



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Κοινωνιολογία»
Ελληνική και Ευρωπαϊκή Κοινωνία

**Η υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:
Εκπαιδευτικές και κοινωνικές προσεγγίσεις.**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τσίπρα Π. Σοφία
Α.Μ. 0316Μ022

ΑΘΗΝΑ 2018

Τριμελής Επιτροπή

Βασιλική Καντζάρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου
(Επιβλέπουσα)

Χριστιάνα Κωνσταντοπούλου, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Χαράλαμπος Οικονόμου, Αναπληρωτής Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Τσίπρα Π. Σοφία, 2018

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής έρευνας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς το συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Συνομογραφίες

- ΠΕ: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
ΕΑΑ: Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
ΔΕΠΠΣ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών
ΚΠΕ: Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
ΠΕΠ: Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα
ΤΠΕ: Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών
ΚΕΔΔΥ: Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης
ΚΕΑ: Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία
ΠΕΕΚΠΕ: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Π.Ε
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
IUCN: International Union for the Conservation of Nature
UNEP: United Nations Educational Program
IEEP: International Environmental Education Program
DESD: Decade of Education for Sustainable Development
SDGs: Sustainable Development Goals

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Καντζάρα για την καθοδήγηση της, όποτε την χρειάστηκα και τους καθηγητές τα μαθήματα των οποίων παρακολούθησα στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ιδιαίτερα, ευχαριστώ τις νηπιαγωγούς που διαθέσαν τον χρόνο τους για να απαντήσουν στα ερωτήματα που τους έθεσα, και για την προθυμία τους να με βοηθήσουν με τη συμμετοχή τους σε αυτό μου το εγχείρημα.

Περιεχόμενα

Συντομογραφίες.....	3
Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη	7
Abstract	8
1. Εισαγωγή	9
2. Κοινωνία, Εκπαίδευση και Περιβάλλον.....	13
2.1 Εκπαίδευση και κοινωνία.....	13
2.2 Κοινωνία και περιβάλλον.....	20
2.3 Σύνοψη.....	24
3. Μεθοδολογία και σχεδιασμός της έρευνας.....	27
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	27
3.2.Επιλογή μεθοδολογίας.....	28
3.3 Σχεδιασμός της έρευνας	31
3.4 Περίληψη.....	36
4. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε) στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α).....	37
4.1 Θεωρητικό και ιστορικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	37
4.2 Οι διακηρύξεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε).....	38
4.3 Η μετάβαση στην Αειφόρο/ Βιώσιμη ανάπτυξη.....	42
4.4 Απόψεις για τον ρόλο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	49
4.5 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	51
4.6 Η έρευνα στην Ελλάδα για την Πειβαλλοντική Εκπαίδευση.....	54
4.7 Σύνοψη.....	57
5.Αποτελέσματα Έρευνας: Απόψεις των εκπαιδευτικών.....	59
5.1 Θέματα προγραμμάτων και λόγοι υλοποίησης.....	59
5.1.1 Θέματα των προγραμμάτων Π.Ε.....	59
5.1.2 Νοηματοδότηση των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικού.....	60
5.2 Στόχοι των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων.....	62
5.3 Παιδαγωγικές στρατηγικές κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων Π.Ε.....	63
5.4 Φορείς στήριξης και δυσκολίες	65
5.4.1. Φορείς στήριξης.....	65
5.4.2 Δυσκολίες κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων.....	66
5.5 'Αποτελεσματικότητα' των προγραμμάτων Π.Ε.....	67
5.6 Ρόλος της Π.Ε σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα.....	70

5.7 Αντίληψη της έννοιας αειφορία από τους εκπαιδευτικούς. Στόχοι στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	72
5.8 Περίληψη.....	75
6. Συμπεράσματα έρευνας.....	77
7. Προβληματισμοί – Προτάσεις	83
Πηγές - Βιβλιογραφία.....	87
Παράρτημα.....	91

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με το θέμα της υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε) στην τυπική εκπαίδευση, και αναφορικά με το ιστορικό και θεωρητικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε έως τις μέρες μας και το μετασχηματισμό της στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αφορά το αν οι στόχοι και οι παιδαγωγικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν προγράμματα για το περιβάλλον ταυτίζονται ή διαφοροποιούνται από τις επιταγές των επίσημων δομών και οργανισμών που προκαθορίζουν τους στόχους. Στο μέρος της βιβλιογραφικής μελέτης ερευνάται ο τρόπος που οι κοινωνικές επιστήμες ασχολήθηκαν με τα εκπαιδευτικά συστήματα και το περιβάλλον και το πως συναντήθηκαν οι δύο προσεγγίσεις στο χώρο της Π.Ε. Η σύνδεση περιβάλλοντος, κοινωνίας και οικονομίας έγινε άμεση με την έλευση στο προσκήνιο της έννοιας Αειφόρος Ανάπτυξη, η οποία πλέον κυριαρχεί στους διεθνείς οργανισμούς. Για το ερευνητικό σκέλος της εργασίας αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας με νηπιαγωγούς, προκειμένου οι απαντήσεις τους να αποδώσουν με ουσιαστικό τρόπο τις απόψεις τους. Επίσης, ρόλο έπαιξε και η αναγνώριση που υπάρχει πλέον στην προσχολική αγωγή ως παράγοντας για τη σχολική πορεία του μαθητή και το ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο κινούνται κοντά στις προτάσεις του χώρου της Π.Ε. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουν τους προβληματισμούς της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον ρόλο της εκπαίδευσης στο πλαίσιο που ορίζεται από την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και την είσοδο των διεθνών οργανισμών στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών. Όσον αφορά στις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν, καταγράφεται ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν προγράμματα Π.Ε, και οι απόψεις τους για το θεσμό. Αυτό που καταγράφεται είναι ότι η πλειοψηφία τους κινούνται εντός της εκπαιδευτικής τάσης στο χώρο της Π.Ε, δίνοντας προτεραιότητα στο γνωστικό σκέλος της διαδικασίας, και ότι ο τρόπος δουλειάς τους στηρίζεται στα όσα ορίζει το θεσμικό πλαίσιο για το νηπιαγωγείο, και στο επιστημονικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού.

Λέξεις – Κλειδιά : αειφορία/βιωσιμότητα, νηπιαγωγοί, ποιοτική έρευνα, προσχολική εκπαίδευση, περιβάλλον

The implementation of environmental programs in primary education: Educational and social approaches

Tsipra P. Sofia

Abstract

This diploma thesis deals with the implementation of Environmental Education (E.E) programs in formal education and is referring also to the historical and theoretical framework that has led to its present form of Education for Sustainable Development. The main objective of this study is whether the goals and pedagogical strategies of teachers who implement environmental programs identify or differentiate from the ones placed by official structures and organizations that predetermine the objectives. The part of the bibliographical study looks into how social sciences have seen educational systems and the environment through time and how the two approaches have met in the field of Environmental Education. The connection of the environment, society and the economy was made more evident through the development of the concept of Sustainable Development, which now dominates the discourse in international organizations. For the part of the research needed for this thesis, the method of qualitative research with kindergarten teachers was deemed as appropriate, so that their answers can reflect their views in a meaningful way. Also the importance of pre-school education as a leading factor in the student's success at his school life and the fact that the teaching methods in kindergarten are the same as the ones proposed in the field of E.E. The conclusions this study has reached include the educational community's concerns about the role of education, general and environmental, within the framework the sustainable development approach provides as well as and the role of international organizations in the planning of educational policies. As far as the teachers that participated in the research are concerned, we manage to reach valuable conclusions about the way they perceive and implement this kind of programs, and their views on the institution. The main conclusion is that the majority of them adopt the educational trend in the field of E.E, by prioritizing the role of knowledge in the educational process. It is also obvious that their work in kindergarten is based on the framework for kindergarten as it is determined by the state and on their understanding of the scientific background for children's development and learning.

Key Words: sustainability, kindergarten teachers, qualitative research, preschool education, environment

Κεφάλαιο πρώτο Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Το θέμα το οποίο διερευνάται είναι η υλοποίηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της εφαρμογής καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Στα πλαίσια της θα παρουσιαστεί η αφετηρία της δημιουργίας των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, θα γίνει καταγραφή της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης, όπως αναδύθηκε από τους διεθνείς οργανισμούς, καθώς με την ανάδυση της ο προβληματισμός για το περιβάλλον, πέρα από την διάσταση της φύσης, συνδέεται με την κοινωνία και την οικονομία.

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους θεσμούς της κοινωνίας που έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό από την επιστήμη της κοινωνιολογίας και ανάλογα με την εκάστοτε θεωρητική προσέγγιση ερμηνεύεται διαφορετικά ο ρόλος της ως κοινωνικός θεσμός και οι λειτουργίες που επιτελεί. Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών της γενικής εκπαίδευσης και ένας παράγοντας που τα διαφοροποιεί από την υπόλοιπη μαθησιακή διαδικασία είναι το γεγονός ότι στα πλαίσια τους δεν υπάρχει αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αλλά αποτελούν το πεδίο που δίνει την ευχέρεια στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν διδακτικές στρατηγικές, όπως τα σχέδια εργασίας και οι Τεχνολογίες Πληροφορικής στην Εκπαίδευση προωθώντας τη σφαιρική προσέγγιση της γνώσης και τη βιωματική μάθηση.

Το ερέθισμα για την επιλογή του θέματος μου δόθηκε από συζητήσεις για την αειφορία που έχω παρακολουθήσει στα πλαίσια επιμορφωτικών σεμιναρίων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Έχοντας η ίδια υλοποιήσει ανάλογα προγράμματα είχα την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με συναδέλφους και αξιόλογους επιστήμονες του χώρου και διαπίστωνα ότι το πρίσμα υπό το οποίο βλέπουν το συγκεκριμένο ζήτημα διαφέρει για τον καθένα. Παράλληλα, στα πλαίσια των μαθημάτων του μεταπτυχιακού προγράμματος μου δόθηκε η ευκαιρία να έρθω σε επαφή με κείμενα για τη σχέση κοινωνίας και περιβάλλοντος και με την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης και την σημασία που αποδίδεται πλέον στο περιβάλλον σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό πεδίο. Η αειφορία είναι μια προσέγγιση η οποία πλέον υπερκαλύπτει την έννοια της οικολογίας. Η προβληματική για το περιβάλλον επεκτείνεται σε θεματικές όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η σχέση του ατόμου με το χώρο τόσο στην ιστορική όσο και τη σύγχρονη του διάσταση, η τεχνολογία, η εξοικονόμηση φυσικών πόρων, η τέχνη, η καταπολέμηση της φτώχειας κ.α.

Η εργασία αποσκοπεί ειδικότερα στη διερεύνηση ζητημάτων που αναδύονται κατά την υλοποίηση αναφορικά με τις αρχές και τους στόχους των προγραμμάτων αυτών, και τους στόχους των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή τους στα σχολεία. Διερευνώνται πιο συγκεκριμένα οι τυχόν

διαφορετικές αντιλήψεις στην προσέγγιση της αειφόρου ανάπτυξης, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο. Στα πλαίσια της διερεύνησης περιλαμβάνονται ερωτήματα ως προς το τι περιλαμβάνει η έννοια αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη και οι προσεγγίσεις για τα προγράμματα αυτά ως μέρος της τυπικής εκπαίδευσης. Προς το σκοπό αυτό, αναλύονται τα σχετικά κείμενα των καινοτόμων προγραμμάτων και διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και ο βαθμός που συσχετίζονται οι στόχοι που θέτουν οι ίδιοι με τους στόχους που θέτουν οι φορείς για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων, καθώς και τα πιθανά ζητήματα και προβληματισμοί για το ρόλο που έχουν ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο λόγος που επέλεξα να προχωρήσω, πέρα από την ανάλυση της βιβλιογραφίας που υπάρχει σχετικά με το θέμα, στην διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ειδικότερα με νηπιαγωγούς, ήταν το ότι ήθελα να διερευνήσω πως οι ίδιοι κατανοούν την έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σε ποιο θεωρητικό πλαίσιο βασίζονται για να την εφαρμόσουν και ποιους στόχους θέτουν.

Ουσιαστικά, η θεματική της εργασίας επιχειρεί να εξετάσει τον τρόπο που η Π.Ε ξεκίνησε ως ένα εκπαιδευτικό κίνημα που επεδίωκε την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών ως μελλοντικών πολιτών. Στην πορεία διαπίστωσα ότι το ενδιαφέρον για την προστασία της φύσης έχει πλέον διαφοροποιηθεί, καθώς αναπτύσσεται η ρητορική ότι είναι δυνατό να διατηρηθούν οι σημερινοί ρυθμοί ανάπτυξης και ταυτόχρονα να μην επιβαρύνεται το περιβάλλον.

Η δομή της εργασίας θα είναι η εξής. Στο **δεύτερο κεφάλαιο**, που ακολουθεί, θα παρουσιαστεί ο τρόπος που οι κοινωνικές επιστήμες μελέτησαν από τη μία τον εκπαιδευτικό θεσμό και από την άλλη το περιβάλλον σε σχέση με την κοινωνία.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογίας που χρησιμοποίησα στην έρευνα για την παρούσα εργασία και τους λόγους που επιλέχθηκε η διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων ως το κατάλληλο εργαλείο για να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Γίνεται αναφορά στην πορεία που ακολουθήθηκε προκειμένου να υλοποιηθεί η έρευνα, προκειμένου να είναι σύμφωνη με τους κανόνες που ορίζουν την εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας. Επίσης, καταγράφονται τα κριτήρια με τα οποία επελέγησαν για να απαντήσουν εκπαιδευτικοί συγκεκριμένης βαθμίδας, οι οποίοι εργάζονται σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια και τα ερωτήματα οποία διερευνώνται.

Στο τέταρτο **κεφάλαιο**, καταγράφεται η διαδρομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, από τη στιγμή που η ένταση των περιβαλλοντικών ζητημάτων οδήγησε σε προβληματισμό και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Το 1987 είναι χρονιά σταθμός, οπότε η έκθεση “Our common future” εισάγει τον όρο βιώσιμη ή αειφόρος ανάπτυξη στο πεδίο της ενασχόλησης με το περιβάλλον. Η έννοια της αειφόρου/βιώσιμης ανάπτυξης, όπως διαμορφώνεται από το 1987 ως και τις μέρες μας από τους διεθνείς οργανισμούς, οι αρχές που τη διέπουν και οι στόχοι που θέτει

εισάγονται στην Π.Ε και οδηγούν στην αντικατάσταση της από τον όρο Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η θεσμοθέτηση της Π.Ε στη χώρα μας και οι προβληματισμοί για την μετεξέλιξη της Π.Ε στην Ε.Α.Α.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα που τους τέθηκαν και αφορούν την αντίληψη τους για τον ρόλο της Π.Ε ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο ελληνικό νηπιαγωγείο και ο τρόπος που οι ίδιοι την εφαρμόζουν.

Στο **έκτο κεφάλαιο** γίνεται η παρουσίαση των συμπερασμάτων στα οποία οδήγησε η μέλετη της βιβλιογραφίας και η ερευνητική διαδικασία, που υλοποιήθηκαν για τις ανάγκες της εργασίας όσον αφορά στην υλοποίηση των προγραμμάτων Π.Ε.

Στο **έβδομο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι προβληματισμοί που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και καταγράφονται προτάσεις για το πώς ο εκπαιδευτικός θεσμός μπορεί να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διασύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και το περιβαλλοντικό ζήτημα.

Κεφάλαιο 2.

Κοινωνία, Εκπαίδευση και Περιβάλλον

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά παρουσιάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση από την πλευρά της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως θεσμού και των λειτουργιών που επιτελεί στα πλαίσια της κοινωνίας. Προκειμένου να συνδεθεί το πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης με το εξειδικευμένο αντικείμενο της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γίνεται αναφορά στο θέμα της σχέσης κοινωνίας περιβάλλοντος.

2.1 Εκπαίδευση και κοινωνία

Τα θέματα της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων μπορούν να μελετηθούν από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι οποίες τα αντιμετωπίζουν μέσα από διαφορετικά πρίσματα. Η εκπαιδευτική κοινωνιολογία επιδιώκει να εντοπίσει προβλήματα στο χώρο του σχολείου με στόχο να υπάρξουν οφέλη για την κοινωνία, ώστε να μην διαταραχθεί η παρούσα κοινωνική ισορροπία. Για τον Rousek, το σχολείο είναι ο παράγοντας που στον πυρήνα του στοχεύει να εντάξει το άτομο στο κοινωνικό σύνολο, ώστε να αποδεχθεί τη θέση για την οποία προορίζεται. Όπως αναφέρει η Καντζάρα (2008), σύμφωνα με τον Rousek, το αντικείμενο της κοινωνιολογίας είναι η μελέτη των “νόμων” που διέπουν την κοινωνία. Για να λειτουργήσει εύρυθμα η κοινωνία τα άτομα, ως εργαζόμενοι οφείλουν να δρουν με βάση τις απαιτήσεις της θέσης εργασίας τους. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο πρέπει να δώσει στα άτομα τα σωστά εφόδια για να ανταποκριθούν στις θέσεις για τις οποίες προορίζονται, και οι οποίες καθορίζονται από την κοινωνική τους προέλευση. Γίνεται εμφανές ότι αυτή η αντίληψη στρέφεται προς την κατεύθυνση ότι η θέση του ατόμου είναι προϊόν της κοινωνικής του προέλευσης (σ.48-49).

Από την άλλη πλευρά, *“η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης διαφέρει από τις άλλες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση ως προς το ότι μελετάται η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός”* (Φραγκουδάκη, 1985, σ.15). Παρόλο που ο κλάδος αυτός της κοινωνιολογίας έχει αφετηρία την εκπαιδευτική κοινωνιολογία δεν έχει άμεσο στόχο να επέμβει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά επιδιώκει να κατανοήσει τον θεσμό σε επιστημονικό επίπεδο. Το πεδίο που μελετά είναι η τυπική εκπαίδευση, αφήνοντας έξω την “άτυπη” που προκύπτει από την καθημερινότητα των ανθρώπων ή τα ΜΜΕ και την “μη τυπική” από φορείς όπως τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και τα προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων (Καντζάρα, 2008).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα δημιουργήθηκαν με στόχο να διαμορφώσουν πολίτες ικανούς να συμμετάσχουν στην αστική δημοκρατία, αλλά και να αποκτήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνταν για να μεταβούν στη μισθωτή εργασία από την αγροτική. Τα εθνικά πλέον κράτη

αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως εργαλείο για την οικονομική τους ανάπτυξη. Αναπτύσσεται η “θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου” από τον Θέοντορ Σούλτς, σύμφωνα με την οποία η οικονομική ανάπτυξη προέρχεται από τις γνώσεις και δεξιότητες του ανθρώπου πέρα από τους υλικούς πρωτογενείς πόρους (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι Bourdieu και Passeron (1970) θεωρούν ότι κάθε θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της δομής και λειτουργίας τους στο ότι, με τα μέσα διαθέσιμα στο θεσμό, πρέπει να δημιουργήσει και να αναπλάσει τις θεσμικές συνθήκες των οποίων η ύπαρξη και η διατήρηση (αναπαραγωγή του συστήματος) είναι απαραίτητες τόσο για την άσκηση της εγχάραξης στο νου και την λειτουργία της αναπαραγωγής μιας πολιτιστικής αυθαιρεσίας που δεν παράγει , η συνέχιση της οποίας συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων μεταξύ των ομάδων (κοινωνική αναπαραγωγή).

Όπως παρουσιάζει ο Green (1990/2010) την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο επηρεάστηκε από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τις ανάγκες που είχε το κάθε εθνικό κράτος και διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις επιδιώξεις της εκάστοτε αστικής τάξης. Συγκεκριμένα οι θεωρίες, όπως της Archer¹, δεν συνδέουν τη συγκρότηση των νεωτερικών κρατών με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η συγκρότηση του κράτους είναι η διαδικασία οικοδόμησης των μηχανισμών διακυβέρνησης των δημοσίων υπηρεσιών, αλλά και διαμόρφωσης του χαρακτήρα των εθνικών κρατών κατά τον 18ο και 19ο αιώνα. Μέρος του είναι και η εδραίωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι φορείς της τυπικής – εκκλησία, τεχνική και νομική κατάρτιση- και άτυπης εκπαίδευσης, που προηγήθηκαν, δεν εκτοπίστηκαν άμεσα από το δημόσιο φορέα, ο οποίος στοχεύει να υπηρετήσει το εθνικό συμφέρον όπως το ορίζει και διαμορφώνει η κυρίαρχη τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο (γραφειοκρατία, φορολογία, εθνικός στρατός) τοποθετείται και η ανάγκη για δημόσια εκπαίδευση, η οποία έχει την ευθύνη να διαπλάσει τον πολίτη του νεαρού έθνους- κράτους ώστε να πάρει τη θέση για την οποία τον προορίζει η κυρίαρχη τάξη στο νέο οικοδόμημα κάνοντας τον να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του συστήματος ως πολίτη, εργαζόμενο, οικογενειάρχη και στρατιώτη. Συνεπώς, η δημόσια εκπαίδευση επηρεάζεται και από παράγοντες πέρα από τον οικονομικό/επαγγελματικό.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τον τρόπο που η θεσμοθέτηση των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέεται με την ίδρυση των εθνικών κρατών αποτελεί η Ελλάδα. Όπως αναφέρει η Ζαμπέτα (1998), το 1834 θεσμοθετείται επίσημα η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα ενώ πιο ανεπτυγμένες οικονομικά κοινωνίες την εφαρμόζουν μισό αιώνα αργότερα. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό του ρόλου της εκπαίδευσης, κατά τη διαμόρφωση των κρατών με εθνικό χαρακτήρα τα οποία αναδύθηκαν από τις παλιές αυτοκρατορίες.²

¹ βλ. στο Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους : η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ..* Αθήνα : Gutenberg

² Η Ζαμπέτα (1998) επισημαίνει το γεγονός ότι ελληνικά νηπιαγωγεία ιδρύθηκαν σε περιοχές οι οποίες ακόμα δεν

Μια από τις προσεγγίσεις για τον εκπαιδευτικό θεσμό αποτελεί ο δομολειτουργισμός ο οποίος πηγάζει από το έργο του Emile Durkheim και αντιμετωπίζει το οργανωμένο κράτος ως το μηχανισμό που στοχεύει να διαμορφώσει τους μελλοντικούς πολίτες, με τις αναγκαίες δεξιότητες ώστε να συμμετάσχουν στην βιομηχανική οικονομία και να επιτευχθεί πρόοδος και κοινωνική αρμονία. Στον εκπαιδευτικό θεσμό αποδίδεται ένας ουδέτερος χαρακτήρας εφόσον ο ρόλος του είναι να συνεισφέρει στη διαμόρφωση της κυρίαρχης κουλτούρας και την διατήρηση των ισορροπιών εντός της κοινωνίας.

Από την πλευρά των μαρξιστών τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι το όργανο του κράτους για να πετύχει τον καταμερισμό των εργαζομένων στο χώρο της παραγωγής με βάση την κοινωνική τους προέλευση στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος. Η ερμηνεία τους παραμερίζει τον πολιτικό ρόλο του σχολείου ως προς τη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών.

Η φιλελεύθερη άποψη για τη συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέει τον εκδημοκρατισμό των σύγχρονων κοινωνιών με τη δημιουργία των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου η μόρφωση αποτελεί βασικό δικαίωμα του ατόμου ώστε να αναπτύξει το προσωπικό του δυναμικό προς όφελος του συνόλου. Ο αντίλογος σε αυτήν την άποψη προέρχεται από την ιστορική έρευνα, που έχει δείξει ότι απολυταρχικά κράτη όπως η Αυστρία και η Πρωσία υιοθέτησαν την υποχρεωτική εκπαίδευση πριν από την Αγγλία όπου υπήρχε αντιπροσωπευτικό σύστημα. Επίσης, όσον αφορά στη σχέση οικονομίας και εκπαίδευσης παρατηρείται ότι η εκβιομηχάνιση της Αγγλίας δεν συμβαδίζει με την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης, αφού η θεσμοθέτηση της έγινε 100 χρόνια μετά από τα προαναφερθέντα κράτη που υστερούσαν στο βιομηχανικό τομέα (Ζαμπέτα, 1998, σ.25-27).

Ο αρχικός διαχωρισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων αφορούσε τους κλάδους της γενικής και τεχνικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές φοιτούν ανάλογα με τα προσόντα τους στην ανάλογη βαθμίδα, και ασκείται έτσι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου στον καταμερισμό ανάλογα με την τάξη από την οποία προέρχονται. Τα μοντέλα των εκπαιδευτικών συστημάτων ο Fortuijn D. τα κατατάσσει σε αριστοκρατικό, του επαγγελματία και αυτοπροσδιορισμού του ατόμου.

Ιστορικά, το αριστοκρατικό πρότυπο χαρακτηρίζεται από τη διάκριση μεταξύ γενικής εκπαίδευσης που απευθύνεται στα παιδιά των ανώτερων τάξεων και στην τεχνική που αφορούσε αρχικά τη μαθητεία δίπλα σε τεχνίτες. Οι μαθητές ακολουθούν την ανάλογη κατεύθυνση ανάλογα με τις δυνατότητες τους με επιχείρημα ότι οι πιο αδύναμοι προορίζονται για χειρωνακτικές εργασίες, ενώ οι καλοί θα αποδώσουν σε θέσεις με διανοητικές απαιτήσεις.

Το μοντέλο της εξειδίκευσης είναι ορθολογικό ως προς το ότι επιδιώκει να δώσει στο άτομο γνώσεις και δεξιότητες ώστε να τις αξιοποιήσει κυρίως στην επαγγελματική του ζωή, και είναι το

κυρίαρχο στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Τέλος, το πρότυπο του αυτοπροσδιορισμού έχει δημοκρατικό και φιλελεύθερο χαρακτήρα. Οι απαρχές του βρίσκονται στη φιλοσοφία του Rousseau όπως εκφράστηκε στον Αιμίλιο και στοχεύει στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου και στην ανάδειξη των κλίσεων και ενδιαφερόντων του (Καντζάρα, 2011, σ.33-34).³

Οι παραπάνω απόψεις αφορούν την περίοδο που τα εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώνονταν στα πλαίσια του εθνικού κράτους, μια κατάσταση η οποία έχει ανατραπεί στη σύγχρονη εποχή. Όπως αναφέρει η Καντζάρα (2011) οι διεθνείς οργανισμοί επικεντρώνονται στην εκπαίδευση ως μέσο για την κοινωνική ανάπτυξη και δικαιοσύνη σε παγκόσμιο επίπεδο⁴. Τα εκπαιδευτικά συστήματα από τη στιγμή που καθιερώθηκαν καθορίζονταν από κοινωνικές ανάγκες, αλλά σήμερα είναι ζωτικό μέρος του τρόπου διακυβέρνησης των κοινωνιών. Το σχολείο από τη μία καλείται να ικανοποιήσει την ανάγκη για διατήρηση του κοινωνικού γίνεσθαι, και από την άλλη κινείται σε κατευθύνσεις που ευνοούν την κοινωνική αλλαγή. Συνεχίζοντας, αναφέρεται ότι ο θεσμός και η παρεχόμενη γνώση ναι μεν στοχεύει στη διατήρηση, όμως τα άτομα που συμμετέχουν στη μορφωτική διαδικασία είναι πιο πιθανό να σταθούν κριτικά απέναντι στις ανισότητες που υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία⁵ (σ.128-129).

Ο Habermas προκειμένου να εξηγήσει τον τρόπο που λειτουργούν τα συμφέροντα που καθορίζουν τις ερμηνείες για την εκπαίδευση και τη γνώση τα κατατάσσει στις εξής κατηγορίες: το “τεχνοκρατικό” που αφορά την θετικιστική προσέγγιση και αναζητά τους νόμους που διέπουν τη

3 Οι σκοποί της εκπαίδευσης κατά τον Φορτάουν, όπως προκύπτουν από τα παραπάνω πρότυπα και αναφέρονται από την Καντζάρα (2011) , είναι οι εξής:

- Διαμόρφωση προσωπικότητας
- Πολιτισμική διαμόρφωση
- Κοινωνική κυριαρχία
- Παροχή εφοδίων
- Ανταπόκριση σε ατομικές ανάγκες των μαθητών
- Ανάπτυξη προσωπικότητας
- Μόρφωση αφοσιωμένου πολίτη του κράτους
- Μόρφωση προς το σκοπό της ενδυνάμωσης
- Διαμόρφωση του καινούριου ανθρώπου. (σ.35)

4 Η UNESCO, ο κατεξοχήν διεθνής οργανισμός που ασχολείται με την εκπαίδευση, όντας ένα παγκόσμιο παρατηρητήριο των κοινωνικών μετασχηματισμών, έχει στο επίκεντρο των στόχων του να ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων για τη δημόσια πολιτική, ειδικά για ζητήματα εκπαίδευσης σε έναν κόσμο που αλλάζει. (Βλ. UNESCO(2015) Rethinking education: Towards a global common good. Paris).

5 Η Smith K. (1995) αναφέρεται σε έρευνα που συσχετίζει το μορφωτικό επίπεδο με τις στάσεις απέναντι στο περιβάλλον και πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ. Φαίνεται ότι τα άτομα που είτε κάνουν δωρεές σε περιβαλλοντικές οργανώσεις είτε υπογράφουν σε ψηφίσματα- αιτήματα για το περιβάλλον τείνουν να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην θεσμοθέτηση νομοθεσίας που προστατεύει το περιβάλλον. Επίσης, υπάρχει θετική συσχέτιση των γενικών επιστημονικών γνώσεων του ατόμου τόσο ως προς την κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων όσο και στην ενεργή συμμετοχή του σε δράσεις για το περιβάλλον. Παράγοντας που επηρεάζει θετικά τις στάσεις των ατόμων αποτελεί και το ανώτερο επίπεδο σπουδών (σε κολέγιο) σε σχέση με τα άτομα που δεν έχουν παρακολουθήσει ανώτερες σπουδές. Παρατηρείται όμως διαφοροποίηση ανάμεσα σε όσους έχουν κάνει σπουδές κοινωνικών/ ανθρωπιστικών και φυσικών/ θετικών επιστημών σε σχέση με άτομα που έχουν σπουδάσει οικονομικά ή διοίκηση επιχειρήσεων ως προς την τάση του να δραστηριοποιηθούν για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, με τους πρώτους να δείχνουν να ευαισθητοποιούνται περισσότερο.

συμπεριφορά των αντικειμένων. Το “πρακτικό” συμφέρον εστιάζει στην ερμηνεία της πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνονται τα άτομα, θεωρώντας την κοινωνική κατασκευή. Το “χειραφετικό” συμφέρον αντλεί από τις προηγούμενες προσεγγίσεις αλλά επιδιώκει την δραστηριοποίηση ώστε να αποκαλυφθούν οι μηχανισμοί λειτουργίας της εξουσίας και να γίνει πραγματικότητα η κοινωνική δικαιοσύνη.

Η προσέγγιση του Habermas για τα συμφέροντα αποτελεί τη βάση για τη θεωρία της έρευνας των αναλυτικών προγραμμάτων σήμερα και συνεισφέρει στο να γίνουν αντιληπτές οι επιδιώξεις των προγραμμάτων σπουδών σε κάθε χώρα. Η κριτική θεωρία στο χώρο της εκπαίδευσης τείνει στην άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν τα βιώματα των μαθητών στη παιδαγωγική διαδικασία και να θέτουν ερωτήματα όταν ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων δεν στοχεύει στην εξάλειψη των ανισοτήτων, αλλά στη διατήρησή τους. Ο εκπαιδευτικός που κινείται σε αυτό το πλαίσιο οφείλει να αξιοποιήσει τις αρνητικές εμπειρίες των μαθητών του ούτως ώστε να γίνουν το εργαλείο που θα τους οδηγήσει να γίνουν ενεργοί πολίτες, οι οποίοι θα διεκδικήσουν την ισότιμη αντιμετώπιση τους, όπως πρέπει σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Η κατανόηση των επιπτώσεων των ανισοτήτων είναι απαραίτητη για να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Η κριτική εκπαιδευτική προσέγγιση επιδιώκει την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών από κεντρικά κατευθυνόμενα, τα οποία ενισχύουν το κυρίαρχο πολιτισμικό πλαίσιο και τους μαθητές που προέρχονται από αυτό. Θέλει να αλλάξει η στόχευση και να ακουστεί η φωνή και οι ανάγκες των μαθητών κατά τον σχεδιασμό του περιεχομένου των προγραμμάτων και να υπάρξει ουσιαστική σύνδεση της σχολικής ζωής και της κοινωνίας. Παρά τις όποιες αντιρρήσεις και επιφυλάξεις ως προς το αν είναι δυνατή η εφαρμογή μιας τέτοιας αλλαγής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι σημαντική η συνεισφορά της στον χώρο το ότι εντοπίζει τον πολιτικό χαρακτήρα που έχουν τα αναλυτικά προγράμματα και τα ζητήματα που προκύπτουν από αυτό το γεγονός (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ.56-57).

Μια στρατηγική που επιδιώκει να συνδέσει τη ζωή με το σχολείο είναι η βιωματική διδασκαλία, που αν και φαίνεται καινοτόμος προσέγγιση έχει τις ρίζες σε παιδαγωγούς και φιλοσόφους με έντονες κοινωνικές ανησυχίες. Όπως αναφέρει ο Χρυσοφίδης η Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει μία αξιόπιστη πρόταση ώστε η εκπαίδευση να συνεισφέρει στα πολύπλοκα κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας. Η συγκεκριμένη στρατηγική διδασκαλίας έχει επίκεντρο τον μαθητή παρέχοντας του τη δυνατότητα να έχει ενεργό ρόλο σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής του πορείας εφόσον υπάρχει ένα ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα, ισότιμη επικοινωνιακή σχέση με τον εκπαιδευτικό και σύνδεση της σχολικής κοινότητας με την καθημερινότητα. Η επιδίωξη αυτής της παιδαγωγικής είναι οι μελλοντικοί πολίτες να γίνουν ενεργοί και ικανοί να διαχειριστούν απρόβλεπτες κοινωνικές καταστάσεις σε ένα μέλλον που οι

συνθήκες θα αλλάζουν συνεχώς⁶.

Προκειμένου η εκπαίδευση να συνεισφέρει στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου και στο μοντέλο ανάπτυξης που προωθείται, καίριος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αν και στο επίκεντρο του διαλόγου επισημαίνεται η αξία των εκπαιδευτικών, υπάρχει η τάση της “αποεπαγγελματοποίησης” των δασκάλων διεθνώς. Αυτό γίνεται εμφανές από την είσοδο ανειδίκευτων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, εξαιτίας της έλλειψης δασκάλων, αλλά και για οικονομικούς λόγους. Επιπλέον, γίνονται αναλώσιμο μέρος του συστήματος αφού εργάζονται ως συμβασιούχοι, ενώ αυξάνεται ο φόρτος εργασίας τους και μειώνεται η δυνατότητα αυτονομίας και προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω της επικράτησης των τυποποιημένων εξετάσεων (standardized testing), των συνεχών αξιολογήσεων και της παρατηρούμενης εισόδου πρακτικών του ιδιωτικού τομέα στη δημόσια εκπαίδευση (UNESCO, 2015).

Στην εποχή μας και όσον αφορά στη χώρα μας, καίριο ρόλο έχουν οι Ευρωπαϊκοί Οργανισμοί. Στο πλαίσιο το οποίο κινούνται η εκπαίδευση δεν είναι μια αυτόνομη δομή, τείνοντας να μεταβεί σε ένα σύστημα που αφορά μαζικά τους πολίτες και συνεπώς επιδρά και στην διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στρατηγικών. Παράλληλα, ως θεσμός δεν στοχεύει στην διαπαιδαγώγηση και ένταξη των μελλοντικών πολιτών στην κοινωνία, αλλά έχει μετατραπεί σε όργανο άσκησης κρατικής και κοινωνικής πολιτικής, όπως διαμορφώνεται στο πεδίο του διεθνούς ανταγωνισμού και στους στόχους τους οποίους επιτάσσει. (Τσαούσης, 2007, σ.266)

Ο όρος “κοινωνία της γνώσης” έχει κυρίαρχο χαρακτήρα πλέον. Ο ανταγωνισμός στα πλαίσια των κοινωνιών της γνώσης αφορά δύο πεδία. Το πρώτο αφορά στην εκμετάλλευση της τεχνολογίας και της καινοτομίας στην παγκόσμια και εσωτερική αγορά και το δεύτερο στην ύπαρξη αρκετού ανθρώπινου δυναμικού, με τις ικανότητες δημιουργίας και διαχείρισης των παραπάνω. Για να πετύχει σε αυτό το επίπεδο η Ε.Ε έχει ανάγκη οι εκπαιδευτικές στρατηγικές να προωθούνται σε συνθήκες κλίμακας που δεν μπορούν να υπάρξουν στα πλαίσια των αυτόνομων εθνικών πολιτικών, όπως ίσχυε μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα υπερτερεί των Ευρωπαϊκών Διεθνών Οργανισμών όσον αφορά στη δυνατότητα να ασκήσει διακρατική εκτελεστική εξουσία. Οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η Ουνέσκο δύνανται να συλλέξουν στοιχεία και ερευνητικά δεδομένα και σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης να εκδώσουν κείμενα συνεργασίας και στη συνέχεια συμφωνίες στις οποίες τα κράτη – μέλη θα συμμετάσχουν, ώστε να υπάρξει κοινή εκπαιδευτική πολιτική στον χώρο της Ευρώπης, ο οποίος τείνει πλέον σε μια ενιαία πολιτική ενότητα. (Τσαούσης, 2007, σ.283)

Δύο δυναμικές καθορίζουν την κατεύθυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων σήμερα. Η πρώτη είναι η επιμήκυνση του χρόνου εκπαίδευσης ώστε να αναπτυχθεί το ανθρώπινο κεφάλαιο που απαιτείται από τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης που στοχεύει στη βιώσιμη οικονομική

6 βλ. στο Goehlich M., (1979/2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ Δάρδανος

ανάπτυξη. Η δεύτερη είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ως βασικού παράγοντα για να επιτευχθεί η ευρύτερη επίγνωση της εύθραυστης κατάστασης του πλανήτη.

