

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Διαχείριση και Προστασία Περιβάλλοντος

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο
Ανάπτυξη.**

**Καταγραφή των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την
Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Κύπρο**

Αναστασία Γαλανίδου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Δημήτριος Σαρρής**

Δεκέμβριος 2019

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Διαχείριση και Προστασία Προγράμματος

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο
Ανάπτυξη.**

**Καταγραφή των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Αναφορικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την
Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Κύπρο**

Αναστασία Γαλανίδου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Δημήτριος Σαρρής**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Διαχείριση και Προστασία Περιβάλλοντος από τη Σχολή Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Δεκέμβριος 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικό απαιτούμενο για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης (εφεξής αναφερόμενης ως «ΑΑ») και περιβαλλοντικής συνείδησης αποτελεί η εκπαίδευση, η σημασία της οποίας έχει τονισθεί μέσα από πολλές διεθνείς διακηρύξεις διεθνών οργανισμών και διασκέψεων που έλαβαν χώρα τα τελευταία 40 χρόνια.

Για τον λόγο αυτόν, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως συστατικά στοιχεία επίτευξης της ΑΑ, καθώς έχουν τη δυνατότητα, μέσα από τη διδασκαλία, τη δομή και τις καθημερινές πρακτικές να εφοδιάσουν τους σημερινούς νέους και αυριανούς πολίτες με γνώσεις, ικανότητες, αξίες και οράματα σε ότι αφορά τις αρχές της ΑΑ και ως εκ τούτου και της περιβαλλοντικής συνείδησης.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ) (εφεξής αναφερόμενα μαζί ως «ΠΕ/ΕΑΑ») αποτελεί μια καινοτομία, που εισάγει μια διαφορετική αντίληψη στο σχολείο, καθώς βασίζεται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές, γνωρίσματα μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως η συνεργασία πολλών επιστημονικών πεδίων, η ολιστική μάθηση, η κριτική σκέψη, και η ανάγκη συμμετοχής όλων στην λήψη αποφάσεων.

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με σκοπό να καταγραφούν συνοπτικά αλλά όσο το δυνατόν εμπειριστατωμένα, οι απόψεις των δασκάλων σε δημοτικά σχολεία της Επαρχίας Λευκωσίας ότι αφορά την ΠΕ/ΕΑΑ.

Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την σημαντικότητα της ΠΕ/ΕΑΑ τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές και την θεωρούν ως απαραίτητο στοιχείο για την οικοδόμηση ενός ποιοτικού σχολείου.

Αντιμετωπίζουν επίσης θετικά τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης για την αειφορία ως προς την ουσιαστική εμπέδωση των στόχων που θέτει η ΑΑ και συμφωνούν επίσης σε μεγάλο βαθμό στο ενδεχόμενο ενσωμάτωσης των αρχών της αειφορίας, στο σχολείο. Προκύπτει όμως ότι σε κάποιο βαθμό, οι ίδιοι δεν έχουν ιδιαίτερη κατάρτιση, εκπαίδευση αλλά ούτε επαρκή επιμόρφωση στα θέματα ΑΑ.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα σχολείο χωρίς την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, με πρακτικές δυσκολίες στην ανάπτυξη των αρχών της ΑΑ στο σχολικό περιβάλλον και αναδεικνύουν ως σημαντικά προβλήματα στην δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου, το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, την πληθώρα της ύλης και την πίεση που τους ασκείται για να καλύψουν την ύλη ενώ σε σημαντικό ποσοστό αναγνωρίζουν ότι τα περιεχόμενα, τα μέσα και οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι κατάλληλα για να συλλάβει ο μαθητής την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και των αρχών της ΑΑ.

ABSTRACT

Education is considered as a key requirement for achieving Sustainable Development and environmental awareness, the importance of which has been emphasized through many international declarations of international organizations and conferences that have taken place over the last 40 years.

For this reason, both school and educators as constituents of achieving the Sustainable Development, have the potential, through teaching, structure and daily practice to provide today's young and tomorrow's citizens with knowledge, skills, values and visions within the terms of the principles of Sustainable Development and of environmental awareness.

Education for Sustainable Development is an innovation that introduces a different concept to the school as it builds on pioneering and innovative pedagogical principles and ideas, traits of quality education such as multi-disciplinary collaboration, holistic learning, critical thinking, and the need for everyone to be involved in decision making.

This study was designed to summarize, thoroughly, the views of teachers in Nicosia elementary schools on Sustainable Development education.

Through the research findings, it seems that teachers understand the importance of education for sustainable education for both themselves and students and see it as an essential element in building a quality school.

They are also positive about the sustainability education orientation towards the substantive consolidation of the Sustainable Development Goals and also strongly agree on the possibility of incorporating the principles of sustainability into the school. It turns out, however, that to some extent, they do not have specific training, education, or sufficient training in sustainable development.

In addition, teachers describe a school without the necessary logistical infrastructure, with difficulties developing in practice the principles of sustainability, highlighting important problems in the creation of a sustainable school, as inaccurate curriculum, a large volume of material and pressure put on them to cover the curriculum subjects, while recognizing to a large extent that the contents, means and methods of teaching are not appropriate for the learner to grasp the complexity of the environmental problems and principles of Sustainable Development.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της προσπάθειας μου.

Αρχικά, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Τμήματος, οι οποίοι συνέβαλαν στην επιστημονική μου κατάρτιση προσφέροντάς μου πολύτιμες γνώσεις. Ιδιαίτερα, θέλω να ευχαριστήσω τον κ. Δημήτριο Σαρρή, καθηγητή του Τμήματος, υπό την καθοδήγηση του οποίου πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη εργασία. Η θεωρητική του κατάρτιση, το ειλικρινές ενδιαφέρον του και η ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε σε θέματα σχεδιασμού και μεθοδολογίας συνέβαλαν καθοριστικά στην περάτωση αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής.

Ευχαριστίες οφείλω στους Διευθυντές και τους δασκάλους των σχολικών μονάδων, με τους οποίους συνεργάστηκα και επέτρεψαν τη διενέργεια της έρευνας μου.

Κυρίως όμως οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ιδιαίτερα, τον Χρίστο, τον Αντώνη και την μικρή Τζωρτζίνα, για την ηθική τους συμπαράσταση και την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	8
1.1. Εισαγωγή	8
1.2. Καταγραφή Προβλήματος.....	11
1.3. Σημασία και Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	13
1.4. Σκοποί και Στόχοι Έρευνας.....	15
1.5. Προσδιορισμός και διατύπωση των κεντρικών εννοιών.....	17
1.5.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	17
1.5.2. Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	18
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	
2.1. Εισαγωγή.....	19
2.2. Ιστορική Αναδρομή-Η Εννοιολογική Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη....	22
2.3. Θεωρητικό Πλαίσιο	
2.3.1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	
2.3.2. Οι Αρχές και οι Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	
2.3.3. Η έννοια και Αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης.....	35
2.3.4. Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	38
2.3.5. Το «Αειφόρο Σχολείο» ως το ζητούμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	42
2.3.6. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξης και το αειφόρο σχολείο.....	45
2.4. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	49
2.5. Κυπριακή Πραγματικότητα –Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Κύπρο	55
2.5.1. Στρατηγικό Σχέδιο	56
2.5.2. Σκοποί και Στόχοι της Εκπαίδευσης.....	62
2.5.3. Αναλυτικό Πρόγραμμα Γνωστικών Αντικειμένων	62
2.5.4. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	63

2.5.5. Αξιολόγηση.....	66
2.5.6. Υποστηρικτικές Δομές	67
3. Μεθοδολογία	70
3.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας	70
3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	71
3.3. Ερευνητικός Σχεδιασμός	72
3.4. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων	73
3.4.1. Περιγραφή Ερευνητικού Εργαλείου Έρευνας	74
3.5. Διαδικασία Έρευνας	75
3.6. Μέθοδος Ανάλυσης Αποτελεσμάτων	77
4. Αποτελέσματα	80
4.1. Έννοιες και θέματα που αναδύθηκαν μέσα από την Έρευνα ...	80
4.2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	81
4.2.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά Του Δείγματος	81
4.2.2. Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και την εφαρμογή της στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	82
4.2.3. Πηγές γνώσεων και πληροφόρησης των δασκάλων σε θέματα και προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον	85
4.2.4. Λόγοι συμμετοχής - επιμόρφωσης σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σε θέματα εκπαίδευσης της Αειφόρου Ανάπτυξης	86
4.2.5. Εμπόδια για την Υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	88
4.2.6. Η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας	95
4.2.7. Λόγοι περιθωριοποίησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	96
5. Σχολιασμός Αποτελεσμάτων & Συμπεράσματα	98
5.1. Συζήτηση Αποτελεσμάτων	98
5.1.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά Του Δείγματος	98
5.1.2. Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο	

Ανάπτυξη και την εφαρμογή της στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου	99
5.1.3. Πηγές γνώσεων και πληροφόρησης των δασκάλων σε θέματα και προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον	104
5.1.4. Λόγοι συμμετοχής - επιμόρφωσης σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σε θέματα εκπαίδευσης της Αειφόρου Ανάπτυξης	104
5.1.5. Εμπόδια για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	107
5.1.6. Η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας	116
5.2. Σύνοψη Αποτελεσμάτων	118
5.3. Προτάσεις και Εισηγήσεις	119
Βιβλιογραφία	124

Κεφάλαιο 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή

Μέσα από την αλματώδη και σε πολλές περιπτώσεις ανεξέλεγκτη ανάπτυξη και εξέλιξη της βιομηχανικής και οικονομικής δραστηριότητας, δημιουργούνται στο πλανήτη, μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα από τις επιπτώσεις των οποίων διακυβεύεται η βιωσιμότητα του φυσικού περιβάλλοντος και ως εκ τούτου και του ιδίου του ανθρώπου στο οποίο συνυπάρχει.

Τα σημαντικά αυτά περιβαλλοντικά προβλήματα όπως είναι η κλιματική αλλαγή, η αποδάσωση, η ερημοποίηση και η εξαφάνιση βιολογικών ειδών, προκύπτουν κυρίως από την ανεξέλεγκτη και κακή διαχείριση των φυσικών πόρων, την περιβαλλοντική ρύπανση, την κακή διαχείριση των αποβλήτων και γενικά την

αδυναμία αντιμετώπισης των αρνητικών επιπτώσεων της ανθρώπινης δραστηριότητας στο φυσικό περιβάλλον.

Ως εκ τούτου, η ανάγκη ανταπόκρισης στις όλο και αυξανόμενες πιέσεις της οικολογικής κρίσης και αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων από την ανθρώπινη δραστηριότητα έφερε στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών κρατών, το μάθημα της ΠΕ/ΕΑΑ. Η ΑΑ συνιστά ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης για το μέλλον, στα πλαίσια του οποίου συνυπολογίζονται και βρίσκονται σε αρμονία το περιβάλλον, η κοινωνία και η οικονομία αποσκοπώντας στην επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου ποιότητας ζωής.

Η εκπαίδευση ως συστατικό στοιχείο της διαμόρφωσης κουλτούρας και παιδείας στους μαθητές αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο για την επίτευξη της ΑΑ καθώς αναμένεται να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών ως μελλοντικών πολιτών να εμπεδώσουν τις αρχές της ΑΑ, βρίσκοντας λύσεις και νέες οδούς που να οδηγούν σε ένα καλύτερο και πιο αειφόρο μέλλον, αφού η ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί εκπαίδευση αλλαγής, εκπαίδευση η οποία θα οδηγήσει σε μια κοινωνική αναδιαμόρφωση με γνώμονα τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης.

Η ΠΕ/ΕΑΑ έχει ως στόχο την διεύρυνση και την μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού, αν είναι να εκπληρώσει τη δυνατότητά της ως παράγοντας αλλαγής, χρειάζεται να αποτελέσει και η ίδια το αντικείμενο της αλλαγής, όχι μόνο σε επίπεδο μεθόδων, αλλά και σε επίπεδο αρχών, στόχων, οργάνωσης και πρακτικών (Sterling, 1996).

Σε διεθνές επίπεδο, η ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας ζωής και προώθησης της ΑΑ, οδήγησε στον καθορισμό της Δεκαετίας 2006-2015 ως Δεκαετίας για την ΠΕ/ΕΑΑ (UNESCO 2005). Στα πλαίσια της δεκαετίας προωθήθηκε η ενσωμάτωσή της ΠΕ/ΕΑΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών που δεσμεύτηκαν να την υλοποιήσουν, ώστε μέσα από την επίτευξη των στόχων της να επέλθει η αλλαγή που επιδιώκεται. Για την υλοποίηση των στόχων της ΑΑ και της ΠΕ/ΕΑΑ απαιτούνται αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στις δομές των συστημάτων εκπαίδευσης.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενή διαστρωματικά δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου, κατά τον μήνα Οκτώβριο 2018, σε δείγμα που αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της Επαρχίας Λευκωσίας.

Η διπλωματική εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια:

- Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται η Εισαγωγή, ενώ παρουσιάζονται οι Στόχοι και η Δομή της μελέτης.
- Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι έννοιες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αλλά και αυτή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Παρουσιάζονται επίσης τα κύρια χαρακτηριστικά της ΕΑΑ όπως και οι στόχοι που τίθενται μέσω αυτής με έμφαση στον απώτερο στόχο που είναι η δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου ενώ γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, στο διεθνή χώρο. Παρουσιάζονται επίσης οι πρωτοβουλίες που λαμβάνονται τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο για εμβάθυνση της Εκπαίδευσης για αειφόρο εκπαίδευση με ιδιαίτερη έμφαση σε ότι αφορά την εισαγωγή μαθημάτων και προγραμμάτων στα σχολεία αλλά και η ίδρυση Δικτύου Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο
- Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ετοιμασίας της μελέτης.
- Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα της Έρευνας
- Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν, από την εμπειρική ανάλυση των δεδομένων, ο γενικός σχολιασμός του ζητήματος, καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο.

1.2 Καταγραφή Προβλήματος

Στα πλαίσια της σημερινής οικονομικής και βαθύτατα κοινωνικής κρίσης, αλλά και των οξυμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων των τελευταίων δεκαετιών, έχει καταστεί σαφές τόσο από την κοινωνία των πολιτών όσο και των ηγετών, ότι η αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης αλλά και άμβλυνσης αυτών, απαιτεί επείγοντως την δημιουργία ενός διαφορετικού τρόπου αντίληψης και συμπεριφοράς σε ότι αφορά τις αξίες, τους θεσμούς και τις κοινωνικές δομές που πρέπει να περιβάλλουν κάθε κοινωνία τόσο σε τοπικό όσο και διεθνές επίπεδο.

