήθηκε του περιβάλλοντος του αύλειου χώρου (Jensen, 1997), ο υπεύθυνος και κριτικός οραματισμός της αναμόρφωσής του (Simovska, 2000), η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καλλιεργούν την ικανότητα δράσης των μαθητών/τριών (Κάτσεων, 2012), τροφοδοτώντας τους παράλληλα με εφόδια που θα τους εξελίξουν σε ενεργούς, δραστήριους, κριτικούς και δημοκρατικούς πολίτες.

### **Αναφορές**

Anderson R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. *International handbook of information technology in primary and secondary education*, In J. Voogt, & G. Knezek, (Eds.), (σφ. 5-22). New York: Springer.

Chawla, L. (2002) Toward better cities for children and youth. In: Chawla, L. (ed), *Growing up in an Urbanised World* (pp. 15–34). London: UNESCO/Earthscan.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Π., & Φιλοπούλου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Danks, S. G., 2010. *Asphalt to Ecosystems: Design Ideas for Schoolyard Transformation*. Oakland: New Village Press.

Dymont, J. (2008). Student Participation in School Ground Greening Initiatives in Canada: Reflections on Research Design Decisions and Key Findings. In Reid A., Jensen, B., Nikel J., & Simovska V. (eds.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (pp. 241-255). Dordrecht: Springer.

Hart, R. (2011). *Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και Πρακτική της Εμπλοκής Παιδιών στην Ανάπτυξη της Κοινότητας και τη Φροντίδα του Περιβάλλοντος*. Μτφρ. Κεσόγλου, Α., & Ελευθερίου, Α. Επιμ. Ταμουτσέλη, Κ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J., & Weigel, M. (2007). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation.

Jensen, B. (1997) A case of two paradigms within health education. *Health Education Research*, 12, 419-428.

Jensen, B. (2000). Participation, Commitment and Knowledge as Components of Pupils' Action Competence. In: Jensen B.B, Schnack K. & Simovska V. (Eds.), *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges* (pp. 219-238) Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.

Rahnema, M. (1992). Participation. In W. Sachs (ed)., *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power* (pp. 116-131). London: Zed Books.

Rentsch, I. (2013). *Education for Sustainable Development and Development of Berlin's Schoolyards – A Study of Possibilities and Limits*. Master's Thesis. Germany, Berlin: Linköping University.

Schnack, K. (2000). Action Competence as a Curriculum Perspective. In Jensen, B., Schnack, K., & Simovska V. (Eds.), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 107-125). Copenhagen: Danish University of Education.

Shallcross, T. (2009). Ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις, σύνδεση και μείωση της διάστασης ανάμεσα στη γνώση, τις αξίες και τις δράσεις. Στο Ταμουτσέλη, Κ. (Επιμ.), *Δημιουργώντας βιώσιμα σχολικά περιβάλλοντα* (σελ 65-95). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Simovska, V. (2000). Exploring student participation within health education and health promoting schools. In: Jensen, B. B., Schnack, K. & Simovska V. (Eds.), *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges* (29-43). Copenhagen: The Danish University of Education, Research Centre for Environmental and Health Education.

Simovska, V., (2005). *Learning by Interaction. Learning About Health Through Participation and Action: the Health Promoting Schools Perspective*. Doctoral dissertation. Copenhagen: The Danish University of Education.

Titman, W. (1994). *Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds*. Surrey, England: World Wide Fund For Nature.

Wang, Ji-Bo, Wang, Dan, Wang, Li-Yan, Lin, Lin, Yin, Na, & Wang Wei-Wei. (2009). Single machine scheduling with exponential time-dependent learning effect and past-sequence-dependent setup times. *Computers & Mathematics with Applications*, 57 (1), 9-16.

Γαρίτσος, Ι. (2010). *Επίδραση της «Πράσινης» Διαμόρφωσης των Σχολικών Αυλών στην Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση, τη Μάθηση και τη Σωματική, κοινωνική και Ψυχική υγεία των μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Γαρίτσος, Ι. (2016). *Ο σχολικός κήπος ως πεδίο εισόδου αλλαγών για την εξέλιξη του σχολείου στην κατεύθυνση της αειφορίας*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κατσένου, Χ. (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσακίρης, Ι. (2013). *Η Σχολική Αυλή ως Χώρος Μάθησης. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ρόδου*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Βιβλίο δασκάλου Μελέτης Περιβάλλοντος Γ δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.