Στην Ε.Ε η στρατηγική της Λισαβόνας δεν συστήνει νέες ιδέες προς ένταξη στα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά επικεντρώνεται στη μείωση της σχολικής διαρροής στη δευτεροβάθμια και την επέκταση της τριτοβάθμιας, ειδικά του τομέα των θετικών επιστημών (μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, τεχνολογία). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες τα παραπάνω “βασικά μαθήματα” και η αναγνωστική ικανότητα είναι οι δείκτες της βελτίωσης της εκπαίδευσης.

Η καινοτομία αντιμετωπίζεται ως μέρος του τρίπτυχου εκπαίδευσης- καινοτομίας- έρευνας και τοποθετείται στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του χώρου της έρευνας. Δεν συγκεκριμενοποιεί τον χαρακτήρα που οφείλει να πάρει στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και δεν αναφέρεται ο ρόλος της καθώς και της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο που ο στόχος της στρατηγικής ήταν η μάθηση να γίνει πιο ελκυστική δεν έγιναν αρκετές ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση. Τα μαθήματα και τα σχολεία στηρίζονται στο αυστηρά οργανωμένο, μοντέλο της βιομηχανικής περιόδου (π.χ. η διδακτική ώρα των 45', το κοινό ωρολόγιο πρόγραμμα, τα προγράμματα σπουδών) και δεν αφήνουν στους μαθητές το περιθώριο να καλλιεργήσουν τις ατομικές τους δεξιότητες και κλίσεις. Συνεπώς, πολλοί μαθητές ολοκληρώνουν τη μαθητική τους ζωή χωρίς να αναπτύσσουν το δυναμικό τους και αποφεύγουν να επιστρέψουν στο σχολείο, αφού έχουν αναπτύξει αρνητική στάση απέναντι στις σπουδές (Sahlberg & Oldroyd, 2010).

Από την ίδρυση του ο Ο.Η.Ε συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση στα Κεφάλαια 9 – *Διεθνής και Οικονομική Συνεργασία* και 10 -*Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο* του Καταστατικού Χάρτη ανάμεσα στα μέσα που είναι αναγκαία για να επιτευχθούν οι σκοποί του Οργανισμού όπως αναφέρονται στο πρώτο άρθρο⁷. Συγκεκριμένα το άρθρο 55 του Κεφ. 9 αναφέρει ότι :

Αποβλέποντας στη δημιουργία συνθηκών σταθερότητας και ευημερίας, οι οποίες είναι αναγκαίες για να υπάρξουν μεταξύ των εθνών σχέσεις ειρηνικές και φιλικές βασισμένες στον σεβασμό της αρχής των ίσων δικαιωμάτων και της αυτοδιοίκησης των λαών, τα Ηνωμένα Έθνη θα ευνοήσουν:

α) την ανύψωση του βιοτικού επιπέδου, εργασία για όλους και συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής προόδου και ανάπτυξης,

β) την λύση διεθνών προβλημάτων, οικονομικών, κοινωνικών, δημόσιας υγείας και άλλων συναφών, τη διεθνή πολιτιστική και εκπαιδευτική συνεργασία και

γ) τον παγκόσμιο και αποτελεσματικό σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών για όλους, χωρίς διάκριση φυλής, φύλου, γλώσσας ή θρησκείας (σ. 47)

Και το άρθρο 57 προβλέπει ότι:

“Οι διάφορες ειδικευμένες οργανώσεις που ιδρύονται με συμφωνίες μεταξύ κυβερνήσεων και που έχουν ευρείες διεθνείς αρμοδιότητες στον οικονομικό, πολιτιστικό, εκπαιδευτικό τομέα, στον τομέα της δημόσιας υγείας και σε άλλους σχετικούς τομείς θα συνδέονται με τα Ηνωμένα Έθνη...”
Αυτές οι Οργανώσεις που θα προκύψουν με αυτόν τον τρόπο από τα Ηνωμένα Έθνη αναφέρονται

⁷ Συγκεκριμένα, η παράγραφος 4 του άρθρου αναφέρει ότι: *Οι σκοποί των Ηνωμένων Εθνών είναι:*

Να αποτελούν ένα κέντρο που θα συντονίζει τις ενέργειες των εθνών για την επίτευξη των κοινών σκοπών.
(Τσαούσης, 2007)

ως “Ειδικευμένες Οργανώσεις” Του Ο.Η.Ε. (Τσαούσης, 2007, σ.51).

Ένα από τα ζητούμενα των Διεθνών οργανισμών είναι η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των παιδιών, και ειδικά των κοριτσιών, στη βασική εκπαίδευση προκειμένου να αμβλυνθούν οι κοινωνικές και εθνικές ανισότητες. Η βασική εκπαίδευση έχει τόσο γενική όσο και ειδική διάσταση. Ως γενική εκπαίδευση οι σκοποί της εμπεριέχονται τόσο στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων(1948) ότι “ η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών”. Το 1959 η Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναφέρει ότι “στο παιδί θα παρέχεται μια εκπαίδευση που θα προάγει τη γενική παιδεία του και θα του δίνει τη δυνατότητα(...) να αναπτύξει τις ικανότητές του, την ατομική του κρίση και το αίσθημα της ηθικής και κοινωνικής ευθύνης του και να γίνει ένα χρήσιμο μέλος της κοινωνίας” (Τσαούσης, 2007, σ. 102).

Τα ειδικά χαρακτηριστικά της αφορούν τη διάρκεια, την οργάνωση και το περιεχόμενο , που αποκαλείται άλλοτε στοιχειώδης, άλλοτε βασική ή πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ποικιλομορφία των όρων δεν αντανακλά διαφοροποιήσεις ως προς τον χαρακτήρα της πρώτης βαθμίδας των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά περισσότερο την απόπειρα να βρεθεί κοινό σημείο αναφοράς μεταξύ των διαφορετικών μορφών, χρόνου και στόχων της εισαγωγικής εκπαιδευτικής βαθμίδας. (Τσαούσης, 2007 σ.102)

Η εκπαίδευση αποτελεί παράλληλα, ένα οικονομικό αγαθό. Έχει κόστος (την υπηρεσία του διδακτικού προσωπικού, την υλική υποδομή, το εποπτικό υλικό) και αξία (ως προσόν- δεξιότητα, ικανότητα παροχής έργου και παροχής υπηρεσιών). Με την ύπαρξη ενός κρατικού γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και την διεύρυνση της πρόσβασης των πολιτών σε αυτό, το άτομο, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, πρέπει να προχωρήσει σε όσο το δυνατόν ανώτερο επίπεδο σπουδών (Τσαούσης, 2007 σ.184)⁸.

2.2 Κοινωνία και περιβάλλον

Ο παράγων φυσικό περιβάλλον, δεν αποτέλεσε κεντρικό πεδίο διερεύνησης για την κλασική κοινωνιολογία αν και οι αλλαγές που έφερε η βιομηχανική επανάσταση τόσο στους τρόπους παραγωγής, όσο και στην κοινωνική ζωή αποτέλεσαν τα βασικά σημεία προβληματισμού. Εντούτοις, ανατρέχοντας στο έργο των τριών κλασικών – (Durkheim, Marx, Weber) βλέπουμε σε ποιο βαθμό τους απασχόλησε το φυσικό περιβάλλον σε σχέση με την κοινωνία.

Ο Durkheim θεωρούσε πως για μια ορθολογική κοινωνιολογική θεωρία τα κοινωνικά

⁸ Όπως αναφέρει ο Burnett (2014), σε πρώτο επίπεδο, προσεγγίζονται διεθνώς οι στόχοι για τη διεύρυνση της πρόσβασης των παιδιών στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά στις αναπτυσσόμενες χώρες. Παρατηρείται όμως ότι οι γνώσεις που αποκτούν είναι ανεπαρκείς τόσο σε τυπικό επίπεδο, όπως η γνώση μαθηματικών και ο εγγραμματισμός, αλλά και σε ουσιαστικό. Αυτό οφείλεται στο ότι η δευτεροβάθμια βαθμίδα αποτελεί πλέον το μέσο για ανώτερες σπουδές και όχι για την είσοδο στην αγορά εργασίας, παραμένοντας ένας συντηρητικός θεσμός οποίος δεν έχει καταφέρει να κατακτήσει τα καινοτόμα χαρακτηριστικά που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία.

γεγονότα πρέπει να μελετώνται ως πράγματα, δηλαδή ως εξωτερικές πραγματικότητες του ανθρώπου, διότι αν δεν υπάρχει πραγματικότητα έξω από την ανθρώπινη συνείδηση απουσιάζει το υλικό της κοινωνιολογίας. Τα γεγονότα δεν μπορούν να συγχέονται ούτε με τα οργανικά, ούτε με τα ψυχικά φαινόμενα για να θεωρηθούν κοινωνικά. Αυτή η οπτική φαίνεται να παραγνωρίζει τον τρόπο που η φύση επιδρά στις κοινωνικές σχέσεις. Όμως στο έργο του βρίσκουμε αναφορές στο ότι η ανθρώπινη κοινωνία εξελίσσεται επηρεαζόμενη από παράγοντες όπως η αύξηση του πληθυσμού και ο ανταγωνισμός για τους φυσικούς πόρους και τον περιορισμένο φυσικό χώρο.

Η θεώρηση του για τη σχέση ανθρώπινης κοινωνίας και φύσης είναι αντιφατική αφού αναγνωρίζει ότι η κοινωνική επικράτεια είναι και αυτή μέρος της φύσης η οποία διαφοροποιείται λόγω της πολυπλοκότητας της, ταυτόχρονα όμως θεωρεί ότι η φύση αποτελεί οδηγό για τον τρόπο που συνδέονται οι κοινωνικοί παράγοντες. Προκειμένου όμως να περιχαρακώσει τα όρια της νέας επιστήμης εγκατέλειψε την πιθανότητα η ανθρώπινη κοινωνία να επηρεάζεται και από τις περιβαλλοντικές επιδράσεις, όντας μια ανώτερη ύπαρξη, εντός των πλαισίων της φύσης που παραμένει αναλλοίωτη και στατική. (Μποτετζάγιας & Καραμίχας, 2008,σ.41-43)

Οι Marx και Engels, από την πλευρά τους διαμορφώνοντας τον διαλεκτικό υλισμό, έχουν εμφανώς επηρεαστεί από τις επιστημονικές ανακαλύψεις του σύγχρονου τους Δαρβίνου, ο οποίος το 1859 δημοσιεύει το έργο του Περί της καταγωγής των ειδών. Όπως ο Δαρβίνος μιλά για την ανάπτυξη των οργάνων των ζώων και ο Marx εξηγεί την κατασκευή εργαλείων από τον άνθρωπο -χρησιμοποιεί το ελληνικό όρο *όργανον*- για να μιλήσει για το μέσο που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος στη φύση για να επιβληθεί. Η ανθρώπινη εργασία διαφέρει από των ζώων γιατί πέρα από την κάλυψη πρωτογενών αναγκών στην πορεία δημιουργεί νέες ανάγκες πιο εκλεπτυσμένες. (Μποτετζάγιας & Καραμίχας, 2008, σ.45)

Εκφράζει την άποψη πως δεν επιδρά μόνος ο άνθρωπος στη φύση, αλλά πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση αφού οι αλλαγές που επιφέρει η ανθρώπινη δραστηριότητα στο περιβάλλον επιδρούν και στον ίδιο τελικά. Στα πλαίσια του καπιταλιστικού μοντέλου παραγωγής αλλάζει η σχέση ανθρώπου- φύσης αλλά και μεταξύ των ατόμων, μιας και η εργασία πλέον τον κάνει να μπει στους ρυθμούς της μηχανής και να απομακρύνεται από της φύσης. Ο καπιταλιστής θεωρεί πως κυριαρχεί στη φύση αγνοώντας πως η πιθανή υπερεκμετάλλευση θα έχει αρνητικές συνέπειες στον ίδιο. (Μποτετζάγιας & Καραμίχας, 2008, σ.48).

Αν και ο Weber δέχεται πως οι κοινωνικές διεργασίες μπορεί να έχουν ως αίτιο μη κοινωνικούς παράγοντες, διαφοροποιείται από το Μαρξ, ο οποίος έχει επηρεαστεί από τις εξελίξεις στη βιολογία, γιατί πιστεύει πως για να ερευνηθούν θα πρέπει η λογική της έρευνας να διαφέρει από αυτή των φυσικών επιστημών, γιατί η φύση δεν έχει κουλτούρα (νοήματα, αξίες, θεσμούς) όπως η κοινωνία.(Μποτετζάγιας & Καραμίχας, 2008, σ.50)

Ο τρόπος που επιδρά η ανθρώπινη δραστηριότητα στον πλανήτη εκφράζεται μέσω της

ανάδυσης του όρου “ανθρωπόκαινος” στην επιστήμη. Η ζωή του πλανήτη χωρίζεται σε γεωλογικές περιόδους. Η επιστήμη ονομάζει τα τελευταία 10000 χρόνια ως ολόκαινο περίοδο. Τη δεκαετία του '80 ο βιολόγος E.F. Stoermer επινόησε τον όρο ανθρωπόκαινος για να ορίσει την χρονική περίοδο κατά την οποία η ανθρώπινη παρέμβαση έχει προκαλέσει αλλαγές σε πλανητικό επίπεδο. Χρονικά η αρχή της τοποθετείται το 1784, όταν και επεκτείνεται η χρήση της ατμομηχανής και των ορυκτών καυσίμων και επιτείνεται από τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Μερίδα επιστημόνων έχει κρούσει τον κώδωνα του κινδύνου από τη δεκαετία του '50 όσον αφορά στις συνέπειες του δυτικού οικονομικού μοντέλου, το οποίο δεν μπορεί να γενικευτεί προς όφελος όλων (Issbernerlf & Lena, 2018)⁹.

Ο νεότερος τρόπος σκέψης καταργεί τα στεγανά, τα οποία ταξινομούν τις ανθρώπινες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα τους σε τομείς, όπως η ενέργεια, η γεωργία κλπ. ή το περιβάλλον, την οικονομία, την κοινωνία ξεχωριστά. Η περιβαλλοντική κρίση π.χ. δεν διαφέρει από την κρίση ανάπτυξης, και ζητήματα όπως, το κυνήγι του κέρδους ή ο ατομικισμός θεωρούνται κομμάτι του περιβαλλοντικού προβλήματος. Η σύγχρονη οπτική βρίσκει πως οι παραπάνω παράγοντες διαπλέκονται και συνιστούν μια πολύπλευρη κρίση. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με οικονομικά, όπως η φτώχεια και ο υπερπληθυσμός του πλανήτη, αλλά και πολιτικά όπως οι ένοπλες συγκρούσεις στις περιοχές που υπάρχει ορυκτός πλούτος, τον οποίο καταναλώνουν οι προηγμένες κοινωνίες. Η ολιστική αντιμετώπιση σημαίνει πως άνθρωπος και γη αποτελούν μια ενότητα, με την ατμόσφαιρα, το έδαφος, τα φυτά, τα ζώα και τους μικροοργανισμούς, που συνιστούν ένα κυβερνητικό σύστημα. Το περιβάλλον εξετάζεται ως προς τις οικολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, αισθητικές και νομικές όψεις του και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως κάτι παραπάνω από άθροισμα των μερών του, και πιθανώς σαν ένας οργανισμός εξυπνότερος από ότι νομίζουμε, με τον οποίο ο άνθρωπος είναι συνεταίρος και όχι κυρίαρχος (Γεωργόπουλος, 2003, σ.63-65).

Η περιβαλλοντική κοινωνιολογία άρχισε να εμφανίζεται ως ξεχωριστός κλάδος στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 70. Στόχος της ήταν μια κοινωνιολογία που θα αναγνώριζε τον ρόλο των φυσικών και βιολογικών παραγόντων στη διαμόρφωση κοινωνικών δομών και συμπεριφορών, που θα λάμβανε υπόψη της τις επιδράσεις της κοινωνικής οργάνωσης και κοινωνικής αλλαγής στο φυσικό περιβάλλον (Μποτετζάγιας & Καραμίχας, 2008, σ.23).

Ο “αναστοχαστικός εκσυγχρονισμός”, όρος τον οποίο εισήγαγε ο Ulrich Beck, υποστηρίζει πως τις τελευταίες δεκαετίες βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια νέα φάση στην κοινωνική εξέλιξη

9 Βλ. The Unesco Courier. (2018 n.2)

Στο ίδιο τεύχος παρατίθεται η άποψη του Dipesh Chakrabarty, ο οποίος απαντώντας στους λόγους που θεωρεί ότι η ιστορία του καπιταλισμού πρέπει να διασταυρωθεί με την ιστορία του ανθρώπινου είδους. Οι άνθρωποι που ασχολούνται με τον καπιταλισμό δεν μελετάνε εξελικτική βιολογία. Εάν το έκαναν θα έβλεπαν ότι ο Homo Sapiens μέσω της κοινωνίας κυριάρχησε στον πλανήτη. Το ανθρώπινο είδος επεκτάθηκε σε όλες της γωνιές της Γης κατά τα τελευταία χιλιάδες χρόνια. Με τα μεγάλα ιστιοφόρα και ατμόπλοια βοήθησαν ώστε ο πληθυσμός της Ευρώπης να βρεθεί σε όλες τις ηπείρους. Είναι θεμιτό το επιχείρημα ότι ο καπιταλισμός λειτούργησε ως το μέσο των ευρωπαίων για να επικρατήσει σε όλον τον πλανήτη.

όπου η επιστημονική γνώση χρησιμοποιείται ώστε να ξεπεραστούν τα αρνητικά αποτελέσματα προηγούμενων μορφών τεχνολογικής επέμβασης (Μποτετζάγιας & Καραμίχας, 2008, σ. 185). Ουσιαστικά πρέπει να αλλάξει η στρατηγική ανάπτυξης που ακολούθησε τη βιομηχανική επανάσταση ώστε ο άνθρωπος να παραδώσει στις επόμενες γενιές βιώσιμο το φυσικό και το αστικό περιβάλλον.

Οι κοινωνικές επιστήμες παραδοσιακά μελέτησαν την κοινωνία στα όρια του εθνικού κράτους και δεν τη συσχετίζαν με το φυσικό περιβάλλον. Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης οι δυνατότητες που δίνει η σύγχρονη τεχνολογία και η επέκταση του καπιταλισμού αναδιαμορφώνει τον κοινωνικό χώρο από εθνικό σε παγκόσμιο. Εξελίσσεται μια νέα συνθήκη όπου οι ανεπτυγμένες χώρες είναι η αφετηρία για την επέκταση θεσμών στις αναπτυσσόμενες και οι διεθνείς οργανισμοί μετασχηματίζονται. Προβλήματα όπως η τρομοκρατία αποκτούν διεθνή χαρακτήρα και προβάλλονται κοινά πρότυπα σε χώρους όπως η εκπαίδευση, η έρευνα και η επικοινωνία ενώ παράλληλα διεθνοποιούνται αξίες και συμπεριφορές, όπως ο καταναλωτισμός, περιορίζοντας τον έλεγχο που μέχρι πρότινος ασκούσε το κράτος στην επικράτεια του.

Η κλασική κοινωνιολογία αναπτύχθηκε σε μία εποχή που τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν ήταν στο επίκεντρο του προβληματισμού. Η κριτική θεωρία όπως αναπτύχθηκε από τους εκπροσώπους της σχολής της Φρανκφούρτης όπως ο Adorno και ο Horkheimer εξετάζουν τα οφέλη και τα προβλήματα που προκύπτουν από την κυρίαρχη ιδεολογία της προηγμένης τεχνολογικά βιομηχανικής κοινωνίας. Η επικυριαρχία του ανθρώπου στη φύση και τα οφέλη από την τεχνολογική εξέλιξη, η οργάνωση της οικονομίας και οι πολιτικοί θεσμοί δε σχετίζονται με τη καθολική πρόσβαση σε αυτά τα αγαθά, αντηχώντας την μαρξιστική άποψη για την αναγκαιότητα των ανισοτήτων στον καπιταλισμό (Barry, 2007, σ.88).

Όσον αφορά στο σκέλος της σχέσης κοινωνίας και περιβάλλοντος, το άτομο από την χειραφέτηση του από τη φυσική του κατάσταση και την υποταγή της φύσης στις ανάγκες του, πλέον βρίσκεται αντιμέτωπο με περιβαλλοντικά προβλήματα τα οποία βρίσκονται σε συνάρτηση με το κοινωνικό γίνεσθαι. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα προκαλούν κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα και σε συνδυασμό με την επίδραση των φυσικών επιστημών στην κοινωνία είναι αναγκαίο οι κοινωνικές επιστήμες να επεκτείνουν το αντικείμενο έρευνας τους για να μελετηθεί το περιβάλλον και η κοινωνία ως σύστημα (Κονιαβίτης Θ, 2005, σ.46)¹⁰.

Η σημαντικότητα της πρώιμης Σχολής της Φρανκφούρτης σε σχέση με την κοινωνική θεωρία και το περιβάλλον έγκειται στον εκσυγχρονισμό της μαρξιστικής προσέγγισης πως η κοινωνία και η φύση συνδέονται μέσω της κοινωνικής οργάνωσης και ταυτόχρονα με τον τρόπο

10 Βλ. στο Ανθοπούλου Θ., Παπαδοπούλου Δ (επιμ.), (2005), *Περιβάλλον και κοινωνία, Μύθοι και πραγματικότητα*, Αθήνα :Gutenberg,.

που η κοινωνία χρησιμοποιεί, ή μάλλον καταχράται το περιβάλλον (Barry, 2007, σ.89).

Σύμφωνα με τον Barry (2007), ο Anthony Giddens επεκτείνει τον προβληματισμό του Habermas για το περιβάλλον και είναι πιο ευαισθητοποιημένος απέναντι στα οικολογικά ζητήματα, τα οποία έχουν χωρικές και χρονικές διαστάσεις και υπεισέρχονται στις κοινωνίες, μία διάσταση κεντρική στη θεώρηση του για την παγκοσμιοποίηση, μια διαμορφωτική διαδικασία που ενώνει τον κόσμο σε ενιαίο σύστημα πολιτιστικών, πολιτικών και κυρίως οικονομικών σχέσεων, η οποία έχει εντατικοποιηθεί μετά τον 2ο Παγκόσμιο πόλεμο (σ.101).

Η σύγχρονη κοινωνική θεωρία έχει αντικείμενο μελέτης τις μορφές της ανάπτυξης και στοχεύει σε μια κριτική ανάλυση ως προς το τι περιλαμβάνει η ανάπτυξη, πως υλοποιείται, ποια είναι τα βασικά της χαρακτηριστικά και το πότε και πως εξελίσσεται. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη βιώσιμη ανάπτυξη από την πολιτική και οικονομική θεωρία και πρακτική, ειδικά μετά τη Σύνοδο του Ρίο το 1992, δίνει στην κοινωνική θεωρία μια ευκαιρία να διευρύνει τις παραμέτρους για να συμπεριλάβει τομείς ατζέντας που προωθείται, στο πεδίο μελέτης της (Barry, 2007, σ.299).

2.3 Σύνοψη

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε αρχικά ο τρόπος που οι κοινωνικές επιστήμες μελέτησαν το θέμα της εκπαίδευσης και του περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτέλεσε βασικό πεδίο προβληματισμού των κοινωνιολόγων ως προς τη δομή του, τις αρχές και τους στόχους του. Η αποστολή του δημόσιου σχολείου καθοριζόταν ανάλογα με τις ανάγκες, ιδεολογικές ή πολιτικές στα όρια του εθνικού κράτους. Η παγκοσμιοποίηση όμως φαίνεται ότι πέρα από το οικονομικό και πολιτικό πεδίο επιδρά και στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι διεθνείς οργανισμοί πλέον προτείνουν παρεμβάσεις και παιδαγωγικά μοντέλα, όπως με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, και καθορίζουν τους στόχους, ώστε να διαχυθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα, εκ των άνω. Παραδοσιακά, οι παιδαγωγικές πρακτικές ξεκινούσαν από την εφαρμογή τους σε περιορισμένο χώρο και από συγκεκριμένους παιδαγωγούς και σχολεία (όπως η παιδαγωγική Μοντεσσόρι και τα σχολεία του Reggio Emilia) και διαχέονταν στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η αντιστροφή αυτής της πορείας γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στον τρόπο που αναπτύχθηκε η Περιβαλλοντική εκπαίδευση και στην εξέλιξη της στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όπως θα δούμε παρακάτω.

Το περιβάλλον δεν αποτέλεσε από τα κεντρικά αντικείμενα με τα οποία ασχολήθηκαν οι πρώτοι κοινωνικοί επιστήμονες, αν και υπάρχουν διάσπαρτες αναφορές στα έργα τους. Οι επιπτώσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στη φύση προφανώς δεν φαινόταν να επηρεάζει άμεσα τη ζωή των κοινωνιών. Η εκρηκτική ανάπτυξη της τεχνολογίας και της βιομηχανίας όμως αποδείχτηκε στην πορεία ότι έχει συνέπειες στην ποιότητα ζωής και έθεσε υπό αμφισβήτηση το κυρίαρχο μοντέλο ανάπτυξης. Με αυτή την αφετηρία τίθεται πλέον η ανάγκη για τους κοινωνικούς επιστήμονες να ασχοληθούν με τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ο προβληματισμός και η μελέτη της

κοινωνίας δεν μπορεί να είναι αποκομμένος από την επιρροή της περιβαλλοντικής υποβάθμισης. Στη συνέχεια, θα φανεί ο τρόπος που η βιώσιμη ανάπτυξη επιχειρεί να συγκεράσει αυτά τα δύο πεδία.

Κεφάλαιο 3.

Μεθοδολογία και σχεδιασμός της έρευνας

Η προβληματική της εργασίας αρχικά μελετήθηκε σε επίπεδο βιβλιογραφίας όσον αφορά στη σύνδεση κοινωνίας, εκπαίδευσης και περιβάλλοντος. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η εξέλιξη του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι παράγοντες που επηρέασαν το χαρακτήρα της, και οι προβληματισμοί που προκύπτουν από το ιδεολογικό πλαίσιο και την εφαρμογή της.

Προκειμένου να προσεγγίσουμε και την άποψη αυτών που την υλοποιούν, των εκπαιδευτικών δηλαδή, κρίθηκε αναγκαίο να υπάρξει και ένα ερευνητικό μέρος στο οποίο θα παρουσιαστεί και η δική τους οπτική για το θέμα. Παρακάτω παρουσιάζεται η διαδικασία που καθοδήγησε μεθοδολογικά την διεξαγωγή της έρευνας .

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρω το γεγονός ότι αναζητώντας στοιχεία για ανάλογες εργασίες στο χώρο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δεν βρήκα να έχει γίνει κάποια άλλη κοινωνιολογική έρευνα με νηπιαγωγούς, αλλά όσες υπάρχουν απευθύνονταν σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας και επικέντρωναν την προβληματική τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η μόνη διδακτορική εργασία που εντόπισα να συνδέει την αειφορία με το νηπιαγωγείο είναι της Έλλης Ναούμ (2014), η οποία ασχολήθηκε με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια του αειφόρου σχολείου¹¹. Στο επόμενο κεφάλαιο, επίσης παρουσιάζονται επιγραμματικά τα συμπεράσματα ερευνών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη χώρα μας.

3.1 Σκοπός έρευνας

Το αντικείμενο της έρευνας είναι να διερευνήσει την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε στα πλαίσια που θέτει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να εντοπισθούν οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί όταν υλοποιούν προγράμματα και οι παράμετροι που τους οδηγούν στις επιλογές τους.

Οι άξονες των ερωτημάτων της έρευνας είναι οι εξής

α) Η διερεύνηση της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, για αυτό και θα ερωτηθούν αναφορικά με τους στόχους και τις επιδιώξεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε.

β) Ο τρόπος που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς (ερεθίσματα,

¹¹ Ο τίτλος της συγκεκριμένης διατριβής είναι “*Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*” και ερεύνησε τον τρόπο που η ενεργοποίηση των γονέων επιδρά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην επιδίωξη για την αλλαγή στάσεων παιδιών και γονέων με την ενεργό εμπλοκή τους.

στρατηγικές, μεθοδολογία, παρεχόμενης υποστήριξη).

γ) Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, προβλήματα και προβληματισμοί που προκύπτουν, προτάσεις για το θέμα.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στις νηπιαγωγούς και παρουσιάζονται στον οδηγό συνέντευξης, που υπάρχει στο παράρτημα της εργασίας, αφορούσαν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τα οποία έχουν ασχοληθεί, τους λόγους που έχουν επιλέξει να τα υλοποιήσουν και τους στόχους που θέτουν κατά το σχεδιασμό τους. Επίσης, ρωτήθηκαν για τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν και τους φορείς που τις υποστηρίζουν. Για να καταγραφούν οι απόψεις τους, οι ερωτήσεις αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, τον ρόλο τους στα πλαίσια της σχολικής ζωής, το πως αντιλαμβάνονται την έννοια της αειφορίας και το αν οι στόχοι της διαφοροποιούνται από την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Τέλος, προέκυψε το ερώτημα για τους λόγους που αλλάζει το θεσμικό πλαίσιο των υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση αυτή την περίοδο. Στο παράρτημα της εργασίας υπάρχει ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων

3.2 Επιλογή μεθοδολογίας

Η μελέτη των κοινωνικών φαινομένων γίνεται υπό το πρίσμα του θετικισμού και της ερμηνευτικής- φαινομενολογικής μεθόδου. Η θετικιστική προσέγγιση έχει αφετηρία την προϋπάρχουσα θεωρία, ενώ η ποιοτική προϋποθέτει *“την επιτόπια έρευνα, την άμεση συνάφεια ερευνητή και ερευνώμενων και την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που αναδύονται”*. Η μεθοδολογία αυτή απαιτεί τη μελέτη μιας ορισμένης ομάδας σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, έχοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Τα αποτελέσματα που συγκεντρώνονται αξιοποιούνται για να αναπτυχθεί η θεωρία (Λυδάκη, 2012, σ.64).

Από την πλευρά τους οι θετικιστές αμφιβάλλουν ότι τα στοιχεία της ερμηνευτικής ανάλυσης ερμηνεύουν αξιόπιστα τα κοινωνικά φαινόμενα επειδή η προσωπική ματιά του ερευνητή παρεμβαίνει στο αποτέλεσμα. Ο παράγοντας της υποκειμενικότητας όμως είναι παρών και στις ποσοτικές έρευνες, αφού ο ερευνητής επιλέγει το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερωτήματα (ή και τις απαντήσεις των κλειστών ερωτήσεων) των ερωτηματολογίων ή των δομημένων συνεντεύξεων, με βάση την δική του οπτική (Λυδάκη, 2012, σ.77). Το ερώτημα που τίθεται για τους κοινωνικούς επιστήμονες είναι αν η επικέντρωση στην ποσοτική έρευνα κοστίζει σε θεωρητικό και ουσιαστικό επίπεδο. Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται είναι πιο εύκολο να αξιοποιηθούν από διάφορους οργανισμούς, μιας και έχουν τη μορφή ποσοστών και συσχετιζόμενων μεταβλητών. Οι ποιοτικές μέθοδοι όμως εμπλέκονται με την ουσία των προβληματισμών που εξερευνούν και τις ερμηνείες που προκύπτουν από αυτή τη μορφή ανάλυσης (Berg, 1998, σ.269-270).

Ο θετικισμός και η ερμηνευτική προσέγγιση επιχειρούν την κατανόηση του κόσμου υπό το

πρίσμα που χρησιμοποιούν. Η κριτική θεωρία από την πλευρά της επιχειρεί να κάνει πραγματικότητα μια δημοκρατική κοινωνία, όπου τα άτομα θα είναι ισότιμα, και η επιδίωξη της έρευνας σε αυτό το πλαίσιο είναι να αλλάξει τα πράγματα και όχι απλά να τα εξηγήσει όπως οι δύο προηγούμενες. Η προσπάθεια της είναι να εντοπίσει τα συμφέροντα που συνεισφέρουν στη διαίωση των ανισοτήτων, τους τρόπους που τις νομιμοποιούν να επιδρούν στις δημοκρατικές διαδικασίες, ώστε οι άνθρωποι να τις γνωρίζουν οι άνθρωποι και το κοινωνικό σύνολο και να στραφούν στη διεκδίκηση της κοινωνικής δημοκρατίας.

Η κριτική εκπαιδευτική έρευνα έχει τον πρακτικό στόχο να συνεισφέρει στην επιδίωξη για μία δίκαιη κοινωνία, όπου θα υπάρχουν ουσιαστικές ατομικές και συλλογικές ελευθερίες, καταδεικνύοντας τον τρόπο που λειτουργούν οι άτυποι φορείς εξουσίας. Επικεντρώνεται στην προβληματική για το ρόλο του σχολείου στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων, την ιδεολογία της παρεχόμενης γνώσης στα αναλυτικά προγράμματα και το ποιες κοινωνικές τάξεις ευνοούνται από τον τρόπο που δομούνται τα εκπαιδευτικά συστήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2000/2008, σ.45-46).

Όσον αφορά στο χαρακτήρα των ερωτημάτων που αποτέλεσαν τον οδηγό της συνέντευξης, επελέγησαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου για τα πλεονεκτήματα που παρέχουν σε μια ποιοτική έρευνα. Είναι ευέλικτες μιας και ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει στις απαντήσεις και να ξεκαθαρίσει πιθανές παρανοήσεις. Επίσης, γίνονται πιο εύληπτα τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου, και η πραγματικές του αντιλήψεις μέσω της αμεσότητας της επαφής (Cohen κ.α, 2000/2008, σ.463).

Για τη διερεύνηση του θέματος επελέγη η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης ως η πλέον κατάλληλη προκειμένου οι απαντήσεις που θα αντληθούν να περιλάβουν και προσωπικά βιώματα και απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες δεν μπορούν να συμπεριληφθούν σε μια αυστηρά δομημένη συνέντευξη. Η δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιεί έναν αυστηρά δομημένο οδηγό ερωτήσεων και ο ερευνητής ζητά από τα άτομα να απαντήσουν σε ερωτήματα καθορισμένα από πριν από τον ερευνητή. Η διαδικασία ακολουθεί αυτή τη λογική ώστε ο ερωτώμενος να απαντήσει στα κοινά ερωτήματα και τα αποτελέσματα να είναι συγκρίσιμα. Ο ερευνητής θεωρεί ότι οι ερωτήσεις του επαρκούν για να αντλήσουν πληροφορίες οι οποίες θα σχετίζονται με το σκοπό της έρευνας. Η τυποποιημένη συνέντευξη λειτουργεί υπό το πρίσμα ότι οι σκέψεις και οι απόψεις του ατόμου σχετίζονται άμεσα με τις πράξεις του ατόμου (Berg, 1998, σ.60)

Η ημιδομημένη συνέντευξη πραγματοποιείται με τη χρήση κάποιων προκαθορισμένων ερωτήσεων και θεματικών, που απευθύνονται στον συνεντευξιαζόμενο με συγκεκριμένη σειρά, αλλά ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τη σειρά τους και να επιχειρήσει να αντλήσει απαντήσεις σε ερωτήματα που πιθανόν να προκύψουν και πέρα από τις ερωτήσεις που έχει προετοιμάσει. Η στρατηγική αυτή βασίζεται σε συγκεκριμένες υποθέσεις όπως το ότι οι ερωτήσεις

πρέπει να γίνονται με λεξιλόγιο οικείο προς όλα τα άτομα που συμμετέχουν, άρα μπορεί να προσαρμόσει την μορφή των ερωτημάτων. Αντανακλά και την επίγνωση ότι τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο με ποικίλους τρόπους και δύναται να κατανοήσει την οπτική του ερωτώμενου, αφού ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ζητήσει περαιτέρω επεξηγήσεις από τον ερωτώμενο και να μην μένει αυστηρά προσηλωμένος στα ερωτήματα που έχει θέσει κατά τον σχεδιασμό της συνέντευξης (Berg, 1998 σ.62).

Η ανάλυση των απαντήσεων είναι το πιο δύσκολο αλλά και δημιουργικό μέρος της έρευνας, αν και δεν μπορεί να γίνει με τον τρόπο που ισχύει για τα ποσοτικά δεδομένα. Οι συνεντεύξεις είναι στην ουσία συμβολικές διαντιδράσεις, οι οποίες αν και συχνά θεωρείται ότι δεν παρέχουν την ακρίβεια των ποσοτικών δεδομένων, προσδίδουν “υφή” στα στοιχεία που συλλέγονται και βοηθούν στη νοηματοδότηση και κατανόηση ζητημάτων, που δεν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, η ποιοτική έρευνα απαιτεί να ορισθούν προτεραιότητες, να γίνουν υποθέσεις κατά το σχεδιασμό και να ορισθούν οι φάσεις συλλογής στοιχείων και η πορεία της (Berg, 1998, σ.90-91).