Γίνεται πλέον αντιληπτό ότι τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά αλλά και οικονομικά προβλήματα δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται μεμονωμένα και ως ξέχωρα το ένα από τα άλλο, αλλά ενιαία αφού οι περιβαλλοντικές και κοινωνικές κρίσεις είναι απόρροια της αλληλεξάρτησης των συστημάτων της κοινωνίας, του περιβάλλοντος και της οικονομίας.

Η πιο πάνω ολιστική αντίληψη αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών, έφεραν στο προσκήνιο της διεθνούς πολιτικής την ιδέα μιας αειφόρου ανάπτυξης, η οποία θα εναρμονίσει την οικολογική ισορροπία με την κοινωνική ευημερία για τις τωρινές και τις μελλοντικές γενιές (Φλογαΐτη, 2006).

Συνεπώς οι αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση αφενός των περιβαλλοντικών προβλημάτων όπως είναι η π.χ. η ρύπανση του περιβάλλοντος, η διαχείριση των αποβλήτων, η κλιματική αλλαγή, αλλά και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα όπως είναι η ανεργία ή φτώχεια, μέσω ενός μοντέλου οικονομικής ανάπτυξης που θα είναι όμως βιώσιμο και αειφόρο, δηλαδή θα επιφέρει μεν ευημερία σε όλους τους πολίτες όσο το δυνατό ισότιμα και θα αμβλύνει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικά προβλήματα, χωρίς όμως πλέον να παραγνωρίζει τις ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος.

Συνεπώς όπως καθίσταται σαφές, η οικονομική ανάπτυξη δεν ταυτίζεται με την παραγωγή και ανάλωση υλικών αγαθών μόνο, αλλά και με τη βελτίωση της υγείας, της παιδείας, με την εξασφάλιση ενός καλού φυσικού περιβάλλοντος, την

αρμονική συμβίωση των ανθρώπων σε ένα δίκαιο και ειρηνικό κόσμο, αποσκοπώντας στη σταθερή και ισορροπημένη συνεξέλιξη πολιτισμού και φύσης (Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006).

Για να υλοποιηθούν όμως οι στόχοι της αειφορίας προς αντιμετώπιση των προβλημάτων για τον κάθε ένα ξεχωριστό πυλώνα, δηλαδή το περιβάλλον, οικονομία και κοινωνία, έχει πλέον καταστεί σαφές ότι η εκπαίδευση και ως εκ τούτου το σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο θεσμό που διαθέτει η κοινωνία για να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες να μάθουν να ζουν βιώσιμα, καθώς γίνεται πλέον φανερή η ανάγκη να αποτελεί το σχολείο τη μικρογραφία μιας βιώσιμης κοινωνίας (Κωστούλα – Μακράκη, 2008).

Η πραγματοποίηση της εκπαίδευσης για την αειφορία στα σχολεία εμπεριέχει προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση, οι οποίες ενσωματώνουν στόχους για διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος, κοινωνική δικαιοσύνη, κατάλληλη ανάπτυξη και δημοκρατία μέσα σε ένα όραμα για προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Εμπεριέχει επίσης, την ανάπτυξη αρετών του πολίτη και δεξιοτήτων που ενδυναμώνουν όλους τους πολίτες και μέσω αυτών τις κοινωνικές δομές, προκειμένου να διαδραματίσουν ένα ηγετικό ρόλο στη μετάβαση σε ένα αειφόρο μέλλον (Gough, 2005).

Η επιλογή του θέματος που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη όπως επίσης και η έρευνα που έχει γίνει στα πλαίσια αυτής, πηγάζει από την κοινή πλέον πεποίθηση που υπάρχει τις τελευταίες δεκαετίες ότι παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για την ενσωμάτωση της ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία της χώρας μας, αυτή δεν εφαρμόζεται επαρκώς στα σχολεία, ενώ αποτελεί επουσιώδες αντικείμενο μελέτης ενώ φαίνεται ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύσουν τις αρχές και αξίες της ΠΕ/ΕΑΑ.

1.3 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως διαπιστώθηκε από την επισκόπηση της ξένης αλλά και κυπριακής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας προκύπτει το εξής φαινόμενο. Ενώ στο εξωτερικό υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν εκπονηθεί σε διεθνές επίπεδο και αφορούν την αξιολόγηση ενσωμάτωσης προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, είτε στα πλαίσια του σχολικού αναλυτικού προγράμματος είτε από περιβαλλοντικές οργανώσεις για την ΠΕ/ΕΑΑ σε σχολεία στο εξωτερικό αλλά και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, φαίνεται ότι σε ότι αφορά την Κύπρο υπάρχει σοβαρό έλλειμμα σε αυτό το αντικείμενο και η αξιολόγηση της ποιότητας ενσωμάτωσης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο. Ακόμη μικρότερος αριθμός ερευνών υπάρχει σε μελέτες που ασχολούνται με το αν και σε ποιο βαθμό και πώς αξιολογούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούν στα Κυπριακά σχολεία.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εμπλουτίσει και επικαιροποιήσει το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο και να αποτελέσει αφορμή προβληματισμού αλλά και αφορμή για πιο συστηματική και λεπτομερή αξιολόγηση της ποιότητας ενσωμάτωσης της ΠΕ/ΕΑΑ στην Κύπρο. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, με πλαίσιο αναφοράς τα προγράμματα που καλούνται να υλοποιήσουν καθώς και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στην έννοια της ΠΕ/ΕΑΑ και της ενσωμάτωσης της στα σχολεία. Σε αυτήν τη βάση οικοδομήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας μας, με περαιτέρω στόχο την αποσαφήνιση του θέματος.

Είναι προφανές ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καταλυτικός για την επίτευξη της ΑΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της ΠΕ/ΕΑΑ. Είναι όμως ο κύριος εκπαιδευτικός επαρκώς εκπαιδευμένος μέσω των ακαδημαϊκών του γνώσεων ή επαρκώς καταρτισμένος να ανταποκριθεί στα νέα διδακτικά δεδομένα που διαμορφώνονται μέσω της ΠΕ/ΕΑΑ για το σχολείο και απαιτούν από τον ίδιο να περάσει από το στάδιο της μεταβίβασης γνώσεων στο στάδιο του σχεδιασμού και μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πορείας μέσω των αρχών της ΑΑ; Παρέχονται όμως στον εκπαιδευτικό τα κατάλληλα εκείνα εργαλεία είτε

από άποψη κατάρτισης, υλικοτεχνικού εξοπλισμού αλλά και μέσω της ουσιαστικής συνεργασίας όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διεργασία, να κατανοήσει την αλληλοσύνδεση του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και της οικονομίας, καθιστώντας συνάμα τους άξονες αυτούς επίκεντρο της διδακτικής του πορείας, αλλά και επίκεντρο της ζωής του ως μέλους μιας κοινότητας; (UNESCO, 2005)

Οι προκλήσεις που καλείται ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει σε ότι αφορά την αποτελεσματική προσέγγιση και υλοποίηση της ΠΕ/ΕΑΑ προϋποθέτουν από τον ίδιο να επανεξετάσει το δικό του ρόλο υπό το πρίσμα διαφορετικών οπτικών και προοπτικών. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται την απόκτηση από τους εκπαιδευτικούς των ικανοτήτων εκείνων που θα τους καταστήσουν ικανούς να μετουσιώσουν σε πράξη αυτά που διδάσκουν.

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής, μέσα από τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, απαντώνται και αξιολογούνται σε κάποιο βαθμό, τα πιο πάνω ερωτήματα, αφού μέσω της έρευνας αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως των άμεσων φορέων εφαρμογής των αρχών της ΕΑΑ στα σχολεία, τόσο σε σχέση με τους ίδιους όσο και σε σχέση με τους μαθητές.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αφορούν την γνώση της όσο αφορά τις αρχές τις αειφορίας και την επάρκεια τους σε σχέση με αυτές, ο βαθμός πρακτικής εφαρμογής εμβάθυνσης των αρχών της ΕΑΑ μέσα από την διδακτική διεργασία η αποτύπωση των αντιλήψεων τους για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και την κουλτούρα και τη συνολικότερη λειτουργία του σχολείου σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας και δυνατότητας ανάληψης δράσεων και πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη

1.4 Σκοποί και Στόχοι Έρευνας

Το μοντέλο της ΑΑ καλείται να αντιμετωπίσει αλλά και να επιλύσει τα συνεχώς αυξανόμενα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, αλλά η πολυπλοκότητάς τους λόγω της εμπλοκής πολλαπλών παραγόντων, οικονομικών, κοινωνικών, περιβαλλοντικών, καθιστούν απαραίτητη τη διαμόρφωση ουσιαστικά ενημερωμένων και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ΠΕ/ΕΑΑ και της ποιοτικής ενσωμάτωσης των αρχών της στο σχολείο μέσω της κατανόησης της από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που καλείται να μεταφέρει τις αρχές της ΑΑ και της περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές ως του αυριανούς ενεργούς πολίτες της κοινωνίας.

Η ΠΕ/ΕΑΑ είναι όμως μια πολυδιάστατη διαδικασία, που εμπλέκει παράλληλα την περιβαλλοντική, την εκπαιδευτική και την παιδαγωγική διάσταση και κρατά ένα ρόλο κλειδί στην οικοδόμηση μιας φιλικής προς τις αρχές της ΑΑ (Fien et al, 1997). Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα ζητήματα της ΠΕ/ΕΑΑ θεωρείται σημαντικός, επειδή η διερεύνηση των αντιλήψεων και η παροχή επιστημονικών γνώσεων συμβάλουν στην πληρέστερη κατανόηση των ίδιων των προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα, έχει ως αντικειμενικό σκοπό την ανίχνευση και καταγραφή των γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ΠΕ/ΕΑΑ.

Σκοπός, λοιπόν, της έρευνάς μας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, σχετικά με την αξιολογική διαδικασία ενσωμάτωσης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς και κάποιων παραγόντων που καθορίζουν την ενεργό ή όχι συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή. Επιπλέον γίνεται προσπάθεια καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με τον εκπαιδευτικό στόχο της ΠΕ/ΕΑΑ και της ΑΑ, ώστε το σχολείο να μπορεί να συνεισφέρει αναδεικνύοντας ευέλικτους και ενεργούς πολίτες, που θα είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα κρίσιμα κοινωνικά, οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα.

Καταληκτικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι με την έρευνα καταβάλλεται προσπάθεια να διαπιστωθούν τα κενά και οι αδυναμίες της μέχρι σήμερα εφαρμοζόμενης ΠΕ/ΕΑΑ στην Κύπρο ενώ τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της ΠΕ/ΕΑΑ στην Κύπρο, από όλους τους αρμόδιους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που θεωρούμε ότι θα είναι εξαιρετικά σημαντικό λαμβανομένου υπόψιν και του γεγονότος, ως αναφέραμε και πιο πάνω ότι υπάρχει σημαντικό έλλειμμα σε ότι αφορά την ύπαρξη παρόμικτων ερευνών στην Κύπρο.

1.5. Προσδιορισμός και διατύπωση των κεντρικών εννοιών

1.5.1. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Στην πορεία της εξέλιξης της ΠΕ πολλοί ακαδημαϊκοί αλλά και οργανισμοί διεθνώς, προσπάθησαν να δώσουν ένα εμπειριστατωμένο ορισμό στον όρο αυτό. Ο πρώτος, όμως, επίσημος ορισμός και σημείο αναφοράς στην παγκόσμια βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της συνάντησης της IUCN (International Union of Conservation of Nature) το 1970 στη Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών ο οποίος έχει ως εξής και αναφέρεται στο βιβλίο των Palmer και Neal, «The handbook of environmental education» (1994) ως εξής: *«Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η διαδικασία της αναγνώρισης των αξιών και αποσαφήνισης των εννοιών προκειμένου να αναπτυχθούν δεξιότητες και συμπεριφορές αναγκαίες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος.*

Η ίδια η UNESCO έχει δώσει επίσης τον πιο κάτω ορισμό:

«Η Π.Ε. είναι μια διαρκής διαδικασία διά της οποίας τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες θα συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον τους και θα αποκτήσουν τις γνώσεις, τις αξίες, τις ικανότητες, την εμπειρία και επίσης τη θέληση που θα τους επιτρέψουν να δράσουν ατομικά και συλλογικά με σκοπό την επίλυση των σημερινών και μελλοντικών προβλημάτων του περιβάλλοντος» (Unesco (éd.), 1988).

Η πρώτη σημαντική διάσκεψη και στην οποία αναγνωρίστηκε θεσμικά η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ήταν η Διεθνής Διάσκεψη της Στοκχόλμης (1972), υπό την αιγίδα του ΟΗΕ, προϊόν της οποίας είναι ο κάτωθι ορισμός (U.N., 1973):

«Η Π.Ε. είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επιδιώκει να διαμορφώσει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησία, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέουν με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν στη λήψη και στην εκτέλεση αποφάσεων» (σελ. 5).

1.5.2. Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση για την αειφόρο Ανάπτυξη

Μια από τις πρώτες σαφείς αναφορές στις σχέσεις ανάμεσα στην αειφόρο ανάπτυξη και την εκπαίδευση έγινε στην Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (WCED 1987) «Το Κοινό μας Μέλλον», πιο γνωστή ως Αναφορά Brundtland. (Κεφαλογιάννη 2008:2)

Με την έκθεση αυτή θεμελιώθηκε ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη», στην οποία δόθηκε ο ακόλουθος ορισμός «η ανάπτυξη εκείνη που ικανοποιεί τις ανάγκες της παρούσας γενεάς, χωρίς να διακυβεύει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες» και αν και στο τελικό κείμενο δεν υπάρχει ιδιαίτερο κεφάλαιο για την εκπαίδευση, γίνεται λόγος για τους εκπαιδευτικούς

που σε όλο τον κόσμο μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο προς το δρόμο για την αειφόρο ανάπτυξη. (WCED 1987, xiv).

Κεφάλαιο 2^ο

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Εισαγωγή

Η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων και η αντίληψη ότι αυτά είναι απόρροια της αλληλεξάρτησης των πυλώνων της κοινωνίας, του περιβάλλοντος και της οικονομίας, έφεραν στο προσκήνιο την ιδέα μιας αειφόρου ανάπτυξης, η οποία θα εναρμονίσει την οικολογική ισορροπία με την κοινωνική ευημερία για τις τωρινές και τις μελλοντικές γενιές (Φλογαΐτη, 2006).

Συνεπώς η ΕΑΑ και οι αρχές που αυτή ευαγγελίζεται αποτελούν μια καινοτόμα εκπαιδευτική διεργασία, που εισάγει μια πρωτοποριακή αντίληψη στο τομέα της τυπικής εκπαίδευσης και στο σχολείο, καθώς βασίζεται σε πρωτότυπες παιδαγωγικές ιδέες, που έχουν ως στόχο την δημιουργία μιας ποιοτικής

εκπαίδευσης, όπως η ολιστική μάθηση, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, το άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία.

Η έννοια όμως της ΕΑΑ και οι αρχές της δεν αποτελεί κάτι καινούριο και ούτε το περιεχόμενο και οι στόχοι της είναι πρωτάκουστοι, αφού η ΕΑΑ αποτελεί μετεξέλιξη της ΠΕ για τους περισσότερους μελετητές και ερευνητές (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007) και οι παραπάνω στόχοι, είχαν αποτυπωθεί αρχικά για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), αλλά υιοθετούνται και από την ΕΑΑ και ως εκ τούτου πλέον αποτελούν μια ενιαία εννοιολογική έννοια, αυτή της ΠΕ/ΕΑΑ. Ως εκ τούτου πλέον η ενιαία αυτή έννοια της ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη της ΑΑ, αφού θα προωθήσει αειφορικούς τρόπους ζωής και θα παράσχει στους πολίτες τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη διασφάλιση της αειφορίας (UNESCO-UNEP, 1990; Hopkins & McKeown, 2002).

Βάσει των ανωτέρω η ΠΕ/ΕΑΑ φαίνεται να προβάλλει ως το πιο εργαλείο για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων τα οποία στηρίζονται στη συνολική, συλλογική κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών ζητημάτων.

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει συνδέεται με την συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι τα κοινωνικά, περιβαλλοντικά και οικονομικά ζητήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, γι' αυτό και οι αιτίες και οι λύσεις τους είναι κοινές (Ζαχαρίου, Καίλα & Κατσίκης, 2009).

Η ΠΕ/ΕΑΑ έχει ως σκοπό στη διαμόρφωση τόσο διεθνώς όσο και σε τοπικό επίπεδο κάθε κοινωνίας, μιας νέας κουλτούρας σε σχέση με την αντίληψη του περιβάλλοντος και της οικονομικής ανάπτυξης η οποία θα επιδιωχθεί μέσα από την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και τον επανακαθορισμό των ρόλων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων στο σχολείο και την επανεξέταση και εμπλουτισμό των παιδαγωγικών τεχνικών μάθησης και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών εργαλείων και των υλικοτεχνικών μέσων .

Για την διαμόρφωση όμως μιας τέτοιας νέας κουλτούρας και αντίληψης απαιτείται από την ίδια την εκπαίδευση να αλλάξει και να μετεξελιχθεί (Huckle & Sterling, 1996), ώστε να μπορέσει να επιτελέσει αποτελεσματικά τους σκοπούς της ΠΕ/ΕΑΑ.

Η Κύπρος ανταποκρινόμενη στις ανάγκες αυτές που αναδείχθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο στον τομέα της ΠΕ/ΕΑΑ, προχώρησε στην εκπόνηση περί το 2007 στην Κύπρο ενός νέου Στρατηγικού Σχεδίου το οποίο έχει ενσωματωθεί στα πλαίσια της αναθεωρημένης Στρατηγικής για την ΑΑ στην Ευρώπη «Εκπαίδευση και Κατάρτιση» που έχει ετοιμασθεί από την Υπηρεσία Περιβάλλοντος του Υπουργείου Γεωργίας Φυσικών Πόρων και Περιβάλλοντος, σε συνεργασία με τις εμπλεκόμενες κρατικές Υπηρεσίες και Τμήματα των Υπουργείων της Κυπριακής Δημοκρατίας βασισμένα στις υποδείξεις και γενικές κατευθυντήριες γραμμές του Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Εκπαίδευση και την Αειφορία στην Ευρώπη.

Στα πλαίσια του Στρατηγικού αυτού Σχεδίου το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου έχει ενσωματώσει από την ακαδημαϊκή χρονιά 2011-2012 την ΠΕ/ΕΑΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από σημαντικές μεταρρυθμίσεις στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Είναι όμως προφανές ότι η αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι αρκούντως καταρτισμένος τόσο ακαδημαϊκά αλλά και παιδαγωγικά για να ανταποκριθεί στην ανάγκη αυτή. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρείται ως εκ των ων ουκ άνευ, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα ζητήματα και τους στόχους που φέρει η ΠΕ/ΕΑΑ, ώστε με την σειρά τους να τους εμπεδώσουν στους μαθητές τους.

Ως εκ τούτου το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, για την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, υλοποιεί

σειρά επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών με στόχο την ενίσχυση των σχολείων με εκπαιδευτικούς ικανούς να στηρίξουν την εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση.

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο διερεύνησης των γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών όπου επιδιώκεται να εξαχθούν συμπεράσματα που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση των εργαλείων της ΠΕ/ΕΑΑ και των πρωτοπόρων αρχών και αντιλήψεων που αυτή φέρει.

2.2. Ιστορική Αναδρομή - Η Εννοιολογική Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Αειφόρου Ανάπτυξης

Μετά από τις συνεχείς πιέσεις από το μαζικό οικολογικό κίνημα που το αποτελούσαν τόσο ακαδημαϊκοί αλλά και συλλογικότητες με περιβαλλοντικές ευαισθησίες, και επιθυμούσε την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αρκετοί διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΗΕ και η UNESCO ανταποκρίθηκαν καθοριστικά, αφού μέσω των διεθνών διασκέψεων που λάμβαναν χώρα κατά καιρούς για διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα, γεννήθηκε η ιδέα μιας παγκόσμιας κίνησης για την εμπέδωση της ΠΕ. Η νέα αυτή εκπαίδευση αρθρώθηκε γύρω από το περιβάλλον, όχι μόνο ως έννοια, αλλά και ως ζήτημα που προκύπτει από τις σχέσεις ανθρώπου-κοινωνίας- φύσης.

Η πρώτη διεθνής διάσκεψη με θέμα την ΠΕ, πραγματοποιείται στη Νεβάδα των ΗΠΑ το 1970, στην οποία και καθιερώνεται διεθνώς ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και διατυπώνεται ο πρώτος ορισμός και σημείο αναφοράς στην παγκόσμια βιβλιογραφία, όπως αυτός αναφέρθηκε και πιο πάνω.

Μετά από 2 χρόνια έλαβε χώρα η διακυβερνητική διάσκεψη για το περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη Στοκχόλμη, υπό την αιγίδα των Ηνωμένων Εθνών. Από τη συνδιάσκεψη προέκυψε «**η διακήρυξη για το περιβάλλον του ανθρώπου**» που περιλαμβάνει 26 αρχές και πλέον η εκπαίδευση σχετίζεται με το περιβαλλοντικό πρόβλημα, δηλαδή με την

επιβάρυνση και υποβάθμιση των οικοσυστημάτων και την εξάντληση των φυσικών πόρων από τις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Συγκεκριμένα, στην 19η αρχή της διακήρυξης αναφέρονται τα εξής:

«Η εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά θέματα, τόσο της νέας γενιάς όσο και των ενηλίκων

είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μιας νέας άποψης και υπεύθυνης συμπεριφοράς από τα άτομα, τις επιχειρήσεις και τις κοινωνίες, στα πλαίσια της προστασίας και της βελτίωσης του περιβάλλοντος σε ολόκληρη την κοινωνία».

Λίγα χρόνια μετά και συγκεκριμένα το 1975 πραγματοποιείται το Διεθνές συνέδριο του Βελιγραδίου, όπου οι αρχές και οι διαπιστώσεις του συνεδρίου του οποίου συγκεντρώθηκαν και αποτυπώθηκαν σε ένα κείμενο που θα γίνει μετέπειτα γνωστό ως η «Χάρτα του Βελιγραδίου».

Στη «Χάρτα του Βελιγραδίου αρχικά αναλύεται η κατάσταση του περιβάλλοντος αλλά και η μεθοδολογία των ενεργειών που θα πρέπει να ληφθούν ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης και της προστασίας του περιβάλλοντος.

Παρόλο ότι αναγνωρίζεται ως σημαντική εξέλιξη της δεκαετίας που διανύεται, η οικονομική ανάπτυξη και η τεχνολογική πρόοδος, από την άλλη όμως διαπιστώνονται και οι αρνητικές όμως επιπτώσεις σε περιβάλλον και κοινωνία. Έτσι, προτείνεται ένα νέο περιβαλλοντικό ήθος και συνδέεται η καλλιέργειά του και η ανάπτυξή του με την ενίσχυση της Π.Ε. αποδέκτες της οποίας είναι οι εμπλεκόμενοι στην τυπική και τη μη - τυπική εκπαίδευση. Αυτή η Π.Ε. θα έχει ως στόχους την επίγνωση, τη γνώση, τις στάσεις, τις δεξιότητες, την ικανότητα αξιολόγησης και τη συμμετοχή (Δημητρίου, 2009).

Καθορίζεται επίσης, ίσως για πρώτη φορά, συγκεκριμένα ο πρωταρχικός σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ως αναφέρεται πιο κάτω:

«Σκοπός της ΠΕ είναι 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.» (UNESCO, 1976:2)

Επόμενη στην σειρά διεθνής διάσκεψη ήταν η πρώτη Παγκόσμια Διακυβερνητική Διάσκεψη για το περιβάλλον στην Τιφλίδα, το 1977, όπου συντάσσεται η Διακήρυξη που περιλαμβάνει 41 συστάσεις ενώ επικυρώνονται οι βασικές κατηγορίες στόχων που διατυπώθηκαν στο Βελιγράδι (Φλογαΐτη, 1993). Στην εν λόγω διάσκεψη, αναδεικνύεται ως επάναγκες όπως συνδεθούν τα πραγματικά περιβαλλοντικά προβλήματα με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενώ αναδεικνύονται ως βασικά στοιχεία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης η ενεργός συμμετοχή των πολιτών αλλά και των οργανωμένων ομάδων στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενώ προωθείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η μάθηση μέσω της επίλυσης προβλημάτων.

Η διακήρυξη της Τιφλίδας διαφοροποιείται ως προς τη Χάρτα του Βελιγραδίου με την αναφορά πλέον ότι η οικονομική ανάπτυξη τίθεται υπό εξέταση κάτω από περιβαλλοντικούς όρους για ακόμη μία φορά (UNESCO, 1978), γεγονός που προσεγγίζει έστω και πρώιμα την έννοια της αειφορίας που θα αναπτυχθεί τα επόμενα χρόνια. (Δημητρίου, 2009).

Υπό την αιγίδα της UNESCO σε συνεργασία με το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών (UNEP), διοργανώνεται 10 χρόνια από την Τιφλίδα, το 1987, στη Μόσχα διεθνές συνέδριο με θέμα «Διεθνής Στρατηγική για Δράση στον τομέα της ΠΕ και Κατάρτισης». Τα θέματα που αναπτύχθηκαν στο συνέδριο αυτό, χωρίζονται σε δύο μέρη όπου το πρώτο αναφέρεται στη «Διεθνή δράση στον τομέα της ΠΕ και κατάρτισης μετά από τη Διάσκεψη της Τιφλίδας» και το δεύτερο στη «Διεθνή στρατηγική για την ΠΕ και κατάρτιση για τη δεκαετία του '90».

Στο τρίτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους αναπτύσσονται εννέα θεματικές ενότητες ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης για την ΠΕ το οποίο θα προωθηθεί

τη δεκαετία του '90. Οι εννέα αυτές θεματικές ενότητες αποτελούν σημαντικές συνιστώσες της ΠΕ γενικότερα και είναι, πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης, έρευνα και πειραματισμός, εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικό υλικό, επιμόρφωση προσωπικού, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, εκπαίδευση και πληροφόρηση του κοινού, γενική πανεπιστημιακή εκπαίδευση, εκπαίδευση ειδικών και διεθνής και περιφερειακή συνεργασία (UNESCO, 1988:1).

Στο πρώτο μέρος του συνεδρίου όπως έχει καταγραφεί επίσημα από την UNESCO, αναφέρεται ότι

«Η ΠΕ 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 ατόμου, αλλά και της κοινότητας στο σύνολο της» (UNESCO, 1988:2).

Στα επίσημα κείμενα των διασκέψεων που αναφέρθηκαν η έννοια του περιβάλλοντος σε σχέση με την ΠΕ δεν παραμένει σταθερή αλλά μεταβάλλεται στο χρόνο ανάλογα με τις επικρατούσες κάθε φορά συνθήκες.

Αρχικά, στην Νεβάδα το 1970, η έννοια του περιβάλλοντος προσδιορίζεται με τη φυσική-βιολογική του διάσταση. Αναδεικνύεται η ανάγκη τόσο για διατήρηση και προστασία της φύσης όσο και για την κατανόηση της σχέσης ανθρώπου, πολιτισμού και περιβάλλοντος.

Έπειτα, στη Στοκχόλμη το 1972 υπό τη σοβαρότητα και τον παγκόσμιο χαρακτήρα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανάγκη διατήρησης και προστασίας του περιβάλλοντος για τη διασφάλιση της ανθρώπινης ζωής.

Στη συνέχεια, το 1975 στο Βελιγράδι το περιβάλλον προσδιορίζεται ως ολότητα με διευρυμένη την ανθρωπογενή διάσταση ως προς τους παράγοντες που τη συνιστούν. Κύριος στόχος της εκπαίδευσης τίθεται η αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων και των κοινωνιών με τη θέση της ανθρωπότητας μέσα στη βιόσφαιρα. Τέλος, στην Τιφλίδα το 1977, το περιβάλλον συνεχίζει να προσδιορίζεται ως ολότητα το οποίο περιλαμβάνει όψεις φυσικού και ανθρωπογενούς χαρακτήρα. Επίσης αναγνωρίζεται ως πόρος του οποίου η

ποιότητα πρέπει να διασφαλιστεί εφαρμόζοντας ορθές πρακτικές (Δημητρίου, 2009).

Τη δεκαετία του '80 η έννοια του περιβάλλοντος διαμορφώνεται σε σχέση και με την έννοια της ανάπτυξης ενώ στην δεκαετία του '90 γίνεται λόγος για το περιβάλλον σε σχέση με την αειφορία. Αυτό φέρνει για πρώτη φορά στο προσκήνιο την εννοιολογική εξέλιξη της ΠΕ ως ένας πυλώνας που θα προσφέρει λύσεις βιώσιμης ανάπτυξης στις κοινωνίες, αφού γίνεται αντιληπτό ότι οι έννοιες περιβάλλον, οικονομική ανάπτυξη και κοινωνία δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά αλλά ολιστικά αφού γίνεται αντιληπτό ότι αυτοί οι τρεις πυλώνες αλληλοεπηρεάζονται και ως εκ τούτου η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων θα πρέπει να γίνεται μέσω πλέον της ΕΑΑ.