Από τη στιγμή που θα ολοκληρωθεί η καταγραφή των απαντήσεων στα ερωτήματα της συνέντευξης αρχίζει η ανάλυση των δεδομένων. Συνεπώς *“η ερμηνευτική ανάλυση είναι περισσότερο μια αντιδραστική αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των αποσπασμένων από το περιβάλλον δεδομένων, που ήδη συνιστούν ερμηνείες μιας κοινωνικής συνάντησης”*(σ. 476). Το πιο δύσκολο μέρος κατά την ανάλυση είναι το ότι χάνεται σε μεγάλο βαθμό η συνολική εικόνα που υπάρχει στην κάθε συνέντευξη προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν τα δεδομένα. Έτσι, για να επιτευχθεί η ορθή επεξεργασία των δεδομένων, ο ερευνητής δεν μπορεί να αποδώσει το σύνολο της συνέντευξης, που ως όλο μπορεί να δώσει μια εικόνα που δεν φαίνεται όταν “σπάσει” σε επιμέρους απαντήσεις. Για να κωδικοποιηθούν οι απαντήσεις, τα δεδομένα μπαίνουν σε κατηγορίες που είτε έχουν ορισθεί εξ αρχής, είτε ορίζονται με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώνονται με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων (Cohen κ.α, 2000/2008).

Η διεξαγωγή συνεντεύξεων για ερευνητικούς λόγους είναι μια πρακτική που εγείρει και ζητήματα δεοντολογικού χαρακτήρα. Η υλοποίηση τους στοχεύει στην άντληση γνώσης για το άτομο μέσω μιας διαπροσωπικής σχέσης και τα βασικότερα δεοντολογικά θέματα είναι *“ η συνειδητή συναίνεση, η εμπιστευτικότητα και οι συνέπειες των συνεντεύξεων”*(Cohen κ.α, 2000/2008, σ.492). Είναι δύσκολο να οριοθετήσει κάποιος απόλυτα τα παραπάνω. Στην συγκεκριμένη έρευνα για να διασφαλισθεί το ορθό δεοντολογικό πλαίσιο ακολουθήθηκε η ακόλουθη πρακτική:

Η επιλογή των νηπιαγωγών έγινε με τη μέθοδο της “χιονοστιβάδας”. Η επιλογή του δείγματος ξεκινά ορίζοντας τα χαρακτηριστικά των ατόμων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα. Στη συνέχεια, τα παραπάνω άτομα δίνουν τα στοιχεία άλλων. Η μέθοδος αυτή συνήθως χρησιμοποιείται όταν είναι δύσκολο να συγκροτηθεί το κατάλληλο δείγμα με άλλο τρόπο (Κυριαζή,

2011, σ117). Σε έρευνες όπως η παρούσα, που αφορά εκπαιδευτικούς, η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας διευκολύνει τον ερευνητή να επικοινωνήσει με μια ομάδα που ασχολούνται με συγκεκριμένο τομέα της εκπαίδευσης. Προκύπτει ένα ανεπίσημο δίκτυο μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματικότητα του οποίου εξαρτάται από την κατάλληλη επιλογή των πρωταρχικών του επαφών, ώστε να του δώσουν πρόσβαση στα σωστά άτομα που θα ανταποκριθούν στα ερωτήματα της έρευνας (Cohen κ.α, 2000/2008, σ.173-4). Κάποιοι από τις εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να συμμετάσχουν ήταν άτομα τα οποία είχα γνωρίσει σε επιμορφώσεις και παρουσιάσεις καλών πρακτικών σε σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει κατά καιρούς. Προκειμένου να καλύψω τον αναγκαίο αριθμό συμμετεχόντων απευθύνθηκα στην Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, η οποία προθυμοποιήθηκε να με φέρει σε επαφή με νηπιαγωγούς της περιφέρειας, οι οποίες έχουν υλοποιήσει ανάλογα προγράμματα. Απέφυγα να απευθυνθώ σε συναδέλφους με τις οποίες έχω συνυπηρετήσει ούτως ώστε να εξασφαλίσω ότι οι απαντήσεις τους δεν θα επηρεαστούν από την προσωπική σχέση που έχουμε αναπτύξει.

Η πρώτη επαφή μας έγινε τηλεφωνικά, είτε στο σχολείο στο οποίο είναι τοποθετημένες είτε στο προσωπικό τους τηλέφωνο, για όσες το διέθετα. Ενημερώθηκαν ως προς το θέμα της εργασίας και για το ότι η έρευνα απαιτεί να γίνουν συνεντεύξεις, οπότε θα χρειαστεί να αφιερώσουν αρκετό από το χρόνο τους για να συμμετάσχουν. Επίσης, διευκρίνισα ότι δεν θα χρησιμοποιήσω τα ονόματα τους ή στοιχεία ενδεικτικά της ταυτότητάς τους, όπως το σχολείο που εργάζονται για να εξασφαλισθεί η ανωνυμία τους. Με χαρά μου διαπίστωσα ότι οι περισσότερες ήταν πρόθυμες να συμμετάσχουν και έτσι καλύφθηκε το αναγκαίο δείγμα. Ο τρόπος που επελέγη για την παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογίας, είναι με τη χρήση του αρχικού του ονόματος τους, την ηλικία τους, και το αν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές σε παρένθεση, δίπλα στις απαντήσεις στους -π.χ. (Α. 35, μόνιμη).

Πρόκειται για μια έρευνα μικρής κλίμακας, οπότε δεν ήταν αναγκαία η έγγραφη συναίνεση των συμμετεχόντων. Όπως αναφέρει ο Berg (1998) για τις προφορικές συνεντεύξεις, η προφορική συναίνεση μπορεί να αντικαταστήσει την έγγραφη, εφόσον υπάρχει ενημέρωση στην αρχή των συνεντεύξεων για το αντικείμενο και τα ζητούμενα της έρευνας (σ.48)

3.3 Σχεδιασμός της έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από νηπιαγωγούς- εκπαιδευτικούς α/θμιας οι οποίοι εργάζονται στην περιφέρεια της Δυτικής Αττικής τα τελευταία τέσσερα χρόνια τουλάχιστον, και οι οποίες έχουν εκπονήσει ένα τουλάχιστον πρόγραμμα Π.Ε μέσα στα τελευταία τρία χρόνια. Επέλεξα το δείγμα να προέρχεται από τη συγκεκριμένη βαθμίδα γιατί στη χώρα μας η προσχολική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τα νήπια 5 ετών και αποτελεί μέρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περιοχή

επελέγη γιατί είναι μια περιοχή που καταγράφεται στη συνείδηση των περισσότερων ως μία από τις υποβαθμισμένες της Αττικής. Αυτό συμβαίνει λόγω της ύπαρξης διυλιστηρίων, ναυπηγείων, εργοστασίων και του Χ.Υ.Τ.Α κοντά στον αστικό ιστό των δήμων της περιοχής, αλλά και λόγω της ύπαρξης καταυλισμών Ρομά και άλλων κοινωνικών χαρακτηριστικών του χώρου. Θα είχε ενδιαφέρον λοιπόν η έρευνα να γίνει σε ένα χώρο όπου η διεξαγωγή εκπαιδευτικών δράσεων, παράλληλα με το κύριο πρόγραμμα, έχει ως επιδίωξη να βελτιωθεί η συνολική σχολική επίδοση των μαθητών. Επίσης, έχοντας εργαστεί τα τελευταία χρόνια σε διάφορα σχολεία της περιοχής θα μου ήταν πιο εύκολο να έρθω σε επαφή με εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης περιφέρειας.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εργάζονται σε δημόσια νηπιαγωγεία στους Δήμους Μεγαρέων, Ασπρόπυργου, Φυλής και Ελευσίνας. Αν και θα ήταν ενδιαφέρον να υπήρχε και η άποψη κάποιου άνδρα συναδέλφου, το επάγγελμα της νηπιαγωγού ασκείται σε συντριπτικό ποσοστό από γυναίκες και δεν είχα την ευκαιρία να βρω άνδρα συνάδελφο με τις προϋποθέσεις που είχα θέσει για να συμμετάσχει στο δείγμα μου. Από τις δέκα νηπιαγωγούς που συμμετείχαν οι 6 είναι διορισμένες είτε μέσω ΑΣΕΠ είτε σε συνδυασμό με την προϋπηρεσία – μία διορίστηκε μέσω επετηρίδας- και οι 4 εργάζονται ως αναπληρώτριες σταθερά στην περιοχή τα τελευταία χρόνια. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία τους

ΗΛΙΚΙΑ	ΟΙΚ. ΚΑΤΑΣ	ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΕΡΓΑΣ.ΣΧΕΣΗ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΠΕΡΙΟΧΗ
49	Έγγαμη	19	Μόνιμη	ΑΕΙ	Μέγαρα
35	Έγγαμη	10	Αναπληρώτρια	ΑΕΙ & Μεταπτυχιακό	Ασπρόπυργος
52	Άγαμη	9	Μόνιμη	Διετής & Εξομοίωση	Μέγαρα
57	Έγγαμη	31	Μόνιμη	Διετής & Εξομοίωση & Μετεκπαίδευση	Φυλή
45	Άγαμη	15	Μόνιμη	ΑΕΙ	Ασπρόπυργος
39	Άγαμη	11	Μόνιμη	ΑΕΙ & Μεταπτυχιακό	Άνω Λιόσια
33	Άγαμη	10	Αναπληρώτρια	ΑΕΙ , παρακολουθεί ΠΜΣ	Ελευσίνα
49	Έγγαμη	11	Αναπληρώτρια	ΑΕΙ & Μεταπτυχιακό	Ασπρόπυργος
36	Έγγαμη	12	Μόνιμη	ΑΕΙ	Μαγούλα
37	Έγγαμη	10	Αναπληρώτρια	ΑΕΙ	Άνω Λιόσια

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 33 έως και 57 ετών και οι δύο από τις δέκα νηπιαγωγούς έχουν φοιτήσει σε σχολή διетуόυς φοίτησης και έχουν κάνει εξομοίωση. Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου είναι οι τρεις (η μία μόνιμη και οι δύο αναπληρώτριες) και άλλη μία αναπληρώτρια φοιτά αυτήν την περίοδο στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ακόμα μία μόνιμη είχε παρακολουθήσει το διετές πρόγραμμα μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή του Μαρασλείου. Η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται από τα 9 έως και 31 χρόνια σε σχολική τάξη και στη Δυτική Αττική οι μόνιμες εργάζονται από 7 μέχρι και 18 χρόνια, και οι αναπληρώτριες τουλάχιστον τα τελευταία 4. Στην επαρχία έχουν εργαστεί οι 8, είτε ως πρώτο διορισμό για τις μόνιμες, είτε λόγω της κατάταξης τους στον πίνακα αναπληρωτών και οι δύο αναπληρώτριες έχουν εργαστεί αποκλειστικά στην Αττική. Η αναλογία 6 μόνιμων και 4 αναπληρωτριών θεωρώ ότι αντιπροσωπεύει την περιοχή,

μιας και τα τελευταία χρόνια με το πάγωμα της διαδικασίας των διορισμών, στην περιοχή σχεδόν το ένα τρίτο των οργανικών θέσεων στα νηπιαγωγεία της περιοχής είναι κενές και οι ανάγκες καλύπτονται με τις προσλήψεις αναπληρωτών¹². Η καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων έγινε ώστε να ελεγχθεί το κατά πόσο, παράγοντες όπως η ηλικία, η προϋπηρεσία και η εργασιακή σχέση επηρεάζουν τις απόψεις τους.

Οι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαιδευτικών από αυτή τη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η έμφαση που δίνεται τα τελευταία χρόνια στην προσχολική εκπαίδευση ως έναν από τους βασικούς παράγοντες για την μετέπειτα σχολική επιτυχία των μαθητών. Η παροχή ποιοτικής προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φροντίδας φαίνεται πως οδηγούν σε μείωση της εγκληματικότητας, αύξηση του προσωπικού εισοδήματος και την προώθηση της σχολικής επιτυχίας (μείωση πρόωρης εγκατάλειψης σχολείου, αύξηση συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και ενδιαφέρον για τη δια βίου κατάρτιση). Συνέπεια αυτών είναι η βελτίωση της παραγωγικότητας των επόμενων γενεών και της επάρκειας του κράτους πρόνοιας. Τα οφέλη είναι πιο έντονα για τα παιδιά που προέρχονται από στερημένα κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα, μιας και ωφελούνται από την επαφή τους με συνομήλικα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα. Για να υπάρξει αυτή η εξέλιξη πέρα από ικανούς εκπαιδευτικούς απαιτείται συνεργασία με τους γονείς και το σχολείο για να υπάρχει συνοχή της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Ουσιαστικά η προσχολική εκπαίδευση είναι εν μέρει μηχανισμός διευκόλυνσης της μετάβασης του παιδιού από την οικογένεια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι πολιτικές μετάβασης διαφέρουν από χώρα σε χώρα, και στις περισσότερες χώρες έχει εξασφαλιστεί το δικαίωμα των παιδιών ή ακόμα και η υποχρεωτικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης με στόχο την ομαλή ροή στην εκπαίδευση και την αποφυγή της σχολικής εγκατάλειψης ώστε να επηρεαστεί θετικά η επαγγελματική πορεία του ατόμου. Επίσης, η παροχή προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης βοηθά τα παιδιά στην κοινωνικοποίηση τους ενώ παράλληλα επιτρέπει στις μητέρες να συμμετάσχουν στην αγορά εργασίας ενισχύοντας τη δυνατότητα πρόσβασης τους στην αγορά εργασίας.

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της PISA (*Programme for International Student Assessment*) και PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) αφού τα στοιχεία που έδωσαν στη eurostat για το 2012/13 δείχνουν ότι οι μαθητές που είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον 1 έτος προσχολικής εκπαίδευσης τα πηγαίνουν καλύτερα από τους υπόλοιπους στα μαθηματικά (σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες επιτυχίας). Επίσης, η μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά από μειονεκτούντα

12 *Βλ. dipe-dytik.att.sch.gr* Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα λειτουργικά κενά που ανακοινώθηκαν στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπαι/σης Δυτικής Αττικής στις 28 Αυγούστου 2018, όπου φαίνονται 68 κενά σε σύνολο 181 θέσεων. Περίπου το 1/3 των θέσεων νηπιαγωγών καλύπτονται από αναπληρώτριες εκπαιδευτικούς.

περιβάλλοντα ωφελήθηκαν, κυρίως στην ικανότητα ανάγνωσης (σελ17-19)¹³.

Μελέτες για τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης στην εκπαίδευση καταγράφουν ως αιτία για την αποτελεσματικότητα τους το ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν η απόσταση ανάμεσα σε μία μέση και μια υστερούσα αναπτυξιακή τροχιά διευρύνεται. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι όσο νωρίτερα υλοποιηθεί η αντισταθμιστική παρέμβαση τόσο λιγότεροι πόροι και προσπάθεια απαιτούνται, αφού πρόκειται για μια πιο αποτελεσματική στρατηγική (σ.44)¹⁴.

Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί έχουν την παιδαγωγική ελευθερία να αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας για να καλύψουν τους μαθησιακούς τομείς, όπως ορίζονται από τον οδηγό σπουδών. Αυτό αποτυπώνει εναργέστερα την επιδίωξη το σύγχρονο σχολείο να προσανατολιστεί προς την βιωματική γνώση πέρα από τον στατικό χαρακτήρα που έχει συνήθως ως τώρα.

Σχετικά με τη σημασία της υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε για τη συγκεκριμένη ηλικία γνωρίζουμε ότι το παιδί και η φύση εμπλέκονται από την εποχή που ο Ρουσσώ είδε τη φύση ως την κύρια πηγή μάθηση καθώς και την παιδαγωγική του Φρόμπελ. Ακόμα και ο όρος Kindergarten (παιδικός κήπος) για το νηπιαγωγείο κάνει φανερό τον συσχετισμό. Είναι σημαντικό τα μικρά παιδιά να παρακολουθήσουν προγράμματα Π.Ε για να καλλιεργηθούν θετικές στάσεις για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, και η προσχολική αγωγή είναι ένα από τα καίρια σημεία παρέμβασης για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ασχοληθούν με τόσο σύνθετα ζητήματα, πέρα από τις γνώσεις τους για την παιδική ηλικία, πρέπει να έχουν υπόψη τους τον τρόπο που η παραπάνω θεώρηση επιδρά στο πως ασκείται η διδασκαλία. Μέχρι πρόσφατα ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή τη βαθμίδα θεωρούνταν συμπληρωματικός της μητρότητας. Συνέπεια αυτού, η οπτική του ματερναλισμού τοποθετεί τον ενήλικο σε μια θέση προστατευτικότητας με βάση την οποία η προσχολική αγωγή θα πρέπει να απομακρύνεται από περίπλοκα ζητήματα όπως η οικολογική βιωσιμότητα, που έχουν και πολιτικές προεκτάσεις προκειμένου να προστατευτεί η αθωότητα των νηπίων. Μια παιδαγωγική που προκαλεί την επικρατούσα αντίληψη για την παιδική ηλικία απαιτεί δασκάλους ικανούς να δουλέψουν με φαντασία, ρίσκο και με περίπλοκες έννοιες (Duhn, 2012) .

Στην Ελλάδα, ενδεικτικό της τάσης είναι η απόπειρα για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων και η χρήση κουπονιών (voucher) για την είσοδο των παιδιών στους παιδικούς σταθμούς, οι οποίοι υπάγονται στον τομέα της φροντίδας . Τα απαιτούμενα προσόντα για να εργαστεί κάποιος στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μέρος της οποίας είναι και το νηπιαγωγείο στην Ελλάδα, είναι το πανεπιστημιακό πτυχίο και η πιστοποίηση της παιδαγωγικής επάρκειας. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που είχαν φοιτήσει στις Παιδαγωγικές

13 βλ. Hemerijck A., Brian Burgoon B., Di Pietro A. & Vydra S.,(2016), *Assessing social Investment Synergies*,Publication Office of the European Union, Luxemburg

14 βλ. Στο UNESCO, (2015), *Rethinking Education, Towards a Global Common Good*, Paris.

Ακαδημίες έχουν παρακολουθήσει διετή προγράμματα εξομοίωσης για να εργαστούν στην εκπαίδευση. Και τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία υποχρεούνται στις τάξεις των νηπίων να έχουν πτυχιούχους νηπιαγωγούς, οπότε ο έλληνας εκπαιδευτικός έχει υψηλό επίπεδο κατάρτισης. Άλλωστε και από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι τρεις είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, η μία έχει κάνει μετεκπαίδευση και ακόμα μία φοιτά αυτή την περίοδο σε ανάλογο πρόγραμμα.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε μεταξύ Ιουνίου και Ιουλίου του 2018. Έχοντας κάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος προέκυψαν τα ερωτήματα του οδηγού των συνεντεύξεων και μετά από συνεννόηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια ξεκίνησα τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς. Επειδή το τέλος του σχολικού έτους είναι μια περίοδος με αυξημένο φόρτο εργασίας για τα νηπιαγωγεία, λόγω των εγγραφών, και των υπόλοιπων γραφειοκρατικών διαδικασιών που γίνονται με το κλείσιμο των σχολείων, οι πρώτες συνεντεύξεις έγιναν μετά τις 15 Ιουνίου. Υπήρξαν συνάδελφοι που είχαν την καλοσύνη να παραμείνουν στο χώρο του σχολείου μετά το πέρας του ωραρίου τους, οπότε και έγιναν οι πρώτες 4 συνεντεύξεις. Οι υπόλοιπες έγιναν μέχρι τα μέσα Ιουλίου. Θέλοντας να διευκολύνουμε τις συναντήσεις πρότεινα να γίνουν στο χώρο του σπιτιού τους και αξίζει να σημειώσω ότι είχαν φροντίσει να ενημερώσουν και τα μέλη των οικογενειών τους ώστε να μην μας διακόψουν. Σε όλες μου τις επισκέψεις πριν ξεκινήσουμε υπήρχε θετική διάθεση από μέρους τους, που φάνηκε από το ότι αφιέρωσαν χρόνο για να μιλήσουμε πριν αρχίσω να τους θέτω τα ερωτήματα που είχα ετοιμάσει

Κατά την υλοποίηση των συνεντεύξεων διαπίστωσα ότι ο ρόλος του ερευνητή στο πλαίσιο που είχαμε ορίσει έχει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και δυσκολίες. Η έρευνα στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών επιστημών αναπόφευκτα επηρεάζεται από την οπτική του ερευνητή, και του αντικειμένου της, γεγονός που εστιάζει η κριτική των άλλων επιστημών. “ *Απάντηση στις παραπάνω βολές δίνει η αδιάλειπτη εγρήγορση του κοινωνικού επιστήμονα, η αυτοπαρατήρηση και ο στοχασμός στη δική του σκέψη*”. Η επιτόπια μελέτη του δίνει την ευχέρεια να καταλάβει τον άλλο και να υπερβεί το προσωπικό του ιδεολόγημα, σε σύγκριση με την περίπτωση που ξεκινά από ένα απαρέγκλιτο θεωρητικό πλαίσιο (Λυδάκη, 2012, σ.78).

Τις ημέρες που ξεκίναγα την έρευνα, είχε ανακοινωθεί ότι αλλάζει η δομή των υποστηρικτικών δομών της εκπαίδευσης, με την κατάργηση του θεσμού των σχολικών συμβούλων, των Κέντρων Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξη (ΚΕΔΔΥ) για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, των γραφείων καινοτόμων δράσεων με μεταφορά αρμοδιοτήτων στις περιφέρειες, και την αντικατάσταση από άλλες δομές¹⁵. Αυτό με οδήγησε αυθόρμητα κατά την

15 Θα πρέπει να αναφερθεί, ότι ο νόμος Ν.4547/18 προέβλεπε ότι ο νέος θεσμός των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου που θα αντικαθιστούσε τους σχολικούς συμβούλους και τα ΚΕΔΔΥ έως την 01/09/18. Όμως, λόγω της καθυστέρησης στη στελέχωση τους δόθηκε παράταση στη θητεία των συμβούλων για έξι μήνες με την Υ.Α Φ.351.1/22/141872/Ε3, η οποία δεν διευκρινίζει τι θα ισχύσει για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

πρώτη συνέντευξη να θέσω το ερώτημα για τους λόγους που πλέον δημιουργούνται τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Στη συνέχεια, το ερώτημα το έθεσα σε όλες τις νηπιαγωγούς γιατί ένα από τα στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι συνεχείς αλλαγές που γίνονται και στις οποίες προσαρμόζονται οι εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις τους σε αυτό το θέμα ταυτίστηκαν σε βαθμό που με εξέπληξαν.

Μία από τις δυσκολίες που αντιμετώπισα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ήταν οι στιγμές που ζητούσα διευκρινήσεις για κάποιες απαντήσεις ώστε να μην τις επηρεάσω. Προσπάθησα να μην επηρεάσω τις απαντήσεις ώστε να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα της έρευνας και θεωρώ ότι ο στόχος αυτός επετεύχθη. Κατά την ακρόαση και την ανάγνωση των συνεντεύξεων, διαπίστωσα ότι οι απόψεις τους ήταν προσωπικές και δεν επηρεάστηκαν διότι δεν άλλαξαν όταν χρειάστηκε να ρωτήσω κάτι παραπάνω. Από τη στιγμή που ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις ξεκίνησα τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, η οποία αν και ήταν χρονοβόρα μου έδωσε την ευκαιρία να δω σε ποια σημεία ταυτίζονταν οι απόψεις των ερωτώμενων, που διέφεραν και σε ποια σημεία εξέφρασαν προβληματισμούς και προτάσεις, που δεν είχα περιλάβει στα αρχικά μου ερωτήματα. Ένα στοιχείο που με δυσκόλεψε συχνά ήταν η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων τους σε ορισμένα ερωτήματα, μιας και όπως διαπίστωσα η ημιδομημένη συνέντευξη μπορεί να δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του. Από την άλλη, απαιτεί όμως από τον ερευνητή να εντοπίσει τα σημεία σύγκλισης των απαντήσεων χωρίς να έχει από πριν τυποποιημένες απαντήσεις. Συνεπώς, έπρεπε να εντοπίσω τα σημεία που ταυτίζονταν οι απαντήσεις ενώ η αυθόρμητη εκφορά του λόγου τις έκανε να μοιάζουν διαφορετικές, αλλά μετά από ανάλυση του λόγου τους προέκυπτε ότι εξέφραζαν κοινούς προβληματισμούς και απόψεις.

3.4 Περίληψη

Σε αυτό το κεφάλαιο αιτιολογήθηκε το γιατί επελέγη η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, και συγκεκριμένα των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Παρουσιάστηκε η διαδικασία επιλογής του δείγματος όσον αφορά στη βαθμίδα της εκπαίδευσης από την οποία προέρχονται, και τα κριτήρια με τα οποία κατέληξα στα συγκεκριμένα άτομα. Το δείγμα αποτέλεσε συγκεκριμένη ομάδα προερχόμενη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε νηπιαγωγούς, οι οποίες εργάζονται στην ίδια περιφέρεια και αιτιολογήθηκε η επιλογή του δείγματος. Η επιδίωξη ήταν να μεταφέρουν τα βιώματα και τις απόψεις τους. Έγινε επεξήγηση παιδαγωγικών όρων που συναντάμε στην εργασία καθώς οι αιτίες που επελέγη η συγκεκριμένη μεθοδολογία. Τέλος, περιέγραψα το πως διεξήχθη η έρευνα, οι δυσκολίες και οι προβληματισμοί που προέκυψαν κατά την διεξαγωγή της και ο άξονας στον οποίο στηρίχθηκαν τα ερωτήματα που αποτέλεσαν τον κορμό της συνέντευξης, τα οποία και παρουσιάζονται στο παράρτημα ης εργασίας.

Κεφάλαιο 4.

Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

4.1. Θεωρητικό και ιστορικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε)

Ο προβληματισμός για την ανάγκη διατήρησης της φύσης ξεκινά από τις αρχές του 20ου αιώνα, οπότε το 1913 πραγματοποιείται στη Βέρνη η πρώτη συνάντηση για την “*Προστασία και Διατήρηση της φύσης*” και το 1923 στο Παρίσι το πρώτο διεθνές συνέδριο για το θέμα. Με την λήξη του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου στη Βασιλεία γίνεται η “*Συνάντηση για την Προστασία της Φύσης*” και στα πλαίσια του νεοϊδρυθέντος ΟΗΕ υπάρχει πλέον δραστηριοποίηση από διεθνείς φορείς για το ζήτημα. Το 1948 ιδρύεται ο I.U.C.N. (International Union for the Conservation of Nature) στα πλαίσια της U.N.E.S.C.O (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) με στόχο τη διατήρηση των φυσικών πόρων. Σταδιακά ο προβληματισμός αφορά στην ευρύτερη έννοια περιβάλλον πέρα από τη διάσταση της φύση και το 1972 συγκαλείται η “*Διάσκεψη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου*” στη Στοκχόλμη. Το ζήτημα διαφοροποιείται πλέον ιδεολογικά αφού πέρα από τη φύση και τα προβλήματα που εγείρουν οικολογική ανησυχία, αφορά πλέον στην αλληλεπίδραση και το συσχετισμό της φύσης με την κοινωνία και την οικολογία, μια θετική επιστήμη, επιδρά ιδεολογικά σε συζητήσεις και δράσεις σε κοινωνικό και ιδεολογικό επίπεδο (Φλογαΐτη, 1998, σ. 81-82).

Τα πολλαπλά ζητήματα που απασχολούν την οικολογία προκαλούν την ενασχόληση των πολιτών και των κρατών με το περιβάλλον, ώστε να βρεθούν λύσεις στα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η Φλογαΐτη (1998) αναφέρει την ταξινόμηση που έκανε ο O' Riordan σε τεχνοκεντρικές και οικοκεντρικές απόψεις ως προς τη θεώρηση των περιβαλλοντικών θεμάτων.

Ο τεχνοκεντρισμός βάζει στο επίκεντρο του τον άνθρωπο και δεν επιδιώκει την αλλαγή του υπάρχοντος καθεστώτος, αλλά επιδιώκει την επίλυση των προβλημάτων μέσω μιας αποδοτικής διαχείρισης. Οι ανθρώπινες απαιτήσεις είναι αυτές που υπαγορεύουν τη χρήση του περιβάλλοντος προς ικανοποίηση τους. Η θεώρηση αυτή βασίζεται στο ότι “ο ρυπαίνων πληρώνει” και επιδιώκει να καταπολεμήσει τα προβλήματα με την αξιοποίηση της τεχνολογίας και των αντιρρυπαντικών μέσων που παρέχει αντί να κινηθεί σε επίπεδο πρόληψης και μακροπρόθεσμης αντιμετώπισης των προβλημάτων. Με βάση αυτό το σκεπτικό, τα κατάλληλα άτομα για να πάρουν τις αποφάσεις για το περιβάλλον είναι οι τεχνοκράτες ακολουθώντας τους νόμους της αγοράς/ οικονομίας αφού “η πίστη στην έννοια της προόδου ταυτίζεται με την υλική πρόοδο” (Φλογαΐτη, 1998, σ.105-106).

Ο οικοκεντρισμός από την πλευρά του συνδέει το θέμα της οικολογικής κρίσης με την κοινωνία, και θεωρεί ότι μέσω των παρεμβάσεων στο κοινωνικό πεδίο και την μεταφορά της εξουσίας από το κέντρο σε περιφερειακό επίπεδο θα είναι αποτελεσματικές οι πολιτικές για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό ο άνθρωπος, όχι πλέον ως

ηγεμόνας, και οι δραστηριότητες του είναι μέρος της φύσης και το περιβάλλον αξιολογείται αυτόνομα και ανεξάρτητα από τη χρήση του από τον άνθρωπο (βιοκεντρική άποψη). Από μια άλλη σκοπιά, ο ανθρώπινος παράγοντας επεμβαίνοντας στο περιβάλλον και προκαλώντας ανισοροπία στη βιόσφαιρα κινδυνεύει και ο ίδιος από της συνέπειες των δραστηριοτήτων του και θέτει σε κίνδυνο την ύπαρξη του, συνεπώς οφείλει να δράσει για την δική του προστασία (επιστημονική οικοσυστημική λογική) (σ.107-108).

Το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Δ.Π.Π.Ε)

Στο διεθνές πεδίο, το ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά ζητήματα οδήγησε στην ανάγκη να ενταχθούν και στο θεσμό της εκπαίδευσης με την εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η Διάσκεψη της Στοκχόλμης το 1972 ιδρύει το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (U.N.E.P.) ώστε να προωθηθούν δράσεις για το περιβάλλον εντός του Οργανισμού (Φλογαΐτη, 1998,). Το U.N.E.P και η U.N.E.S.C.O στη συνέχεια οργάνωσαν το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τους εξής βασικούς στόχους

Το συντονισμό, σχεδιασμό και προγραμματισμό δραστηριοτήτων απαραίτητων για την ανάπτυξη ενός διεθνούς προγράμματος στον τομέα της Π.Ε.

Τη διευκόλυνση της διεθνούς συνεργασίας και της ανταλλαγής ιδεών, πληροφοριών και εμπειριών σε θέματα σχετικά με την Π.Ε.

Την προώθηση της έρευνας.

Τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση καινούριων μεθόδων. Διδακτικού υλικού και εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον τομέα του περιβάλλοντος.

Την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των ερευνητών, και

Την παροχή βοήθειας στα κράτη- μέλη του Ο.Η.Ε για την ανάπτυξη προγραμμάτων Π.Ε (σ.130-131).

Η πρώτη φάση στη θεσμοθέτηση της Π.Ε ως προς τους στόχους, τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο καθορίζεται από διεθνή συνέδρια, όπως του Βελιγραδίου το 1975, της Τιφλίδας το 1977 και της Μόσχας το 1987.

4.2 Οι διακηρύξεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

1. Η Χάρτα του Βελιγραδίου (1975)

Στο πρώτο αυτό κείμενο διεθνούς οργανισμού που αφορά αποκλειστικά στην Π.Ε σηματοδοτείται για ακόμα μια φορά ότι *είναι ζωτική ανάγκη οι κάτοικοι του κόσμου να απαιτήσουν τη λήψη μέτρων, στα οποία θα στηρίζεται μια οικονομική ανάπτυξη χωρίς επιβλαβείς επιπτώσεις στους ανθρώπους, μια ανάπτυξη που δεν θα υποβαθμίζει το περιβάλλον και την ποιότητα ζωής τους* (σ. 7)¹⁶. Αναγνωρίζει πως χρειάζεται αλλαγή των πολιτικών, σε διεθνές και τοπικό επίπεδο, που στοχεύουν στο οικονομικό όφελος, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις συνέπειες της εντατικοποίησης της εκμετάλλευσης των φυσικών στην ποιότητα ζωής των ατόμων και την κοινωνία.

Προτού όμως τροποποιηθούν αυτές οι πολιτικές προτεραιότητες, είναι ανάγκη εκατομμύρια

16 βλ.στο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Χάρτα του Βελιγραδίου, τεύχος 1ο, Αθήνα, 1999

https://www.ekke.gr/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_1.pdf ανακτήθηκε στις 08/03/2018

άτομα να αναπροσαρμόσουν τις δικές τους προτεραιότητες και να αποδεχτούν «ένα προσωπικό παγκόσμιο ήθος», το οποίο να αντανακλά, σε όλη τους τη συμπεριφορά, μία δέσμευση για τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος και της ζωής όλων των κατοίκων του πλανήτη(σ.8).

Το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία πρέπει να βασίζεται και να συσχετίζεται με τις βασικές αρχές που περιλαμβάνονται στη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τη Νέα Παγκόσμια Οικονομική Τάξη. Ο σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι ο εξής :

Να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματα του ο οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης, για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων και την πρόληψη νέων(σ.9)¹⁷.

Πρέπει να αναφερθεί ότι η Π.Ε στοχεύει να έχει ως αποδέκτες και τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται εκτός τυπικής εκπαίδευσης. Οι κατευθυντήριες αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι:

1. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να εξετάζει το περιβάλλον στην ολότητα του - φυσικό και ανθρωπογενές, οικολογικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, νομικό, πολιτιστικό και αισθητικό.
2. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να είναι μία διαρκής, δια βίου διαδικασία, σε όλα τα επίπεδα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης,
3. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να υιοθετεί διεπιστημονική προσέγγιση στα προγράμματα της.
4. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή για την πρόληψη και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.
5. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να εξετάζει τα κύρια περιβαλλοντικά ζητήματα από μια παγκόσμια σκοπιά, ενώ παράλληλα θα λαμβάνει υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες.
6. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει την προσοχή της στην παρούσα και τη μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος.
7. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να εξετάζει τα σχέδια ανάπτυξης και της οικονομικής μεγέθυνσης από μια περιβαλλοντική σκοπιά.
8. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να αναδεικνύει την αξία και την αναγκαιότητα της συνεργασίας σε επίπεδο τοπικό και παγκόσμιο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (σ.11).

2.Η Διακήρυξη της Τιφλίδας (1977)

Ο επόμενος σταθμός στην διαδρομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε) είναι η Τιφλίδα το 1977. Η ευρύτερη προβληματική ξεκινά από το την ανάγκη δράσης σε διεθνές πεδίο και

17 Στην Χάρτα του Βελιγραδίου οι αποδέκτες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι τόσο όσοι μετέχουν στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση και αναφέρονται αναλυτικά οι εξής στόχοι της :

1. Συνειδητοποίηση: των περιβαλλοντικών προβλημάτων και του πως ο άνθρωπος μπορεί να τα λύσει
2. Γνώση: για ότι το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον είναι ένα σύνολο και των συνεπειών της ανθρώπινης δράσης σε αυτό
3. Στάσεις: να ενισχύσει στη διάμορφωση θετικώνστάσεων και αντιλήψεων από τους ανθρώπους και τις συλλογικότητες αποσκοπώντας στην διατήρηση και συνέχεια του
4. Δεξιότητες: οι άνθρωποι και το κοινωνικό σύνολο να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες για την αντιμετώπιση των ζητημάτων του περιβάλλοντος.
5. Ικανότητα αξιολόγησης:να αναπτύξουν την ικανότητα να εκτιμούν τις παραμέτρους που επιδρούν στο περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δράσεων για το περιβάλλον.
6. Συμμετοχή: να καλλιεργηθεί κουλτούρα συμμετοχής των ατόμων σε δράσεις για το περιβάλλον, έχοντας αίσθηση του επείγοντος της αντιμετώπισης τους.

Στο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. (1999α) Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Χάρτα του Βελιγραδίου, τεύχος 1ο, Αθήνα, (σ.10)

συγκεκριμένα αναφέρει ότι

απαιτούνται επείγοντως νέες στρατηγικές, ενσωματωμένες στην ανάπτυξη, η οποία ειδικά για τις αναπτυσσόμενες χώρες είναι προϋπόθεση για κάθε τέτοια βελτίωση. Η αλληλεγγύη και δικαιοσύνη στις σχέσεις μεταξύ των εθνών, πρέπει να αποτελέσουν τη βάση μιας νέας διεθνούς τάξης και να δώσουν τη δυνατότητα για μια από κοινού αξιοποίηση το συντομότερο δυνατό, όλων των διαθέσιμων μέσων (σ.11).