Ενώ οι βασικές αρχές της ΠΕ παραμένουν, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διευρύνεται με την αλλαγή του όρου σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και το αντικείμενό της μετατοπίζεται από το φυσικό περιβάλλον στην κοινωνία των πολιτών δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία αξιών, την ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης, κριτικής σκέψης και την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων για την αλλαγή της κοινωνικής και περιβαλλοντικής πραγματικότητας. Το θέμα της ένωσης της οικονομικής ανάπτυξης με το περιβάλλον βρίσκεται στο τραπέζι των συζητήσεων εδώ και σαράντα χρόνια, όπως η ιδέα μμιας εκπαίδευσης που να ασχολείται με το περιβάλλον και τις σχέσεις του με την οικονομία. *(Κεφαλογιάννη 2008:4)*.

Η μετάβαση από την ΠΕ προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ, εντοπίζεται αρχικά σε ένα από τα πιο σημαντικά κείμενα για τη Διατήρηση και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο κείμενο που φέρει τον τίτλο «Παγκόσμια Στρατηγική Διατήρησης» και υπογράφεται από τους IUCN, UNEP και WWF εκφράζεται για πρώτη φορά με σαφήνεια η ιδέα ότι η διατήρηση και η ανάπτυξη συναντώνται στο πεδίο της αειφόρου ανάπτυξης.

Στη Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση της Μόσχας, που πραγματοποιήθηκε το 1987 με κοινή πρωτοβουλία των UNESCO και

UNEP, καθιερώθηκε ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη» και συζητήθηκε η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην επίτευξη της αειφορικής ανάπτυξης (Μπλιώνης 2009).

Η σύνδεση της αειφόρου ανάπτυξης με την εκπαίδευση έγινε ακόμα πιο σαφής στη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο(1992). Στο τελικό κείμενο, Συνολικό Σχέδιο Δράσης, γνωστό ως Ατζέντα 21, το κεφάλαιο 36, αφιερώνεται στην εκπαίδευση και εκεί αναφέρεται ότι «η εκπαίδευση είναι σημαντική για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης και τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά ζητήματα. (Κεφαλογιάννη 2008:3)

Είναι ακόμα σημαντική για να επιτευχθεί η περιβαλλοντική και ηθική αφύπνιση, οι αξίες και οι στάσεις, οι ικανότητες και η συμπεριφορά που συμβαδίζουν με την αειφόρο ανάπτυξη, καθώς και η αποτελεσματική συμμετοχή του κοινού στη λήψη αποφάσεων. Για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την ανάπτυξη του ανθρώπου...πρέπει να ενσωματωθεί σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους και πρέπει να χρησιμοποιεί μεθόδους της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης...» (Agenta 21-κεφ.36.3) (Κεφαλογιάννη 2008:3).

Στην Ατζέντα 21 γίνεται λόγος για να αναλάβει δράση το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης(IEEP) της UNESCO-UNEP, έτσι ώστε να ενσωματωθούν οι αποφάσεις της διάσκεψης του Ρίο στο πλαίσιο των Ηνωμένων Εθνών. Το 1997 οργανώνεται από την UNESCO και την Επιτροπή για την Αειφόρο Ανάπτυξη η Διεθνής Διάσκεψη Θεσσαλονίκης με θέμα την εκπαίδευση και κατάρτιση για την αειφορία. Στο βασικό κείμενο της συνάντησης τίθενται θέματα που πρέπει να αντιμετωπίσει η διεθνής κοινότητα: η αύξηση του πληθυσμού, η φτώχεια, οι πιέσεις στο περιβάλλον από τη βιομηχανία και τις νέες μορφές εντατικής γεωργίας, το έλλειμμα δημοκρατίας που συνδέεται με την καταπάτηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την αύξηση των εθνικών και θρησκευτικών

συγκρούσεων και την ανισότητα των δύο φύλων, ακόμα η ίδια η έννοια της ανάπτυξης τι σημαίνει και πως μπορεί να μετρηθεί. *(Κεφαλογιάννη 2008:3)*.

Οι διεθνείς οργανισμοί επαναφέρουν κατ' επανάληψη την ανάγκη της εκπαίδευσης που θα υποστηρίξει την αειφόρο ανάπτυξη. Το 2002 πραγματοποιείται στο Γιοχάνεσμπουργκ η Διεθνής Διάσκεψη για την Αεροφόρο Ανάπτυξη, όπου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις σχέσεις ανάμεσα στη φτώχεια, το περιβάλλον και τη χρήση των φυσικών πόρων *κηρύσσει τη δεκαετία 2005-2014 «Δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*.

Το Σχέδιο Εφαρμογής του Γιοχάνεσμπουργκ επαναφέρει την Ατζέντα 21 και περιλαμβάνει 153 άρθρα που δεσμεύουν τη διεθνή κοινότητα σε πολλά θέματα, τα οποία αποδείχτηκαν ότι εμποδίζουν την εφαρμογή της. Δίνεται έμφαση στο ότι η εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό εργαλείο για να αντιμετωπιστούν ζητήματα όπως η αγροτική ανάπτυξη, η υγεία, η συμμετοχή της κοινότητας, το AIDS, το περιβάλλον, ηθικά και νομικά ζητήματα, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι αξίες. *(Κεφαλογιάννη 2008:4)*.

Το 2003 στο Κίεβο οι Ευρωπαίοι υπουργοί Περιβάλλοντος υιοθετούν την Έκθεση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη της Οικονομικής Επιτροπής για την Ευρώπη του ΟΗΕ(UNECE 2003), ενώ η Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη επικυρώνεται από 55 συνολικά χώρες, με σκοπό να ενθαρρύνει τα κράτη-μέλη της UNECE να αναπτύξουν και να ενσωματώσουν την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην τυπική εκπαίδευση, καθώς και στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση»(UNECE 2005,2).

Το 2003 στο Κιότο της Ιαπωνίας, υπογράφεται «το Πρωτόκολλο του Κιότο», που αναφέρεται στη λήψη μέτρων για σταθεροποίηση των συγκεντρώσεων αερίων του θερμοκηπίου στην ατμόσφαιρα. Την ίδια χρονιά στο Κίεβο της Ουκρανίας στην 5^η Διυπουργική Διάσκεψη των υπουργών Περιβάλλοντος με θέμα «Περιβάλλον για την Ευρώπη» αποφασίστηκε η εκπόνησης στρατηγικής για την «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Το 2007 στο Αχμενταμπάντ της Ινδίας διεξάγεται η 4η Διεθνής Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για ένα αειφόρο μέλλον - Εταίροι για τη δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο

Ανάπτυξη». Στο Μπαλί της Ινδονησίας, το Δεκέμβριο της ίδιας χρονιάς (2007) στην Παγκόσμια Σύνοδο του Ο.Η.Ε. για τις κλιματικές αλλαγές, με θέμα την επόμενη φάση του Πρωτοκόλλου του Κιότο, συναινούν και οι Η.Π.Α., για πρώτη φορά, στην ανάγκη λήψης μέτρων για την αντιμετώπιση του φαινομένου του θερμοκηπίου.

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) αποτελεί μία από τις προϋποθέσεις αλλά και απολύτως αναγκαίο εργαλείο για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης. Η ΕΑΑ μπορεί να θεωρηθεί ως η φυσική εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), αλλά συνάμα και ως η κωδικοποίηση των κοινωνικών και οικονομικών διαστάσεων του περιβάλλοντος, δεν ταυτίζεται πλήρως με την ΠΕ αλλά την ενσωματώνει.

2.3. Θεωρητικό πλαίσιο

2.3.1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η ραγδαία βιομηχανική και τεχνολογική ανάπτυξης που σημειώθηκε ειδικά κατά τον 20^ο και 21^ο αιώνα, είχε ως συνέπεια την συνεχώς αυξανόμενη εντατικοποίηση της εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων με ανεξέλεγκτο τρόπο, καθώς είχαν πλήρως παραγνωριστεί οι δυνατότητες του περιβάλλοντος να αυτοαναπαράγεται ενώ είχε επίσης ως δυσμενή συνέπεια και την ραγδαία αύξηση αποβλήτων με επίσης δυσμενείς επιπτώσεις στο περιβάλλον.

Ως εκ των πιο πάνω, άρχισαν να γίνονται αντιληπτές οι σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στο περιβάλλον, και κατά συνέπεια και στον ίδιο τον άνθρωπο ως μέρος αυτού. Στα πλαίσια της συνειδητοποίησης των δυσμενών αυτών αποτελεσμάτων, τόσα από επιστήμονες αλλά και από άλλες ετερόκλητες ομάδες ανθρώπων ευαισθητοποιημένες σε περιβαλλοντικά ζητήματα, ξεκίνησε η αναζήτηση, ενός μοντέλου που θα εξασφαλίζει τη βιωσιμότητα του φυσικού συστήματος στο διηνεκές, χωρίς να ανακόπτεται η αναπτυξιακή πορεία της ανθρώπινης κοινωνίας.

Οι πιο πάνω διεργασίες είχαν ως αποτέλεσμα κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70, την γέννηση του οικολογικού κινήματος που εμπεριείχε ως αναπόσπαστο κομμάτι του ενός καινοφανούς για τα χρονικά δεδομένα νέου όρου, αυτού της ΠΕ, που στόχευε στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας αλλά και των κυβερνήσεων ιως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα αλλά και την ανάγκη επίλυσης αυτών ως ζητημάτων εξέχουσας σημασίας για τη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη.

Ο όρος ΠΕ, κατάφερε να δημιουργήσει νέες αντιλήψεις ως προς τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζουμε την σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον. Δημιουργείται λοιπόν, ένα νέο κοινωνικό «κίνημα» μέσω της ΠΕ, το οποίο έχει ως κύριο γνώρισμα ότι η εκπαίδευση μας σε σχέση με το περιβάλλον απαιτεί διαρκής και πρακτική ενασχόληση στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων και συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός προσωπικού κώδικα συμπεριφοράς από κάθε πολίτη για κοινωνικά θέματα και προβλήματα αλλά και αυτά που αφορούν το περιβάλλον» (Κρίβας, 2000).

Πρέπει φυσικά να αναφερθεί ότι η ΠΕ αν και θεωρείται ότι διαμορφώθηκε ως αντίληψη στις δεκαετίες του 60 και 70, πριν από αυτή υπήρξαν και άλλες προηγούμενες πρωτοβουλίες, μεταξύ των οποίων η Εκπαίδευση για τη Διατήρηση της Φύσης (Conservation Education) και η Μελέτη της Φύσης (Nature Studies) που αναπτύχθηκαν στις αρχές του 20ου αιώνα και έθεταν ως σκοπό τους την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (Φλογαΐτη 1993, Παπαδημητρίου 1998).

Μέσα από την πορεία των τελευταίων δεκαετιών η ΠΕ διεθνώς ως κύριο εργαλείο για την ανατροπή της περιβαλλοντικής κρίσης και την επίτευξη της ΑΑ. *«Είναι η διαδικασία εκείνη, μέσω της οποίας θα διαμορφωθούν οι πολίτες και οι κοινωνικές ομάδες με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να δράσουν ατομικά και συλλογικά στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων»* (Φλογαΐτη, 1998), (Τζαμπέρη 2010:29).

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον μπορεί να ενσωματωθεί και στις τρεις μορφές της εκπαίδευσης, οι οποίες είναι η τυπική, η μη-τυπική και η άτυπη (Τζαμπέρη 2010:29). Ειδικότερα, τυπική είναι η εκπαίδευση που λαμβάνει το άτομο από θεσμοθετημένους, κυρίως κρατικούς, φορείς και χωρίζεται σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Η μη-τυπική εκπαίδευση, είναι η δια βίου μάθηση, κατάρτιση και επιμόρφωση. Η άτυπη εκπαίδευση είναι η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του επιδιώκει να βελτιώσει τις ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις μέσω των επιδράσεων που δέχεται για αυτοβελτίωση τόσο από το περιβάλλον όσο και από τις προσωπικές του προσπάθειες (Γεωργογιάννης, 2008). (Τζαμπέρη 2010:29)

2.3.2. Οι αρχές και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ένα από τα συστατικά στοιχεία της φιλοσοφίας της ΠΕ είναι η ολιστική άποψη θέασης των περιβαλλοντικών ζητημάτων, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος δεν είναι έξω και πάνω από τον πλανήτη, αλλά μέρος του και στο οποίο καλείται να συνυπάρχει στα πλαίσια ενός συστήματος που αποτελείται από την ατμόσφαιρα, τα ορυκτά, το έδαφος, τα φυτά, τα ζώα και τους μικροοργανισμούς που λειτουργούν για να κρατάνε το σύστημα αυτό εν ζωή. Η ολιστική άποψη, εξάλλου, περιγράφεται και στην προσέγγιση της UNESCO στη Χάρτα του Βελιγραδίου (1975), όπου τονίζεται η ανάγκη να θεωρηθεί το περιβάλλον στην ολότητά του, εξεταζόμενων των οικολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών, αισθητικών και νομικών όψεών του (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993.).

Γενικά, «... η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις σύγχρονες ανάγκες, θα πρέπει να στοχεύει σε ριζικές αλλαγές στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στις αξίες των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων» (Ράγκου, 2004).

Στο πλαίσιο του Διεθνούς Συνεδρίου του Βελιγραδίου, το 1975 στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» ως στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθορίζονται:

- Η **συνειδητοποίηση** από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες ότι το περιβάλλον αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, καθώς επίσης και η κατανόηση του καθοριστικού ρόλου του ανθρώπου στην επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτό.
- Η απόκτηση **γνώσεων** από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν το περιβάλλον στο σύνολό του, τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτό αλλά και το ρόλο και την ευθύνη των ενεργειών του ανθρώπου γι' αυτά.
- Η διαμόρφωση **στάσεων**, αξιών και κινήτρων στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες, ώστε να αποκτήσουν ενδιαφέρον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και στην προστασία του περιβάλλοντος.
- Η καλλιέργεια από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες των απαραίτητων **δεξιοτήτων**, ώστε να είναι εφικτός τόσο ο προσδιορισμός, όσο και η επίλυση των διάφορων περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Η απόκτηση από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες **ικανότητας** αξιολόγησης των εκάστοτε λαμβανόμενων περιβαλλοντικών μέτρων, καθώς επίσης και των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους.
- Η ανάπτυξη από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες μιας αίσθησης υπευθυνότητας, ώστε να συνειδητοποιήσουν την επιτακτική ανάγκη **συμμετοχής** και δραστηριοποίησής τους προς την κατεύθυνση επίλυσης των πολυποίκιλων περιβαλλοντικών προβλημάτων (Παπαδημητρίου, 1998· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004)

(ΧΡΟΝΗ, 2013:23-26)

Οι στόχοι για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως αναλύθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας συνοπτικά, είναι οι ακόλουθοι:

- Να καλλιεργήσει την κατανόηση και το ενδιαφέρον σχετικά με την οικονομική, πολιτική, κοινωνική και οικολογική αλληλεξάρτηση στις αστικές και αγροτικές περιοχές. «... Ο βασικός στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να επιτύχει

να κάνει άτομα και κοινότητες να είναι σε θέση να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος, που απορρέει από την αλληλεπίδραση των βιολογικών, φυσικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών όψεων, και να αποκτήσουν τη γνώση, τις αξίες, τις στάσεις και τις πρακτικές δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν με υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο στην αποτροπή και στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη διαχείριση της ποιότητας του περιβάλλοντος» (UNESCO, 1977).

- Να δώσει τη δυνατότητα σε κάθε πολίτη απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων δέσμευσης, καθώς και των απαραίτητων ικανοτήτων για την προστασία και τη βελτίωση του περιβάλλοντος.
- Να δημιουργήσει στα άτομα, στις κοινωνικές ομάδες αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία νέα πρότυπα συμπεριφοράς προς το περιβάλλον.

«...Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να παράσχει τις γνώσεις για την κατανόηση των πολύπλοκων φαινομένων που διέπουν το περιβάλλον για την ανάπτυξη των ηθικών αξιών, οι οποίες, αποτελώντας τη βάση αυτοελέγχου, ευνοούν την υιοθέτηση συμπεριφορών κατάλληλων για τη διατήρηση και τη βελτίωση του περιβάλλοντος» (UNESCO, 1977, απόσπ. από τη σύστ. Νο 1).

Στο ίδιο κείμενο προσδιορίστηκαν, επίσης, πέντε κατηγορίες αντικειμενικών στόχων, οι οποίες θα έπρεπε να κατακτηθούν από άτομα και ομάδες μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

- Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα
- Η γνώση και η κατανόηση του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Η διάθεση ενδιαφέροντος για το περιβάλλον
- Οι δεξιότητες για την ταυτοποίηση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Η ενεργός συμμετοχή στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Με βάση τη Διάσκεψη της Τιφλίδας οι **βασικές αρχές** της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004) είναι οι ακόλουθες:

- να θεωρεί το περιβάλλον στο σύνολό του, φυσικό και ανθρωπογενές, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό, ιστορικό πολιτισμικό, ηθικό, αισθητικό)
- να εξετάζει τα κύρια περιβαλλοντικά θέματα από τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή σκοπιά, ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στις περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές να μελετά συστηματικά τις περιβαλλοντικές πλευρές των σχεδίων ανάπτυξης και οικονομικής μεγέθυνσης
- να βοηθά τους διδασκόμενους να ανακαλύπτουν τις επιπτώσεις και τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- να αποτελεί συνεχή και διά βίου διαδικασία, που θα ξεκινά από την προσχολική ηλικία και θα συνεχίζεται σε όλα τα στάδια της σχολικής και εξωσχολικής εκπαίδευσης
- να επικεντρώνεται στις τρέχουσες και μελλοντικές καταστάσεις του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική τους διάσταση
- να διευκολύνει τη συμμετοχή των διδασκόμενων στον προγραμματισμό των μαθησιακών τους εμπειριών και να τους δίνει τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις και να αποδέχονται τις συνέπειές τους
- να τονίζει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και συνεπώς, την ανάγκη ανάπτυξης κριτικής σκέψης και ικανοτήτων για την επίλυση των προβλημάτων
- να υιοθετεί διεπιστημονική προσέγγιση, ώστε χρησιμοποιώντας τις γνώσεις κάθε επιστημονικού τομέα να καθιστά δυνατή μια ολιστική και ισορροπημένη προοπτική
- να επιμένει στην αξία και στην αναγκαιότητα μιας τοπικής, εθνικής και διεθνούς συνεργασίας, με στόχο την ανατροπή και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων

- να συσχετίζει περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, γνώση, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και αποσαφήνιση των αξιών, απευθυνόμενη σε κάθε ηλικία, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στην ευαισθητοποίηση των νέων ως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα που εντοπίζονται στην κοινότητά τους

- να χρησιμοποιεί ποικίλους εκπαιδευτικούς χώρους και διαφορετικές

εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση σχετικά με το περιβάλλον, με έμφαση στις πρακτικές δραστηριότητες και στις προσωπικές εμπειρίες.

(ΧΡΟΝΗ, 2013:23-26)

Η ΠΕ για να επιτύχει τους στόχους της, θα πρέπει να είναι:

- επιστημονική, για να αποκτηθούν γνώσεις και διάθεση για έρευνα
- τεχνική, για να αποκτηθούν δεξιότητες και διάθεση για δημιουργικότητα
- αισθητική, για να γίνει το παιδί ικανό να αισθάνεται, να αναζητά και να απολαμβάνει τις εμπειρίες του παρελθόντος
- Κοινωνική, για να κατανοήσει τη σημασία που έχει το κοινωνικό σύστημα, οι κοινωνικοί θεσμοί και διαδικασίες πάνω στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος

(ΧΡΟΝΗ, 2013:23-26)

2.3.3. Η Έννοια και Αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης

Στα πλαίσια της εννοιολογικής εξέτασης της πρέπει να εξετάζονται μαζί και σε συνάρτηση ο ένας με τον άλλο και οι τρεις πυλώνες που την αποτελούν, δηλαδή το περιβάλλον, κοινωνία και οικονομία. Είναι προφανές ότι η ΑΑ αποτελεί μια διαφορετική αντίληψη για το μέλλον του ανθρώπου στον πλανήτη, στα πλαίσια του οποίου συνυπολογίζονται και βρίσκονται σε αρμονία και οι τρεις πιο πάνω πυλώνες του αποσκοπώντας στην επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου ποιότητας ζωής.

Τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η ΑΑ σχετίζονται με τους τρεις πυλώνες που την στηρίζουν, που είναι το περιβάλλον, η κοινωνία και η οικονομία. Π.χ. Περιβαλλοντικά ζητήματα αποτελούν η παραγωγή ενέργειας, η εξάντληση των φυσικών πόρων, η ρύπανση στην ατμόσφαιρα και στα ύδατα, τα στερεά απορρίμματα και η διαχείριση τους, η συρρίκνωση της βιοποικιλότητας, η κλιματική αλλαγή, η ερημοποίηση.

Η κοινωνική διάσταση της ΑΑ εξετάζει ζητήματα δημοκρατίας, ειρήνης, κοινωνικής ευημερίας και δικαιοσύνης, υπερπληθυσμού, υγείας, πολιτισμού, ισότητας φύλων και φυλών, οικονομικούς και περιβαλλοντικούς μετανάστες ενώ χωρίς να μπορεί να υπάρξει μια απόλυτα διαχωριστική γραμμή τα οικονομικά ζητήματα εξετάζουν μοντέλα παραγωγής και κατανάλωσης, γεωργίας, παραγωγής τροφίμων, το δίκαιο εμπόριο καθώς και κοινωνικά ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με την οικονομία (π.χ. φτώχεια και μετανάστες) (UNESCO 2005a).

Οι τρεις συνιστώσες της ΑΑ συνυφαίνονται, αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται, αφού για παράδειγμα, μια κοινωνία η οποία ευημερεί δεν μπορεί μόνο να ευημερεί οικονομικά αλλά θα πρέπει αυτή να στηρίζεται σε ένα υγιές περιβάλλον για την παραγωγή τροφίμων και καθαρό νερό και χρησιμοποιεί με σύνεση τους φυσικούς πόρους που είναι απαραίτητοι για τη διαβίωση των πολιτών, ενώ θα πρέπει επίσης η ευημερία αυτή να κατανέμεται ισότιμα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης. (Κάτζη και Ζαχαρίου, 2013)

Προφανώς το μοντέλο ανάπτυξης ή καλύτερα οικονομικής μεγέθυνσης του πλούτου που στηρίζεται στην απομύζηση των φυσικών πόρων με σκοπό τη μεγιστοποίηση του κέρδους δεν οδηγεί στην υποσχόμενη ευημερία και ποιότητα ζωής της κοινωνίας, αφού καθημερινά αποδεικνύεται όλο και πιο καθαρά η άμεση απειλή που συνεπάγεται στα φυσικά οικοσυστήματα και στον άνθρωπο.

Η αειφορία αποτελεί μακροπρόθεσμο στόχο αφού όλα τα προαναφερθέντα ζητήματα συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται και για αυτό και η Αειφόρος

Ανάπτυξη επιστρατεύει πολλαπλές, σύνθετες οδούς και διαδικασίες που οδηγούν στην επίτευξη της αειφορίας

Λόγω του ότι κάθε περιοχή του πλανήτη έχει ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα ή ο βαθμός των προβλημάτων αυτών σε κάθε περιοχή είναι διαφορετικός είναι προφανές ότι η μορφή που η ΑΑ λαμβάνει διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή (UNESCO 2012). Παρόλα αυτά οι βασικές αρχές που τη διέπουν είναι ευρέως αποδεκτές και κοινές αφού αφορούν γενικές έννοιες.

Εγγενή χαρακτηριστικά της ΑΑ αποτελούν ο συστημικός της χαρακτήρας σε αντιδιαστολή με τη μεμονωμένη προσέγγιση των ζητημάτων της αφού αυτά συνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν τμήματα ενός ευρύτερου συνόλου.

Ταυτόχρονα η κατανόηση και αντιμετώπιση των ζητημάτων της ΑΑ σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο μπορεί να έχει προεκτάσεις και στην παγκόσμια αντιμετώπιση τους. Παρόλο ότι προς την κατεύθυνση αυτή σημαντικό ρόλο έχουν να επιτελέσουν η επιστήμη και η τεχνολογία, αυτές από μόνες τους δεν αποτελούν λύση. Η συλλογικότητα με την οποία απαιτείται η προσέγγιση των ζητημάτων ΑΑ προϋποθέτει την υιοθέτηση διαφανών δημοκρατικών διαδικασιών όπου κατατίθενται διαφορετικές απόψεις πριν την κατάληξη σε μια τελική απόφαση. Προϋποθέτει επίσης πολίτες ενήμερους, ενεργούς, ευαισθητοποιημένους, οι οποίοι να διέπονται από ηθικές περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές αρχές και αξίες και διαθέτουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, λύσης προβλήματος και συστημική σκέψη. (Κάτζη και Ζαχαρίου, 2013)

Οι θεμελιώδεις αξίες για την Αειφόρο Ανάπτυξη προσδιορίζονται από το “καταστατικό χάρτη της γης” (The Earth Charter) ο οποίος αποσκοπεί στο να εμπνεύσει σε όλους τους ανθρώπους το αίσθημα της οικουμενικότητας, της αλληλεξάρτησης και της συνευθύνης για την τρέχουσα και μελλοντική ευημερία της ευρύτερης κοινότητας ανθρώπων και φύσης. Το σύστημα αξιών που διέπει την Αειφόρο Ανάπτυξη ανάγει τις βασικές αξίες (ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ανθρώπινα δικαιώματα και ελευθερίες, ισότητα και φροντίδα για το περιβάλλον, ειρήνη, δημοκρατία ...) σε ένα ψηλότερο επίπεδο και τις εξετάζει υπό το πρίσμα της διαγενεακής αλληλεγγύης. Οι αειφορικές αξίες συμπεριλαμβάνουν και την

έννοια της βιοποικιλότητας ως εγγενή αξία και δείκτη αειφόρου ανάπτυξης. (Κάτζη και Ζαχαρίου, 2013)

2.3.4. Χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η ΕΑΑ αποτελεί ένα νέο παιδαγωγικό υπόδειγμα που αναπτύσσει τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δημητρίου, 2009). Εντάσσεται στο κίνημα της «Νέας Αγωγής» που εμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα με κύριους υποστηρικτές τους Dewey και Kilpatrick (Δημητρίου, 2009). Η ΕΑΑ, όπως αναφέρει η Gough (2005), αποτελεί μια δυναμική εκπαίδευση η οποία ενθαρρύνει τους ανθρώπους κάθε ηλικίας να αναλάβουν ευθύνη για τη δημιουργία και τη διαμόρφωση ενός αειφόρου μέλλοντος. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ που αποτελούν το παιδαγωγικό της πλαίσιο είναι: η δυναμική και εξελισσόμενη πορεία, ολιστική και συστημική προσέγγιση, η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, η κριτική σκέψη, η καλλιέργεια αξιών, και ο προσανατολισμός της στη δράση (Φλογαΐτη 2006; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007; Δημητρίου 2009).

Επιπλέον, στο παιδαγωγικό πλαίσιο εντάσσεται και η εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης, η συνεργατική μάθηση με αποτέλεσμα την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Τα επικείμενα χαρακτηριστικά αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για την καλύτερη εφαρμογή και αποτελεσματικότητα του νέου μοντέλου εκπαίδευσης.

Η ΕΑΑ προάγει τη συστημική σκέψη η οποία συνιστάται για τη μελέτη των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998; Φλογαΐτη, 2006; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007; Δημητρίου, 2009). Όπως αναφέρει η Δημητρίου (2009, σελ.138), σύστημα θεωρείται ένα σύνθετο σύνολο αλληλοεξαρτώμενων και διαχρονικά αλληλεπιδρώντων στοιχείων. Μέσω της συστημικής σκέψης προσδιορίζονται και κατανοούνται οι σχέσεις μεταξύ των στοιχείων του συστήματος – όλου και τα σχήματα αλλαγής και εξέλιξης τους (Φλογαΐτη, 2006).