Παράλληλα, εξειδικεύει τα μέσα που η Π.Ε μπορεί να αξιοποιήσει ώστε να αποτελέσει μια δια βίου διαδικασία για το άτομο προτείνοντας ότι

η εκπαίδευση χρησιμοποιώντας τα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας, πρέπει να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στη συνειδητοποίηση και την καλύτερη κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Πρέπει επίσης να ενθαρρύνει θετικά πρότυπα διαχείρισης του περιβάλλοντος και των πόρων των εθνών. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλες τις ηλικίες και τα επίπεδα, τόσο της τυπικής, όσο και της άτυπης εκπαίδευσης. Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας φέρουν τη μεγάλη ευθύνη να θέσουν τους τεράστιους πόρους τους στην υπηρεσία αυτής της εκπαιδευτικής αποστολής. Η ορθώς εννοούμενη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, πρέπει να είναι ολοκληρωμένη, να εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου και να ανταποκρίνεται στις αλλαγές ενός ταχύτατα μεταβαλλόμενου κόσμου (σ.11-12).

Τέλος, καταγράφεται η φιλοσοφία που οφείλει να διέπει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιώξεις της στο παιδαγωγικό πλαίσιο. Αναφέρει ότι

πρέπει, λαμβάνοντας υπόψη τις ηθικές αξίες, να προετοιμάζει το άτομο για τη ζωή, μέσω της κατανόησης των κύριων προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου και της παροχής των ικανοτήτων και των στάσεων που απαιτούνται, προκειμένου να διαδραματίσει παραγωγικό ρόλο στη βελτίωση της ζωής και στην προστασία του περιβάλλοντος. Υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση, θεμελιωμένη σε μια ευρεία διεπιστημονική βάση, αναδημιουργεί μια συνολική θεώρηση η οποία αποδέχεται το γεγονός ότι το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον είναι προφανώς αλληλένδετα. Συντελεί στην αποκάλυψη της διαρκούς συνέχειας που συνδέει τις πράξεις του σήμερα με τις αυριανές συνέπειες. Καταδεικνύει την αλληλεξάρτηση μεταξύ των εθνικών κοινωνιών, όπως και την ανάγκη της αλληλεγγύης σε πανανθρώπινο επίπεδο. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοικτή στην κοινωνία. Πρέπει να εμπλέκει το άτομο σε μια ενεργό διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων, στο πλαίσιο ιδιαίτερων πραγματικοτήτων και συνάμα να παροτρύνει την πρωτοβουλία, την αίσθηση της υπευθυνότητας και την αφοσίωση στη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος. Από την ίδια της τη φύση η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να συνδράμει δυναμικά στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (12)¹⁸.

3.Η Διάσκεψη της Μόσχας (1987)

Στη Διάσκεψη της Μόσχας καταγράφηκαν οι δράσεις που αναλήφθηκαν για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκαν από διεθνείς οργανισμούς και έρευνες καθώς και οι προτάσεις για τη δεκαετία του '90.

Όσον αφορά στις δράσεις σε διεθνές επίπεδο που προωθούνται και τοπικά αναφέρεται ότι,

από το συνέδριο της Τιφλίδας και μετά, το περιβάλλον αντιμετωπίστηκε ως ένα σύνολο το οποίο περιλαμβάνει ταυτόχρονα φυσικές πλευρές, καθώς και πλευρές οι οποίες είναι αποτέλεσμα των ανθρώπινων ενεργειών. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θεωρείται η πρακτική εφαρμογή μιας εκπαίδευσης η οποία έχει ως στόχο τη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης, καθώς και της υπεύθυνης συμμετοχής του κάθε

18 βλ. Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε (1999β) Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Διακήρυξη της Τιφλίδας, τχ 2, Αθήνα,

https://www.ekke.gr/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_2.pdf, ανακτήθηκε στις 08/03/2018

ατόμου, αλλά και της κοινότητας στο σύνολο της¹⁹.

Στη συνέχεια, γίνεται καταγραφή των εξελίξεων στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα αναφέρει

ότι “ένα άλλο σημαντικό σημείο προόδου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε διεθνή, περιφερειακά και τοπικά επίπεδα είναι η **ανάπτυξη των εννοιών και της μεθοδολογίας που την χαρακτηρίζουν**. Από το 1977 και μετά τη Διάσκεψη της Τιφλίδας έχει γίνει μεγάλη προσπάθεια σε διεθνές και σε κρατικό επίπεδο για τον ακριβή ορισμό του περιεχομένου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των μεθόδων με τις οποίες θα αναπτυχθεί. Σ' αυτό συμβάλλει το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (IEEP), με την μορφή μελετών και τη διοργάνωση σεμιναρίων, ερευνών και πειραματικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα να έχει γίνει σαφές ότι η Π.Ε. θα πρέπει να αποτελεί μια διάσταση όλων των μαθημάτων και τομέων της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική και τη φυσική πλευρά του ανθρώπινου περιβάλλοντος. Έτσι, έχει δοθεί έμφαση στη διεπιστημονική φύση της Π.Ε., αλλά και στην ανάγκη Π.Ε. σε όλες τις κατηγορίες του πληθυσμού, μέσω της σχολικής και της εξωσχολικής εκπαίδευσης (σ.17).

Οι προτάσεις για τη στρατηγική ανάπτυξης της Π.Ε που θα πρέπει να χαραχθεί με βάση τις διακηρύξεις της Τιφλίδας και της Μόσχας καθώς και την υιοθέτηση των καινούριων δεδομένων αφορούν στο να προωθηθούν

- α. οι έρευνες για ανεύρεση και εφαρμογή αποτελεσματικών μοντέλων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κατάρτισης και ενημέρωσης,
- β. η γενική ευαισθητοποίηση για τις αιτίες και τις επιπτώσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων,
- γ. η γενική αποδοχή της ανάγκης για μια ολοκληρωμένη προσπάθεια επίλυσης αυτών των προβλημάτων,
- δ. η κατάρτιση, σε διάφορα επίπεδα, του απαιτούμενου προσωπικού για την λογική διαχείριση του περιβάλλοντος με στόχο την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης σε κοινοτικό, εθνικό περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο (σ.25).

Οι γενικές κατευθύνσεις που τέθηκαν είναι οι εξής:

1. Ενίσχυση του διεθνούς συστήματος πληροφόρησης και ανταλλαγής εμπειριών του Διεθνούς Προγράμματος Π.Ε (σ.28).
2. Ενίσχυση των ερευνών και των πειραματισμών πάνω στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις στρατηγικές για την οργάνωση και μετάδοση μηνυμάτων που αφορούν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και κατάρτιση (σ.32).
3. Προώθηση της Π.Ε. μέσω της ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος και του διδακτικού υλικού για τη γενική εκπαίδευση (σ.36).
4. Προώθηση της προ-υπηρεσιακής και ενδουπηρεσιακής κατάρτισης ειδικευμένου προσωπικού για την τυπική και μη τυπική Π.Ε. (σ. 41).
5. Ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής διάστασης στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (σ.44).
6. Η πιο αποτελεσματική εκπαίδευση και ενημέρωση του κοινού για το περιβάλλον με χρήση των ΜΜΕ και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας (σ.48).
7. Πιο αποτελεσματική ενσωμάτωση της Π.Ε. στα πανεπιστήμια, αφού πρώτα έχουν προηγηθεί οι απαραίτητες μελέτες για το διδακτικό υλικό, την επιμόρφωση και την δημιουργία κατάλληλων θεσμικών μηχανισμών (σ.51).
8. Παροχή εξειδικευμένης επιστημονικής και τεχνικής περιβαλλοντικής επιμόρφωσης (σ.54).
9. Ανάπτυξη της Π.Ε. με συντονισμένη διεθνή και περιφερειακή συνεργασία (σ.58)²⁰.

19 βλ. Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε (1999γ) Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Διάσκεψη της Μόσχας, τχ 3, Αθήνα

https://www.ekke.gr/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_3.pdf, ανακτήθηκε στις 08/03/2018

20 βλ. Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε (1999δ) Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Διάσκεψη της Μόσχας, τεύχος 3ο, Αθήνα

4.3 Η μετάβαση στην Βιώσιμη/ Αειφόρο Ανάπτυξη.

Το 1987 είναι η χρονιά που, όπως αποδείχθηκε, στην πορεία θα διευρύνει το πεδίο του αντικειμένου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αποτελεί σταθμό για τη στρατηγική των διεθνών οργανισμών η ανάδυση της έννοιας βιώσιμη ανάπτυξη, οπότε η ανησυχία για το περιβάλλον συνδέθηκε άμεσα με το θέμα των παγκοσμίων ανισοτήτων στο οικονομικό και κοινωνικό πεδίο. Το 1987 ο ΟΗΕ εκδίδει την έκθεση Our Common Future (γνωστή ως έκθεση Brudtland), για το θέμα του περιβάλλοντος και εισάγει τον όρο Sustainable Development (Βιώσιμη/ Αειφόρος Ανάπτυξη). Η έκθεση αναφέρει ότι *“η ανθρωπότητα έχει τη δυνατότητα να καταστήσει την ανάπτυξη βιώσιμη για να εξασφαλίσει ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (1987 ,σ.16)²¹”*. Οι θεματικές στις οποίες στοχεύει για να επιτευχθεί ο στόχος της βιώσιμης ανάπτυξης είναι οι εξής, α) ο υπερπληθυσμός του πλανήτη και η επάρκεια των φυσικών πόρων, β) η πρόσβαση στην τροφή και η εξασφάλιση της παραγωγής, γ) η προστασία των οικοσυστημάτων και των απειλούμενων ειδών, δ) ο τομέας της ενέργειας, ε) η βιομηχανία – αύξηση της παραγωγής με μικρότερη χρήση πόρων και στ) η αστικοποίηση.

Η έκθεση συνδέει τα οικονομικά και περιβαλλοντικά προβλήματα με κοινωνικά ζητήματα και αναγνωρίζει ότι το περιβάλλον κινδυνεύει τόσο λόγω της ανόδου του βιοτικού επιπέδου, που δημιουργεί αύξηση της ανάγκης για εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, όσο και λόγω της φτώχειας στις αναπτυσσόμενες χώρες που τις στρέφει στην αστικοποίηση και την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος για να εξασφαλίσουν τα μέσα για την επιβίωση τους. Συνεπώς, οι παρεμβάσεις στο κοινωνικό επίπεδο είναι η προϋπόθεση για μια αποτελεσματική πολιτική για το περιβάλλον²².

Η αναφορά για την εκπαίδευση αφορά στην ανάγκη να γίνει το μέσο για να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές ανισότητες και οι μελλοντικοί πολίτες να αποκτήσουν γνώσεις και επαγγελματικές ικανότητες ώστε να ξεφύγουν από τη φτώχεια και περισσότερα παιδιά, ειδικά τα κορίτσια στις αναπτυσσόμενες χώρες, να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος του σχολείου

https://www.ekke.gr/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_3.pdf, ανακτήθηκε στις 08/03/2018

21 βλ. UN (1987), Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future

<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

22 Με τη γένεση του όρου αειφορία δημιουργήθηκε η προοπτική της επίτευξης κοινωνικών στόχων σε βάθος 50 ετών σε παγκόσμιο επίπεδο για να επιτευχθεί η βιωσιμότητα. Η πρόβλεψη είναι ότι *“ α) θα διπλασιαστεί ο πληθυσμός της γης, β) η κατά κεφαλήν κατανάλωση αγαθών θα (πρέπει) να τετραπλασιαστεί, γ) η περιβαλλοντική επίπτωση της παραγωγής οφείλει να υποδιπλασιαστεί”*. Αν και οι φορείς συμφωνούν με τους παραπάνω στόχους, ο οικονομολόγος P. Elkins απέδειξε με τους υπολογισμούς ότι οι τρεις συνθήκες δεν μπορούν να γίνουν πραγματικότητα. Από την πλευρά τους οι νεοφιλελεύθεροι που τάσσονται με το μέρος της θεωρίας των ανεξάντλητων πόρων, όπως ο J. Simon έγραψε το 1994 *“ διαθέτουμε πλέον την τεχνολογία ώστε να θρέψουμε, να ντύσουμε και να υποστηρίξουμε ενεργειακά ένα συνεχώς αυξανόμενο πληθυσμό για τα επόμενα 7 δεκατομμύρια χρόνια”*, μια πρόβλεψη που επίσης διαψεύδεται από τους αριθμούς. Τα παραπάνω είναι ένδειξη ότι οι επιστήμονες στερούνται ουσιαστικών γνώσεων για το περιβάλλον, ώστε να αντιληφθούν πως λειτουργεί η βιόσφαιρα, και τα όρια της ανθρώπινης επινοητικότητας. Βλ. Τρουμπής Α. (σ.102-105) στο Ανθοπούλου Θ., Παπαδοπούλου Δ (επιμ.), (2005), *Περιβάλλον και κοινωνία, Μύθοι και πραγματικότητα*, Αθήνα :Gutenberg,.

είναι να αναλάβει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές ως προς το περιβάλλον σε τοπικό αλλά και διεθνές επίπεδο, η περιβαλλοντική εκπαίδευση να διαχέεται στο σύνολο των μαθημάτων του προγράμματος και οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις για να υλοποιήσουν ανάλογα προγράμματα.

1. Ατζέντα 21 – Κεφάλαιο 36 Προώθηση της εκπαίδευσης, της ενημέρωσης του κοινού και της επαγγελματικής κατάρτισης (Διάσκεψη του Ρίο, 1992)

Η Διάσκεψη του Ρίο το 1992 σηματοδοτεί την συνειδητοποίηση ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν σε τοπικό επίπεδο, αλλά απαιτείται δράση σε διακρατικό επίπεδο. Στο Ρίο επίσημα πλέον η εκπαίδευση αλλάζει προσανατολισμό και στρέφεται στη βιώσιμη ανάπτυξη. Ενδεικτικά, οι δράσεις που προτείνονται στο νέο πλαίσιο που δημιουργείται για την εκπαίδευση και το περιβάλλον είναι

η προετοιμασία των εθνικών στρατηγικών και δράσεων για την ικανοποίηση των βασικών αναγκών για μάθηση, παγκοσμιοποιώντας την πρόσβαση και προωθώντας την ισότητα, διευρύνοντας τα μέσα και το σκοπό της εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα πλαίσιο πολιτικής στήριξης, κινητοποιώντας πόρους και ενισχύοντας τη διεθνή συνεργασία ώστε να αποκατασταθούν οι υπάρχουσες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες καθώς και οι ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων, οι οποίες διαπλέκονται με αυτούς τους στόχους (σ.12).

Δίνονται κατευθύνσεις για τη συνεργασία των κρατών και μη κρατικών φορέων προτείνοντας ότι

οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συμβολή που πρέπει να αναγνωριστεί. Οι κυβερνήσεις πρέπει, εντός των τριών επομένων ετών, να προσπαθήσουν να εκσυγχρονίσουν ή να προετοιμάσουν στρατηγικές που θα στοχεύουν στην ένταξη της έννοιας του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, ως ένα θέμα που θα τα διαπερνά όλα (σ.12).

Παράλληλα, δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τις δράσεις που οφείλουν να αναλάβουν τα κράτη, αφού

ενθαρρύνονται να ιδρύουν εθνικά συμβουλευτικά και συντονιστικά όργανα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή στρογγυλές τράπεζες συζήτησης όπου θα εκπροσωπούνται ποικίλοι περιβαλλοντικοί, αναπτυξιακοί, εκπαιδευτικοί, φυλετικοί και άλλων ενδιαφερόντων φορείς, περιλαμβανομένων των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, ώστε να ενθαρρυνθούν οι συνεργασίες, να διευκολυνθεί η μετακίνηση πόρων και να αποτελέσουν πηγή πληροφόρησης και κέντρα για διεθνείς δεσμούς (σ.12).²³

2. Διεθνής Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης (1997)

Το 1997 πραγματοποιήθηκε από την UNESCO η Διεθνής Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης με τίτλο “ Εκπαίδευση και κατάρτιση για την αειφορία”.

Στο βασικό της κείμενο θέτει τα προβλήματα με τα οποία είναι αντιμετώπιη η παγκόσμια

23 βλ. Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Το Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21 (agenda 21), τχ 4, Αθήνα, 1999

https://www.ekke.gr/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_4.pdf

κοινότητα, όπως τον υπερπληθυσμό, τις οικονομικές ανισότητες και τη φτώχεια, την επίδραση της βιομηχανίας και της βιομηχανοποιημένης αγροτικής και κτηνοτροφικής δραστηριότητας στη φύση, την κρίση δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις διενέξεις στο θρησκευτικό και εθνικό πεδίο, τα ζητήματα ανισότητας των φύλων αλλά και την ίδια την αντίληψη ως προς το τι συνιστά την έννοια ανάπτυξη

Μετά τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης, η Επιτροπή για την Αειφόρο Ανάπτυξη ορίζει ότι η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί ο στόχος της αειφόρου ανάπτυξης, πέρα από την τυπική εκπαίδευση καθώς και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη να συνδέεται με τις ανάγκες και αξίες κάθε τόπου (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007 σ.20-21)

Από τη διάσκεψη του Ρίο και μετά αρχίζει να γίνεται εμφανές ότι η Π.Ε δεν αρκεί πλέον για να ανταποκριθεί στο όραμα των διεθνών οργανισμών. Πλέον στρέφονται στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την ανάπτυξη, οι οποίες προωθούνται μέσω της Ε.Α.Α. Χαρακτηριστικό είναι ότι πλέον καταργείται το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σ.30).

Όπως καταγράφεται στο κείμενο εργασίας της UNESCO στη Διεθνή Διάσκεψη *“το κίνημα για την Π.Ε προσφέρει έναν απολογισμό πλούσιο σε πηγές, καινοτομίες και συνεχείς επιτυχίες. Τα μαθήματα που μπορούμε να αντλήσουμε από αυτήν, μας παρέχουν χρήσιμα στοιχεία για τη διαμόρφωση της πιο ευρείας έννοιας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη”*. Στο χώρο της εκπαίδευσης το θέμα της εδραίωσης της Ε.Α.Α στη θέση της Π.Ε αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη για το κατά πόσο η αλλαγή στην ορολογία σηματοδοτεί αλλαγές και στην ουσία, και το πως συνδέονται οι δύο (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σ.32-33)

Η Ε.Α.Α όπως διαμορφώνεται βρίσκεται στο μέσο διαφορετικών ερμηνειών και από το χώρο της εκπαίδευσης και της αειφορίας. Η μία θέση για την αειφορία θεωρεί ότι δεν στοχεύει στην αναμόρφωση της κοινωνίας και της οικονομίας, αλλά ασχολείται με το πως η τεχνολογία και η οικονομία θα κατευθυνθούν σε δράσεις με αειφορικό χαρακτήρα – τεχνοκρατική ή ήπια αειφορία.

Από την άλλη, δίνεται προτεραιότητα στην αλλαγή του προτύπου ανάπτυξης, από τους υποστηρικτές της απεριόριστης αύξησης των οικονομικών μεγεθών ώστε να γίνει δυνατή η κοινωνική δικαιοσύνη και ο σεβασμός στην οικόσφαιρα – οικοκεντρική ή ισχυρή αειφορία (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007 σ.49-50).

Οι απόψεις για το ρόλο της Ε.Α.Α διαφέρουν. Όσον αφορά στο ρόλο της εκπαίδευσης ως προς τις μορφές της Ε.Α.Α, η πρώτη ερμηνεία (*η περιβαλλοντική, κατά τον Bonnett*) αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα ως το μέσο που θα φέρει στο προσκήνιο θετικές στάσεις και συμπεριφορές. Ο πολίτης αυτός θα ανταποκρίνεται στο μοντέλο που επιθυμεί η βιωσιμότητα, και η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως το όργανο που θα εξυπηρετεί αναπτυξιακούς και περιβαλλοντικούς στόχους. Η δεύτερη ερμηνεία (*κίνημα σχολικής ανάπτυξης*) βάζει στο επίκεντρο την ανάγκη τα

προγράμματα σπουδών να στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής και αναλυτικής ικανότητας των μαθητών μέσω της επίλυσης προβλημάτων. Ταυτίζεται με το βιωματικό μοντέλο μάθησης, που επιδιώκει ο μαθητής να βρίσκει λύσεις σε θέματα που είναι συγκεκριμένα και σε ορισμένο χώρο (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007, σ.52)

Οι σχολικές πρωτοβουλίες για το περιβάλλον μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις εξής:

α) Της χαλαρής δομής, που αφορούν σε ζητήματα τα οποία δεν έχουν ορισθεί απόλυτα και διαφοροποιούνται τη συνηθισμένη διδακτική προσέγγιση, όπου οι μαθητές αποκτούν προσχεδιασμένη γνώση.

β) Τις ρεαλιστικές, που αφορούν σε μια ολιστική προσέγγιση αξιοποιώντας ποικίλες αρχές και επιδιώκοντας να καλλιεργήσουν δημιουργικές και οργανωτικές ικανότητες, κάτι που δεν συναντάμε στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό μοντέλο.

γ) Σε αυτές που ενισχύουν την προσωπική άποψη και αξιολογούν την ικανότητα κρίσης σε διφορούμενες και συγκρουσιακές συνθήκες. Απαιτούν αναστοχασμό, εκτίμηση στοιχείων και ανοχή στη διαφορετική άποψη, δεξιότητες που δεν είναι προτεραιότητα στην παραδοσιακή διδασκαλία.

Οι δάσκαλοι που ασχολούνται με περιβαλλοντικά προγράμματα βρίσκονται κατά κάποιο τρόπο στα όρια του σχολικού συστήματος. Είναι μέρος του άλλα συμμετέχουν και σε άλλα δίκτυα. Η σύνδεση κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος και περιφέρειας είναι εύκολο να οδηγήσει σε σύγκρουση γιατί θέτει σε κίνδυνο τη σταθερότητα και τη λειτουργία του (Posch, 1991, σ.17).²⁴

Η καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθησίας απαιτεί την ανάληψη δράσης στο σχολείο με τη μάθηση μέσω προγραμμάτων που θα αναπτύσσουν την ιδιότητα του πολίτη. Για να επιτευχθεί αυτό είναι αναγκαίο οι μαθητές να αποκτήσουν χαρακτηριστικά όπως η συνθετική σκέψη, η κατανόηση πολύπλοκων καταστάσεων και η αντίληψη της διαφορετικότητας, ο συσχετισμός των πράξεων του ατόμου με το περιβάλλον και η ανάληψη πρωτοβουλιών (Elliott, 1991, σ.27).²⁵

Ο ρόλος του σχολείου είναι να ετοιμάσει τους νέους για το μέλλον και να συμβάλει στη διατήρηση και εξέλιξη της κοινωνίας. Τα σχολεία είχαν πάντα να αντιμετωπίσουν αντικρουόμενες προσδοκίες. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που η διδασκαλία αποτελεί μια επώδυνη/κουραστική δραστηριότητα. Αφενός, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μεταδώσουν γνώσεις συμβατές με τις κοινωνικές αξίες και αφετέρου να βοηθήσουν τους νέους να αυτονομηθούν και να αποκτήσουν κριτική σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των μαθητών και να αντισταθμίσουν κοινωνικές ανισότητες, αλλά ο κόσμος της εργασίας απαιτεί αξιόπιστα-μετρήσιμα στοιχεία για την επίδοση των μαθητών μέσω των καθορισμένων συστημάτων

24 βλ. Centre for educational research and innovation, (1991). *Environment, schools and active learning*. Paris : OECD

25 βλ. παραπάνω

σχολικής αξιολόγησης (Posch, σ.97)²⁶.

3. Δεκαετία για την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Εκπαίδευση- DESD (2005-2014).

Ο γενικός στόχος που τίθεται είναι να ενσωματώσει τις αρχές, τις αξίες και τις πρακτικές της βιώσιμης ανάπτυξης σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και μάθησης. Αυτή η εκπαιδευτική προσπάθεια θα ενθαρρύνει τις αλλαγές και θα δημιουργήσει ένα πιο βιώσιμο μέλλον όσον αφορά την περιβαλλοντική ακεραιότητα, οικονομική βιωσιμότητα και δίκαιη κοινωνία για τις σημερινές και τις μελλοντικές γενιές.

Οι γενικοί στόχοι που καθόρισε η Γενική Συνέλευση, σε εθνικό επίπεδο είναι:

α. Η παροχή ευκαιριών για να βελτιωθεί και να προωθηθεί το όραμα για τη μετάβαση στην αειφόρο ανάπτυξη - μέσω όλων των μορφών εκπαίδευσης, την ευαισθητοποίηση του κοινού και κατάρτιση.

β. Να υπάρξει ένα βελτιωμένο προφίλ στον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης και της μάθησης στην αειφόρο ανάπτυξη.

Οι στόχοι για το πρόγραμμα της DESD (Decade of Education for Sustainable Development) είναι:

1. Να διευκολύνει τη δικτύωση, τις διασυνδέσεις, την ανταλλαγή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών στην Ε.Α.Α.

2. Να προωθήσει την αυξημένη ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στην εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη.

3. Να βοηθήσει τις χώρες να σημειώσουν πρόοδο προς την κατεύθυνση να επιτευχθούν οι αναπτυξιακοί στόχοι μέσω των προσπαθειών της Ε.Α.Α.

4. Να παρέχει στις χώρες νέες ευκαιρίες να ενσωματώσουν την Ε.Α.Α. στις προσπάθειες μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης (UNESCO, 2005).

Η Διακήρυξη του Ρίο εισάγει τον όρο βιωσιμότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, και καθορίζει τα *βασικά χαρακτηριστικά* της Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξης ως εξής:

- Βασίζεται στις αρχές και τις αξίες που στηρίζουν την αειφόρο ανάπτυξη.
- Ασχολείται με την ευημερία και των τριών πεδίων βιωσιμότητας -περιβάλλον, κοινωνία και οικονομία
- Προωθεί τη δια βίου μάθηση.
- Συσχετίζεται με τον κάθε ξεχωριστό τόπο και είναι πολιτιστικά κατάλληλη.
- Βασίζεται στις τοπικές ανάγκες, αντιλήψεις και συνθήκες, αλλά αναγνωρίζει ότι η εκπλήρωση των τοπικών αναγκών έχει συχνά διεθνή αποτελέσματα και συνέπειες.
- Εφαρμόζεται παράλληλα στην επίσημη, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση.

26 βλ. Centre for educational research and innovation, (1991). *Environment, schools and active learning*. Paris : OECD

- Προσαρμόζεται στην εξελισσόμενη φύση της έννοιας της βιωσιμότητας.
- Αντιμετωπίζει το περιεχόμενο που αφορά, λαμβάνοντας υπόψη το εκάστοτε πλαίσιο, τα παγκόσμια ζητήματα και τις τοπικές προτεραιότητες.
- Αναπτύσσει την ικανότητα των πολιτών για κοινοτική λήψη αποφάσεων, κοινωνική ανεκτικότητα, την περιβαλλοντική διαχείριση, το προσαρμόσιμο εργατικό δυναμικό και την ποιότητα ζωής.
- Είναι διεπιστημονική. Κανένας επιστημονικός κλάδος δεν μπορεί να κατοχυρώσει ότι η Ε.Α.Α είναι δική του, αλλά όλοι οι επιστημονικοί κλάδοι μπορούν να συμβάλουν σε αυτήν.
- Αξιοποιεί μια ποικιλία παιδαγωγικών τεχνικών που προωθούν τη συμμετοχική μάθηση και την ανάπτυξη της σκέψης (UNESCO, 2005).

Στην έκθεση του Ριο+20 το 2012 που κλήθηκε να αξιολογήσει την πορεία του προγράμματος και τους στόχους της Δεκαετίας για την Βιώσιμη Ανάπτυξη (DESD) δεν υπάρχουν αναφορές στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Όπως αναφέρουν οι Huckles και Wals (2015), στο τελικό κείμενο έγινε επιλογή των στοιχείων που συμπεριλήφθηκαν ώστε να εκπροσωπηθούν ισότιμα τα κράτη σε γεωγραφικό επίπεδο. Χαρακτηριστικό του τρόπου που ο νεοφιλελευθερισμός επηρεάζει τις κρατικές πολιτικές για την εκπαίδευση είναι το ότι η Ε.Α.Α δεν αποτελεί κεντρική επιδίωξη εντός των προγραμμάτων σπουδών, και κυριαρχεί ο στόχος για οικονομική ανάπτυξη και απόδοση δεξιοτήτων στους μαθητές. Ο αναστοχασμός για το πως ο κυρίαρχος τρόπος σκέψης και το υπάρχον σύστημα αξιών οδήγησαν στα σύγχρονα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν μπεινεί σε δεύτερο πλάνο. Οι προτάσεις της Ε.Α.Α για τους μαθητές, περιορίζονται στη δημιουργία σχολικών κήπων και τη συμμετοχή τους σε δράσεις που ενισχύουν το βιώσιμο τρόπο ζωής, όπως την προστασία του δάσους, τη χρήση καθαρής τεχνολογίας και ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και τη μείωση της χρήσης του αυτοκινήτου. Είναι εμφανές ότι δεν εισάγονται στην προβληματική οι οικονομικές και πολιτικές αιτίες της κρίσης.

Με τα παραπάνω δεδομένα γίνεται εμφανές ότι η DESD δεν φαίνεται να προσέφερε κάτι καινοτόμο, που θα δώσει τα εργαλεία και τις κατάλληλες στρατηγικές για να δημιουργηθούν ενεργοί πολίτες. Για να προχωρήσει σε αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να αξιοποιηθούν ουσιαστικά φορείς όπως η UNESCO, και να αντλήσουν από παραδείγματα όπως η Λατινική Αμερική που γίνεται ουσιαστική στροφή στην οικοπαιδαγωγική. Παράλληλα, παρά την οικονομική ανάκαμψη μετά το 2008, οι νέες εξελίξεις στην παραγωγή όπου οι εργαζόμενοι αντικαθίστανται από τις μηχανές και οι επόμενες γενιές, παρά το καλύτερο μορφωτικό επίπεδο και το υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης δεν θα έχουν τις οικονομικές απολαβές των γονιών τους, θα οδηγήσει σε νέα κινήματα αντίδρασης και διαμαρτυρίας.

Η Ε.Α.Α μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τη μετάβαση από το νεοφιλελευθερισμό, προωθώντας την διαπαιδαγώγηση σε πολιτικό επίπεδο, πέρα από την νεοφιλελεύθερη εκδοχή που

υπάρχει στο προσκήνιο. Τέλος, θα πρέπει να αντλήσουμε από τις απόψεις σύγχρονων θεωρητικών του χώρου της Π.Ε και της Ε.Α.Α, και την εξέλιξη της οικοπαιδαγωγικής. Τελικά, η βιωσιμότητα έχει ανάγκη τη δημιουργία ενός εκλεγμένου κοινοβουλίου με διεθνείς αρμοδιότητες, που θα έχει υπόλογους τους φορείς οικονομικής και πολιτικής εξουσίας και θα δώσει στους πολίτες τη δυνατότητα να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων και να πετύχουν τους στόχους για την προστασία του πλανήτη.

4. Δεκαεπτά Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη ως το 2030²⁷.

Τον Σεπτέμβριο του 2015, αρχηγοί κρατών από όλους σε όλο τον κόσμο συγκεντρώθηκαν στα Ηνωμένα Έθνη και υιοθετείται η ατζέντα του 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, ένα φιλόδοξο "σχέδιο δράσης για τους ανθρώπους, τον πλανήτη και την ευημερία", με 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης (SDGs Sustainable Development Goals) και 169 επιμέρους στόχους, με στόχο να "μεταμορφώσουμε τον κόσμο μας" ώστε χώρες, οργανώσεις και πολίτες, μέσα στα επόμενα δεκαπέντε χρόνια, να καταφέρουν να "εντατικοποιηθούν οι προσπάθειες για τον τερματισμό όλων των μορφών φτώχειας, την καταπολέμηση των ανισοτήτων και την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι κανείς δεν θα μείνει πίσω". Οι Στόχοι πλέον προσφέρουν ένα συνεκτικό πλαίσιο και οδικό χάρτη για τον συντονισμό των πρωτοβουλιών ώστε να επιταχυνθεί η μετάβαση προς ένα βιώσιμο μέλλον (UNESCO, 2017, σ. 7)

Πριν από τη θέσπιση αυτού του πλάνου από τον Ο.Η.Ε, στη Διάσκεψη του Ρίο+20, το 2012, η ομάδα εργασίας για την εκπαίδευση ασχολήθηκε και με τη διεθνή κρίση. Κατέληξε ότι το ζήτημα αυτό δεν αφορά μόνο το κεφάλαιο, στα πλαίσια της παρούσας νεοφιλελεύθερης παγκόσμιας τάξης. Συνδέεται και με τον βαθμό συμμετοχής των χωρών στην ανάπτυξη η οποία οδηγεί σε εξάντληση των πόρων και στην ανάδυση ριζοσπαστικών κινημάτων.

Μια αιτία για αυτό είναι το έλλειμμα δημοκρατίας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης,

27 Οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι οι εξής :

1. Μηδενική φτώχεια
 2. Μηδενική πείνα
 3. Παροχή υπηρεσιών υγείας και ευημερία
 4. Πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση
 5. Ισότητα των φύλων
 6. Πρόσβαση σε καθαρό νερό και αποχέτευση
 7. Φθηνή και καθαρή ενέργεια
 8. Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη
 9. Βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές
 10. Καταπολέμηση των ανισοτήτων
 11. Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες
 12. Υπεύθυνη παραγωγή και κατανάλωση
 13. Δράση για το κλίμα
 14. Ζωή στο νερό
 15. Ζωή στη στεριά
 16. Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί
 17. Διεθνής συνεργασία για τους στόχους
- (UN:2015)<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002619/261900e.pdf>

οπού οι αποφάσεις για τα διεθνή ζητήματα λαμβάνονται χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις συνέπειες σε τοπικό επίπεδο. Τα συμφέροντα των ισχυρών κρατών, επιχειρήσεων και οικονομικών θεσμών προτάσσονται για να προστατευθεί το κεφάλαιο και γίνεται δύσκολη η λήψη αποφάσεων σε συλλογικό επίπεδο, οι οποίες θα προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, το περιβάλλον και την κοινωνία. Αυτό οδηγεί στη δημιουργία κοινωνικών κινημάτων που στρέφονται εναντίον της διεθνούς τάξης πραγμάτων, και απορρίπτουν τις πολιτικές της λιτότητας και μείωσης των κρατικών δαπανών, οι οποίες καταλήγουν να επιβαρύνουν τις πιο αδύναμες τάξεις. Αίτημα τους αποτελεί ο εκδημοκρατισμός στο επίπεδο της οικονομίας, πολιτικής και του πολιτισμού και η κοινωνική δικαιοσύνη, και σε επίπεδο περιβαλλοντικών επιδιώξεων.

Η διεθνής κρίση εκτείνεται και στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία έχει κεντρικό στόχο τη δημιουργία εργαζομένων, καταναλωτών και πολιτών που θα ανταποκρίνονται στα πρότυπα του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού. Τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν επιδιώκουν να μορφώσουν σκεπτόμενους ανθρώπους που θα αντισταθούν στην παγκοσμιοποίηση. Είναι καίριο, το σχολείο να ανακτήσει τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και να εκπαιδεύσει ενεργούς πολίτες με ικανότητα κριτικής και δημοκρατικής σκέψης. Οι συγγραφείς της έκθεσης “ The Education We Need for the World we want” θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό κίνημα οφείλει να υπερασπιστεί το χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως ανθρώπινου δικαιώματος. Με την αλλαγή του προσανατολισμού της εκπαίδευσης οι άνθρωποι θα αποκτήσουν τη δυνατότητα να αναμορφώσουν τις υπάρχουσες πολιτικές όσον αφορά στην παραγωγή, κατανάλωση και πρόσβαση σε αγαθά και θα πετύχουν την κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη. Προβληματισμός υπήρξε για την επικέντρωση στο ρόλο των πολυεθνικών, στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος και την κοινωνική ανισότητα, και αποσιωπούνται οι ευθύνες του καπιταλιστικού μοντέλου συνολικά για την κρίση. Έτσι, χάνεται η ευκαιρία για μια ουσιαστική στροφή σε νέους τρόπους σκέψης και δράσης για να γίνει υπέρβαση του δημοκρατικού ελλείμματος που υπάρχει (Huckles & Wals, 2015).

4.4 Απόψεις για τον ρόλο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Οι εκπαιδευτικοί στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προβληματίζονται για τον ρόλο της ιδιωτικής οικονομίας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης (διεθνείς οικονομικές συμφωνίες που είναι πιο ισχυρές από τα συμφέροντα των κυρίαρχων κρατών, πολυεθνικές επιχειρήσεις με τζίρους μεγαλύτερους από το Α.Ε.Π. κρατών). Ο λόγος του προβληματισμού είναι ότι εισβάλλουν στο πεδίο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης μέσω της χρηματοδότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικής υπευθυνότητας. Η αντικατάσταση του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη από μια μερίδα έγινε αποδεκτή γιατί θεώρησε ότι παρέχει ένα ευρύτερο πλαίσιο για ενασχόληση με θέματα όπως η ανισότητα βορρά-νότου. Άλλοι εκπαιδευτικοί την απορρίπτουν ολοκληρωτικά θεωρώντας ότι η Π.Ε. ασχολείται ήδη

επαρκώς με αυτά τα προβλήματα. Και οι υπόλοιποι θέτουν τους εαυτούς τους απέναντι αμφισβητώντας την τάση για ομογενοποίηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών μέσω της εφαρμογής παγκοσμιοποιημένων πολιτικών. Σε γενικές γραμμές, η Ε.Α.Α. γίνεται αντιληπτή ως μια βελτιωμένη εκδοχή της Π.Ε σε επίπεδο εθνικής πολιτικής.