Ο Richmond όπως αναφέρει η Δημητρίου (2009), θεωρεί τη συστημική σκέψη ως ένα δυναμικό τρόπο σκέψης και μάθησης που περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο θεωρεί ένα σύστημα και τη στάση του απέναντι σε αυτό. Η συστημική προσέγγιση δίνει περισσότερη έμφαση στις σχέσεις παρά στα επιμέρους στοιχεία - υποσυστήματα που το συντελούν (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1998; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007; Δημητρίου, 2009). Με τη σύνθεση επιτυγχάνεται η ενοποίηση των στοιχείων που μελετούνταν αποκομμένα από το περιβάλλον τους και προβάλλονται οι αξίες της συνεκτικότητας, της συνεργασίας και της συμβίωσης (Φλογαΐτη, 2006). Επομένως, η συστημική σκέψη καθίσταται ως εργαλείο σκέψης συμμετοχής και δράσης. (Κάτζη και Ζαχαρίου, 2013)

Οι μονοεπιστημονικές προσεγγίσεις δεν συλλαμβάνουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων ανθρώπου – κοινωνίας – φύσης (Φλογαΐτη, 2006) και προσφέρουν κατακερματισμένη γνώση και μονομερή όψη της πραγματικότητας. Η ενοποίηση της επιστημονικής γνώσης και η ανασυγκρότηση του κατακερματισμένου περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 1998) πραγματώνονται με την ολιστική προσέγγιση, όπου καταρρίπτονται τα στεγανά των διαφόρων επιστημών και αλληλοσυσχετίζονται όλες οι διαστάσεις του οικολογικού και κοινωνικού γίνεσθαι (Δημητρίου 2009). Η ΕΑΑ προσεγγίζει και διαχειρίζεται τα ζητήματα ΑΑ ως ένα σύνολο πολιτικών, οικολογικών, κοινωνικών ζητημάτων τα οποία διαπλέκονται άρρηκτα μεταξύ τους. Το ίδιο ισχύει και σε παιδαγωγικό επίπεδο, όπου σύμφωνα με τις Λιαράκου & Φλογαΐτη (2007), όλες οι εκπαιδευτικές διαστάσεις αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τόσο σε πολιτικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Όταν επιδιώκεται μια αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης, πρέπει να συνυπολογίζονται όλες οι διαστάσεις, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικές δομές και οι αξίες, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ως ένα ενιαίο σύνολο. (Κάτζη και Ζαχαρίου, 2013)

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2003, σ. 35) η γνώση μόνο στην ενοποιημένη και διεπιστημονική μορφή της αποκτά νόημα για τις πραγματικές καταστάσεις της

ζωής και καθίσταται χρηστική και αποτελεσματική στην επίλυση προβλημάτων. Η διεπιστημονικότητα ορίζεται ως η σύνδεση και η συσχέτιση γνώσεων, μεθοδολογιών, εννοιών και προσεγγίσεων από διαφορετικές επιστήμες με ζητούμενο την ολιστική μελέτη της πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 2003; Φλογαΐτη, 2006; Δημητρίου, 2009). Επιτυγχάνει το συγκερασμό πολιτικών, οικολογικών, οικονομικών και κοινωνικών προσεγγίσεων για τη μελέτη των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Φλογαΐτη, 2006; Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007; Δημητρίου, 2009) και των ζητημάτων αιεφόρου ανάπτυξης. (Κάτζη και Ζαχαρίου, 2013)

Η διαθεματικότητα αποτελεί συναφή έννοια με τη διεπιστημονικότητα, χωρίς η μια να αναιρεί τη σημασία της άλλης. Οι δύο έννοιες αλληλεπιδρούν και αλληλοσυνδέονται κατά την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική μεθοδολογία. Η διαθεματικότητα εστιάζει στην οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας γύρω από ένα ζήτημα, αναλύοντας όλες τις πτυχές που το δημιουργούν και το επηρεάζουν (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007; Δημητρίου, 2009). Ο Ματσαγγούρας την εξηγεί (2003 σελ. 95-96) ως την πολυεπίπεδη ενιαιοποίηση μορφών γνώσης που προέρχονται τόσο από τη βιωματική γνώση, όσο και από τους κλάδους της επιστήμης. Επίσης, επισημαίνει την κατάργηση των διακριτών και αυτοτελών μαθημάτων ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Μεταξύ άλλων, η διαθεματικότητα καταφέρνει να συνδέσει τα επιμέρους αντικείμενα που σχετίζονται με τη μελέτη ενός θέματος, με αποτέλεσμα να συμβάλλει στην καλλιέργεια σύνθετης και κριτικής σκέψης, δίνοντας στο μαθητή ενεργητικό ρόλο στην κατάκτηση της μάθησης. (Κάτζη και Ζαχαρίου, 2013)

Η κοινωνικά κριτική ΕΑΑ εστιάζει στον ρόλο του πολίτη, ο οποίος στέκεται κριτικά απέναντι στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του και την κοινωνία. Η Φλογαΐτη (2009), αναφέρεται στη διαδικασία της κριτικής σκέψης ως μέσο ανάλυσης, διασαφήνισης των πεποιθήσεων μας, αξιολόγησης και αμφισβήτησης των προκαταλήψεων, γύρω από την κοινωνία και τα σύγχρονα προβλήματά της. Με πιο απλά λόγια, ο Mogensen (1997, σελ.432) εξηγεί την

κριτική σκέψη ως μια διαδικασία στοχασμού και αποτίμησης, η οποία οδηγεί σε αιτιολογημένη κρίση.

Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει δύο βασικές διαδικασίες, τη θεωρία κριτικό στοχασμό και την πράξη – δράση. Κατά τον κριτικό στοχασμό επιτυγχάνεται η ανάλυση των δομικών και ιδεολογικών στοιχείων που επηρεάζουν και περιορίζουν τις κοινωνικές και προσωπικές επιλογές (Λιαράκου & Φλογαΐτη 2007). Γι' αυτό το λόγο η κριτική σκέψη λειτουργεί ως στοιχείο κοινωνικής μάθησης, το οποίο οδηγεί στη συλλογική και μεθοδευμένη δράση.

Η δράση αποτελεί προϊόν της κριτικής σκέψης και επακόλουθο του κριτικού στοχασμού (Mogensen, 1997). Αποτελεί τον απώτερο σκοπό της ΕΑΑ (Φλογαΐτη 1993, 2009; Δημητρίου, 2009) και το ιδανικό στοιχείο της εκπαίδευσης (Mogensen & Schnack, 2010). Η δράση ως εκπαιδευτική προσπάθεια είναι αέναη, δεν μπορεί να μετρηθεί ούτε να αξιολογηθεί και τα αποτελέσματά της δεν είναι άμεσα. Οι πράξεις που χαρακτηρίζουν τη δράση συμβαίνουν σε ακαθόριστο χώρο, σχετίζονται με την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στα κοινωνικά θέματα και στη λήψη αποφάσεων με όρους δημοκρατίας, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, στη βάση της ισότητας, του διαλόγου και της συλλογικότητας (Δημητρίου, 2009; Mogensen & Schnack, 2010).

Η δράση δεν ταυτίζεται με την αλλαγή συμπεριφοράς γιατί εμπεριέχει συνείδηση, προέρχεται από την παρουσία κάποιου κινήτρου, στηρίζεται σε συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, οι οποίοι αποκτώνται μέσω του κριτικού στοχασμού. Για την καλλιέργεια της προσωπικής άποψης και δέσμευσης των μαθητών στα σύγχρονα δρώμενα, προαπαιτείται η καλλιέργεια των αξιών που προωθεί η αειφορία. Για την αποτελεσματική δράση απαιτούνται επίσης ηγέτες οι οποίοι θα έχουν την ικανότητα να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις, να σχεδιάζουν κατάλληλες στρατηγικές και να τις πραγματώνουν (UNESCO, 2005b: σελ.3).

Ο Bonett όπως αναφέρεται από τις Λιαράκου & Φλογαΐτη (2007), εντάσσει την ΕΑΑ στην κοινωνικά κριτική παιδαγωγική με βασικό χαρακτηριστικό της την δημοκρατική μάθηση. Σύμφωνα με αυτό, η αειφορία δεν εκλαμβάνεται ως μια

δεδομένη έννοια, αλλά αναμένεται να συζητηθεί, να διερευνηθεί και να κατακτηθεί από τους εκπαιδευόμενους μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Ο κριτικός στοχασμός ζητημάτων που διακρίνονται για τον αντιπαραθετικό τους χαρακτήρα και τις διστάμενες θέσεις που διατυπώνονται γύρω από αυτά συνδέεται άμεσα με τις διαχρονικές αξίες, αλλά και την υποκειμενικότητα και ρευστότητα που υφίστανται κάποιες αξίες σε σχέση με τον τόπο, το χρόνο και την κουλτούρα μιας κοινωνίας. (Κάτζη και Ζαχαρίου, 2013)

Στη σύγχρονη εποχή οι αξίες που επικρατούν περισσότερο είναι αυτές του ανταγωνισμού, της εμπορευματοποίησης και της κυριαρχίας του κέρδους ως αυτοσκοπού. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι αξίες δεν πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο λόγω του ότι ενδέχεται αυτές να επιβάλλονται λόγω της θέσης εξουσίας του εκπαιδευτικού, προσκρούοντας έτσι στο ελεύθερο και αυτόβουλο πνεύμα που πρέπει να χαρακτηρίζει τον ενστερνισμό αξιών. Από την άλλη, το σχολείο παράγει από μόνο του αξίες μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και το παραπρόγραμμα. Επομένως, η καλλιέργεια αξιών καθίσταται απαραίτητη, ώστε να δημιουργηθεί αντίβαρο στις επικρατούσες αξίες που υποθάλπουν τις ιδανικές (Φλογαΐτη 2006; Γεωργόπουλος, 2002) (Κάτζη και Ζαχαρίου, 2013).

2.3.5. Το «αιεφόρο σχολείο» ως το ζητούμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το αιεφόρο σχολείο (sustainable school) ή σχολείο για την εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη (ESD-school) (Breiting et al, 2005), αποτελεί το πρότυπο εκείνο σχολείο που λειτουργεί στα πλαίσια των αρχών της ΠΕ/ΕΑΑ και ως εκ τούτου κατ' επέκταση των αρχών της ΑΑ.

Ο σχεδιασμός όμως των δομών του αιεφόρου σχολείου στο πλαίσιο της ΑΑ εμπεριέχει δυσκολίες λόγω της πολυσημίας της έννοιας της ΑΑ, η οποία

εξακολουθεί να παραμένει εξελισσόμενη και ανοικτή (UNESCO, 2009), ενώ και ο ίδιος ο όρος αειφόρο σχολείο είναι σχετικά νέος και βρίσκεται υπό διαμόρφωση, οπότε χρήζει περαιτέρω διερεύνησης για τη δόμησή του (Zachariou & Kadji-Beltran, 2009, Huckle & Sterling, 1996, Κατσίκης & Ζαχαρίου, 2005). Προσπάθειες για τον καθορισμό του εννοιολογικού του πλαισίου και τον προσδιορισμό των βασικών του χαρακτηριστικών επικεντρώνονται κυρίως, σε εφαρμογές και αξιολογήσεις προγραμμάτων ενσωμάτωσης των αρχών της ΠΕ/ΕΑΑ σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Gough, 2004,2005) (Hederson & Tilbury, 2004).

Το σχολείο θεωρείται ως ένας πολύ σημαντικό θεσμός που μπορεί να ενισχύσει στην εμπέδωση της ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς έχει τη δυνατότητα, μέσα από τη μάθηση να εφοδιάσει τους σημερινούς νέους και αυριανούς πολίτες με γνώσεις, ικανότητες, αξίες και οράματα, ώστε να είναι σε θέση οι ίδιοι πλέον αυτόνομα να σχεδιάσουν, τους περιβαλλοντικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς όρους της αειφορίας και να διαμορφώνουν, με βάση τις αρχές της, το δικό τους παρόν και μέλλον.

Όπως επισημαίνει η Gough (2005), η πραγματοποίηση της εκπαίδευσης για την αειφορία στα σχολεία εμπεριέχει προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση οι οποίες ενσωματώνουν στόχους για προστασία του περιβάλλοντος, κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, μέσα σε ένα όραμα για κοινωνική μετεξέλιξη.

Εμβαθύνει επίσης την διαμόρφωση αρετών και δεξιοτήτων του πολίτη σε ατομικό επίπεδο και μέσω αυτών, σε συλλογικό επίπεδο, ενισχύει τις κοινωνικές δομές προκειμένου να διαδραματίσουν ένα ηγετικό ρόλο στη μετάβαση σε ένα

Στο βασικό κείμενο της UNESCO για τη Δεκαετία της ΕΑΑ, γίνεται αναφορά στις δυνατότητες της ΠΕ/ΕΑΑ να ενδυναμώσει τα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως η συνεργασία διαφορετικών επιστημονικών πεδίων και η ολιστική μάθηση, την κριτική σκέψη την η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, και την επικέντρωση της διδασκαλίας σε θέματα από το τοπικό και το παγκόσμιο περιβάλλον (UNESCO 2004).

Τα γνωρίσματα, όμως αυτά δεν αποτελούν, σε μεγάλο βαθμό, μέρος της αντίληψης του παραδοσιακού σχολείου σε ότι αφορά την μέθοδο μάθησης, τα αναλυτικά προγράμματα και την αντίληψη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την διαδικασία και από αυτή την άποψη, η ενσωμάτωση της ΠΕ/ΕΑΑ στο πρόγραμμα, στη δομή και λειτουργία του σχολείου πρέπει να αντιμετωπισθεί, όπως κάθε εκπαιδευτική καινοτομία που εισάγει μια διαφορετική αντίληψη στο σχολείο.

Λόγω της μεγάλης εννοιολογικής διαφοράς μεταξύ της αντίληψης του παραδοσιακού σχολείου και της καινοτόμου αντίληψης που εισήγαγε η ΠΕ/ΕΑΑ, η προώθησή της στο σχολείο βασιζόταν παγκοσμίως, κυρίως σε μεμονωμένα άτομα, δηλαδή σε εκπαιδευτικούς ευαισθητοποιημένους σε θέματα ΑΑ και σε αποσπασματικό μόνο επίπεδο χωρίς οργάνωση

Προφανώς όμως η τακτική αυτή δεν έφερε ουσιαστικά αποτελέσματα σε ότι αφορά την ενσωμάτωση της ΠΕ/ΕΑΑ και στην προσπάθειά της να γίνει μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Για την προώθηση καινοτομιών που στοχεύουν ουσιαστικά στην αλλαγή της αντίληψης του σχολείου, έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά μία προσέγγιση που, βρίσκει όλο και μεγαλύτερη αποδοχή είναι η εμπλοκή όλου του σχολείου (whole school approach) στην προώθηση των καινοτομιών που προτείνουν τα νέα προγράμματα σπουδών, πολλά από τα γνωρίσματα των οποίων ταυτίζονται με εκείνα της ΕΑΑ (Ταγκαλάκη, 2010).

Η ενσωμάτωση των αρχών της ΑΑ στο σχολείο απαιτεί τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων παραγόντων του σχολείου όπως επίσης και κυβερνητικών θεσμών, σε αντίθεση με το κλίμα απομόνωσης που διακατέχει κάθε σχολείο. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης γίνεται λόγος για την ανάγκη δημιουργίας και λειτουργίας των λεγομένων «κοινοτήτων μάθησης» (learning communities) στο σχολείο (Hall and Hord 2006), που όπως επισημαίνουν οι Eaker et al., (2002), είναι καθοριστική για την αλλαγή της αντίληψης του σχολείου σε θέματα συνέργειας και συνεργασίας τη δημιουργία, κοινών στόχων και οραμάτων και την αλλαγή στην διδακτική διαδικασία της μάθησης.

Το πλαίσιο συνεργασίας αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη του λεγόμενου «έξυπνου σχολείου» (intelligent school) (MacGilchrist et al. 2004), βάσει του οποίου όλοι οι ιθύνοντες πρέπει να εμπλέκονται αποτελεσματικά μέσω της συνεργασίας μεταξύ τους σε ένα πεδίο κατανόησης και αλληλουποστήριξης, που τα τελευταία χρόνια υιοθετείται και στην ΕΑΑ, ανάπτυξης του «αιεφόρου σχολείου» (sustainable school), με την προσδοκία η ΠΕ/ΕΑΑ να αποτελέσει αντικείμενο της τυπικής εκπαίδευσης και να γίνει μόνιμη πολιτική του σχολείου.

Συνεπώς βάσει των ανωτέρω καθίσταται σαφές ότι σκοπός του «αιεφόρου σχολείου» είναι, όχι μόνο να αποκτήσουν οι μαθητές περιβαλλοντικές γνώσεις και να κατανοήσουν τις αρχές της ΑΑ, αλλά να μετεξελιχθεί το ίδιο το σχολείο, ώστε να αποτελέσει τόσο για τους μαθητές τους εκπαιδευτικούς αλλά και για την κοινωνία ευρύτερα, πρότυπο οργανισμού που προωθεί την αιεφορία και την υιοθετεί στις καθημερινές του πρακτικές. Καθίσταται, δηλαδή, ταυτόχρονα σκοπός και εργαλείο για την επίτευξη της αιεφόρου ανάπτυξης και εφαρμόζει τις αρχές της αιεφορίας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του (παιδαγωγικό, κοινωνικό/οργανωσιακό, τεχνικό/οικονομικό), όπως επίσης και μέσα από τον συνδυασμό και την αλληλεπίδραση και των τριών αυτών επιπέδων (Ali Khan 1996, Posch 1998, Φλογαΐτη & Δασκολιά 2004) (Ταγκαλάκη, 2010)

2.3.6. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση για την Αιεφόρου Ανάπτυξης και το αιεφόρο σχολείο

Η θεσμοθέτηση της ΠΕ/ΕΑΑ και η ενσωμάτωση της στην τυπική εκπαίδευση, έφερε ή τουλάχιστον θα έπρεπε να φέρει, νέες εκπαιδευτικές καινοτομίες, εισάγοντας τη διεπιστημονικότητα, την ολιστική προσέγγιση και βιωματική προσέγγιση της μάθησης, που αφορούν όλο τον εκπαιδευτικό και μαθητικό πληθυσμό και συστηματοποιούνται.

Ταυτόχρονα όμως μέσα από έρευνες και την σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με την ποιότητα ενσωμάτωσής της ΠΕ/ΕΕΑ στο σχολικό περιβάλλον, διαφαίνεται ότι αυτή παρουσιάζει πολλά προβλήματα και περιορισμούς και την αδυναμία σε πολλές περιπτώσεις των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΠΕ/ΕΑΑΣ σε ότι αφορά τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσής τους στην ΠΕ/ΕΑΑ, είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που τους δυσκολεύει ή και τους αποτρέπει να υλοποιούν αποτελεσματικά την ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο (Δασκολιά, 2001; Σπυροπούλου, 2001α; Σπυροπούλου, 2001β). Επιπλέον, στην έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης οφείλεται, μαζί με άλλους παράγοντες, το γεγονός ότι, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εκπονούνται στα σχολεία αμφισβητείται, ως προς την οριοθέτηση του περιεχομένου, τη μεθοδολογία, τα μέσα και τα εργαλεία υλοποίησης, την αξιολόγηση των εργασιών, καθώς και ως προς τα αποτελέσματα, σε σχέση με τους στόχους της Π.Ε. (Σπυροπούλου, 2001α). Δεδομένου ότι η επιμόρφωση είναι συνυφασμένη με κάθε μορφή συστηματικά σχεδιασμένης ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2001), ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της χρήζει ιδιαίτερης προσοχής για την εφαρμογή βιώσιμων εκπαιδευτικών αλλαγών.

Αναδύθηκε έτσι επιτακτικά η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ο Shallcross (2006), αναφέρει ότι η προώθηση των αλλαγών στην εκπαίδευση για τη ΑΑ και τα αειφόρα σχολεία, συνδέονται με την κατάλληλη επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Μάλιστα, ιδιαίτερη σημασία έχει ο βαθμός και η ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έτσι, ώστε το σχολείο να μετατρέπεται σε απαραίτητο συστατικό των παρεμβάσεων που οδηγούν στη σχολική βελτίωση (Fullan, 1992; Harris, 2008).

Ειδικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαιότητα, καθώς η ΠΕ/ΕΑΑ, ως θεματικό πεδίο, έχει εξ ορισμού πολυσύνθετους στόχους και διεπιστημονικό χαρακτήρα, εισάγει νέες έννοιες, υιοθετεί καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιεί πρωτοποριακά

εργαλεία αξιολόγησης. Είναι προφανές ότι το αειφόρο σχολείο βρίσκεται πέραν των παραδοσιακών παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών, υιοθετώντας προσεγγίσεις που προάγουν την ποιοτική μάθηση και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

Ο Hart (1990 όπως αναφ. στο Δασκολιά, 2000) υποστηρίζει ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ΠΕ/ΕΑΑ, απαιτείται η ανάπτυξη ορισμένων γνωστικών ικανοτήτων αυτοανάλυσης και αυτοαξιολόγησης της προσωπικής του πρακτικής. Εξίσου σημαντική θεωρεί την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ενεργεί σε πρακτικό επίπεδο και να συμμετέχει αποτελεσματικά στην επίλυση εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων και στη λήψη αποφάσεων.

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί με βάση τις αρχές της ΠΕ/ΕΑΑ, χρειάζεται να γνωρίζει μια σειρά από καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. ενώ σύμφωνα με τον Shallcross (1996 όπως αναφ. στο Δασκολιά, 2000), κεντρική διάσταση στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην ΠΕ/ΕΑΑ, αποτελεί η ικανότητα να δημιουργεί συνθήκες εκπαιδευτικής αλλαγής, ενώ θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την κατοχή βασικών οικολογικών γνώσεων.

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ΠΕ/ΕΑΑ πρέπει να διέπει τη φιλοσοφία της ίδιας της ΠΕ/ΕΑΑ, τις εναλλακτικές διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις αλλά και τις τεχνικές για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ίδιου (Βασάλα, 2005).

Οι Fullan & Hargreaves (1995), όρισαν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα παιδαγωγικού και ακαδημαϊκού τομέα που οι εκπαιδευτικοί απόκτησαν κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας και την βαθύτερη συνειδητοποίηση του ρόλου, που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο και κατ' επέκταση και στην ίδια την κοινωνία.

Σε μια τέτοια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επανεξετάζουν και να ανανεώνουν τόσο την μέθοδο όσο και τους στόχους της μάθησης και της διδασκαλίας και να θέτουν ως απαιτούμενο τη συνολικότερη βελτίωση του σχολείου, ως φορείς αλλαγής, οπότε, εκτός από τη διάθεση για έρευνα, αναζήτηση

και αναστοχασμό, απαιτείται να αποκτούν και να αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, ανταποκρινόμενοι σε έναν τρόπο επαγγελματικής σκέψης, που διευκολύνει τη διάδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Day, 2003).

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνίσταται λοιπόν από ποικίλες εμπειρίες μάθησης, οι οποίες στοχεύουν στην απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στην εκπαιδευτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2005) και στην καλλιέργεια τρόπων παρέμβασης στις εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προωθούν τους μαθησιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης.

Για την βελτίωση της επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών προτείνεται, από διάφορους ερευνητές, οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με τρόπο που να παρέχει ευκαιρίες για άμεση και βιώσιμη εφαρμογή στην πράξη, παρακολούθηση των εφαρμοζόμενων πρακτικών στη τάξη, συνεργασία και εκπαίδευση σε δεξιότητες έρευνας (Harris 2008). Επίσης, όταν το ίδιο το σχολείο έχει προσανατολιστεί να λειτουργεί ως μια κοινότητα μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συντελείται ενταγμένη στο πλαίσιο της συνολικής αναδόμησης του σχολείου.

Ο Lieberman (1996, αναφ. στο Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007) εξάλλου, όρισε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αυτή που συνίσταται στις άμεσες μορφές εκπαίδευση (σεμινάρια, ομιλίες, διαλέξεις), “μορφές μάθησης στο σχολείο” (οργάνωση ομάδων επίλυσης προβλημάτων, έρευνα δράσης, συνεργατική μάθηση μεταξύ εκπαιδευτικών) και “μορφές μάθησης εκτός σχολείου” (ανάπτυξη δικτύων εκπαιδευτικών με αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο και αντίστοιχη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας, συνεργασίες σχολείων και Πανεπιστημίων).

Σήμερα αναδεικνύεται η σημασία, αλλά και η αναγκαιότητα σχεδιασμού κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, βασισμένα στις πραγματικές τους ανάγκες, πέρα από τις παρεχόμενες πληροφορίες και γνώσεις, που θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ποιοτική και αποτελεσματική ενσωμάτωση της ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο ενώ θα λειτουργήσει υποκινητικά, όσον αφορά στην επιθυμία τους στην ανάληψη δραστηριοτήτων που αφορούν την ΑΑ (Σπυροπούλου, 2001). Άλλωστε, βασική προϋπόθεση επίτευξης των επιδιώξεων της ΠΕ/ΕΑΑ αποτελεί «ο κατάλληλος εκπαιδευτικός» και η διαθέσιμη εκ μέρους του διδακτική, παιδαγωγική, ερευνητική-επιστημονική ετοιμότητα (Ζυγούρη, 2005).

2.4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στην παρούσα ενότητα γίνεται καταγραφή της κυριότερης ξένης και ελλαδικής/κυπριακής βιβλιογραφίας σε ότι αφορά τα ευρήματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε παρόμοιο ερευνητικό αντικείμενο όπως της παρούσας έρευνας, κυρίως δηλαδή σε σχέση με την ενσωμάτωση της ΠΕ/ΕΑΑ σε διάφορες χώρες και οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που καλούνται να την υλοποιήσουν.

Τόσο στην διεθνή όσο και στην ελλαδική-κυπριακή βιβλιογραφία αναδεικνύεται η σημασία της ενσωμάτωσης της ΠΕ/ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση ως φορέας εξέλιξης της ΑΑ στις κοινωνίες, όπου ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες χώρες έχει επιδείξει εντυπωσιακά αποτελέσματα αλλά σε άλλες περιπτώσεις παρουσιάζει προβλήματα και περιορισμούς στην υλοποίησή της.

Η Gough (2005), στην έρευνα της παρουσιάζει τα ευρήματα από την αξιολόγηση των προσπαθειών σε έξι αιιφόρα σχολεία, στην Αυστραλία που ασχολήθηκαν με δράσεις σχετικά με το νερό, που έγιναν στα μέσα του 2004, όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών, περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών δεικτών της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η έρευνα εξετάζει επίσης την στρατηγική που ακολουθήθηκε για την μετεξέλιξη των σχολείων σε αιιφόρα, εντός του πλαισίου της ποιότητας της εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο μέλλον, και

τη σχέση μεταξύ των οραμάτων της ΠΕ/ΕΑΑ με τα οράματα της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στην έρευνα καταγράφονται θετικά αποτελέσματα για τα έξι αιεφόρα σχολεία ενώ σημαντικοί παράγοντες που οδήγησαν σε αυτό το αποτέλεσμα ήταν, μεταξύ άλλων, το κοινό όραμα για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, η υποστήριξη από τους διευθυντές, η ενσωμάτωση της αιεφορίας στις εργασίες του σχολείου και σε όλο το πρόγραμμα σπουδών και η υλικοτεχνική υποστήριξη που επέτρεψαν την δημιουργία των απαραίτητων έργων.

Επίσης, άλλοι παιδαγωγικοί παράγοντες επιτυχίας ήταν η έμφαση που δίνεται στη συμμετοχή, ενδυνάμωση και αυτο-οργάνωση και η προώθηση καινοτόμων λύσεων, προσεγγίσεων και συνεργασιών με τις τοπικές κοινότητες. Από την άλλη πλευρά, ως περιοριστικοί παράγοντες των δράσεων αναφέρονται η έλλειψη χρόνου και χρημάτων, η έλλειψη εκπαίδευσης και εμπειρίας, πιέσεις για την εφαρμογή της καινοτομίας, που δημιούργησαν εμπόδια και σε κάποιες περιπτώσεις, έλλειψη υποστήριξης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η φιλοσοφία της ΑΑ και της ΠΕ/ΕΑΑ, στα σχολεία του προγράμματος, ήταν η πιο κατάλληλη στρατηγική, για την ανανέωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης ενώ η υιοθέτηση του «αιεφόρου σχολείου, δηλαδή της προσέγγισης που εμπλέκει το σύνολο του σχολείου στην αλλαγή είναι εξαιρετικά σημαντικό, αλλά θα πρέπει να γίνει μόνιμη πολιτική του σχολείου, καθώς έχει κατανοηθεί ότι η προώθησή της δεν μπορεί να στηρίζεται στους μεμονωμένους εκπαιδευτικούς.

Η McNaughton (2012), στην έρευνα της εξετάζει την άποψη των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει να εφαρμόσουν προγράμματα της Εκπαίδευσης για την ΑΑ, σε σχολεία στη Σκωτία. Στην ποιοτική έρευνα, γίνεται ανάλυση των στοιχείων που καταγράφουν 10 καθηγητές από όλο το φάσμα της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ειδικούς τομείς της εκπαίδευσης. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη μελέτη ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την εκπαιδευτική σημασία των όρων «ολιστική, ολοκληρωμένη, ενεργός, συμμετοχική, βασισμένη στις αξίες, προσανατολισμένη στην ανάληψη δράσης». Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία τους

είχαν μεταβληθεί κατά τη διάρκεια της πορείας του σχεδιασμού και της εφαρμογής της ΠΕ/ΕΑΑ, και εξέφρασαν την άποψη ότι, είναι σε θέση να επωφεληθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που αφορούν την ΕΑΑ.

Στην έρευνα του Hwang (2009), περιγράφεται μια αφηγηματική έρευνα ως μεθοδολογία για την κατανόηση και την ερμηνεία ιστοριών από εκπαιδευτικούς στην Κορέα, σχετικά με εμπειρίες τους από το περιβάλλον διδασκαλίας τους.

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών, που σχετίζονται με τις δραστηριότητές τους σε θέματα περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη τα προσωπικά τους κίνητρα και τις εμπειρίες της ζωής, και να εξετάσει τα κενά ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική τους. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αφηγήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την θεωρία και την πρακτική της ΠΕ καθώς και συνεντεύξεις με 11 καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα στην ΠΕ, με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και τα οποία διεξήχθησαν κατά την περίοδο 2005-2006.

Μέσα από την μελέτη αναδεικνύεται η αξία της αφηγηματικής έρευνας, γιατί μπορεί να δράσει ως καταλύτης για τη μάθηση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον, καλλιεργώντας το πώς να μαθαίνουν μέσα από τις εντάσεις που προκύπτουν από τις διαφορετικές σημασίες των επαγγελματικών ταυτοτήτων, τις γνώσεις και το πρόγραμμα σπουδών, δημιουργώντας καινοτόμες πρακτικές στο περιβάλλον του σχολείου.