Η είσοδος της Ε.Α.Α. στις εκπαιδευτικές πολιτικές επιφέρει πίεση ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπλαισιώσουν τη δουλειά τους και να συνεισφέρουν προς τη διαμόρφωση της βιώσιμης εκπαίδευσης. Υπάρχει ο προβληματισμός ότι η παγκοσμιοποίηση όπως διαμορφώνει την Ε.Α.Α είναι μια διαδικασία η οποία προωθεί ένα είδος πολίτη που δεν θα θέτει υπό αμφισβήτηση το κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο μοντέλο. Παράλληλα, δίνει το περιθώριο σε παγκόσμιους οργανισμούς, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, η UNESCO κ. α. να επεμβαίνουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο με ταχύ ρυθμό (Jickling & Wals, 2008).

Οι απαρχές της Π.Ε βρίσκονται στα προγράμματα που προωθούν τη γνωριμία των μαθητών με τη φύση ώστε να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την αξία του περιβάλλοντος μέσω δράσεων άμεσης παρατήρησης και στο κίνημα για τη συντήρηση της φύσης που, έχει αναφερθεί ήδη, ότι ξεκίνησε στις αρχές του 20ου αιώνα. Είναι εμφανές ότι αυτές οι στρατηγικές δεν είχαν σκοπό να προκαλέσουν προβληματισμό για τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Όπως αναφέρει και ο Τζων Ντιούι τα σχολεία ιδρύθηκαν για να μεταδώσουν βασικές γνώσεις και ικανότητες και να αναπαράξουν κοινωνικές συνθήκες και σχέσεις. Η τυπική εκπαίδευση δεν στοχεύει λοιπόν στο να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα με διάθεση να διαμορφώσουν τις αποφάσεις για περιβαλλοντικά και πολιτικά ζητήματα.

Η σύγχρονη Π.Ε στοχεύει να αναμορφώσει τις αξίες και στάσεις ώστε οι αποφάσεις για το περιβάλλον πλέον να κατευθύνονται προς τη βιωσιμότητα του πλανήτη και την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων αντί για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Είναι εμφανές ότι αυτή είναι η βασική αντίφαση μεταξύ της στόχευσης της Π.Ε και της τυπικής εκπαίδευσης (Stevenson, 2007).

Οι δύο στοχεύσεις (ανταγωνιστικότητα και ευημερία) για πολλούς μοιάζουν αντικρουόμενες ιδέες. Όπως αναφέρει ο Manteaw (2008) η Ε.Α.Α για να επηρεάσει την εκπαιδευτική φιλοσοφία πρέπει να υλοποιείται με επίγνωση ότι η επίσημη εκπαίδευση η οποία στρέφεται προς τις ανάγκες της αγοράς αντιφάσκει συχνά με τις ιδέες που προτάσσει η Ε.Α.Α. Τα παραδοσιακά συστήματα αντιμετωπίζουν τη γνώση και τη μάθηση ως μία γραμμική σωρευτική διαδικασία που δεν επηρεάζεται από υποκειμενικές ερμηνείες. Πλέον όμως ακόμα και οι θετικές επιστήμες αντιμετωπίζουν τη γνώση υπό το πρίσμα της σχετικότητας και της δυνατότητας για διαφοροποίηση των ερμηνειών. Τα περισσότερα κράτη δίνουν βαρύτητα σε γνωστικές δεξιότητες όπως αξιολογούνται από την PISA και δεν επικεντρώνονται στις νέες αντιλήψεις που ωφελούν τόσο την επιχειρηματική και επιστημονική καινοτομία όσο και την αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου ώστε

να είναι δυνατό να επιτευχθεί ο στόχος της βιώσιμης ανάπτυξης.

4.5 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε) στην Ελλάδα

Ενώ η περιβαλλοντική εκπαίδευση ξεκινά από τους διεθνείς οργανισμούς από τη δεκαετία του '70, και τότε γίνονται οι πρώτες προσπάθειες να εφαρμοστεί στη χώρα μας ανεπίσημα, θεσμοθετείται επίσημα για πρώτη φορά το 1990, με το Νόμο 1892/90²⁸. Το άρθρο 111, παρ.13 προβλέπει την απόσπαση εκπαιδευτικών στη θέση των υπεύθυνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ορίζει το στόχο και το περιεχόμενο της και προβλέπει την ίδρυση Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ορίζει ότι

σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση 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 συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης τους.

Η εφαρμογή ξεκινά από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και από το 1991 ο θεσμός με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 223, τ.Β,12-04-1991)²⁹ αποφασίζεται να επεκταθεί και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από το σημείο αυτό και έπειτα όλο το νομοθετικό πλαίσιο για την Π.Ε στη χώρα μας ρυθμίζεται με υπουργικές αποφάσεις, όσον αφορά στις θεματικές και τους στόχους. Η Υπουργική απόφαση Γ1/1152/24/09/1991 ορίζει ότι οι επιδιώξεις για την Π.Ε είναι

οι μαθητές να αποκτήσουν γνώση και συνολική ευαισθησία για το περιβάλλον, να αναπτύξουν μια βασική αντίληψη για το συνολικό περιβάλλον και τις αλληλεπιδράσεις ανθρώπου- φυσικού περιβάλλοντος, να αναπτύξουν τις κατάλληλες δραστηριότητες, ικανότητες και δεξιότητες για να προσδιορίσουν ένα πρόβλημα, να το κατανοήσουν και να το επιλύσουν. Να προσεγγίσουν κριτικά το περιβάλλον και τα προβλήματα του, βασιζόμενοι σε οικολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και αισθητικούς συντελεστές, να αποκτήσουν κοινωνικές αξίες και αισθήματα ευθύνης για την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος, διαμορφώνοντας μια σχετική ηθική και κώδικα συμπεριφοράς.

Παράλληλα, αναγνωρίζει ότι

δεν αποτελεί ένα ιδιαίτερο μάθημα, ένας ιδιαίτερος επιστημονικός κλάδος, {} αλλά αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία η διάρκεια, ο χρόνος, τα όρια και οι διαδικασίες δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Περιλαμβάνει απλές και σύνθετες δραστηριότητες, δε δεσμεύεται από το αναλυτικό ή ωρολόγιο πρόγραμμα (χωρίς να το καταργεί ή να το παραβιάζει), απαιτεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (ατομική, εταιρική, ομαδική εργασία), σχεδιάζεται από ομάδα εκπαιδευτικών και προσανατολίζεται στην έρευνα και λύση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις σχετικές εμπειρίες και γνώσεις, αλλά και τις δυνατότητες που δίνονται για έρευνα μέσα και έξω από το σχολείο. Τα προβλήματα που συνιστούν το αντικείμενο έρευνας σε ένα πρόγραμμα Π.Ε πρέπει να προκύπτουν από το άμεσο περιβάλλον των μαθητών και στη συνέχεια -όσο είναι δυνατόν- να ανάγονται σε περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Εφόσον δεν αποτελεί ιδιαίτερο μάθημα, το έναυσμα για την υλοποίηση προγραμμάτων δίνεται από τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο και πέρα από τον σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση του σχολείου αναφέρεται ότι θα πρέπει να επιδιώκεται η *σύμφωνη γνώμη και στήριξη*

28 βλ. Μπότσαρης Ι., (2006), Η νομοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (από την ίδρυση του θεσμού μέχρι σήμερα) Αγρίνιο

https://www.ekke.gr/estia/gr_pages/F_synerg/Mpotsaris_N_PE/Nom_PE_Mpotsaris_06.pdf

29 βλ. παραπάνω

του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, όχι μόνο για ηθική και υλική στήριξη του προγράμματος, αλλά και προκειμένου να ενημερωθούν αυτοί για τις δραστηριότητες των μαθητών εκτός Σχολείου.

Στο θεσμικό πλαίσιο πλέον τοποθετούνται Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και ιδρύονται τα πρώτα Κ.Π.Ε. (Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) προκειμένου να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να υλοποιήσουν περιβαλλοντικά προγράμματα³⁰. Τον Ιούνιο του 2018 αποφασίστηκε η αλλαγή του συνόλου των υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση, και αντικατάσταση του θεσμού των Π.Ε.Π και των Κ.Π.Ε με τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Ο όρος εκπαίδευση για την αειφορία, στο πλαίσιο της οποίας θα υλοποιούνται τα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα και η αγωγή υγείας. Συγκεκριμένα, η παρ. 13 του άρθρου 111 του ν. 1892/1990 (Α΄ 101) αντικαθίσταται ως εξής στο ν 4547/18, αρθ52. Παρ13:

Η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της εκπαίδευσης για την αειφορία είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν, με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται το πλαίσιο και ο τρόπος εφαρμογής και χρηματοδότησης ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία.

Όσον αφορά στην παρουσία της οικολογίας στο αναλυτικό πρόγραμμα, πριν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), εμφανώς δεν υφίσταται ως αυτόνομο μάθημα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο αλλά σε διδακτικές ενότητες στο μάθημα Φυσικά (Στ τάξη), και στο Γυμνάσιο στη Βοτανική - Ζωολογία και Βιολογία και στα Αγγλικά με το σύνολο των διδακτικών ωρών στην υποχρεωτική εκπαίδευση να φτάνουν τις 14(Βασάλα, 1996, σ.157). Αναφορές στο περιβάλλον γίνονται στη Μελέτη του Περιβάλλοντος, τη Γεωγραφία, τη Γλώσσα, την Πολιτική Αγωγή και τα Φυσικά στο δημοτικό (Βασάλα, 1996, σ. 163).³¹

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές συχνά φεύγουν από την υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίς να αποκτήσουν γνώσεις για την οικολογία, ενώ και η Π.Ε λόγω της προαιρετικότητας των προγραμμάτων δεν φτάνει σε πολλούς μαθητές. Μια πρόταση για την εισαγωγή της επιστήμης της οικολογίας στο πρόγραμμα σπουδών δεν υποκαθιστά την Π.Ε, αλλά

³⁰ Τον Ιούνιο του 2018 αποφασίστηκε η αλλαγή του συνόλου των υποστηρικτικών δομών στην εκπαίδευση, και αντικατάσταση του θεσμού των Π.Ε.Π και των Κ.Π.Ε με τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Ο όρος εκπαίδευση για την αειφορία, στο πλαίσιο της οποίας θα υλοποιούνται τα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα και η αγωγή υγείας. Συγκεκριμένα, Η παρ. 13 του άρθρου 111 του ν. 1892/1990 (Α΄ 101) αντικαθίσταται ως εξής στο ν 4547/18, αρθ52. παρ13: “Η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της εκπαίδευσης για την αειφορία είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν, με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται το πλαίσιο και ο τρόπος εφαρμογής και χρηματοδότησης ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία.”

³¹ βλ. στο Ιατρού Γ. Δ. & Μαρδίρης Θ.Α.(επιμ), (1996). *Οικολογία – Κοινωνία – Εκπαίδευση*. Αθήνα : Νέα Σύνορα Λιβάνη

είναι ικανή να συνεισφέρει στην υλοποίηση παρέχοντας το επιστημονικό πλαίσιο για την κατανόηση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών θεμάτων.

Πριν από την επίσημη ένταξη των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Π.Ε.Π) στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών τα Π.Ε.Π υλοποιούνταν εκτός του ωρολόγιου προγράμματος. Η προαιρετικότητα αφορούσε στο ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε περιβαλλοντικά ή πολιτιστικά προγράμματα έπρεπε να αφιερώσουν χρόνο μετά το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι μαθητές στην χώρα μας πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης, έχουν εξωσχολικά μαθήματα, όπως ξένες γλώσσες, αθλητισμό, φροντιστήρια και είναι ζητούμενο να τους απομένει προσωπικός χρόνος για τα ενδιαφέροντα τους, από τον οποίο πρέπει να αφιερώσουν για τα προγράμματα που υποβάλλουν και σχεδιάζουν οι καθηγητές. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους υποχρεούνται να καταθέσουν το έργο που έχουν σχεδιάσει, οπότε βρίσκονται αντιμέτωποι με την πιθανότητα να μειωθεί ο ενθουσιασμός και η διάθεση των μαθητών λόγω του ότι οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν εκτός σχολικού ωραρίου (Μπαγάκης, 2001, σ.129).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από κεντρικό έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος από το Υπουργείο Παιδείας (ειδικά πριν την έκδοση του Δ.Ε.Π.Π.Σ.), την επικέντρωση στην κάλυψη της ύλης και διάσπαση των μαθημάτων οπότε για να εφαρμοστούν αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα τίθεται το ζήτημα της αποκέντρωσης του σχεδιασμού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα αλλάξει αυτόματα η προσέγγιση των εκπαιδευτικών με την αλλαγή του προγράμματος. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα όπως οι διδακτικές πρακτικές, η σύνδεση σχολείου – κοινωνίας, η διεπιστημονικότητα και ο διαθεματικός χαρακτήρας της διδασκαλίας κρίνονται απαραίτητες. Επίσης, για να ενισχυθεί η ενεργητική μάθηση θα πρέπει να εξεταστεί η συμμετοχή των μαθητών στην σχεδιασμό και τη στόχευση των προγραμμάτων ώστε να υπάρξει ουσιαστική δημοκρατία στο σχολείο και οι μαθητές να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες (Μπαγάκης, 2001, σ.143).

Η Ενεργός Περιβαλλοντική Μαθητεία είναι μια διδακτική πρόταση που με τον ερχομό της στο προσκήνιο ιδανικά θα σημάνει ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα θα προσεγγίζονται μέσω της επιστημονικής οδού ώστε να συνδεθεί η γνώση με την ενεργό κοινωνική συμμετοχή (Παρασκευόπουλος, 1996, σ.220).³² Το περιβάλλον ως αντικείμενο έρευνας αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα της κυριαρχίας του ανθρώπου στη φύση, μία από τις ουσιαστικές αιτίες της καταστροφής του περιβάλλοντος. Η ενεργητική μαθητεία όμως μπορεί να αποτελέσει αφετηρία ώστε η γνώση που θα αποκτάται στο σχολείο μέσα από την εμπειρία και οι στάσεις των μαθητών θα μεταφερθούν αργότερα στο κοινωνικό πεδίο (Παρασκευόπουλος, 1996, σ.221). Οι στάση και η συμπεριφορά

32 βλ. στο Ιατρού Γ. Δ. & Μαρδίρης Θ.Α.(επιμ), (1996). *Οικολογία – Κοινωνία – Εκπαίδευση*. Αθήνα : Νέα Σύνορα Λιβάνη

λειτουργούν αμφίδρομα αφού η *στάση προκαθορίζει τη συμπεριφορά και η συμπεριφορά διαμορφώνει τη στάση*. Η ενεργός μαθητεία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στοχεύουν στη δημιουργία θετικών στάσεων για την προστασία του περιβάλλοντος ωθώντας τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες, γίνεται συνεπώς ιδιαίτερα σημαντική (Παρασκευόπουλος, 1996, σ. 223).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003, περιλαμβάνει την περιβαλλοντική εκπαίδευση για πρώτη φορά στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο σκοπός της Π.Ε καταγράφεται με την ίδια ορολογία που ίσχυε από τις πρώτες υπουργικές αποφάσεις και αναφέρεται ότι

ως εκπαιδευτική διαδικασία / δραστηριότητα οδηγεί στη διασαφήνιση εννοιών, την αναγνώριση αξιών, την ανάπτυξη / καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος σε ατομικό και στη συνέχεια σε ομαδικό/ κοινωνικό επίπεδο.³³

Οι κυρίαρχες τάσεις στην Π.Ε είναι η περιβαλλοντική που επικεντρώνεται στο περιβάλλον ώστε να πετύχει καλύτερη ποιότητα ζωής και περιβάλλοντος και η εκπαιδευτική η οποία στρέφεται στο μαθητή ώστε να δημιουργήσει ο εκπαιδευόμενος μια ισορροπημένη σχέση με το περιβάλλον. Οι υποστηρικτές της περιβαλλοντικής τάσης βλέπουν την Π.Ε ως το εκπαιδευτικό εργαλείο που θα επιλύσει τα περιβαλλοντικά ζητήματα δημιουργώντας πολίτες με σύστημα αξιών και στάσεις που θα ενδιαφερθούν και θα δραστηριοποιηθούν για την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης. Όσοι τείνουν στην εκπαιδευτική προσέγγιση βλέπουν την Π.Ε ως μέσο για να αναμορφωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο ευρύτερος ρόλος του σχολείου στο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό συμβαίνει μιας και οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα πλαίσια της Π.Ε (διεπιστημονικότητα, μαθητοκεντρική διδασκαλία, μελέτη πεδίου, επίλυση προβλήματος, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία) αν και έχουν μακρά πορεία ως διδακτικές μέθοδοι δεν έχουν ακόμα ενσωματωθεί στον κεντρικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα παραπάνω θέματα μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, όμως δεν πρέπει να υπερσκελίσουν τον κεντρικό σκοπό που θέτει η ύπαρξη του όρου “περιβαλλοντική”. Και οι δύο λειτουργίες αλληλοσυμπληρώνονται στο πλαίσιο των προγραμμάτων Π.Ε (Φλογαίτη, 1996).³⁴

4.6 Η έρευνα στην Ελλάδα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα μέρος της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής

³³ Στο ΔΕΠΠΣ αν και δεν είναι ρητά διατυπωμένο ότι ιεραρχούνται, βλέπουμε ότι οι γνωστικοί άξονες που ορίζει για το σχεδιασμό προγραμμάτων εμφανίζονται με την εξής σειρά: αέρας- ατμόσφαιρα- κλιματικές αλλαγές, νερό, έδαφος, δάση, βιοποικιλότητα - εξαφάνιση των ειδών, ενέργεια, η διαχείριση των απορριμμάτων και αποβλήτων, και τέλος οι ανθρώπινες δραστηριότητες και οι ανθρώπινες σχέσεις και αξίες.

³⁴ βλ. στο Ιατρού Γ. Δ. & Μαρδίρης Θ.Α.(επιμ), (1996). *Οικολογία – Κοινωνία – Εκπαίδευση*. Αθήνα : Νέα Σύνορα Λιβάνη

το οποίο τα τελευταία χρόνια μελετάται και στη χώρα μας. Έχουν εκπονηθεί αρκετές διατριβές στη χώρα μας για το θέμα οι οποίες αφορούν την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της. Ένα σημαντικό μέρος αφορά στα παιδιά και τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ως προς το χαρακτήρα της. Οι μελέτες για την περίπτωση της γνωσιοκεντρικής παρέμβασης της Π.Ε έχουν υποδείξει ότι η επιδίωξη να παρασχεθεί περισσότερη και πιο ορθολογική γνώση στους μαθητές δεν καταλήγει σε μεταστροφή των στάσεων των μαθητών ως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Φλογαΐτη, Γεωργόπουλος, 2012, σ.23).

Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν συνεργατικό – βιωματικό χαρακτήρα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες στην εφαρμογή τους, λόγω της ανεπαρκούς εμπειρίας και επιμόρφωσης που διαθέτουν (Φλογαΐτη, Γεωργόπουλος, 2012, σ.24). Τα παιδιά συνήθως επιλέγουν να συμμετάσχουν στις ομάδες αυτές για “την έξοδο από το σχολείο” και όχι λόγω ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, καταλήγουν όμως να αλλάξει η οπτική και οι στάσεις τους για το περιβάλλον στον άμεσο χώρο τους. Οι αλλαγές των σχέσεων μαθητή- δασκάλου και της παιδαγωγικής προσέγγισης, από το πως διαμορφώνονται στην παραδοσιακή τάξη επηρεάζει την επίτευξη των στόχων που θέτει η περιβαλλοντική εκπαίδευση (Φλογαΐτη, Γεωργόπουλος, 2012, σ.25).

Οι έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς υποδεικνύουν ότι τα παιδιά που διαθέτουν ισχυρό εξωτερικό σημείο ελέγχου δεν είναι εύκολα δεκτικά για να αλλάξουν τις στάσεις τους και ως προς τη δυνατότητα τους να συμβάλουν ενεργά στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Φλογαΐτη, 2012, σ.27). Τα προγράμματα Π.Ε. τείνουν σε κάποιο βαθμό να ενισχύουν θετικά τη διάθεση των μαθητών για αλλαγή και δραστηριοποίηση, όταν διαθέτουν ισχυρό εσωτερικό σημείο ελέγχου και όταν αυτό συμβαίνει διαχέεται και στους μαθητές που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και ταυτίζονται με τη στερεοτυπική οπτική ως προς το ρόλο του σχολείου.

Οι εργασίες που αφορούν στο ελληνικό σχολείο υποδεικνύουν ότι το θεσμικό πλαίσιο στο ελληνικό σχολείο, παρά τη θεσμοθέτηση της Π.Ε και την εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος σπουδών και της ευέλικτης ζώνης απέχει από το στόχο να ενισχύσει ουσιαστικά την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μετάβαση της σχολικής τάξης σε χώρο διαμόρφωσης των μελλοντικών ενεργών πολιτών με τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν εκ νέου το κοινωνικό σύστημα και να το αναμορφώσουν δεν ευνοείται από την σχολική πραγματικότητα (Φλογαΐτη, 2012, σ.28).

Όσον αφορά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι η πλειονότητα τείνει να επιδιώκει τη μετάδοση γνώσης για το περιβάλλον και δεν επικεντρώνεται τόσο τις νέες μεθοδολογίες διδασκαλίας. Προτιμούν την υλοποίηση αυτόνομων περιβαλλοντικών προγραμμάτων από το να ενταχθούν σε θεματικά δίκτυα που ευνοούν τη συνεργασία με φορείς και άλλους εκπαιδευτικούς. Από μια άλλη πλευρά, πολλοί εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ότι η Π.Ε κινείται σε

διαφορετικό πλαίσιο από το κυρίαρχο χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και επιδιώκουν την αξιοποίηση της στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης περιβάλλοντος για να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία. Για αυτούς η Π.Ε, είναι ο μηχανισμός μέσω του οποίου μπορεί η εκπαίδευση να κινηθεί σε μια διαφορετική κατεύθυνση και να προχωρήσει ουσιαστικά στη σύνδεση σχολείου και κοινότητας και στο άνοιγμα στην κοινωνία. Αναγνωρίζουν την ανάγκη να επιμορφωθούν, κυρίως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, και ότι ο παράγοντας που καθορίζει το αν θα επιτευχθούν οι στόχοι των προγραμμάτων είναι η μεθοδολογία, και όχι τόσο το περιεχόμενο των προγραμμάτων (Φλογαΐτη, 2012, σ.29-31).

Η Π.Ε είναι μια εκπαιδευτική πρόταση με μετανεωτεριστικά χαρακτηριστικά, η οποία στοχεύει να αναμορφώσει τη σχολική πραγματικότητα διαρρηγνύοντας την κυρίαρχη φιλοσοφία του σχολείου. Αμφισβητεί τις πρακτικές της στείρας μετάδοσης γνώσης, της αυστηρής εξειδίκευσης, τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα και την κυριαρχία του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία με το μαθητή. Αντίθετα, επιστρέφει στις αρχές του σχολείου της Νέας Αγωγής επιδίωξη του οποίου είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή και η αξιοποίηση των ερεθισμάτων από το περιβάλλον του για να νοηματοδοτήσει τη γνώση (Φλογαΐτη & Δασκόλια, σ.288).³⁵

Όπως αναφέρουν οι Φλογαΐτη και Δασκόλια (2004), στη Λευκή Βίβλο της Ε.Ε για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, *η εκπαιδευτική κοινότητα αναμένεται να επηρεαστεί από τις επιπτώσεις της ανθρώπινης υπερεκμετάλλευσης των φυσικών πόρων και την επακόλουθη περιβαλλοντική υποβάθμιση. Συνεχίζοντας, αναφέρουν ότι στο πλαίσιο αυτό, οι άνθρωποι θα βρεθούν απέναντι σε σοβαρά προβλήματα. Εμφανίζεται όμως μία δυναμική ώστε η κοινωνία να επιδιώξει οι μελλοντικοί πολίτες να διαμορφώσουν νέες αρχές και στρατηγικές προς την κατεύθυνση της βιωσιμότητας.*³⁶

Το βασικό ερώτημα για την Π.Ε ως σχολική πρακτική αφορά στο αν η στόχευση της είναι η κοινωνικοποίηση ή η παιδεία για τους μαθητές. Η παιδεία αφορά στην προσπάθεια να διαμορφωθούν οι πολίτες για την αειφορική κοινωνία, οι οποίοι θα ενδιαφέρονται και θα δρουν για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος, και όχι τόσο να αναπτύξει πολιτικό κριτήριο ώστε να επιδιώκει την επίλυση του προβλήματος ως ενεργός πολίτης. Το ιδεολογικό πλαίσιο της Π.Ε στοχεύει είτε στην “κοινωνικοποίηση”, μια προδιαγεγραμμένη στάση του ατόμου απέναντί στη φύση είτε στην “παιδεία” δηλαδή στη δημιουργία ενεργών πολιτών που θα συνεισφέρουν στην αναμόρφωση και βελτίωση της κοινωνίας.

Αυτή η αποκωδικοποίηση της όποιας πρακτικής και η συμβολική αυτονόμηση και διατύπωση του νοήματος της δεν είναι εύκολο να γίνει έξω από τα όρια νοηματικών συστημάτων που συνιστούν την κουλτούρα, ή τη λεγόμενη κυρίαρχη ιδεολογία. Αυτό σημαίνει πως μια

35 βλ. Αγγελίδης Π.Α & Μαυροειδής Γ.Γ (επιμ), (2004) τόμος Β, *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος.

36 βλ. σ.28 στο παραπάνω

οποιαδήποτε πρακτική, π.χ. σχολική, δεν μπορεί να ασκεί παιδεία όταν ο γενικός προσανατολισμός του συστήματος είναι η κοινωνικοποίηση και όχι η παιδεία (Μυλωνάς, 1998, σ.363)

4.7 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκε ο τρόπος που αναπτύχθηκε η Π.Ε, οι στόχοι και οι δράσεις που τη διαμόρφωσαν στον διεθνή και ελληνικό χώρο. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πρόταση που αναπτύχθηκε υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών, όπως η UNESCO. Στα πρώτα της στάδια διαμορφώθηκε με στόχο την ενεργοποίηση των μελλοντικών πολιτών απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα, την προώθηση της διεθνούς συνεργασίας. Αργότερα, στη σφαίρα των ενδιαφερόντων της αναδύθηκαν ζητούμενα όπως η κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη. Στην πορεία η έκθεση Brudtland έφερε στο προσκήνιο την έννοια της βιωσιμότητας, που αναγνωρίζει ότι περιβάλλον, οικονομία και κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και ότι η ανάπτυξη χωρίς φροντίδα για τη διατήρηση του περιβάλλοντος καταλήγει αδιέξοδη και στρέφεται κατά του ανθρώπου. Συνέπεια αυτής της προσέγγισης ήταν η διαμόρφωση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όπου συναντώνται και συμπυκνώνονται οι τρεις πλευρές: εκπαίδευση, κοινωνία και περιβάλλον. Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση αφορά τόσο το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη πρέπει να είναι δίκαιη και να επωφελεί το σύνολο της ανθρωπότητας για να ξεπεραστούν τα κοινωνικά προβλήματα και οι ανισότητες, καθώς και να εξισοροποιηθούν οι επιπτώσεις στο ανθρώπινο περιβάλλον.

Στη χώρα μας παρατηρούμε ότι η Π.Ε άργησε να θεσμοθετηθεί ως επίσημο μέρος του επίσημου προγράμματος σπουδών, οπότε στα πρώτα της βήματα αποτέλεσε μία δράση με εθελοντικό χαρακτήρα, εκτός του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος. Αξίζει να επισημανθεί ότι το 2003 που έγινε μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ στο πλαίσιο των Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων έχει τον τίτλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ όπως είδαμε ο όρος ουσιαστικά παύει να χρησιμοποιείται από το 1997 στη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης. Τα θέματα στα οποία επικεντρώνεται αφορούν στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και πολύ λιγότερο στο κοινωνικό πεδίο. Η εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης και των Π.Ε.Π στα πλαίσια της Διαθεματικής προσέγγισης, απαιτούν εκπαιδευτικούς με το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο, και δημιουργούνται ερωτήματα για το εάν όλοι το διαθέτουν.

Η προσέγγιση αυτή έγινε δεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα με μεικτές απόψεις. Η υπόσχεση του μοντέλου της αειφόρου ανάπτυξης ότι είναι δυνατό να επεκταθεί το υπάρχον οικονομικό και κοινωνικό μοντέλο για το σύνολο της ανθρωπότητας και παράλληλα να τεθεί υπό έλεγχο η υποβάθμιση του περιβάλλοντος δημιούργησε επιφυλάξεις για το αν είναι εφικτός ένας τέτοιος στόχος. Ένα άλλο ερωτηματικό είναι το πως οι στόχοι που θέτει η Ε.Α.Α μπορούν να συμβαδίσουν με ένα σχολείο που στις μέρες μας καλείται να ικανοποιήσει τις ανάγκες της αγοράς

για τη δημιουργία επαγγελματιών. Προβληματισμό προκαλεί και η επιρροή των διεθνών οργανισμών και ο ρόλος που επιδιώκουν να εκπληρώσουν στο χώρο της εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 5.

Αποτελέσματα Έρευνας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορά στην υλοποίηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ειδικότερα από νηπιαγωγούς.

Στην *πρώτη ενότητα* καταγράφονται οι θεματικές των προγραμμάτων που έχουν υλοποιήσει οι εκπαιδευτικοί και το πως νοηματοδοτούν την επιλογή τους να υλοποιούν τέτοιες δράσεις στο νηπιαγωγείο.

Στη *δεύτερη ενότητα* παρουσιάζονται οι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί όταν σχεδιάζουν προγράμματα.

Στην *τρίτη ενότητα* παρουσιάζονται οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Στην *τέταρτη ενότητα* αναφέρονται στους φορείς από τους οποίους βρίσκουν υποστήριξη στο έργο τους, καθώς και αν υπάρχουν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και ποιες.

Στην *πέμπτη ενότητα* παρουσιάζονται οι απόψεις τους ως προς το ποια θεωρούν ότι είναι η αποτελεσματικότητα αυτών των δράσεων.

Στην *έκτη ενότητα* παρουσιάζονται οι απαντήσεις του για το πως αντιλαμβάνονται το ρόλο της Π.Ε σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου.

Στην *έβδομη ενότητα* παρουσιάζονται οι απόψεις τους για την έννοια της αειφορίας και το πως συσχετίζουν τους στόχους της Π.Ε με το πλαίσιο της Ε.Α.Α. Σε αυτό το μέρος παρουσιάζονται και οι υποθέσεις τους για τους λόγους που αλλάζει η δομή της Π.Ε, όπως την γνωρίζαμε μέχρι σήμερα. Ένα ερώτημα που όπως προανέφερα, προέκυψε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

5.1 Θέματα προγραμμάτων και λόγοι υλοποίησης

5.1.1 Θέματα των προγραμμάτων Π.Ε

Αρχικά τέθηκε το ερώτημα για τα θέματα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που έχουν υλοποιήσει στα σχολεία τους οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Η θεματική που έχει υλοποιηθεί από τις περισσότερες -έξι από τις δέκα- αφορά στη διαμόρφωση του προαύλιου χώρου του σχολείου. Στο πλαίσιο της παρέμβασης στο χώρο του σχολείου έχουν πραγματοποιήσει και θέματα όπως η διαχείριση τροφικών αποβλήτων/ κομποστοποίηση, τη δημιουργία φυτωρίου και λαχανόκηπου. Οι υπόλοιπες θεματικές που αναφέρονται φαίνεται να αντλούνται από τις προτάσεις του ΔΕΠΠΣ και αφορούν στη διαχείριση του νερού, τα ζώα, το δάσος, την ανακύκλωση, τη μέλισσα, το σταφύλι και τα ηφαίστεια. Η επιλογή των θεμάτων ακολουθεί τις υποδείξεις του ΔΕΠΠΣ για τους γνωστικούς άξονες των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και του

ευρύτερου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο.

Το θέμα με το οποίο έχουν ασχοληθεί πιο συχνά είναι οι δράσεις σχετικά με τη διαμόρφωση της αυλής του σχολείου, που συναντάμε από έξι νηπιαγωγούς. Αν και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όταν έκανα το συγκεκριμένο ερώτημα δεν είχα συνειδητοποιήσει ότι αυτό είναι το πιο συχνό θέμα των προγραμμάτων όταν κατέγραψα τις συνεντεύξεις, μαζί με αυτή τη διαπίστωση άρχισα να εντοπίζω τους λόγους της επιλογής τους. Συγκεκριμένα, όπως θα δούμε παρακάτω στο ερώτημα για τους φορείς που βρίσκουν υποστήριξη, είπαν συχνά ότι βρήκαν υποστήριξη από την Υπεύθυνη Π.Ε της διεύθυνσης όσον αφορά στις παρεμβάσεις στο χώρο και από τις δημοτικές αρχές σε υλικοτεχνικό επίπεδο. Είναι μια λογική υπόθεση ότι ένας λόγος που η διαμόρφωση του χώρου του σχολείου κυριαρχεί είναι το ότι υπάρχει προσωπική υποστήριξη από την υπεύθυνη Π.Ε της περιφέρειας, καθώς και επίσης είναι πιο εύκολο να κινητοποιηθούν φορείς όπως ο Δήμος και οι γονείς για να βοηθήσουν δράσεις όταν τεθεί το πλαίσιο ενός συγκεκριμένου προγράμματος.

Επίσης, αν ανατρέξει κάποιος στην ιστοσελίδα της Δ/σης Α/θμιας Δυτικής Αττικής θα βρει ενότητα αφιερωμένη στους σχολικούς κήπους καθώς και ότι έχει ιδρυθεί Τοπικό Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τίτλο “Ο κήπος της Αειφορίας”, το οποίο παρέχει πλούσιο υλικό στους εκπαιδευτικούς. Προφανώς πρόκειται για μια πρακτική της περιβαλλοντικής η οποία επιδιώκεται να διαχυθεί στα σχολεία της περιφέρειας και γίνονται δράσεις για να επιτευχθεί αυτό.³⁷

5.1.2 Νοηματοδότηση των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς.

Στο πλαίσιο αυτού του ερωτήματος, ο στόχος ήταν να καταγραφούν οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να ασχοληθούν με την Π.Ε, υλοποιώντας προγράμματα στο νηπιαγωγείο. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, οι λόγοι που τις οδηγούν να μπουν σε αυτή τη διαδικασία διαφοροποιούνται αλλά και συναντώνται σε αρκετά σημεία. Στις απαντήσεις που θα δούμε αρχικά το κυρίαρχο στοιχείο στην επιλογή τους να ασχοληθούν με την Π.Ε είναι το παιδαγωγικό - γνωστικό μέρος αυτών των δράσεων, ακολουθεί η επιδίωξη για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων για το περιβάλλον από τα παιδιά και σε μικρότερο βαθμό επιδιώκουν τη διάχυση τους στο κοινωνικό πεδίο μέσω της οικογένειας.

Λοιπόν, εκτός του ότι ξεφεύγουμε από τις κλασικές πρακτικές στη μαθησιακή διαδικασία και περνάμε πια στο βιωματικό κομμάτι εν πάση περιπτώσει της εκπαίδευσης, το θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό μέσα στη μαθησιακή διαδικασία διότι τα παιδιά ενεργά συμμετέχουν, δεν είναι δηλαδή μια στείρα μετάδοση γνώσεων. Το παιδί πειραματίζεται, πιάνει το χόμα, καλλιεργεί τις αισθήσεις του, μαθαίνει, ενδιαφέρεται, δραστηριοποιείται, παίζει, ασχολείται δηλαδή ολιστικά με συγκεκριμένα με τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης... Εννοείται βέβαια ότι διαμορφώνει συνείδηση και περιβαλλοντική συνείδηση κλπ. Δηλαδή διαμορφώνει πια στάσεις και θέσεις ανθρώπων οι οποίοι αργότερα ως ενήλικες θα δρουν όπως πρέπει να δράσουν απέναντι στο περιβάλλον, αλλά αυτή τη στιγμή ναι κυρίως εκπαιδευτικοί. (Α. 49, αναπληρώτρια)

37 βλ. τον σχετικό σύνδεσμο <https://okipostisaeiforias.wordpress.com/about/> (πρόσβαση στις 10/08/2018)

Γιατί είναι καινοτόμο, γιατί είναι διαφορετικό, γιατί εμπλέκονται και τα δύο τμήματα, συνεργαζόμαστε, συνεργάζονται και οι γονείς. ...Πιο πολύ το περιβαλλοντικό γιατί είναι το κομμάτι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Από εκεί και πέρα επειδή είναι καινοτόμο και δουλεύεται διαθεματικά και εμπλέκονται και παρουσιάζονται κιόλας τα προγράμματα, είναι και άνοιγμα κοινωνικό. (Σ. 52, μόνιμη)

Το αντλώ από την ανάγκη των παιδιών και του χώρου. Ας πούμε την αυλή έπρεπε να τη διαμορφώσουμε, οπότε το κάναμε με ένα πρόγραμμα και ήτανε πάρα πολύ ωραίο, βγήκε πολύ ωραία. Γιατί είχαμε και χρηματοδότηση και από το δήμο. ...Ας πούμε στην αυλή ήταν ένας συνδυασμός ότι για να φτιάξουμε την αυλή δεν θα την φτιάχναμε αν δεν είχαμε το περιβαλλοντικό πρόγραμμα, δηλαδή με το δήμο σε συνεργασία. Μπορεί να μην ήταν το ίδιο η αντιμετώπιση του δήμου. (Γ. 57, μόνιμη)

Η περιβαλλοντική μου αρέσει γιατί συνήθως η περιβαλλοντική έχει πολλά πράγματα να κάνουμε. Συνήθως επειδή επικεντρώνεσαι σε ένα θέμα πιο πολύ, ο ένας λόγος είναι αυτός, μου αρέσει γι' αυτό το λόγο να κάνω προγράμματα και ο άλλος είναι επειδή πιστεύω στην αειφορία ας πούμε. Πιστεύω δηλαδή στην εκπαίδευση των παιδιών γιατί έχω υπάρξει και εγώ παιδί που παρακολουθούσε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο λύκειο βέβαια. (Α. 39, μόνιμη)

Στην απάντηση της, η παραπάνω νηπιαγωγός αναφέρθηκε η ίδια αυθόρμητα στην έννοια της αειφορίας και μετέφερε την εμπειρία της ως μαθήτρια που είχε παρακολουθήσει ανάλογα προγράμματα ως προς τον τρόπο έχει επηρεάσει τη στάση της.

Καταρχάς, είναι τα θέματα πολύ ενδιαφέροντα που επιλέγουμε. Τα παιδιά συμμετέχουν και μαθαίνουνε για το περιβάλλον διάφορα πράγματα, για τα ζώα λεπτομέρειες πως ζούνε πώς μεγαλώνουνε, για το περιβάλλον μας, γενικά γίνεται μια ευαισθητοποίηση προς το περιβάλλον και βλέπω και αποτελέσματα. Δηλαδή τα παιδιά είναι πιο ευαίσθητα μετά, πιο ενδιαφέρον δείχνουν, φέρνουνε από το σπίτι τους διάφορα παιχνίδια, διάφορα βιβλία για το θέμα τους και εντάσσουν και τους γονείς τους στην όλη διαδικασία. (Ε. 37, αναπληρώτρια)

Η νηπιαγωγός εδώ εκφράζει και έναν προβληματισμό για το εάν η ανάληψη κάποιου προγράμματος μπορεί να περιορίσει κάποιον εκπαιδευτικό στη δουλειά του λόγω του χρόνου που απαιτείται για να ολοκληρωθεί.

Λοιπόν, θα σου πω φέτος που δεν πήρα κάποιο πρόγραμμα. Είναι εντελώς διαφορετικά. Το πρόγραμμα από τη μια σε εντάσσει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο πιστεύω όπου πρέπει να δουλέψεις όμως με κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για να το βγάλεις εις πέρας. Σίγουρα βέβαια τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με κάποιους προβληματισμούς που στην κανονική διαδικασία της εκπαίδευσης μπορεί να μη το εντυπώσεις τόσο πολύ μέσα στο θέμα, αλλά θεωρώ ότι σε περιορίζει και λίγο κάποιες φορές γιατί αναγκάζεσαι ουσιαστικά να δουλέψεις, για να το ολοκληρώσεις να δουλεύεις κάποια πράγματα συγκεκριμένα στη διάρκεια της χρονιάς. (Ζ. 36, μόνιμη)

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών προκύπτει ότι επιλέγουν να ασχοληθούν με Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για να μεταδώσουν γνώσεις για το περιβάλλον στα παιδιά. Παράλληλα, θέλουν να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εισάγοντας την προβληματική για το περιβάλλον στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου. Αν και τείνουν προς την εκπαιδευτική τάση στα πλαίσια της Π.Ε, είναι σε θέση να τη συνδέσουν με τα βιώματα των παιδιών, μιας και οι μέθοδοι που προτείνονται στα πλαίσια της Π.Ε αποτελούν ρουτίνα για το νηπιαγωγείο.

5.2 Στόχοι των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων

Σε αυτό το σκέλος θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των νηπιαγωγών ως προς τους στόχους που θέτουν για τα προγράμματα Π.Ε. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, οι έξι από τις δέκα, αναφέρουν ότι η πηγή των στόχων για αυτά τα προγράμματα είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών κατά πρώτο λόγο. Όπως φάνηκε όμως και παραπάνω τα θέματα που επιλέγουν στο σύνολο τους σχεδόν συνδέονται με τις προτάσεις του προγράμματος ακόμα και αν δεν έχουν αναφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό που ακολουθεί είναι η αντίληψη ότι οι στόχοι πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών, αλλά και από τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Στις απαντήσεις που ακολουθούν γίνεται εμφανές ότι για τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς οι στόχοι απορρέουν κυρίως από το ΔΕΠΠΣ ³⁸ (εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι και στο έντυπο που στέλνεται για τη δήλωση των επίσημων προγραμμάτων οι στόχοι κατανέμονται με βάση τους γνωστικούς άξονες που υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών). Η επιλογή των στόχων όμως γίνεται και από άλλους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η ομάδα των παιδιών αλλά ακόμα και η περιοχή στην οποία είναι το σχολείο, όπως βλέπουμε στην απάντηση που ακολουθεί

Ό,τι προβλέπεται από το αναλυτικό και από τις οδηγίες τις καινούριες. Είναι όμως μέσα και οι κοινωνικοί στόχοι. (Σ. 52, μόνιμη)

- Κυρίως τους στόχους τους βγάζω σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα.
 - Σε επηρεάζει δηλαδή ας πούμε το αν θα δουλέψεις στην περιφέρεια ή στην Αθήνα ή στην περιοχή εδώ της Δυτικής Αττικής; Το λαμβάνεις υπόψη σου;
 - Ναι γιατί έχουνε άλλες εμπειρίες τα παιδιά που μένουνε σε μικρότερες πόλεις, σε μικρότερες περιοχές σε σχέση με τα παιδιά στην Αθήνα.” (Α. 35, αναπληρώτρια)
- “Αυτούς που έχει το ΔΕΠΠΣ και μετά και μέσα από συνεργασία με την υπεύθυνη της περιβαλλοντικής, από άλλα σχολεία που έχουνε εκπονήσει ανάλογα προγράμματα παίρνουμε διάφορες ιδέες. (Γ. 57, μόνιμη)

Στη συγκεκριμένη απάντηση, η νηπιαγωγός αναφέρεται και στα ερεθίσματα που παίρνει για τα προγράμματα από συναδέλφους και την υπεύθυνη Π.Ε.

Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών που ακολουθούν εισάγουν και το ρόλο των στόχων που θέτουν σε προσωπικό επίπεδο, όπως την επιδίωξη τους να αναπτύξουν θετικές στάσεις τα παιδιά, το να βελτιώσουν το χώρο για χάρη των παιδιών, το πως λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών βάζοντας ακόμα και τον εαυτό τους στη θέση των μαθητών τους ως προς τι θα τους ενδιέφερε να μάθουν. Όπως λένε χαρακτηριστικά:

Συνήθως τους αντλώ από το αναλυτικό πρόγραμμα. Από το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Από

³⁸ Οι στόχοι ορίζονται με βάση τους γνωστικούς άξονες του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, οι οποίοι είναι οι εξής:

1. Γλώσσα
2. Μαθηματικά
3. Περιβάλλον (ανθρωπογενές και φυσικό)
4. Παιδί και Δημιουργία- Έκφραση
5. Πληροφορική (ΔΕΠΠΣ, 2003)

εκεί αντλώ τους στόχους, βέβαια μετά έχω και προσωπικούς στόχους ας πούμε. Θέλω για παράδειγμα να αλλάξω κάτι στη συμπεριφορά των παιδιών. Δεν ξέρω τώρα δεν θυμάμαι να αναφέρθηκα στο πρόγραμμα, θέλω να δημιουργήσουν τα παιδιά... να ενσωματώσουν θετικές τάσεις ας πούμε περισσότερο στο νηπιαγωγείο γι' αυτό μιλάμε για αλλαγή στάσεων. (Α. 39, μόνιμη)

“Στόχοι είναι βασικά θα έλεγα ξεκινάνε πρώτα από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, δηλαδή από εκεί περισσότερο ξεκινάνε, δηλαδή στόχοι προσωπικοί μου, δηλαδή τι θα ήθελα εγώ σαν παιδί να είχα μάθει για το περιβάλλον. Από εκεί ξεκινάνε πρώτα απ' όλα οι στόχοι. Και στη συνέχεια οι στόχοι από την ευρύτερη πολιτική, περιβαλλοντική... από την ευρύτερη, από την πραγματικότητα ας πούμε την οποία βιώνουμε. (Α. 49, αναπληρώτρια)

Οι απαντήσεις των παρακάτω νηπιαγωγών επικεντρώνονται στον τρόπο που οι ανάγκες των παιδιών τις καθοδηγούν για τους στόχους που θέτουν ξεκινώντας να ασχοληθούν με κάποιο πρόγραμμα.

Με βάση το ΔΕΠΠΣ ουσιαστικά παίρνουμε τις... από εκεί αναζητούμε τους στόχους, αλλά κυρίως από το τι θέλουμε να κάνουμε με τα παιδιά μας ακριβώς. Δηλαδή με το επίπεδο των παιδιών, αν τους απασχολεί κάτι συγκεκριμένο οπότε εστιάζουμε σε αυτό και στοχεύουμε σε αυτό. Την αυλή ας πούμε που είχαμε φτιάξει την κάναμε γιατί με τα παιδιά ήταν επικίνδυνη η αυλή τότε οπότε τη φτιάξαμε για να είναι πιο ασφαλής. (Ε. 37, αναπληρώτρια)

Από τα ερεθίσματα των παιδιών. Ένα πρόγραμμα εγώ το ξεκινάω πάντα από ένα ερέθισμα από τα παιδιά. Τι είναι αυτό που τους προκαλεί ενδιαφέρον. Τους σεισμούς ας πούμε που είχα κάνει ήταν η περίοδος που γίνονταν σεισμοί και τα ενδιέφερε να μάθουνε για τους σεισμούς. (Γ. 45, μόνιμη)

Η απάντηση που ακολουθεί διαφοροποιείται αρκετά από τις προηγούμενες, που επικεντρώνονταν είτε στο επίσημο πρόγραμμα είτε σε προσωπικούς λόγους, αφού δίνει προτεραιότητα στην ύπαρξη του κατάλληλου υπόβαθρου του εκπαιδευτικού τόσο σε θεωρητικό όσο και σε επίπεδο σχεδιασμού.

Εγώ λέω ότι ένας εκπαιδευτικός και το καλοκαίρι λίγο θα πρέπει να προσανατολίζεται ακόμη πριν το κάνει κάτι επίσημο. Να δει του ταιριάζει, μπορεί να το βγάλει. Να το θέλει με μεράκι να το δουλέψει γιατί αν το δηλώσεις να μένει κενή στα δηλωμένα δεν έχει καμία αξία. Εγώ θα έλεγα να είναι συνδυασμός και project και επίσημου προγράμματος. Αλλά θα πρέπει να το έχεις δει όμως ότι σου κάνει και το μπορείς να το βγάλεις ή ότι θα ανατρέξεις και θα έχεις κάποιες πηγές, μια βιβλιογραφία. Θα βρεις δηλαδή κάτι να ακουμπήσεις και να χτίσεις το δικό σου. (Φ. 49, μόνιμη)

5.3 Παιδαγωγικές στρατηγικές κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων Π.Ε

Η υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε, κινείται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας. Καταγράφοντας τις μεθόδους που αναφέρονται υπάρχουν αυτές που συναντάμε πιο συχνά είναι ο καταγισμός ιδεών, η έρευνα πεδίου, το ομαδικό παιχνίδι, η παρατήρηση, το πείραμα και η ενεργητική ή πολυαισθητηριακή μάθηση. Στο σύνολο τους οι απαντήσεις κινούνται στο πλαίσιο που προτείνει τόσο το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο και την Π.Ε, όσο και ο “Οδηγός νηπιαγωγού”³⁹.

³⁹ Όπως αναφέρει και στο άρθρο της η Καλοπούλου Γ. (2012), στην Π.Ε η επιλογή της θεματικής επηρεάζει τη μέθοδο που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Τις πιο συνηθισμένες στρατηγικές αποτελούν: *Το σχέδιο εργασίας και η επίλυση προβλήματος*. Άλλες μέθοδοι που αξιοποιούνται είναι:

Την ιδεοθύελλα, την ομαδοσυνεργατική πολυαισθητηριακή μάθηση, παιχνίδι και εκτός τάξης και μέσα στην τάξη, εκδρομές...(Φ. 49, μόνιμη)

Μαθητοκεντρικές, έρευνα πεδίου, αυτές κυρίως. (Α. 35, αναπληρώτρια)

Πιο πολύ στα περιβαλλοντικά μελέτη πεδίου έξω, παρατήρηση, τι άλλο,... ό,τι έχουνε βιωματικά, γνωρίζουνε και από τα σπίτια τους γιατί εδώ τα παιδιά έχουνε και επαφή με τον εξωτερικό χώρο και με τις αγροτικές δουλειές. Οπότε είναι πιο εξοικειωμένα. (Σ. 52, μόνιμη)

Ξεκινάει είπαμε από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ότι χρησιμοποιώ το ομαδικό παιχνίδι πολύ, κάποια ενδιαφέροντα που έχουν τα παιδιά από τις οικογένειες τους, ερεθίσματα που παίρνουν, από κάποιους στόχους που θέλω να βάλω εγώ ώστε να κατανοήσουν καλύτερα το πρόγραμμα τα παιδιά, αυτά, αυτό σχετικά με αυτό. (Γ. 45, μόνιμη)

Στο πρόγραμμα όμως τα παιδιά πειραματίζονται πιο πολύ. Άρα ουσιαστικά είναι πιο πολύ project πιστεύω ή σχέδιο δράσης. Δηλαδή τα παιδιά σου λένε, παρατηρούν, φέρνουνε πράγματα από το σπίτι, δηλαδή τους βάζεις σε τέτοιες διαδικασίες. Αυτά γίνονται και στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά ίσως πάντα δεν γίνονται και σε τόσο μεγάλο βαθμό. Το πρόγραμμα ίσως σε βοηθάει πιο πολύ να δουλέψεις έτσι. (Ζ. 36, μόνιμη)

Καταρχήν χρησιμοποιούμε πολύ τον καταϊγισμό ιδεών. Εγώ τουλάχιστον ο καταϊγισμός ιδεών στην ολομέλεια δηλαδή στην παρεούλα για να τα λέμε τα πράγματα έτσι όπως είναι, εκεί πέρα τον καταϊγισμό ιδεών λοιπόν... ομαδοσυνεργατική πολύ λιγότερο, δηλαδή δεν είναι πάντα οι συνθήκες κατάλληλες και ειδικά αν έχεις μεγάλο τμήμα δεν γίνεται. Φέτος που ήμουν ολοήμερο που κάναμε περιβαλλοντικό ήτανε πιο εύκολο. Φέτος κάναμε μια ομάδα συνεργατική. (Α. 39, μόνιμη)

Σε άλλες απαντήσεις βλέπουμε ότι οι προσεγγίσεις τους δεν διαφέρουν από αυτές που αξιοποιούν στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου και βασίζονται στις κυρίαρχες θεωρίες για την ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού. Ρόλο στην εφαρμογή των προγραμμάτων παίζουν τα δίκτυα συνεργασίας των εκπαιδευτικών, όπως το δίκτυο “Ο κήπος της αειφορίας” που υπάρχει στη συγκεκριμένη περιφέρεια καθώς και η αξιοποίηση των τεχνολογιών, όταν είναι διαθέσιμα τα μέσα.

Ανάλογα με τους μαθητές που έχω. Χρησιμοποιώ τα πάντα. Όχι συγκεκριμένες μόνο αυτές που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητα. Ό,τι μας πέσει στην αντίληψη. Δηλαδή μπορεί να μη ξέρουμε κάτι, το βλέπουμε και από κάπου αλλού, ρωτάμε και την υπεύθυνη και έχουμε συνεργασία καλή και από δίκτυα πολύ. (Γ. 57, μόνιμη)

Πρώτα απ' όλα να χρησιμοποιούμε καταρχήν εποπτικό υλικό πλούσιο, χρησιμοποιούμε τις τεχνολογίες, σύγχρονες τεχνολογίες, χρησιμοποιούμε υπολογιστές, δηλαδή περνάμε βασικά μέσα από την τάξη περνάμε έξω στο περιβάλλον. Τι θα έλεγα. Ομαδοσυνεργατική, Βιγκότσκι να βοηθήσουν τα μικρότερα τα μεγαλύτερα, εξίσου τα μεγαλύτερα τα μικρότερα. Μάλλον να μάθουνε τα μικρότερα από τα μεγαλύτερα, τα μεγαλύτερα από τα μικρότερα. Σχολεία εργασίας Μπρούνερ, εννοείται όλα αυτά τα αισθησιοκινητικά από τη στιγμή που είμαστε στην αισθησιοκινητική περίοδο ανάπτυξης του παιδιού Πιαζέ... νομίζω ότι είναι ένα συνονθύλευμα όλων. Δηλαδή κάθε εκπαιδευτικός ουσιαστικά χρησιμοποιεί θα έλεγα το προσωπικό του πρόγραμμα στο οποίο όμως δένουν όμως διάφορες μεθοδολογίες. Δηλαδή δεν μπορώ να πω ότι θα χρησιμοποιήσω μια συγκεκριμένη. Θα εμπλέξω Βιγκότσκι... Αυτό που κάνω συνήθως είναι Πιαζέ, Βιγκότσκι, Μπρούνερ που είναι όλα μαζί. Δηλαδή και το κοινωνικό κομμάτι και το

-
1. Η μελέτη πεδίου
 2. Η αντίγνωση και τροποποίηση εναλλακτικών ιδεών των μαθητών
 3. Η έρευνα με υποβολή ερωτήσεων
 4. Η πειραματική μέθοδος
 5. Η ανάλυση και μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης
 6. Η δραματοποίηση

γνωστικό κομμάτι. (Α. 49, αναπληρώτρια)

5.4 Φορείς στήριξης και δυσκολίες

5.4.1. Φορείς στήριξης

Η λειτουργία των σχολείων εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων. Καταρχήν το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας μέσω νόμων, Προεδρικών Διαταγμάτων και την έκδοση εγκυκλίων. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, σε επίπεδο περιφερειών και πρώην νομών ασχολούνται με το διοικητικό μέρος και η χρηματοδότηση για τα σχολεία, εκτός από τη μισθοδοσία προέρχεται από πόρους των Δήμων. Στο ερώτημα για τους φορείς με τους οποίους συνεργάζονται για τα προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κυρίως τα ΚΠΕ όσον αφορά στις επιμορφώσεις, την υπεύθυνη Π.Ε – η οποία όπως αναφέρουν έχει μεσολαβήσει αρκετές φορές ώστε να βρουν στήριξη από τεχνικούς αλλά και από ιδιωτικούς φορείς. Χρηματοδοτικά, πόρους για τις δράσεις τα νηπιαγωγεία αντλούν από το Δήμο. Είναι λογική η υπόθεση ότι πιθανόν είναι πιο εύκολο να διεκδικήσουν χρήματα βασιζόμενες σε κάποιο επίσημο πρόγραμμα. Τέλος, βοήθεια υπάρχει και από τη πλευρά των γονιών σε υλικό και εργασία, ειδικά στα πρόγραμμα που αφορούν στην διαμόρφωση του χώρου οπότε και είναι πιο εύκολο να τους κινητοποιήσουν.

Τώρα για χρηματοδότηση μόνο στη σχολική επιτροπή απευθυνόμαστε. Αν θα υπάρχει και κινητοποίηση των γονέων σε κάποιο σημείο... Ήταν γονιός ο οποίος ενδιαφέρθηκε να γράψει το προνήπιο του εδώ. Και δηλαδή ήρθε ο άνθρωπος για εγγραφή και του λέω πιάνουν τα χέρια σου ξέρω εγώ, μπορείς να κάνεις κάτι τέτοιο για το νηπιαγωγείο να πληρωθείς κλπ. (Φ. 49, μόνιμη)

Το υπουργείο στηρίζει με την έννοια ότι το τρέχει το πρόγραμμα. Αλλά από εκεί και πέρα θα πρέπει να τους καλέσεις, να τους κινητοποιήσεις. Σε μας στη διεύθυνση είναι ένα πρόγραμμα... είναι. Δηλαδή όσες φορές χρειάστηκε ο υπεύθυνος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ήρθε εδώ, έχει έρθει τουλάχιστον 2-3 φορές σε όλα. Επίσης έφερε και επαγγελματίες. Όταν κάναμε τη διαμόρφωση του προαύλιου χώρου ήρθε αρχιτέκτονας εδώ από τα Μέγαρα ο οποίος έκανε το σχεδιασμό, καλέσαμε τους γονείς, παρουσιάστηκε και ήταν και όλοι μαζί. Δηλαδή είχαμε υποστήριξη αρκετή μπορώ να πω σε αυτό που είπαμε γιατί ήτανε, τους κινητοποιήσαμε πολύ γιατί ήτανε και πρόσφατα που είχαμε μετακομίσει και χρειαζότανε άμεσα η αυλή κάποια παρέμβαση.

Σε τοπικό επίπεδο δουλέψαμε έτσι ιδιωτικά μέσω γνωριμιών. Είχε κάποιες γνωριμίες η υπεύθυνη περιβαλλοντικής που τις είχε χρησιμοποιήσει και σε άλλα νηπιαγωγεία εδώ της περιοχής και αξιοποιήθηκε έτσι. Δεν ζητήσαμε ιδιαίτερα από κάποιον φορέα επισήμως να έρθει. Μετά η Υπηρεσία Πρασίνου συνέβαλε και Σχολική Επιτροπή σε συνεργασία γιατί κάλυψαν κάποια έξοδα και κάποιες εγκαταστάσεις που γίνανε από εκεί. (Σ. 52, μόνιμη)

Από φορείς μόνο από την προϊσταμένη, μόνο από την υπεύθυνη της περιβαλλοντικής, από τα ΚΠΕ ... εε... από το δήμο εντάξει από τη Σχολική Επιτροπή ας πούμε μας έδινε μια χρηματοδότηση για να βάνουμε. Οι γονείς νομίζω ότι πάντα είτε είναι πρόγραμμα είτε δεν είναι, όταν μας βλέπουνε και φτιάχνουμε έτσι ωραία πράγματα έρχονται. (Γ. 57, μόνιμη)

Ναι, όταν ζητήσω έχω. Συνήθως από το δήμο είχα και από φορείς όπως την πυροσβεστική, από την υπεύθυνη των εκπαιδευτικών... των περιβαλλοντικών προγραμμάτων έχω βοήθεια, από τους γονείς έχω βοήθεια και από τους συναδέλφους που κάνουμε μαζί το πρόγραμμα. (Γ. 45, μόνιμη)

Να έρθουν σχολείο δεν ήρθε κανείς. Εμείς μόνο ήρθαμε σε επαφή. Είχαμε πάει στο δήμο,

ήρθαμε σε επαφή με το δήμαρχο, μίλησαν τα παιδιά είπαν τις απόψεις τους, είχαν κάνει μια αφίσα, την παρουσιάσανε, κάνανε ερωτήσεις στο δήμαρχο. Ναι αυτό ήταν καλό αυτό και μετά είχαμε κάνει και καθαρισμό σκουπιδιών έτσι τυπικό... Είχε έρθει... ποιος φορέας ήτανε; Είχε έρθει το ΕΚΑΒ και μας είχε δείξει και Α' βοήθειες. (Ζ. 36, μόνιμη)

-Εσύ που είσαι αναπληρώτρια πιστεύεις ότι έχει σημασία και το αν είναι κάποια μόνιμη στο σχολείο αν θα βρει υποστήριξη από το να είναι χρόνια κάποιος στο σχολείο θα είναι πιο εύκολο;

-Σίγουρα είναι πιο εύκολο να γιατί εντάξει υπάρχει εμπιστοσύνη στο πρόσωπο της καλύτερα. Έχει μεγαλώσει ίσως κάποιο άλλο αδερφάκι που πήγαινε πριν...

-Οπότε οι γονείς είναι πιο συνεργάσιμοι... και ο δήμος.

-Ναι οπότε οι γονείς είναι πιο έμπιστοι σίγουρα. Οι αναπληρωτές είμαστε λίγο... μαύρο πανί. (Ε. 37, αναπληρώτρια)

Στην παραπάνω απάντηση της αναπληρώτριας που έχει εμπειρίες από διαφορετικά σχολεία, μιας και αλλάζει συχνά χώρο εργασίας, στο ερώτημα για το αν υπάρχει διαφορά σε σχέση με κάποια μόνιμη εκπαιδευτικό, αναφέρει και τον παράγοντα της εμπιστοσύνης των γονιών απέναντι στην εκπαιδευτικό, όταν τη γνωρίζουν και είναι σταθερή η παρουσία της στο σχολείο.

5.4.2 Δυσκολίες κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων

Στο ερώτημα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι απαντήσεις συγκλίνουν στο ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα κατά την υλοποίηση προγραμμάτων, όσον αφορά στο παιδαγωγικό μέρος. Για παράδειγμα μπορεί να αναφερθούν σε ζητήματα ρουτίνας, όπως η καταγραφή του προγράμματος.

Δυσκολία τώρα ποια είναι, ότι πρέπει να δίνεις αναφορά προς το τέλος ας πούμε. Θα πρέπει να κάνεις μια καταγραφή. Αυτό, αυτή είναι η δυσκολία για μένα. (Γ. 57, μόνιμη)

...η αλήθεια είναι δεν έχω βρει δυσκολίες ιδιαίτερα γιατί είναι ένα θέμα που το διαλέγουμε μαζί με τα παιδιά ουσιαστικά, που πηγάζει από αυτά. (Ε. 37, αναπληρώτρια)

Δεν συναντώ εγώ συνήθως. Το θέμα είναι όταν ο γονιός κάπως σε εμπιστεύεται και κάνεις κάτι και το κάνεις με μεράκι και το κάνεις γιατί το ξέρεις και μπορείς να πατήσεις και δυνατά στα πόδια σου, αυτό που πάντα υποστήριζα μέσα από τις επιμορφώσεις και γι' αυτό τις έχω κάνει τις επιμορφώσεις, είναι να έχεις ένα πολύ καλό θεωρητικό πλαίσιο. Οπότε νοιώθεις ότι πατάς στα πόδια σου. (Φ. 49, μόνιμη)

Είναι κοινός τόπος όμως για κάποιες νηπιαγωγούς το θέμα της έλλειψης πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του προγράμματος. Σε άλλες απαντήσεις το βλέπουμε να μπαίνει ως το βασικό πρόβλημα και σε άλλες ως παράγοντα που περιορίζει τις δυνατότητες τους στο πεδίο της δουλειάς.

Δυσκολίες υπάρχουνε όταν δεν έχουμε πόρους. Αν δεν έχουμε πόρους και χρειάζονται κάποιες αγορές να γίνουν. Διάθεση υπάρχει, δεν μπορώ να πω ότι συναντήσαμε δυσκολίες στην υλοποίηση από πλευράς... δηλαδή υπήρχε διάθεση και από τους φορείς και από τους γονείς να συνεργαστούν. Τα παιδιά δεν είχαν κάποια ιδιαίτερα σε αυτά στα περιβαλλοντικά, τους αρέσουν. (Σ. 52, μόνιμη)

Η συγκέντρωση του πληροφοριακού υλικού είναι δύσκολη, και η απόδοση στα παιδιά. Χρειάζονται πολλές εκτυπώσεις, πλαστικοποιήσεις, αν οι τάξεις στα σχολεία που δούλευα είχανε περισσότερα μέσα για να προβάλλουμε το εποπτικό υλικό όπως διαδραστικό πίνακα ή

υπολογιστή θα ήταν πολύ καλύτερα. Αλλά συνήθως η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού με δυσκολεύει. (Α, 35, αναπληρώτρια)

Όσον αφορά στο παιδαγωγικό μέρος, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται, πέρα από το θέμα των υποδομών, γίνεται αναφορά στο οξύμωρο ότι η Π.Ε διεξάγεται κυρίως μέσα στην τάξη, επειδή δεν επιτρέπει ο χώρος του σχολείου την έξοδο σε ανοικτό χώρο. Επίσης, ο τρόπος που θα μπορέσουν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά να κατανοήσουν το θέμα όταν δυσκολεύονται καθώς ή ο τρόπος που θα ξεκινήσουν να δουλεύουν το θέμα ώστε να τους τραβήξουν το ενδιαφέρον, αλλά και το πως θα εντάξουν το θέμα στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου χωρίς να τη διαταράξουν.

Υπάρχουνε. Καταρχήν στην περιβαλλοντική η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζω εγώ είναι ότι δεν μπορώ να τα βγάλω πολύ έξω. Δεν βγαίνει η τάξη δηλαδή πολύ συχνά. Στην περιβαλλοντική τώρα μέσα στην τάξη είναι και λίγο καμιά φορά αστείο να την κάνεις. Παρόλα αυτά είναι η μεγαλύτερη δυσκολία. Και μετά είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που μόνιμως είναι πρόβλημα σε όλα τα νηπιαγωγεία και σε κάθε τομέα του περιβαλλοντικού προγράμματος σε κάθε τι που πας να κάνεις. Το να μην έχεις ας πούμε υπολογιστές ή να μην έχεις χώρους ή να μην έχεις λεφτά κυρίως... Δυσκολίες επίσης είναι όταν είναι μεγάλο το τμήμα που δεν μπορείς να δουλέψεις πάρα πολύ καλά. Όταν έχεις 25άρι τμήμα δεν είναι εύκολο να κάνεις πρόγραμμα. (Α. 39, μόνιμη)

Δηλαδή κάποια μπορεί να κατανοήσουν πολύ πιο εύκολα τη θεματολογία και είναι κάποια παιδιά που δυσκολεύονται να το κατανοήσουν οπότε θα χρειαστώ περισσότερο χρόνο να ασχοληθώ με ένα κομμάτι για να γίνει κατανοητό απ' όλα. (Γ. 45, μόνιμη)

Εντάξει δεν θα πω ότι δεν με δυσκολεύει τίποτα. Πολλές φορές ίσως είναι η αρχή, πώς θα ξεκινήσεις. Το έναυσμα ας πούμε γιατί πρέπει να είναι κάτι και για τα παιδιά πολύ ενδιαφέρον αλλά και κάτι που να βγει από τα παιδιά ουσιαστικά. Και καμιά φορά εκεί λίγο μπορεί να κολλάω. Στην πορεία όμως εντάξει βγαίνει πιο εύκολα. (Ζ. 36, μόνιμη)

5.5 'Αποτελεσματικότητα' των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η αποτελεσματικότητα της Π.Ε κρίνεται από την επίτευξη των στόχων που τίθενται κατά την εφαρμογή της⁴⁰.

Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών κινούνται στους εξής άξονες. Τον τρόπο που επιδρούν στα

40 Όπως καταγράφονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οι επιδιώξεις των προγραμμάτων είναι οι εξής:

Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος/προβλήματος.

Η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη χρήση ενεργητικών μεθόδων: συζήτηση - αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα, κριτική επεξεργασία και δράση.

Ο προσανατολισμός στην πρόληψη ή επίλυση περιβαλλοντικών θεμάτων ή προβλημάτων.

Η εστίαση στην αειφόρο διαχείριση και ανάπτυξη του περιβάλλοντος.

Η εστίαση της προσοχής στην παρούσα αλλά και τη μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος.

Η άμεση δράση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Η ευαισθητοποίηση στην ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων και την "ορθή χρήση" της Τεχνολογίας.

Η παροχή ίσων ευκαιριών για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που χρειάζονται για την προστασία του Περιβάλλοντος.

Η ανάδειξη συνεργασίας, καλλιέργειας αξιών και δημιουργίας νέων προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών ατόμων, ομάδων και κοινωνίας απέναντι στο περιβάλλον.

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη ζωή (σ. 641)

παιδιά, σε γνωστικό και σε επίπεδο στάσεων, και στο αν βλέπουν διάχυση στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών, δηλαδή τους γονείς. Το αν επιτυγχάνουν το στόχο της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σε βάθος χρόνου, δυστυχώς δεν είναι εύκολο να καταγραφεί. Βέβαια, η νηπιαγωγός Α., 39 ετών, ανέφερε σε προηγούμενη απάντηση της, αυθόρμητα όταν ρωτήθηκε για τους λόγους που υλοποιεί προγράμματα ότι *“Πιστεύω δηλαδή στην εκπαίδευση των παιδιών γιατί έχω υπάρξει και εγώ παιδί που παρακολουθούσε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο λύκειο”*. Το θέμα αυτό για να απαντηθεί με έγκυρο τρόπο θα απαιτούσε μελέτη σε βάθος χρόνου με άτομα που έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα Π.Ε ως μαθητές. Παρόλα αυτά, οι νηπιαγωγοί έχουν στο σύνολο τους θετική άποψη ως προς την αποτελεσματικότητα για τα παιδιά αλλά και ως προς την ευαισθητοποίηση τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Και το ζήτημα της διάχυσης στην οικογένεια απαιτεί μελέτη σε βάθος χρόνου και δεν μπορεί να εξεταστεί πλήρως στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, οπότε ζήτησα ουσιαστικά να εκφράσουν την αίσθηση τους για το θέμα.

Σχετικά με τον τρόπο που θεωρούν ότι η Π.Ε επηρεάζει τα παιδιά, η στάση τους όπως αναφέρθηκε προηγουμένως είναι θετική. Υπάρχουν απαντήσεις, όπως οι επόμενες που επικεντρώνονται στους γνωστικούς στόχους, όπου βλέπουν έμπρακτα ότι τα παιδιά αποκομίζουν γνώσεις και ενδιαφέρονται να τις επεκτείνουν μέσω αυτής της διδακτικής στρατηγικής.

Για μένα εξυπηρετεί παιδαγωγικούς και γνωστικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα θέμα όχι μόνο στα πλαίσια μιας οργανωμένης θεματικής, όλη τη χρονιά πιο ξεκούραστα πιο βιωματικά γιατί συνήθως το συνδυάζουμε και με μια έρευνα δράσης οπότε βγαίνουν και εκτός του σχολείου, είναι πιο βιωματική η προσέγγιση. Και στην αξιολόγηση για την επίτευξη των στόχων είναι κάτι που το βλέπω και το ελέγχω και με εργαλεία (Α. 35, αναπληρώτρια).

Ναι όταν υλοποιούμε το πρόγραμμα βλέπω ότι έχουνε μεγάλο ενδιαφέρον, είναι χαρούμενα που το έχουμε φέρει εις πέρας. Επαναλαμβάνουν πράγματα που έχουμε πει από μόνα τους και κάνουμε διάφορα παιχνίδια, συνεχίζουνε τα παιχνίδια που έχουμε μάθει, τραγούδια που έχουνε μάθει, παίρνουνε ας πούμε βιβλία που έχουμε κάποια παραμύθια, κάποια... και τους αρέσει μεταξύ τους να βλέπουν τις εικόνες, να κάνουν πως διαβάζουν τα παραμύθια. Τα DVD που έχουμε χρησιμοποιήσει τα βάζουν, παρακολουθούν όλα αυτά που έχουμε κάνει, δείχνουν να ενδιαφέρονται θέλουν να τα ξαναδούν. Πολλές φορές πηγαίνουν στο χάρτη, βλέπουνε τι είναι αυτό που έχουμε κάνει.” (Γ. 45, μόνιμη).

Η αποτελεσματικότητα σε παιδαγωγικό επίπεδο, πέρα από το αυστηρά γνωστικό μέρος, φαίνεται από τις παρακάτω απαντήσεις.

Νομίζω ότι πάντα παίρνουν τα παιδιά από αυτά κάτι. Βασικά είναι αυτό που είπα πριν ότι τους αρέσει αυτή η διαδικασία του ότι θα ασχοληθούμε με κάτι διαφορετικό. Γιατί όντως μέσα σε ένα τέτοιο πρόγραμμα κάνεις πράγματα που μπορεί να μη κάνεις πάντα στην καθημερινότητα σου. Μπορεί να το κάνεις μια στο τόσο κάτι αντίστοιχο. Ενώ όταν έχεις και ένα πρόγραμμα ξέρεις ότι θα κάνεις και κάτι διαφορετικό. Μπορεί να εντάξεις μέσα στην πράξη και τους γονείς ή άλλους φορείς όπως είπες. Επομένως πιστεύω τους εξάπτει την περιέργεια και τους αρέσει. Εντάξει αν όχι όλα τα παιδιά, η πλειονότητα των παιδιών... Εγώ πιστεύω ότι είναι στο παιδί. Και στο πόσο ο γονιός θέλει να ασχοληθεί με αυτό. Γιατί όταν λες σε συγκεντρώσεις γονέων ότι ασχολούμαστε με αυτό με εκείνο και το άλλο και μετά κανένας δεν σου φέρνει τίποτα σχολείο, πάει να πει ότι δεν ενδιαφέρονται οι γονείς. Όταν όμως έχεις παιδιά που θα σου φέρουνε βιβλία, θα κάτσουνε να ψάξουν στο ίντερνετ και θα σου εκτυπώσουν πράγματα και θα σου φέρουν...

τόρα μπορεί να είναι 1-2 παιδιά αυτά. Αλλά τουλάχιστον λες εγώ έκανα αυτό και κάποια παιδιά ανταποκρίθηκαν... (Ζ. 36, μόνιμη)

Αν εσύ μπορέσεις να το περάσεις, περνάει και στα παιδιά... Ναι όλα μεταφέρονται. Και καταλαβαίνεις και τι γίνεται πριν και τι γίνεται γιατί τα παιδιά είναι πολύ αυστηροί κριτές, από τη στιγμή που μπουνε οι κανόνες στο βιώσιμο εκείνο μετά στο μεταφέρουνε... Δεν πάει τίποτα χαμένο. (Σ. 52, μόνιμη)

Όσον αφορά στην διάχυση των προγραμμάτων στην οικογένεια η νηπιαγωγός αναφέρει ότι,

Αν το εφαρμόζουνε και στο σπίτι τους; Υπάρχουν κάποιοι γονείς, ειδικά αυτό το πρόγραμμα που ήτανε με τη διαχείριση του νερού και είχανε μπλεχτεί πολλοί... Μερικοί όταν ευαισθητοποιηθούν πάρα πολύ και βλέπουνε και το λογαριασμό που πάει (γέλιο)... έρχεται μια μαμά και μου λέει ο γιός μου θέλει 15 κυβικά για να πλυθεί και του λέω «κλείσε το... κλείσε το νερό».

Για τα παιδιά, ας πούμε το λέμε και σαν κανόνα δεν σπαταλάμε πολύ χαρτί όταν πάμε στην τουαλέτα γιατί βλέπεις τα ρολά κάτω και η καθαρίστρια φωνάζει. Όταν το κάνεις αυτό σαν κανόνα του μαθαίνεις γιατί και κοιτά το δέντρο που χάθηκε και όλα αυτά και οι πλημμύρες που θα μας έρθουν και όλα αυτά πώς δηλαδή και τις επιπτώσεις, το βιώνουνε καλύτερα. (Φ. 49, μόνιμη)

Πιο χειροπιαστά παραδείγματα για τα αποτελέσματα των προγραμμάτων είναι αυτά που ακολουθούν.

Έχουν αποτελέσματα. Για παράδειγμα όταν κάναμε στο Δαφνί της Λακωνίας πρόγραμμα για το νερό, χαρακτηριστικά είχε έρθει ένα πιτσιρίκι μέσα στην τάξη, αφού μιλούσαμε για το πώς μπορούμε να μη σπαταλάμε το νερό, ήρθε το πιτσιρίκι τρέχοντας μέσα στην τάξη να μας πληροφορήσει ότι στην τουαλέτα έσταξε μια βρύση. Αυτό είναι μια αλλαγή στάσης και ειδικά με το νερό γι' αυτό μου αρέσει κιόλας έχω δει πολλές φορές τα παιδιά να κλείνουνε βρύσες περισσότερο ή να ασχολούνται με τη βροχή για παράδειγμα, να παρατηρούνε περισσότερο και με το δάσος που κάναμε φέτος είδα ότι είχανε μια έτσι θετική αλλαγή προς το πώς βλέπουνε τα ζώα και η αξία που έχει η χλωρίδα και η πανίδα στη ζωή μας γενικότερα και ειδικά στις περιοχές αυτές που είναι και μολυσμένες πάσχουσες, υποβαθμισμένες, πάσχουσες... Δηλαδή έχω πετύχει ας πούμε στη Λακωνία φουρνιές μαθητών που είτε κάναμε πρόγραμμα είτε δεν κάναμε δεν είχε κανένα αντίκτυπο στο σπίτι και έχω δει πάλι στη Λακωνία παραδόξως τεράστιο ενδιαφέρον και ερχόντουσαν δηλαδή τα παιδιά μας λέγανε ας πούμε ότι όταν πηγαίνανε στη θάλασσα μαζεύανε τα σκουπίδια με τους γονείς τους, με απόχες, με τέτοια, οπότε έχει μια διάχυση."(Α. 39, μόνιμη)

Λοιπόν βλέπω στα παιδιά να. Στα παιδιά και πιστεύω γενικότερα στις νέες γενιές. Έχουνε μεγαλύτερη περιβαλλοντική ευσυνειδησία. Μεγαλώνοντας δηλαδή και παρατηρώντας παιδιά, μαθητές μου οι οποίοι τώρα είναι Β', Γ' δημοτικού, να παρατηρώ... παρατηρώ αυτή την εξέλιξη. Οι γονείς όχι τόσο. Οι γονείς μπορεί να είναι πίσω από τα παιδιά βοηθοί, αρωγοί, αυτά δηλαδή... το θέλουνε, το προσπαθούνε, δεν το έχει όμως η παιδεία τους μέσα ιδιαίτερα. Αλλά τα παιδιά να. Και θα προσέξουν τα σκουπιδάκια και θα μαζέψουν... Οι γονείς όχι τόσο. Το λέω και πάλι, όταν δεν είναι μέσα στην παιδεία τους, μέσα στην εκπαίδευση τους, να μην μπορεί να συμπαρασύρονται από τα παιδιά και να λένε τα παιδιά αχ ξέρεις κάτι η δασκάλα μας είπε αυτό, αχ ξέρεις κάτι δεν τα πετάμε αυτά εδώ, αχ ξέρεις κάτι να κάνουμε ανακύκλωση. Μπορεί να φιλοακολουθήσουνε δηλαδή έχουνε και αυτοί μια μικρή εξέλιξη αλλά όχι στο βαθμό που έχουνε τα παιδιά. Εγώ πιστεύω πολύ δηλαδή. Τα προγράμματα βοηθούν πάρα πολύ... (Α. 49, αναπληρώτρια).

Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός πιστεύει ότι τα παιδιά αποκομίζουν πράγματα από τα προγράμματα αλλά φαίνεται πολύ πιο επιφυλακτική από τις προηγούμενες για το αν γίνεται μεταφορά τους στο σπίτι.

Α, ναι πάρα πολύ! Ειδικά όταν βλέπουμε και στη γιορτή το καλοκαίρι επειδή το χρησιμοποιούμε όλο το πρόγραμμα και φτιάχνουμε και τη γιορτή... όχι το χρησιμοποιούμε... τέλος πάντων αντλούμε από εκεί τη γιορτή του καλοκαιριού, εκεί φαίνεται ξεκάθαρα πόσο το έχουν ευχαριστηθεί.

Για τους γονείς... Τώρα εντάξει και να λες και να λες το ξεχνάνε πολύ εύκολα, δεν υπάρχει αγωγή... Για τίποτα δεν υπάρχει αγωγή, όχι μόνο για τα θέματα... γιατί όταν κουραζόμαστε τόσο να φτιάξουμε την αυλή και μετά οι γονείς οι ίδιοι παίρνουν τα παιδιά και έρχονται το καλοκαίρι και διαλύουν τα πάντα ή φοβούνται να μιλήσουν στα μεγαλύτερα παιδιά που έρχονται και χαλάνε την αυλή, λίγο εκεί... αυτό με τρομάζει (Γ. 57, μόνιμη).

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι, αν και το έναυσμα για την ενασχόληση με τα προγράμματα είναι το γνωστικό, οι νηπιαγωγοί βλέπουν ότι πέρα από το ενδιαφέρον των παιδιών, τα παιδιά δείχνουν να ανταποκρίνονται θετικά και σε επίπεδο αλλαγής στάσεων, τουλάχιστον παρατηρώντας τα στο χώρο του σχολείου. Για το κατά πόσο υπάρχει ανταπόκριση από το οικογενειακό περιβάλλον, οι απαντήσεις τους είναι πιο επιφυλακτικές.

5.6 Ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα

Το πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση φέρει στο τίτλο του τη λέξη διαθεματικό. Η διαθεματικότητα είναι μια προσέγγιση που επιδιώκει την ανανέωση του καθιερωμένου μοντέλου. Όπως αναφέρεται από τον Αλαχιώτη⁴¹ η Διαθεματική προσέγγιση στοχεύει στο να αποκομίσει γνώση ο μαθητής και να αναπτύξει δεξιότητες και προσωπική οπτική για ζητήματα που άπτονται των βιωμάτων και του κοινωνικού του περιγύρου. Οι δραστηριότητες επιδιώκουν τη διάχυση εννοιών, όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η μεταβολή, ο χώρος και ο χρόνος με αφετηρία τα γεγονότα να τοποθετηθούν σε ένα ευρύτερο σύνολο εντός της θεματικής που εξετάζεται κάθε φορά.

Το νηπιαγωγείο διαφοροποιείται από το Δημοτικό όπου η ευέλικτη ζώνη είναι το πεδίο εφαρμογής των σχεδίων εργασίας ως προς το ότι η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων γίνεται κατ' εξοχήν μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Η ευέλικτη ζώνη, η οποία καθιερώνεται με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση, αξιοποιεί μεθοδολογικά εργαλεία, όπως τα σχέδια εργασίας ώστε να καλλιεργηθεί η κριτική ικανότητα των παιδιών. Οι θεματικές προκύπτουν από τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολείου και τοπικής κοινότητας, ώστε να υπάρξει αποτελεσματικότερη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας, αλλά και περισσότερο ρευστός στόχος του να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα των μαθητών.

Οπότε η εφαρμογή της Π.Ε βρίσκεται αρκετά κοντά με την καθημερινή δουλειά των νηπιαγωγών, μιας και ο τρόπος που ασχολούνται με τους γνωστικούς άξονες που καθορίζει το πρόγραμμα, είναι κατεξοχήν μέσω της διαθεματικότητας και των σχεδίων εργασίας. Στις

41 βλ. στο σύνδεσμο http://www.pischools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf, ανακτήθηκε στις 10/08/2018

απαντήσεις τους οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν και διαφορές με το υπόλοιπο πρόγραμμα με βασικότερη το γεγονός ότι η υλοποίηση ενός προγράμματος απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα και τους δίνει την ευκαιρία να εμβαθύνουν σε μια θεματική με τα παιδιά. Επίσης, οι περισσότερες επιδιώκουν να το παρουσιάζουν ως κάτι το ξεχωριστό από τη ρουτίνα του νηπιαγωγείου στα παιδιά, αν και δεν διαφοροποιείται μεθοδολογικά από το σύνολο της δουλειάς τους.

Ναι νομίζω πως υπάρχει (διαφορά). Νομίζω πως υπάρχει. Και να είναι κάτι που το περιμένουμε με ανυπομονησία τα παιδιά. Θέλω να είναι κάτι ξεχωριστό στην εκπαιδευτική πράξη. (Α. 35, αναπληρώτρια)

Είναι ξεχωριστό γιατί το κάνουμε ξεχωριστό για να το αντιλαμβάνονται τα παιδιά ότι τώρα θα ασχοληθούμε με το πρόγραμμα και τα υπόλοιπα που κάνουμε είναι η κανονική ροή σε εισαγωγικά ως πούμε του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Από την άλλη, τα προγράμματα καλύπτουν στόχους που θέτουμε στο νηπιαγωγείο ούτως ή αλλιώς. Είναι μέρος επίσης του προγράμματος του νηπιαγωγείου γιατί είναι ένα κομμάτι της εκπαίδευσης πάρα πολύ σημαντικό οπότε για το δικό μου τρόπο σκέψης δεν είναι εκτός της καθημερινότητας. Οπότε ο ρόλος τους είναι αφενός πάρα πολύ σημαντικός και αφετέρου είναι και λειτουργικός. (Α. 39, μόνιμη)

Οι απαντήσεις που ακολουθούν δείχνουν ότι πιστεύουν ότι διαφοροποιούνται γιατί αφορούν σε σύγχρονα ζητήματα και προβληματισμούς.

Σίγουρα να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά με πράγματα από την άμεση καθημερινότητα τους, δηλαδή δεν είναι κάτι φανταστικό το να μάθουνε πράγματα για την οικολογία, για την ανακύκλωση, όλα αυτά τέλος πάντων και τα περιβαλλοντικά. Για τη θάλασσα που πηγαίνουν και τα ίδια, για την προστασία του περιβάλλοντος γενικότερα. Οπότε είναι κάτι πολύ οικείο και καλό είναι από μικρά να αναπτύσσουν αυτή την αίσθηση της προστασίας του περιβάλλοντος που ζούμε ώστε μεγαλώνοντας να το καλλιεργούνε και να το προστατεύουνε. (Κ. 33, αναπληρώτρια)

Λοιπόν, αυτά τα προγράμματα είναι πολύ σημαντικά γιατί δεν έχουν να κάνουν με θέμα τον καστανά, με θέμα τον τσαγκάρη. Δηλαδή δεν είναι τα θέματα τα απαρχαιωμένα τα οποία κάποτε υπήρχανε. Είναι μέσα από τη ζωή, είναι πάρα πολύ σημαντικά. Τα παιδιά πρέπει να διαμορφώσουνε στάση, πρέπει να διαμορφώσουνε περιβαλλοντική συνείδηση. Παντού σφύζει, ειδήσεις παντού για την υπερθέρμανση του πλανήτη, για τα φαινόμενα του θερμοκηπίου. Είναι πάρα πολύ σημαντικά τα προγράμματα αυτά. Είναι πολύ σημαντικά για τη ζωή. Πρέπει τα παιδιά μέσα στο σχολείο να μαθαίνουν πράγματα για τη ζωή τους. Καλά τα μαθηματικά, καλή και η φυσική, καλή και η χημεία, αλλά πράγματα όπως περιβαλλοντική συνείδηση, όπως συναισθηματική αγωγή, δεξιότητες κοινωνικές, αυτά πρέπει να παιδιά να τα μαθαίνουνε, να εκπαιδεύονται.

Θα έχει αντίκτυπο βέβαια στην ενήλικη τους ζωή, στη συμπεριφορά τους. Ούτως ή άλλως τα παιδιά αν το θέσουμε και κοινωνιολογικά, τα παιδιά μαθαίνουνε μέσω της ωσμωτικής διαδικασίας. Αν λοιπόν μέσα στην οικογένεια του ένα παιδί μαθαίνει ότι τρώμε με το μαχαίρι το πιρούνι, με το μαχαίρι το πιρούνι. Αν το παιδί βλέπει το γονιό του και τρώει με τα χέρια, με τα χέρια θα τρώει και το παιδί. Έτσι πιστεύω ότι το σχολείο δρα. Μέσω της ωσμωτικής διαδικασίας. Θα πρέπει στο παιδί να παιδί να περαστούν αυτά τα μηνύματα. Δηλαδή αν δεν το κάνουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο, το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει 6-8 ώρες... (Α. 49, αναπληρώτρια)

Στις απαντήσεις που ακολουθούν προτάσσεται η άποψη ότι δεν βρίσκουν σημαντικές διαφορές με την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου.

Δουλεύεται παράλληλα σαν να δουλεύεις μια θεματική, απλώς έχει μια μεγαλύτερη διάρκεια, δουλεύεται περισσότερους μήνες, μπορεί να δουλευτεί εμβόλιμα, έχει να κάνει με την εποχή, τα περιβαλλοντικά. Θα το έλεγα ένα πρόγραμμα του υπουργείου που είναι, που το ορίζει εσύ σαν

θεματική σε βάθος χρόνου με εξέλιξη, με αρχή μέση και τέλος και ολοκληρώνεται κιόλας παρουσιάζεται. Δηλαδή και αυτό είναι και η διαφορά του. Δηλαδή τα άλλα τα ολοκληρώνεις, αλλά δεν τα παρουσιάζεις πάντα. (Σ. 52, μόνιμη)

Δεν έχω καταλάβει να σου πω την αλήθεια. Και προσωπικά δουλεύοντας το, το μόνο ας πούμε που ένοιωσα ότι διαφοροποιείται είναι ότι είχα μια υπεύθυνη περιβαλλοντικής η οποία είναι από πάνω, ότι ώρα τη χρειαστείς και πραγματικά και να μας κατευθύνει και να μας δώσει ιδέες και με πολύ ενδιαφέρον να έρθει να σχεδιάσουμε στο χώρο, Με την υπεύθυνη κάναμε όλο το σχεδιασμό της αυλής καταρχάς. (Γ. 57, μόνιμη)

Κοίταξε, έτσι και αλλιώς ασχολείσαι με τα παιδιά με ένα θέμα που επιλέγεις εσύ μαζί με τα παιδιά. Οπότε ουσιαστικά προγράμματα κάνεις έτσι και αλλιώς. Τώρα το περιβαλλοντικό το επιλέγεις γιατί συνήθως είναι πιο ενδιαφέρον εγώ νομίζω για τα παιδιά και έχει και ένα στόχο για το περιβάλλον που είπαμε και πριν που βοηθάει. Είτε για την ανακύκλωση που κάνουμε, για το νερό, είτε για την προστασία ας πούμε των ζώων που είναι υπό εξαφάνιση. (Ε. 37, αναπληρώτρια)

Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός θεωρεί ότι είναι δύσκολο να το συνδέσει με την υπόλοιπη σχολική διαδικασία.

Κανονικά νομίζω, τώρα δεν ξέρω αν είναι σωστό αυτό που θα πω, ότι πρέπει να είναι συμπληρωματικά των θεματικών που δουλεύουμε. Αλλά έτσι όπως ζητούνται πιστεύω λίγο φεύγουνε από το θεματικό διότι πολλές φορές ναι μεν κάποια θεματικά προγράμματα μπορείς να τα παντρέψεις με ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής, δεν μπορείς όμως σε όλη τη χρονιά... νομίζω ότι μονοπωλούν λίγο την εκπαιδευτική διαδικασία. Γιατί όταν δουλεύεις ας πούμε... το έχουμε δει σε σεμινάρια, παρουσιάσεις. Όταν δουλεύεις ένα χρόνο ένα θέμα, αυτό δεν σου μονοπωλεί λίγο και όλη την πράξη μέσα στην τάξη, την εκπαιδευτική πράξη; (Ζ. 36, μόνιμη)

Σε γενικές γραμμές, προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν να το παρουσιάζουν ως κάτι το ξεχωριστό στην τάξη και ότι οι θεματικές που ασχολούνται είναι σύγχρονες και αφορούν τα παιδιά και την καθημερινότητα τους. Το στοιχείο που τα διαφοροποιεί κυρίως είναι ότι πρόκειται για δράσεις που απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα για να ολοκληρωθούν και ότι στο τέλος γίνεται παρουσίαση τους.

5.7 Αντίληψη της έννοιας αειφορία από τους εκπαιδευτικούς. Στόχοι στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Το ερώτημα για την έννοια της αειφορίας θεωρώ ότι δυσκόλεψε περισσότερο τις νηπιαγωγούς. Είναι μία έννοια που στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών δεν έχει κάνει ακόμα επίσημα της είσοδο της.⁴² Από το επόμενο σχολικό έτος θα κάνει την “είσοδο” της με την σχεδιαζόμενη ίδρυση των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία, τα οποία θα αντικαταστήσουν τα γραφεία δραστηριοτήτων στις διευθύνσεις εκπαίδευσης και τα Κ.Π.Ε. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί προδίδουν μια σύγχυση, κυρίως όσον αφορά στη χρήση του στα εκπαιδευτικά πλαίσια.

⁴² βλ. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου(2011), όπου πλέον εισάγεται η έννοια της αειφορίας και η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο υποχρεωτικό πρόγραμμα, ως μία από τις μαθησιακές περιοχές για το νηπιαγωγείο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει αναρτηθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά δεν εφαρμόζεται επίσημα, αφού δεν υπάρχει σχετική Υπουργική Απόφαση ή ΦΕΚ για την εφαρμογή του, παρόλο που έχει ανανεωθεί το 2014. ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική%20.../2ο%20Μέρος.pdf, ανακτήθηκε στις 10/08/2018

Για τους στόχους της Π.Ε σε σχέση με την Ε.Α.Α, οι απόψεις μπορούν να μουν σε δύο πλαίσια. Από την μία πλευρά, θεωρούν ότι οι στόχοι ουσιαστικά ταυτίζονται και δεν αντιλαμβάνονται διαφοροποίηση, και από την άλλη βλέπουν ότι η Π.Ε θα λειτουργήσει ως υποσύνολο της αειφορίας.

Το γεγονός ότι προς την λήξη του σχολικού έτους αποφασίστηκε να αλλάξουν οι υποστηρικτικές δομές με οδήγησε να προσθέσω και το τελευταίο ερώτημα στις συνεντεύξεις για τους λόγους που πιστεύουν ότι πάρθηκε αυτή η απόφαση.

Από τις απαντήσεις τους για το πως αντιλαμβάνονται την έννοια της, προκύπτει ότι την ερμηνεύουν ως την προσπάθεια για τη διατήρηση του περιβάλλοντος και την εξασφάλιση της συνέχειας της ζωής και των πόρων στον πλανήτη.

Η έννοια της αειφορίας. Αυτή είναι πολύπλοκη προσπαθούμε να την ξεκαθαρίσουμε, είναι της συνέχειας όλων των μορφών ζωής που υπάρχουνε και της συμμετοχής μας στη βελτίωση του τρόπου ζωής. Και των στάσεων και των δεξιοτήτων απέναντι σε όλα. Τι άλλο; Η διατήρηση, η διατήρηση θα το έλεγα.

Νομίζω είναι πιο γενικότερος ο όρος, είναι σαν να εμπεριέχει κομμάτι το περιβαλλοντικό, να εμπεριέχει κομμάτι που έχει να κάνει με τη διαχείριση των φυσικών πόρων και του πλούτου, εμπεριέχει το κοινωνικό κομμάτι που είναι το άνοιγμα και του σχολείου και της κοινωνίας στο σχολείο μέσα. Εμπεριέχει συνεργασία με άλλες βαθμίδες. (Σ. 52, μόνιμη)

...τι εννοούμε... θέματα που αφορούν το περιβάλλον, τη σωστή λειτουργία που πρέπει να έχει ο κόσμος απέναντι στο περιβάλλον, στο πώς πρέπει να φερόμαστε ως άνθρωποι, ως κοινωνία στο φυσικό μας περιβάλλον και να κατανοήσουμε κάποια πράγματα που θα καλυτερέψουν και την ποιότητα ζωής τη δική μας και των συνανθρώπων μας. Υπάρχουν κοινοί στόχοι και για τα δύο γιατί όταν αναφερόμαστε στο φυσικό περιβάλλον μιλάμε πάντα και για τα θετικά και για τα αρνητικά μιας κατάστασης που διαμορφώνεται για τους ανθρώπους. Άρα για μένα συμπίπτουν και τα δύο. (Γ. 45, μόνιμη)

Αειφορία... Αειφορία είναι νομίζω σε σχέση με πολλά πράγματα. Δηλαδή σε σχέση με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, σε σχέση με το περιβάλλον που μεγαλώνουν... που... που παίζουν τα παιδιά και είναι στο σχολείο. Σε σχέση με το σεβασμό που έχουν τα παιδιά με το περιβάλλον... και γενικότερα είναι μια έννοια, είναι μια έννοια πολύ γενική που πάντα έχει ένα καλό σκοπό.

Εγώ νομίζω ότι μοιάζουνε. Ότι ταυτίζονται. (Ε. 37, αναπληρώτρια)

Αειφορία... Λοιπόν αειφορία. Το περιβάλλον υπάρχει, υπήρχε και πρέπει να υπάρχει για τα επόμενα δεκαετομμύρια χρόνια. Είμαστε περαστικοί και θα πρέπει να είμαστε όσο το δυνατόν λιγότερο... πώς να το πω... παρεμβατικοί. Το περιβάλλον χωρίζεται σε ανθρωπογενές, φυσικό περιβάλλον. Λοιπόν, το ανθρωπογενές τίποτα έχει επισκιάσει ουσιαστικά το φυσικό περιβάλλον. Θεωρώ όμως ότι πραγματικά θα πρέπει όλοι, σε όλους μας να γίνει συνείδηση αυτό, να σεβαστούμε τη φύση, να σεβαστούμε τα ζωντανά, να σεβαστούμε πνεύμονες ζωής, δηλαδή δάση, δέντρα, να βρεθούνε τρόποι διαφορετικοί για έπιπλα, για χαρτί, για... μάλλον οικονομία και στο χαρτί. Δηλαδή θα πρέπει να διαμορφωθούνε άλλες πολιτικές. Αειφορία δεν... το περιβάλλον δεν είναι δικό μας. Δεν είναι κτήμα μας. Ο άνθρωπος κακώς θεωρεί ότι το κατέκτησε. Αν θέλει το περιβάλλον μας αφήνει να κατοικούμε.

Στόχοι, Νομίζω ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι να το πω ένα υποσύνολο στο γενικότερο. (Α. 49, αναπληρώτρια)

Ναι, ναι είναι ένας όρος που τον ακούω συχνά αλλά δεν έχω καταλάβει και εγώ ακριβώς τι σημαίνει. Νομίζω ότι η αειφορία είναι το αέναο, αυτό που δεν σταματά αλλά δεν είμαι σίγουρη

(Α. 35, αναπληρώτρια).

Κοίταξε το δέντρο της αειφορίας και η αειφορία και είχαμε κάνει και ένα... υπάρχουν και οι πύλες της αειφορίας, μπήκαμε και εκεί να δούμε τι απαιτεί ο σύνδεσμος αυτός για να το κάνουμε γιατί παίρνεις και τη σημαία της αειφορίας⁴³. Νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο να φτάσουμε εμείς σε αυτό, στη σημαία της αειφορίας. Για ποιο λόγο; Γιατί το στεγαστικό δεν μας βοηθάει. Γιατί απαιτείται να κάνεις πολλές και σοβαρές αλλαγές και μέσα στο στεγαστικό σου. Δηλαδή να έχεις θερμοκήπια, να αξιοποιείς το κάθε τι και να το κάνεις περιβαλλοντικό. Να είναι συνεχόμενο και σταθερά. Θα έχεις πάντα την επιχορήγηση να το κάνεις. Θα έχεις το χρήμα για να το στηρίξεις; Και θα είναι μόνο αυτός ο προσανατολισμός σου; Είναι πολύ καλό, αλλά κρίνω ότι υπάρχουνε δυσκολίες σε αυτό.

Κάτω από την ομπρέλα της αειφορίας μπορούνε να μπουνε όλοι οι δείκτες, όλα τα προγράμματα, να γίνεται μια σύζευξη μεταξύ τους, ένας αναστοχασμός. Μπορεί να γίνεται κάτι άλλο ως προς αυτό. (Φ. 49, μόνιμη)

Την βλέπω βέβαια συνέχεια και μάλιστα στο σεμινάριο το τελευταίο της συμβούλου μας μίλησαν για το αειφόρο σχολείο, το δουλέψανε όλη τη χρονιά, δραστηριότητες και δραστηριότητες πολύ πράγμα... εε... αυτό που κατάλαβα ήτανε ότι είχανε ενώσει πάρα πολύ την... είχανε δεχτεί πολύ μέσα στην τάξη τους εξωτερικούς παράγοντες, γονείς, συνεργασία με την οικογένεια, με αρμόδιους φορείς...

Οι στόχοι πιστεύω θα ταυτίζονται, αν δεν ταυτίζονται πιστεύω θα αλληλοσυμπληρώνονται κάπως ή κάπως θα υπάρχουνε κάποιοι στόχοι που θα έχουν σχέση και με την περιβαλλοντική αλλά και με το κοινωνικό πλαίσιο. (Ζ. 36, μόνιμη)

Ακολουθούν δύο απαντήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί βλέπουν πιο ολιστικά το θέμα της αειφορίας, εμπλέκοντας και τον προβληματισμό για την κοινωνική διάσταση, αν και υπό διαφορετικό πρίσμα.

Για μένα η αειφορία είναι ο συνδυασμός των πάντων. Είναι αυτό που κάναμε εμείς των παλιών χρόνων οι εκπαιδευτικοί που είχαμε εκπαιδευτεί σε άλλα θέματα και είχαμε και άλλες αξίες ως φοιτητές κλπ. ότι προσέχουμε και σεβόμαστε τα πάντα, τη φύση, τη λογοτεχνία, το περιβάλλον, τις σχέσεις των ανθρώπων, τον πολιτισμό, τα πάντα, αυτό είναι. είναι αυτό που παλιά είχαμε αξίες. Και τώρα το ονομάζουμε αειφορία. Για μένα αυτό σημαίνει αειφορία...

Για μένα θα έπρεπε να ταυτίζονται γιατί και το περιβάλλον όταν το σέβεται και θα έπρεπε να ταυτίζονται για μένα. Δεν βλέπω κάτι διαφορετικό.

Είδανε ότι από μόνη της δεν αρκεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Από μόνη της δεν αρκεί. Πρέπει να εκπαιδεύσεις τους ανθρώπους σε πολλούς τομείς. Δεν λες μόνο περιβάλλον. Στο περιβάλλον πρέπει να είσαι και ο άνθρωπος καλλιεργημένος για να αγαπήσει το περιβάλλον. (Γ. 57, μόνιμη)

Για μένα η έννοια της αειφορίας είναι ότι ζούμε σε αυτή τη Γη, σε αυτό το πλανήτη, θα προσπαθήσουμε να διαφυλάξουμε τους πόρους του, να μη γίνει κατάχρηση των πόρων, να μάθουμε και στις επόμενες γενιές να μη καταχρώνται τους πόρους της Γης ώστε να υπάρχουνε και για τις επόμενες γενιές. Δηλαδή για μένα η αειφορία δεν σημαίνει μόνο ανακύκλωση ας πούμε, σημαίνει ακόμη-ακόμη σημαίνει και κοινωνική αειφορία. Δηλαδή στηρίζω ευπαθείς κοινωνικές ομάδες μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ώστε αύριο μεθαύριο να είναι ενσωματωμένα στην κοινωνία.

Να είναι λειτουργικό κομμάτι της κοινωνίας. Δηλαδή για παράδειγμα πώς βλέπουμε ας πούμε σε χώρες του εξωτερικού και ευτυχώς ακόμη δεν έχει έρθει σε μας, βλέπουμε ότι υπάρχουνε άνθρωποι οι οποίοι έχουνε μεγαλώσει στο περιθώριο και μετά τους γυρνάει κάπως ανάποδα παίρνουνε το όπλο και αρχίζουνε και καθαρίζουνε. Δεν θέλουμε ένας άνθρωπος, ένας οικονομικός μετανάστης που έρχεται όχι μόνο στην Ελλάδα, οπουδήποτε, να οδηγηθεί σε αυτή

43 Η νηπιαγωγός εδώ συνδέει με το θεσμό του "Αειφόρου Σχολείου" που αφορά σε δίκτυο συνεργαζόμενων σχολείων που αποκτούν το σήμα της αειφορίας. βλ. <http://www.aeiforum.eu/index.php/el/aeiforo-sxoleio/sima-aeiforou-sxoleiou> πρόσβαση στις 25/08/2018

τη συμπεριφορά, θέλουμε να είμαστε όλοι αρμονικά έτσι να δένουμε ως κοινωνία. Εγώ τουλάχιστον αυτό θέλω

Οι στόχοι νομίζω... όχι διαφοροποιούνται γιατί η περιβαλλοντική εκπαίδευση ας πούμε ότι είναι και κάτι το οποίο αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός να κάνει πέρα... όχι υπερωριακά, αλλά το αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός, αν δεν θέλει δεν το αναλαμβάνει. Για μένα η αειφορία θα πρέπει να είναι μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και του νηπιαγωγείου και στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης ακριβώς επειδή θα είναι κάτι το οποίο θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό. (Α. 39, μόνιμη)

Στο ερώτημα για τους λόγους που αλλάζουν οι δομές και καταργούνται τα γραφεία καινοτόμων δράσεων και τα Κ.Π.Ε θα παραθέσω κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις. Είναι εντυπωσιακό ότι στο σύνολο τους όλες οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι ο πιθανότερος λόγος της μεταρρύθμισης αυτής είναι η εξοικονόμηση πόρων μέσω της σύμπτυξης των θέσεων του προσωπικού.

Αυτό γίνεται για λόγους οικονομικούς φαντάζομαι γιατί θα πρέπει να... δηλαδή όλα συμπυκνώνονται, οπότε γίνεται για οικονομικούς λόγους. Παράλληλες θα είναι οι δράσεις αυτές, απλά θα πέσουν σε λιγότερα άτομα περισσότερη δουλειά, αυτό πιστεύω. (Φ. 49. μόνιμη)

Εγώ πιστεύω ότι είναι αυτή η εξοικονόμηση πόρων η οποία δεν είναι εξοικονόμηση μακροπρόθεσμα αλλά τώρα κοιτάμε να κόψουμε θέσεις και εκπαιδευτικούς να τους ξαναστεύουμε στις αίθουσες, μερικοί δεν πρέπει να γυρίσουμε στις αίθουσες, άλλοι πάλι... μερικοί προσφέρουν πολύ σημαντικό έργο όπως προσφέρει πολύ σημαντικό έργο στην Δυτική Αττική η υπεύθυνη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Εντάξει είναι ένας νευραλγικός, για να το πω και επιστημονικά, ρόλος. Όχι είναι εξοικονόμηση πόρων θεωρώ. (Α. 39, μόνιμη)

5.8 Περίληψη

Σε αυτό το σκέλος παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας με τις νηπιαγωγούς και στο επόμενο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας. Όσον αφορά στο δημογραφικό προφίλ των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι απαντήσεις τους ταυτίζονται ιδιαίτερα με κριτήριο την ηλικία ή την εργασιακή τους σχέση. Το σημείο που εντόπισα ότι διαφοροποιούνται είναι ως προς τον αριθμό των προγραμμάτων που έχουν υλοποιήσει. Οι μόνιμες νηπιαγωγοί ασχολούνται με προγράμματα σχεδόν κάθε χρόνο, και είναι λογική η υπόθεση ότι παραμένοντας στο ίδιο σχολείο γνωρίζουν το χώρο, τους φορείς και τους γονείς και είναι πιο εύκολο να ασχοληθούν με ανάλογες δράσεις, πέρα από το υποχρεωτικό πρόγραμμα διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα έρευνας.

Στην παρούσα εργασία το κεντρικό αντικείμενο μελέτης ήταν η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε και οι αρχές και οι στόχοι της, μέχρι και την αναπλαισίωση της υπό την έννοια της αειφορίας/βιωσιμότητας. Αρχικά, εξετάστηκε ο τρόπος που οι κοινωνικές επιστήμες ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση και το περιβάλλον, τους δύο παράγοντες που συναντώνται στην Π.Ε και στην Ε.Α.Α.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτέλεσε βασικό πεδίο προβληματισμού για την κοινωνιολογία. Παρά τις όποιες ερμηνείες υπήρχαν, ανάλογα με το κοινωνιολογικό υπόβαθρο, ως προς τα αίτια της διαμόρφωσης είναι κοινό το συμπέρασμα ότι η αποστολή του δημόσιου σχολείου καθοριζόταν ανάλογα με τις ιδεολογικές ή πολιτικές ανάγκες, στα όρια του εθνικού κράτους. Η παγκοσμιοποίηση και ο νεοφιλελευθερισμός όμως, πέρα από το οικονομικό και πολιτικό πεδίο επιδρά και στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι διεθνείς οργανισμοί πλέον προτείνουν παρεμβάσεις και παιδαγωγικά μοντέλα, όπως με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, και καθορίζουν τους στόχους, ώστε να διαχυθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα, εκ των άνω. Παραδοσιακά, οι καινοτόμες προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης ξεκινούσαν από συγκεκριμένους παιδαγωγούς και ιδιωτικά, συνήθως, σχολεία και στη συνέχεια επεκτείνονταν στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Σήμερα η πορεία αυτή έχει αντιστραφεί και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που στοχεύουν στην μείωση των ανισοτήτων προωθούνται από διακρατικούς φορείς όπως η UNESCO.

Στα πρώτα βήματα τους οι κοινωνικοί επιστήμονες επικεντρώθηκαν στην μελέτη των κοινωνικών συστημάτων σε σχέση με την οικονομική και πολιτική δραστηριότητα, χωρίς να κάνουν σύνδεση με το περιβάλλον, ανθρωπογενές και φυσικό, αν και υπάρχουν κάποιες αναφορές στα κείμενα τους. Στη φάση της βιομηχανικής και επιστημονικής επανάστασης ο τρόπος που η ανθρώπινη δραστηριότητα επηρεάζει αρχικά το περιβάλλον δεν φαινόταν να επηρεάζει άμεσα την κοινωνία. Η ραγδαία πρόοδος στο χώρο της τεχνολογίας και της βιομηχανίας όμως αποδείχτηκε ότι έχει αρνητικές συνέπειες για τη φύση αλλά και τη ζωή του ατόμου, και προέκυψαν ερωτηματικά για το κυρίαρχο μοντέλο ανάπτυξης. Το περιβαλλοντικό ζήτημα μπαίνει και επίσημα στο πεδίο προβληματισμού των κοινωνικών επιστημών, και η βιώσιμη ανάπτυξη είναι ο χώρος όπου επιχειρείται η επίλυση των ζητημάτων στις κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος

Παρακάτω είδαμε την εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο πρωταρχικός της στόχος ήταν η παροχή μιας αγωγής που θα ενεργοποιεί τους μαθητές ώστε να γίνουν πολίτες με διάθεση δράσης απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα σε πνεύμα διεθνούς συνεργασίας. Στην πορεία, ζητούμενα της αποτέλεσαν θέματα όπως η κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη. Με την έκθεση Brundtland ήρθε στο προσκήνιο η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, που αναγνωρίζει ότι η

οικονομική ανάπτυξη χωρίς φροντίδα για το περιβάλλον οδηγεί σε αδιέξοδο και καταλήγει να έχει καταστροφικές συνέπειες σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Από το σημείο αυτό η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση γίνεται Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όπου συναντώνται πλέον η εκπαίδευση, η κοινωνία και το περιβάλλον, φυσικό και ανθρωπογενές. Προωθείται το αίτημα για δίκαιη ανάπτυξη, της οποίας θα επωφελείται το σύνολο της ανθρωπότητας προκειμένου να ξεπεραστούν τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα.

Στην Ελλάδα η Π.Ε άργησε να θεσμοθετηθεί ως επίσημο μέρος του προγράμματος σπουδών, και αρχικά είχε εθελοντικό και υπερωριακό χαρακτήρα, αφού οι δράσεις δεν περιλαμβάνονταν στο αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Από το 2003 συμπεριλαμβάνεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ στο πλαίσιο των Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Π.Ε.Π) και έχει τον τίτλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ ο όρος ουσιαστικά παύει να χρησιμοποιείται από το 1997 στη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης και επίσημα χρησιμοποιείται ο όρος Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Τα θέματα τα οποία προτείνει το πρόγραμμα σπουδών αφορούν στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και είναι περιορισμένη η αναφορά στο κοινωνικό πεδίο.

Η αποδοχή της νέας προσέγγισης για την ανάπτυξη προκάλεσε αμφιλεγόμενες απόψεις και συνοδεύτηκε από αρκετή επιφύλαξη. Τίθεται το εύλογο ερώτημα για τον τρόπο που η υπόσχεση του μοντέλου της αειφόρου ανάπτυξης, το οποίο προτείνει την επέκταση του υπάρχοντος οικονομικού και κοινωνικού μοντέλου για όλη την ανθρωπότητα και παράλληλα επιδιώκει να μπει υπό έλεγχο η υποβάθμιση του περιβάλλοντος, δημιουργεί επιφυλάξεις για το αν είναι εφικτός ένας τέτοιος στόχος. Ένα άλλο ερωτηματικό, για το χώρο της εκπαίδευσης είναι το πως οι στόχοι που θέτει η Ε.Α.Α μπορούν να συμβαδίσουν με ένα σχολείο που στις μέρες μας καλείται να ικανοποιήσει τις ανάγκες της αγοράς για τη δημιουργία επαγγελματιών.

Από την μελέτη των απαντήσεων των νηπιαγωγών στο ερευνητικό μέρος, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Τα θέματα με τα οποία επέλεξαν να ασχοληθούν οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, κινούνται στα πλαίσια των προτάσεων που υπάρχουν στον οδηγό σπουδών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και το νηπιαγωγείο. Το πιο κοινό θέμα για το οποίο έχουν υλοποιήσει προγράμματα είναι η διαμόρφωση της σχολικής αυλής, όπου πέρα από τη βελτίωση του χώρου περιλαμβάνουν δράσεις όπως η κομποστοποίηση, η δημιουργία λαχανόκηπου και φυτωρίου.

Οι λόγοι που τις κάνουν να ασχολούνται με την Π.Ε είναι κυρίως παιδαγωγικοί και αφορούν περισσότερο στο γνωστικό σκέλος αυτών των δράσεων, από ότι την καλλιέργεια στάσεων. Συγκεκριμένα, στο σύνολο τους αναφέρουν το γεγονός ότι τους δίνεται η ευκαιρία να εμβαθύνουν σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο και ότι τα παιδιά αποκτούν γνώση βιωματικά και μέσα από το παιχνίδι. Τους δίνεται η ευκαιρία να εργαστούν σε συγκεκριμένο πλαίσιο και με την περιοδικότητα των δραστηριοτήτων να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

Οι περισσότερες αναφέρονται στο ότι λόγω των προγραμμάτων υπάρχει εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οπότε δίνεται η ευκαιρία στο σχολείο να πετύχει τον στόχο του ανοίγματος στην κοινωνία και να ασχοληθεί με σύγχρονες προβληματικές για το περιβάλλον. Ως στόχο, την ευαισθητοποίηση των παιδιών για το περιβάλλον αναφέρουν άμεσα οι 4 από τις 10 εκπαιδευτικούς. Φαίνεται λοιπόν ότι η βασική αιτία για την οποία επιλέγουν να υλοποιήσουν δράσεις οι νηπιαγωγοί είναι τα παιδιά να αποκομίσουν γνώσεις για το περιβάλλον.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η μία νηπιαγωγός επιλέγει να ασχοληθεί με την περιβαλλοντική εκπαίδευση γιατί και η ίδια είχε παρακολουθήσει ανάλογα προγράμματα όντας μαθήτρια Λυκείου και θεωρεί ότι αυτό το γεγονός την έχει προδιαθέσει θετικά απέναντι στην Π.Ε.

Όσον αφορά στους στόχους αυτών των προγραμμάτων, το Δ.Ε.Π.Π.Σ είναι κατά πρώτο λόγο η πηγή από την οποία επιλέγουν να τους αντλήσουν. Είναι λοιπόν αναμενόμενο να προηγείται η γνωστική πλευρά, αφού το πρόγραμμα είναι δομημένο με βάση τους γνωστικούς άξονες, αν και στις επιδιώξεις του αναφέρονται τόσο η καλλιέργεια θετικών στάσεων και η δραστηριοποίηση για τα περιβαλλοντικά θέματα. Άλλοι παράγοντες που λαμβάνουν υπόψη αποτελούν τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες των παιδιών, και θέτουν στόχους και από τον περίγυρο τους και τους συναδέλφους τους.

Οι προσωπικοί στόχοι των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφέρονται με λεπτομέρειες από δύο εκπαιδευτικούς. Στην μία περίπτωση, λέει ότι η ίδια αναλογίζεται τι θα ήθελε να μάθει ως μαθήτρια στο σχολείο όταν σχεδιάζει κάποιο πρόγραμμα και η άλλη είναι αυτή που αναφέρει ξεκάθαρα ότι επιδιώκει να διαμορφώσει στάσεις στα παιδιά και να αλλάξει τη συμπεριφορά τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας είναι προσανατολισμένες στην αξιοποίηση των εμπειριών και βιωμάτων των παιδιών και στην προώθηση της ερευνητικής- ανακαλυπτικής διάστασης της γνώσης. Συγκεκριμένα, μιλήσανε για μεθόδους, όπως η ιδεοθύελλα και το ιστόγραμμα που γίνονται μαζί με τους μαθητές. Αυτό υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί βάζουν τους στόχους αρχικά και σχεδιάζουν τις δραστηριότητες, όταν καταθέτουν την πρόταση για το πρόγραμμα, επιδιώκουν όμως να αντλήσουν από τα παιδιά ιδέες για το τι τα ενδιαφέρει και τι θα ήθελαν να μάθουν για να τα αξιοποιήσουν. Γίνεται επίσης, φανερό ότι οι νηπιαγωγοί έχουν υψηλό επίπεδο κατάρτισης και εφαρμόζουν στην τάξη τις επιστημονικές γνώσεις στην πράξη.

Η μεθοδολογία των προγραμμάτων βασίζεται στις αρχές των σχεδίων εργασίας, και η διαδικασία ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό, είναι ξεκάθαρο όμως ότι επιθυμούν η γνώση να έχει βιωματικό χαρακτήρα, αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Γίνεται μία αναφορά ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν σαν αφετηρία το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και άλλη μία νηπιαγωγός αντλεί ιδέες για τα προγράμματα από δράσεις συναδέλφων και την βοήθεια της υπεύθυνης Π.Ε.

Οι επίσημοι φορείς οι οποίοι βοηθάνε τα σχολεία είναι οι Δήμοι, και συγκεκριμένα οι σχολικές επιτροπές, ως υπεύθυνοι για τη χρηματοδότηση και την παροχή υλικών. Βοήθεια και καθοδήγηση υπάρχει από την υπεύθυνη Π.Ε της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε θεωρητικό επίπεδο μέσω των επιμορφώσεων που οργανώνει όσο και στην παροχή πρακτικής βοήθειας σε προγράμματα διαμόρφωσης του χώρου. Παράλληλα, υπάρχει κινητοποίηση των γονέων όταν βλέπουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υλοποιούν δράσεις.

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί η άποψη μίας αναπληρώτριας ότι είναι πιο εύκολο να υπάρξει συνεργασία με τους φορείς και τους γονείς όταν στο σχολείο υπάρχουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν αναπτύξει σχέση χρόνων με την τοπική κοινωνία, σε σχέση με τον αναπληρωτή που είναι περαστικός από το σχολείο. Από την άλλη πλευρά των μόνιμων, η άποψη αυτή μοιάζει να επιβεβαιώνεται από την Φ.,49 ετών που αναφέρεται στη σημασία να έχεις κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονιών ώστε να σε στηρίξουν, κάτι που είναι πιο δύσκολο να κερδίσει κάποιος που αλλάζει σχολεία συχνά.

Οι δυσκολίες, με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωπες, επικεντρώνεται στις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, ειδικά σε τεχνολογικά μέσα, και στη χρηματοδότηση των σχολείων. Κάποιες νηπιαγωγοί δυσκολεύονται στο ότι πρέπει να γίνει παραγωγή υλικού με την ολοκλήρωση των προγραμμάτων, δηλαδή με το γραφειοκρατικό μέρος. Κατά τα άλλα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην εφαρμογή των προγραμμάτων γιατί ο τρόπος που τα δουλεύουν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και συνδέονται με το σύνολο της δουλειάς τους στο νηπιαγωγείο. Εξάιρεση αποτελεί η μια νηπιαγωγός που θεωρεί ότι είναι δύσκολο να συνδέει το θέμα της περιβαλλοντικής με τις υπόλοιπες θεματικές που δουλεύει μέσα στη χρονιά.

Αξίζει να σημειώσω εδώ ότι μία νηπιαγωγός αντιλαμβάνεται πως υπάρχει αντίφαση στο να υλοποιείς προγράμματα για το περιβάλλον, όταν δεν διευκολύνεται από το χώρο του σχολείου το να βγάλεις τα παιδιά έξω ώστε να ερευνήσουν τη φύση και σε άλλη απάντηση η ίδια θεωρεί ότι όταν ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος είναι δύσκολο τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες σε αυτήν την ηλικία.

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι από τα βασικά ερωτήματα για την υλοποίηση της Π.Ε. Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών φαίνεται ότι θεωρούν πως τα παιδιά αποκομίζουν γνώσεις από τα προγράμματα γιατί οι δραστηριότητες έχουν βιωματικό χαρακτήρα, άρα η γνώση που αποκομίζουν αφορά άμεσα τα παιδιά. Δεν είναι μια διαδικασία στείρας παροχής γνώσης και τα ίδια τα παιδιά στη συνέχεια δείχνουν ότι ενδιαφέρονται να μάθουν παραπάνω πράγματα για το θέμα με το οποίο ασχολούνται.

Για το αν μπορούν τα παιδιά να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και να επεκταθούν στην οικογένειά τους, οι νηπιαγωγοί εντοπίζουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές συμπεριφορές, γιατί συνδέουν τις γνώσεις με καθημερινά πράγματα, όπως το να μη σπαταλούν χαρτί και νερό. Οι

περισσότερες νηπιαγωγοί εντοπίζουν ότι όταν οι δράσεις απαιτούν την εμπλοκή των γονιών, οι ίδιοι ασχολούνται σε κάποιο βαθμό δείχνοντας θετική στάση απέναντι στον ρόλο του νηπιαγωγείου και βοηθώντας σε ανάγκες σε υλικό.

Για το αν υπάρχει και αλλαγή στάσεων των γονιών, οι απαντήσεις είναι πιο επιφυλακτικές. Βλέπουν ότι τα παιδιά μεταφέρουν στο σπίτι τα θέματα με τα οποία ασχολούνται στο νηπιαγωγείο. Δεν μπορούν όμως να ξέρουν αν αυτή η διαδικασία οδηγεί και σε αλλαγή συμπεριφορών στο σπίτι. Μία άποψη είναι ότι σε θέματα όπως η εξοικονόμηση του νερού μπορεί να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς, αλλά υπάρχει και η αντίληψη ότι οι γονείς μπορεί να ακολουθούν τα παιδιά, όμως δεν έχουν οι ίδιοι το υπόβαθρο για να ενισχύσουν το παράδειγμα που θέτει το σχολείο για τη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον. Υπάρχει και η πιο αρνητική άποψη μιας νηπιαγωγού, που υπηρετεί για χρόνια στο ίδιο σχολείο και βλέποντας ότι οι γονείς δεν σέβονται το χώρο του σχολείου, στη διαμόρφωση του οποίου έχουν βοηθήσει και οι ίδιοι, δεν πιστεύει ότι είναι εύκολο να αλλάξουν οι συμπεριφορές όταν δεν έχουν την ανάλογη παιδεία.

Ο ρόλος της Π.Ε σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα αξιολογείται από τις περισσότερες νηπιαγωγούς ως κάτι το ξεχωριστό. Αν και ο τρόπος που δουλεύουν μεθοδολογικά δεν διαφοροποιείται από την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου θεωρούν ότι διαφοροποιείται σε σχέση με το υπόλοιπο πρόγραμμα. Θεωρούν ότι μια καίρια διαφορά είναι ότι δίνονται κατευθύνσεις από την υπεύθυνη Π.Ε και το Υπουργείο αφού είναι μια δεσμευτική διαδικασία και υπάρχει χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση τους και με την ολοκλήρωσή τους γίνεται παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς και την Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Αναφέρουν επίσης, ότι η ενασχόληση με δραστηριότητες του προγράμματος σε συγκεκριμένη ημέρα της εβδομάδας, μέσα στο σχολικό έτος, εμβόλιμα με την υπόλοιπη ροή των μαθημάτων βοηθά ώστε τα παιδιά να το αντιμετωπίζουν ως κάτι το ξεχωριστό και να το περιμένουν με ανυπομονησία.

Σημαντικός είναι για ορισμένες και ο καινοτόμος χαρακτήρας αυτών των προγραμμάτων γιατί αφορούν σύγχρονα θέματα που αφορούν στην καθημερινότητα. Μία από τις νηπιαγωγούς μιλάει λεπτομερώς για τον ρόλο του σχολείου να διδάσκει δεξιότητες και να διαμορφώνει συμπεριφορές που θα ωφελήσουν τα παιδιά στην ενήλικη ζωή τους, και όχι μόνο να παρέχει γνώσεις.

Η αντίληψη τους για την έννοια της αειφορίας και για τους στόχους Π.Ε και Ε.Α.Α διαφοροποιούνται μιας και πρόκειται για μια ρευστή έννοια. Στην πλειοψηφία τους στο ερώτημα για το αν ταυτίζονται ή διαφοροποιούνται οι στόχοι των δύο μοντέλων θεωρούνται ότι τα δύο ταυτίζονται και ότι θα κινούνται μεθοδολογικά στο ίδιο πλαίσιο. Όσες έχουν μια διαφορετική αντίληψη απάντησαν ότι η Περιβαλλοντική θα λειτουργεί ως υποσύνολο στα πλαίσια της αειφορικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Οι ερμηνείες τους για τον όρο αειφορία έγιναν με λέξεις και φράσεις όπως “συνέχεια”, “αέναο”, “η στάση του ανθρώπου απέναντι στη φύση”, “η διαφύλαξη των φυσικών πόρων”, “η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία”, “ο σεβασμός στο περιβάλλον”. Για όσες το αντιλαμβάνονται στο σχολικό επίπεδο αποτελεί μια προσέγγιση των σχολικών δράσεων, που θα περιλαμβάνει το σύνολο των καινοτόμων προγραμμάτων. Επικεντρώνονται στην έννοια της συνέχειας και διαφύλαξης των φυσικών πόρων και στην προσπάθεια του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία. Το πεδίο της κοινωνικής διάστασης της αειφορίας, ως προς τον ρόλο τέτοιων προγραμμάτων για τις πιο αδύναμες κοινωνικές ομάδες αναφέρεται μόνο από μία εκπαιδευτικό.

Φαίνεται λοιπόν, ότι για τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφορίας είναι συνδεδεμένη με ζητήματα που άπτονται του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος αλλά, στην μεγάλη τους πλειοψηφία, δεν το αντιλαμβάνονται σε σχέση με προβλήματα στο κοινωνικό πεδίο.

Τέλος, **στο ερώτημα για την αλλαγή των δομών και τη ίδρυση Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία**, το οποίο προέκυψε κατά την διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων οι απαντήσεις ταυτίστηκαν σε εντυπωσιακό βαθμό. Όλες οι νηπιαγωγοί, εκτός από μία που έχει επιφυλάξεις ως προς τους λόγους για την αλλαγή, θεώρησαν ότι αυτό γίνεται για εξοικονόμηση πόρων μέσω της μείωσης θέσεων, αφού θα παύσουν να υπάρχουν υπεύθυνοι για τα περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα και για την αγωγή υγείας στις διευθύνσεις εκπαίδευσης και θα συμπτυχθούν στα Κ.Ε.Α. Σε γενικές γραμμές, υπήρχε επιφύλαξη για το αν αυτό γίνεται με στόχο την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού μοντέλου στον τομέα αυτό.

Εν κατακλείδι, αυτό που προκύπτει από την ανάλυση των κειμένων που μελετήθηκαν στα πλαίσια της προβληματικής της παρούσας εργασίας και από την έρευνα με τις νηπιαγωγούς είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, τείνουν προς την εκπαιδευτική προσέγγιση⁴⁴ για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η υλοποίηση των προγραμμάτων έχει βασικό στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεων των παιδιών για το περιβάλλον, και η αλλαγή των στάσεων περιλαμβάνεται στους στόχους του, αν και σε δεύτερο πλάνο. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται για την εφαρμογή των περιβαλλοντικών δράσεων, αφού η βιωματική προσέγγιση της γνώσης και τα σχέδια εργασίας είναι μέρος της καθημερινότητας στο νηπιαγωγείο.

Όσον αφορά στην προσέγγιση τους για την αειφορία, είναι εμφανές ότι υπάρχει σύγχυση ως προς το τι αφορά ο όρος, αφού ερμηνεύεται είτε ως η προσπάθεια για διατήρηση της φύσης είτε ως μια προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων κάτω από ένα ευρύτερο πρίσμα.

44 Όπως παρουσιάζεται στη σελίδα 55 της παρούσας εργασίας

Κεφάλαιο 7.

Προβληματισμοί – Προτάσεις

Ο κεντρικός σκοπός της παρούσας της παρούσας εργασίας ήταν να καταγραφεί το θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο που διαμόρφωσε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με μια κοινωνιολογική ματιά και να ερευνηθεί ποιους στόχους θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων. Αυτό που προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι όταν υλοποιούν προγράμματα Π.Ε επικεντρώνονται σε θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον, λιγότερο στο ανθρωπογενές, αλλά δεν ασχολούνται με το πεδίο των κοινωνικών προβλημάτων.

Την παρούσα περίοδο, έχει έρθει στο προσκήνιο η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης από τους διεθνείς οργανισμούς, η οποία δίνει προτεραιότητα στην επίλυση ορισμένων “κοινωνικών προβλημάτων”. Ο τρόπος που καταγράφονται οι δεκαεπτά στόχοι για την αειφόρο ανάπτυξη (SDGs) δίνει την εντύπωση ότι η αξία του φυσικού περιβάλλοντος δεν καθορίζεται αυτόνομα. Η επιδίωξη για την προστασία της φύσης γίνεται σε συνάρτηση με την στρατηγική για διατήρηση και επέκταση του κυρίαρχου αναπτυξιακού μοντέλου. Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο βιώσιμο μπορεί να γίνει το υπάρχον μοντέλο που αποτελεί την αιτία για τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα. Ειδικά, αν ληφθεί υπόψη ότι η πρόθεση είναι το σύνολο της ανθρωπότητας να αποκτήσει πρόσβαση σε αυτό και όχι να αλλάξει προσανατολισμό ώστε να εξαλειφθούν οι αρνητικές του επιπτώσεις.

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι αρχές της αειφόρου ανάπτυξης αφορούν στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με διάθεση να δραστηριοποιηθούν για την επίλυση κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η ρητορική που αναπτύσσεται προκαλεί ερωτηματικά ως προς τον τρόπο που αυτή η στρατηγική μπορεί να ενταχθεί στα σημερινά σχολεία. Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με οικονομικούς όρους, αφού αποτελεί “αγαθό” και μέσο “επένδυσης” για την ανάπτυξη του “ανθρώπινου κεφαλαίου” στην κοινωνία της γνώσης. Το σχολείο συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας αφού είναι η πηγή που θα την τροφοδοτήσει με εργαζόμενους με τα απαραίτητα προσόντα.

Από τη μία πλευρά, επιδιώκεται η αλλαγή στάσεων μέσω της εκπαίδευσης, και από την άλλη η εκπαιδευτική διαδικασία ως παροχή γνώσεων εντατικοποιείται. Το νηπιαγωγείο, ως εκπαιδευτική βαθμίδα, διαφοροποιείται επειδή ακόμα και αν δίνεται έμφαση στην κατάκτηση της δεξιοτήτων όπως η γραφή και η ανάγνωση, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να έχουν ένα βαθμό αυτονομίας, αφού υπάρχει η πρόβλεψη για ελεύθερες δραστηριότητες στο ωρολόγιο πρόγραμμα και δίνεται έμφαση στη βιωματική διάσταση της γνώσης. Και από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι επιδιώκουν τον βιωματικό χαρακτήρα της γνώσης. Όσον

αφορά στην Π.Ε επικεντρώνονται στο γνωστικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής και σε δεύτερο πλάνο είναι το μέρος της διαπαιδαγώγησης. Μια ερμηνεία για αυτό, είναι ότι το ΔΕΠΠΣ είναι δομημένο με βάση γνωστικούς άξονες.

Στον νέο οδηγό σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011), ο οποίος δεν ισχύει επίσημα ακόμα, στους τομείς σπουδών περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, με προτεινόμενες θεματικές την διαχείριση απορριμμάτων, την ηλιοπροστασία και τη διαχείριση των υδάτινων πόρων. Στην προσχολική εκπαίδευση υπάρχει η πρόθεση να εισαχθεί ως υποχρεωτική η Π.Ε, και όχι ως προαιρετικό πρόγραμμα, αν και η κοινωνική διάσταση της αειφορίας, όπως παρουσιάζεται από τους διεθνείς οργανισμούς εξακολουθεί να απουσιάζει. Βέβαια, η εισαγωγή του αντικειμένου θα πρέπει να συνοδευτεί από επιμορφώσεις των νηπιαγωγών, γιατί υπάρχει το προηγούμενο παράδειγμα της εισόδου των Τ.Π.Ε στο νηπιαγωγείο. Οι επιμορφώσεις έγιναν τμηματικά και σε πολλά σχολεία ακόμα δεν υπάρχει ο εξοπλισμός που προβλέπει ο νόμος, λόγω του ότι δεν υπάρχει κεντρική χρηματοδότηση. Προκειμένου να διευρυνθούν οι περιβαλλοντικές δράσεις στην εκπαίδευση, θα πρέπει από τη μία πλευρά να γίνουν επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνική διάσταση που συμπεριλαμβάνει ο όρος αειφορία και να στηριχθούν και σε επίπεδο υποδομών

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση ως προς τη σύνδεση εκπαίδευσης και φυσικού περιβάλλοντος αποτελεί η “Παιδαγωγική του Δάσους”. Οι απαρχές του κινήματος βρίσκονται στη Σουηδία στα τέλη του 19ου αιώνα, και από τη δεκαετία του '50 ιδρύεται το πρώτο “Νηπιαγωγείο του Δάσους” στη Δανία όπου πλέον τα “Νηπιαγωγεία του Δάσους” είναι ισότιμα με τα υπόλοιπα, και ο θεσμός επεκτείνεται και σε άλλες χώρες της κεντρικής Ευρώπης. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία επιδιώκει να αξιοποιήσει τις κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες του παιδιού σε συνδυασμό με την αισθητηριοκινητική αντίληψη για να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και την κριτική του ικανότητα. Παράλληλα, το παιδί αναπτύσσει αβίαστα θετικές στάσεις για το περιβάλλον, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται στη φύση και οι δραστηριότητες γίνονται με τα υλικά που τους παρέχει η φύση, έξω από το κλειστό χώρο μιας τυπικής αίθουσας σχολείου. Αυτή η πρακτική επιτυγχάνει να εκπληρώσει τους μαθησιακούς σκοπούς του σχολείου, με βάση τη βιωματική απόκτηση της γνώσης και να λειτουργήσει αντισταθμιστικά για τους μαθητές όσον αφορά στο πεδίο των κοινωνικών ανισοτήτων. Στην χώρα μας το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε από φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης τους σε νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων (Σακελλαρίου Μ. 2012)⁴⁵. Βέβαια, αυτή η εκπαιδευτική πρόταση για να διευρυνθεί στα σχολεία απαιτεί υποδομές και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διάθεση για αλλαγή της παραδοσιακής διδακτικής

45 Σε αυτό το πλαίσιο στη χώρα μας κινούνται προσπάθειες, όπως οι “Πευκίτες” στην Αττική https://www.forestschoolepfkites.com/about_us, πρόσβαση στις 17/07/2018

μεθοδολογίας που εφαρμόζεται στα σχολεία.

Κατά την συγγραφή της εργασίας, αυτό που με προβλημάτισε είναι ότι παρά την επιδίωξη για σύνδεση των κοινωνικών προβλημάτων με την περιβαλλοντική διάσταση στο τέλος υπάρχει η αίσθηση ότι το φυσικό περιβάλλον αντιμετωπίζεται ως εργαλείο για την ανάπτυξη. Ένα εργαλείο που πρέπει να “επισκευαστεί” για να εξακολουθήσει να μας παρέχει τα μέσα για να διατηρήσουμε τους σύγχρονους ρυθμούς ανάπτυξης. Δεν αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η γη έχει αυτόνομη αξία, και ότι οι δράσεις μας βλάπτουν εντέλει εμείς αφού η φύση έχει την ικανότητα να αναγεννηθεί όσο κακό και να τις προκαλούν οι άνθρωποι με τις δράσεις τους. Οι δράσεις κινούνται στο πλαίσιο της τάσης για προστασία της φύσης τμηματικά, με προτεραιότητα την επέκταση της ανθρώπινης δραστηριότητας με τις συνέπειες που βιώνουμε πλέον στην καθημερινότητα μας. Ακόμα και οι κοινωνικοί στόχοι στο πλαίσιο των 17 Στόχων για την Αειφόρο Ανάπτυξη (SDGs), όπως η ισότητα των φύλων και η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με το οικονομικό πεδίο ως προς το πως θα ωφελήσουν τις οικονομίες των αναπτυσσόμενων κρατών.

Ειδικότερα, για το χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει εμφανής αντίφαση ανάμεσα στην ρητορική της Π.Ε και της Ε.Α.Α να διαμορφώσουν άτομα με διάθεση να αναμορφώσουν το υπάρχον κοινωνικό σύστημα και στην τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων για εξειδίκευση της γνώσης ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της αγοράς εργασίας. Επικεντρώνονται συνεπώς, και οι δράσεις για το περιβάλλον σε επιμέρους θέματα, όπως η ανακύκλωση, η διαχείριση του νερού, οι φυσικές καταστροφές. Οι ευθύνες αποδίδονται σε ατομικό ή εταιρικό επίπεδο και δεν εισάγεται στην προβληματική ο ρόλος του νεοφιλελεύθερου οικονομικού συστήματος συνολικά για τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουμε σήμερα. Όπως συμβαίνει και με τις εκάστοτε οικονομικές κρίσεις, πρώτα γίνεται αναφορά στην ευθύνη του ατόμου που δεν ανακυκλώνει και σε δεύτερο πλάνο μπαίνουν οι αυτοκινητοβιομηχανίες που δεν προχωράνε στην διεύρυνση της χρήσης καθαρής ενέργειας για τα οχήματα.

Πηγές- βιβλιογραφία

Πηγές

A' Προγράμματα Σπουδών

Πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011 1ο μέρος

(Διαθέσιμο στο ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική%20.../2ο%20Μέρος.pdf), ανακτήθηκε στις 10/08/2018_

Πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, 2ο μέρος

(Διαθέσιμο στο ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική%20.../2ο%20Μέρος.pdf) ανακτήθηκε στις 10/08/2018_

ΔΕΠΠΣ για την περιβαλλοντική εκπαίδευση ,2003, ανακτήθηκε στις 20/03/2018

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/31depps_Peribalontikis.pdf

B' Νόμοι

N.4547/18 “Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”, ΦΕΚ 102/ 12-06-18.τ.Α

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_454718_feka102.pdf

ΦΕΚ 304B/13-03-2003 ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ, σ. 586- 615

Γ' Ηλεκτρονικές Εκδόσεις

Αλαχιώτης Σ., *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο http://www.pischools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf

Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης, 1997

http://mio-ecsde.org/epaeak09/basic_docs/conf_thessaloniki_1997_ell.pdf

UN (1987)World Commission on Environment and Development: *Our Common Future*.

<http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>

UNESCO (2005) United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme,2005,, France

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>

UN (2017) Sustainable development: United Nations Decade of Education for Sustainable Development, Report of the Second Committee,

http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/472/Add.8&referer=/english/&Lang=E

UN (2017) Mapping awareness of the global goals

https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/16630Sulitest_HLPF_report_2017_light.pdf

UNESCO, (2015) Rethinking education, Paris

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>

Δ' Ιστοσελίδες (μόνο για γενικές πληροφορίες)

UN (2018) ΣΤΟΧΟΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ - EL,
https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=6&Itemid=71
(πρόσβαση στις 20/04/2018)

Πληροφορίες για την Παιδαγωγική του Δάσους, Σχολείο Πευκίτες
https://www.forestschoolepefkites.com/about_us (πρόσβαση στις 17/07/2018)

Τοπικό Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Α/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής
<https://okipostisaeiforias.wordpress.com/about/> (πρόσβαση στις 10/08/2018)

Πληροφορίες για το “Αειφόρο Σχολείο”, <http://www.aeiforum.eu/index.php/el/aeiforo-sxoleio/sima-aeiforou-sxoleiou> πρόσβαση στις 25/08/2018

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π.Α. & Μαυροειδής Γ.Γ (επιμ). (2004). τόμος Α & Β, *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος.

Ανθοπούλου, Θ. & Παπαδοπούλου Δ. (επιμ). (2005). *Περιβάλλον και κοινωνία, Μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα : Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (1996). *Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*, Αθήνα: Gutenberg

Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη*. Αθήνα : Θεμέλιο

Ιατρού, Γ. Δ. & Μαρδίρης Θ.Α. (επιμ), (1996). *Οικολογία – Κοινωνία – Εκπαίδευση*. Αθήνα : Νέα Σύνορα Λιβάνη

Καλοπούλου Γεωργία (2012). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές *Περιοδικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, ΤΕΥΧΟΣ1(46)περίοδος Β,

Καντζάρα Β., (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία, κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα : Πολύτροπον

Καντζάρα Β. (2011). *Τα όρια της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση

Κυριαζή Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο

Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε., (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα :Νήσος

Λυδάκη, Α. (2012). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης

Μπαγάκης Γ. (επιμ.), (2001). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα – Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*. Αθήνα : Μεταίχμιο

Μποτετζάγιας, Ι & Καραμίχας Γ. (2008). *Περιβαλλοντική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Κριτική

- Μπότσαρης, Ι. (2006). *Η νομοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (από την ίδρυση του θεσμού μέχρι σήμερα)* [ηλεκτρονικό βιβλίο] Αγρίνιο
(Διαθέσιμο στο https://www.ekke.gr/estia/gr_pages/F_synerg/Mpotsaris_N_PE/Nom_PE_Mpotsaris_06.pdf)
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Ναούμ,Ε. (2014). “*Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*”. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα
- ΠΕ.ΕΚ.Π.Ε.(1999α) *Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Χάρτα του Βελιγραδίου*, τχ 1, Αθήνα,
(Διαθέσιμο στο https://www.ekke.gr/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_1.pdf)
- ΠΕ.ΕΚ.Π.Ε.(1999β) *Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Διακήρυξη της Τιφλίδας*, τχ 2, Αθήνα,
(Διαθέσιμο στο https://www.ekke.gr/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_2.pdf)
- ΠΕ.ΕΚ.Π.Ε.(1999γ) *Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Διάσκεψη της Μόσχας*, τχ 3, Αθήνα
(Διαθέσιμο στο https://www.ekke.gr/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_3.pdf)
- ΠΕ.ΕΚ.Π.Ε. (1999δ) *Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Το Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21 (agenda 21)*, τχ 4, Αθήνα,
(Διαθέσιμο στο https://www.ekke.gr/estia/Inteduc/Ba_Keim_PEEKPE/Teux_4.pdf)
- Σακελλαρίου Μ., (2012) *Νηπιαγωγεία χωρίς τοίχους και πόρτες... Νηπιαγωγεία του Δάσους. Ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα προσχολικής αγωγής*. Εισήγηση στο 6ο συνέδριο ΠΕ.ΕΚ.Π.Ε. Θεσσαλονίκη: Νοέμβριος 30 – Δεκέμβριος 1-2
<https://sites.google.com/site/6osynedriopeekpe/programma/ergasteria/ergasterio3>
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Φλογαΐτη, Ε. & Γεωργόπουλος, Α.,(επιμ.) (2012). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα*. Αθήνα : Πεδίο
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα : Gutenberg
- Cohen L., Manion L., Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (επιμ. Κλαυδιανού Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2000).
- Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*.(επιμ. Χρυσ αφίδης Κ., μτφρ. Νούσια Ε.) Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ Δάρδανος (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1979)
- Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους : η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*. (επιμ. μτφρ. Κιμουρτζής Γ., Μανιώτη Γ.) . Αθήνα : Gutenberg (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1990).

Ξενογλωσση βιβλιογραφία

- Berg, B.L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon
- Burnett N., (2014), International policies, Issues and Challenges. Στο Carbonnier, G., Carton, M., & King, K. (επιμ.) *Education, Learning, Training: Critical Issues for Development*. (2014) (pp 27- 36) Leiden; Boston: Brill.
- Bourdieu, P., Passeron J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London : Sage
- Barry, J. (2007), *Environment and social theory*. New York: Routledge
- Centre for educational research and innovation, (1991). *Environment, schools and active learning*. Paris : OECD
- Chakrabarty D, (2018) Humans are a geological force, Interview by Shiraz Sidhva
The Unesco Courier. Paris: UNESCO
- Duhn, I. (2012). Making ‘place’ for ecological sustainability in early childhood education.
Environmental Education Research, Vol.18, No.1, pp 19-29
- Hemerijck A., Burgoon B., Di Pietro A., and Vydra S, (2016) Assessing social Investment Synergies, *Publication Office of the European Union*, Luxemburg
- Huckle, J.& Wals A.E.J. (2015) The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end, *Environmental Education Research*, Vol. 21, No3, pp 491-505
- Issbernerlf K., Lena P, 2018. Anthropocene, the vital changes of a scientific debate *The Unesco Courier*, Vol 2, Paris: UNESCO
- Jickling B.& Wals A. E. J. (2008) Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 40, No.1, pp1-21,
- Manteaw, B. O. (2008) When businesses go to school: neo-liberalism and education for sustainable development, *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 2, pp 119-126
- Sahlberg P. & Oldroyd D. (2010), Pedagogy for Economic Competitiveness and Sustainable Development, *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 2, pp 280-290
- Smith K.V. (1995) Does Education Induce People to Improve the Environment?
Journal of Policy Analysis and Management, Vol. 14, No. 4, pp 599-604
- Stevenson R.B.(2007) Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice, *Environmental Education Research*, Vol.13, No. 2, pp 139-153,

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Φύλο

Ηλικία

Σπουδές (διετής με εξομοίωση, ΑΕΙ, μεταπτυχιακό)

Εργασιακή σχέση (μόνιμος / αναπληρωτής)

Χρόνια προϋπηρεσίας

Σχολεία που έχουν υπηρετήσει (Αθήνα/ Επαρχία), εναλλαγές σχολείων

- Πόσα προγράμματα έχουν εκπονήσει; Ποιες ήταν οι θεματικές που επέλεξαν
- Για ποιους λόγους (κοινωνικούς/ εκπαιδευτικούς) επιλέγουν να υλοποιήσουν τέτοια προγράμματα
- Τι στόχους θέτουν κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων
- Ποιες στρατηγικές διδασκαλίας αξιοποιούν
- Ποιοι φορείς τους υποστηρίζουν; Υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή και ποιες
- Ποια εντοπίζουν ότι είναι η αποτελεσματικότητα τους;
- Ποιος είναι ο ρόλος των προγραμμάτων στα πλαίσια της εφαρμογής του ευρύτερου προγράμματος σπουδών;
- Πως αντιλαμβάνονται την έννοια της αειφορίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης και τους στόχους που θέτει σε σύγκριση με την Π.Ε; θεωρούν ότι διαφοροποιούνται;
- Για ποιο λόγο γίνεται αλλαγή του θεσμικού πλαισίου στις υποστηρικτικές δομές, και ειδικά στην Π.Ε;