Επίσης, οι Conde and Sánchez (2010), στην μελέτη τους διερεύνησαν την υλοποίηση των στόχων της ΠΕ, σε δεκατρία σχολεία προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία, που συμμετείχαν σε ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα που ξεκίνησε το έτος 2000/01 στα σχολεία. Οι ειδικοί στόχοι της μελέτης αφορούσαν το πως η ολοκλήρωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στο πρόγραμμα σπουδών, τέθηκε σε εφαρμογή σε επίπεδο τάξης, ενώ αξιολογήθηκε επίσης η διεργασία με την οποία επιτεύχθηκαν τα αποτελέσματα. Αυτοί οι ειδικοί στόχοι αποτελούσαν μέρος ενός ευρύτερου στόχου της έρευνας, που ήταν να αναλυθεί η επιρροή και η αποτελεσματικότητα

του έργου στην πραγματική ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία που συμμετείχαν.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημειώθηκε πρόοδος, αναφορικά με την ενσωμάτωση της ΠΕ σε επίπεδο τάξης και αυξήθηκε ο αριθμός και η ποιότητα των δραστηριοτήτων στο αντικείμενο ενώ υπήρξε, επίσης, βελτίωση της ποιότητας σε σχέση με την άποψη μιας πιο συνολικής προσέγγισης σε ορισμένα από τα θέματα.

Επίσης ιδιαίτερα αξιοσημείωτο, λόγω της σημασίας της στον τομέα της εκπαίδευσης για την ΑΑ ήταν η πιο στενή συνεργασία των σχολείων με την τοπική κοινωνία, με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην αντιμετώπιση των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτές οι διεργασίες ξεκίνησαν με απλούς, στόχους και οδήγησαν στην ενίσχυση και ανάπτυξη των συνεργιών, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητα. Προκύπτει επίσης ότι η διεπιστημονική αναζήτηση λύσεων, σε συνδυασμό με την ποιότητα στο συντονισμό που βοήθησε τους καθηγητές να συμμετέχουν περισσότερο στο πείραμα, αναμφίβολα συνέβαλε στη βελτίωση της ενσωμάτωσης της ΠΕ στην τάξη.

Στην έρευνα της Σπυροπούλου (2001), με θέμα «Εννοιολογικός και μεθοδολογικός επαναπροσδιορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Μία έρευνα με δείγμα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει κίνητρα που παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη και την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Αυτά είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η στήριξή τους από τους αρμόδιους φορείς, αλλά και οι οικονομικές απολαβές και η αναγκαιότητα συμπλήρωσης ωραρίου, μόνο για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ίδια έρευνα καταγράφονται και οι λόγοι που λειτουργούν αποτρεπτικά σε ότι αφορά την ΠΕ/ΕΑΑ, που είναι, κυρίως, η υλοποίησή τους εκτός ωρών διδασκαλίας, αλλά και η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης τους στα σχετικά ζητήματα, η έλλειψη οργάνωσης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου στους μαθητές, καθώς και τα εμπόδια και οι

περιορισμοί που αντιμετωπίζουν είτε από συναδέλφους τους είτε από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Στην έρευνα της Παπαναούμ (1997), με τίτλο «Περιβάλλον και Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Δ/θμιας», διερευνήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό, καθώς επίσης με το ρόλο της εκπαίδευσης στην επίλυσή τους. Τα συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται στα εξής:

Μεγάλο ποσοστό, που φτάνει στο 50% των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μεν ενημερωμένοι για τα περιβαλλοντικά ζητήματα/προβλήματα, ένας όμως πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (περίπου 20%) δηλώνει ότι έχει ασχοληθεί με αυτά.

Προκύπτει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ως επί το πλείστον, από τα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης και πολύ λιγότερο από επιστημονικά άρθρα και βιβλία.

Από την έρευνα επίσης σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παράγοντες που δυσκολεύουν την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στο σχολείο είναι τα ανελαστικά Αναλυτικά Προγράμματα, η έλλειψη συγκεκριμένου προγραμματισμού όπως επίσης και η έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και η αδιαφορία αρκετών εκπαιδευτικών, πιθανόν λόγω έλλειψης κινήτρων.

Από τα στοιχεία που προέκυψαν, από τις απαντήσεις των εμπλεκόμενων μελών στην έρευνα, καθώς και από την παρατήρηση της διεξαγωγής των προγραμμάτων, φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί και παιδιά να έχουν μια πολύ θετική –εικόνα για την ΠΕ ωστόσο, οι ίδιοι επεσήμαναν ότι στο σχολείο τους δεν υπάρχει περιβαλλοντική πολιτική, δεν έχει χαραχθεί κάποιο σχέδιο περιβαλλοντικής δράσης, ούτε έχει ορισθεί συντονιστής στην ΠΕ. Η πλειοψηφία συμφώνησε ότι αυτές οι αδυναμίες θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν άμεσα μέσα από το πρόγραμμα ανάπτυξης του σχολείου. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του σχολείου που συντελούν στην ανάπτυξη ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων, διαπιστώνεται τόσο από την παρατήρηση όσο και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών, ότι υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση

ανάμεσα στο σχολείο, το σπίτι και την τοπική κοινωνία, συμπεριλαμβανομένης και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Σημαντική επίσης είναι η έρευνα της Τσεμπή (2018) αναφορικά με τη θέση της ΠΕ/ΕΑΑ στα Προγράμματα Σπουδών της Κύπρου και της Ελλάδας με βάση τη μεθοδολογία έρευνας που χρησιμοποιείται για τη διεξαγωγή μιας συγκριτικής μελέτης μέσω της συλλογής κυβερνητικών-επίσημων εγγράφων τα οποία αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα των δύο χωρών.

Όπως προκύπτει από την εν λόγω έρευνα στο ΑΠ της Κυπριακής Δημοκρατίας για την ΠΕ/ ΕΑΑ εξετάζεται η κοινωνική διάσταση των φαινομένων σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό τι στην Ελλάδα, όπου πολλές φορές η διδασκαλία προσανατολίζεται στην προσπάθεια έρευνας και ερμηνείας της σχέσης του ανθρωπογενούς με το φυσικό περιβάλλον. Το προτεινόμενο μεθοδολογικό πλαίσιο για την ΠΕ ομοιάζει, αξιοποιώντας τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι «συμφωνούν» με το φιλοσοφικό και αξιακό υπόβαθρο αυτής.

Το ίδιο συμβαίνει και με το πλαίσιο αξιολόγησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, αν και στο κυπριακό ΑΠ γίνεται επιπλέον αναφορά στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών.

Σε γενικές γραμμές, αναγνωρίζεται η σημασία της αειφόρου ανάπτυξης στη σκοποθεσία- στοχοθεσία για την ΠΕ/ ΕΑΑ και στις δύο χώρες και τα περιβαλλοντικά ζητήματα προσεγγίζονται ολιστικά. Βέβαια στην Κύπρο η ολιστική αυτή αντιμετώπιση αφορά την οικοδόμηση του ΑΠ στη βάση της προσπάθειας διάχυσης του περιεχομένου και των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός της σχολικής τάξης, ενώ από την άλλη στην Ελλάδα, αυτή η ολιστικότητα αφορά κυρίως την προώθηση της διαθεματικής επεξεργασίας των ζητημάτων προς μελέτη, μιας και αυτή αντιμετωπίζεται ως προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου προς την κοινότητα.

2.5. Κυπριακή Πραγματικότητα- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ΕΑΑ στην Κύπρο

Η ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος, καθώς και η τήρηση κοινής πολιτικής σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, διατυπώθηκε αρχικά από το Υπουργείο Γεωργίας, Περιβάλλοντος και Δημοσίων Έργων το 1996 (Kadji- Beltran, 2002). Ο Tsindis (198711, στο Kadji- Beltran, 2002) αναφέρει πως μετά το 1987 έγινε συστηματική προσπάθεια γνωριμίας με την ΠΕ, αφού στάλθηκε στα σχολεία υλικό που περιλάμβανε σχετικές εργασίες εκπαιδευτικών, απόσπασμα της Χάρτας του Βελιγραδίου, καθώς και πρακτικά μαθητικών συνεδρίων.

Στα Αναλυτικά Προγράμματα των πρώτων χρόνων της δεκαετίας του 1990 (1992, 1994, 1996), υπήρχε προσθήκη αναφορών σχετικών με την ΠΕ και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) έλαβε προτάσεις το 1997 από περιβαλλοντικές οργανώσεις στις οποίες κατέθεταν τις προτάσεις τους σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα. Το 1998 άρχισαν να ενσωματώνονται κάποια περιβαλλοντικά προγράμματα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Χρυσοπράσινο Φύλλο, Οικο- Σχολεία).

Επίσης από το 2000, η Κύπρος εφάρμοσε πιλοτικά σε 6 σχολεία το πρόγραμμα Leaf για 3 χρόνια, καθώς και άλλα προγράμματα σε συνεργασία με το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Λεμίθου (ΥΠΠ, 2004). Σε ετήσιες εκθέσεις του ΥΠΠ (2006), αναφέρεται πως η Περιβαλλοντική Αγωγή προσφέρεται και κατά τη διάρκεια συμμετοχής των παιδιών σε εκπαιδευτικές και θερινές κατασκηνώσεις υπό την αιγίδα αυτού, σημειώνοντας πως και η ασχολία με τον σχολικό κήπο συμβάλλει στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης.

Η ένταξη της Κύπρου στην ΕΕ ανέδειξε, μεταξύ άλλων, την ανάγκη δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου πλαισίου προώθησης της ΠΕ, μιας και οι προηγούμενες προσπάθειες ήταν αποσπασματικού χαρακτήρα. Η ψήφιση και δέσμευση των χωρών- μελών της ΕΕ στις 17 και 18-3-2005, σχετικά με την εφαρμογή «Εθνικών

Στρατηγικών Σχεδίων Δράσης για την Εκπαίδευση και την Αειφορία» μέχρι το 2015 ενίσχυσε την προσπάθεια αυτή (ΥΠΠ, ΠΙ, 2007). Την διετία 2011- 2012 οριστικοποιήθηκαν τα προγράμματα ΠΕ που εφαρμόζονται στην χώρα και παράλληλα ξεκίνησε η υλοποίηση αυτών προς την κατεύθυνση της Αειφόρου Περιβαλλοντικής Πολιτικής των σχολικών μονάδων (ΥΠΠ, 2012). Στο νησί έχει γίνει επίσημη εισαγωγή του ΠΣ της ΠΕ/ ΕΑΑ στο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η εφαρμογή αυτού είναι υποχρεωτική για όλα τα σχολεία (ΥΠΠ, ΠΙ, 2012).

2.5.1. Στρατηγικό Σχέδιο

Περί το 2007 εκπονήθηκε στην Κύπρο ένα νέο Στρατηγικό Σχέδιο το οποίο έχει ενσωματωθεί στα πλαίσια της αναθεωρημένης Στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Ευρώπη «Εκπαίδευση και Κατάρτιση» που έχει ετοιμασθεί από την Υπηρεσία Περιβάλλοντος του Υπουργείου Γεωργίας Φυσικών Πόρων και Περιβάλλοντος, σε συνεργασία με τις εμπλεκόμενες κρατικές Υπηρεσίες και Τμήματα των Υπουργείων της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Το εν λόγω Στρατηγικό Σχέδιο, ήταν αποτέλεσμα των δεσμεύσεων που είχε αναλάβει η χώρα μας, μετά την ψήφιση και δέσμευση, στο Vilnius της Λιθουανίας στις 17-18 Μαρτίου, 2005, από το σύνολο των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ότι μέχρι το 2015 θα έχουν σχεδιάσει και θα έχουν εφαρμόσει Εθνικά Στρατηγικά Σχέδια Δράσης βασισμένα στις υποδείξεις και γενικές κατευθυντήριες γραμμές του Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Εκπαίδευση και την ΠΕ/ΕΑΑ στην Ευρώπη.

Ο καταρτισμός εθνικών σχεδίων δράσης για τη διάχυση της Π.Ε. στα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών, αποτέλεσε για πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σημείο επικέντρωσης των πρωτοβουλιών τους, αναγνωρίζοντας έτσι τη σημασία που η παιδεία έχει να επιτελέσει στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών, οι οποίοι με αίσθημα

κοινωνικής ευθύνης και οικολογικής ακεραιότητας θα αναλάβουν δράσεις και θα συμμετέχουν ενεργά για την επίτευξη της βιωσιμότητας τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στο ίδιο το σχέδιο αυτό, επισημαίνεται η απουσία μέχρι τότε, ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για συστηματική και ουσιαστική προώθηση του θεσμού στις εκπαιδευτικές βαθμίδες του τόπου ενώ οι όποιες δράσεις είχαν αναληφθεί προς τον σκοπό αυτό στερούνταν συντονισμένων και ολοκληρωμένων δράσεων και ως εκ τούτου καθιστούν αναγκαίο το σχεδιασμό ενός εθνικού σχεδίου δράσης για την Π.Ε., το οποίο θα καλύπτει το σύνολο των τομέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς, Αναλυτικό Πρόγραμμα, διδακτικά μέσα, αξιολόγηση, πλαίσια και δομές, έρευνα) για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ο Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στηρίζεται στις κατευθυντήριες γραμμές για την Π.Ε., όπως αυτές θεμελιώθηκαν και καθιερώθηκαν για την Π.Ε., μέσα από τα επίσημα κείμενα του θεσμού, τις διακηρύξεις των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, τις βασικές υποδείξεις του 6^{ου} στρατηγικού σχεδίου δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Π.Ε, τη Στρατηγική για την Εκπαίδευση και την Αειφορία στην Ευρώπη: 2005-2015, τους βασικούς στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίοι συνοψίζονται στην ανάγκη προώθησης από όλα τα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από τα οποία θα διασφαλίζεται η βιωσιμότητα, ευημερία και συνοχή των κοινωνιών, στη βάση των δημοκρατικών αξιών και ανθρωπιστικών ιδεωδών.

Στο συγκεκριμένο σχέδιο λαμβάνονται, επίσης, υπόψη οι προτάσεις και τα μέτρα που προτείνονται για την εκπαίδευση στο Στρατηγικό Σχέδιο Δράσης για το Περιβάλλον, το οποίο έχει ήδη τύχει επεξεργασίας από το Υπουργείο Γεωργίας και Φυσικών Πόρων.

Οι άξονες επικέντρωσης του συγκεκριμένου σχεδίου, και οι Τομείς προτεραιότητας του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης αποτελούν:

- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

- Παιδαγωγικό Υλικό και Διδακτικά Μέσα
- Έρευνα-Αξιολόγηση
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών
- Τεχνολογίες
- Συνεργασία και συμμετοχή σε τοπικό και διεθνές επίπεδο
- Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Χρηματοδότηση.

Οι τομείς αυτοί δομούνται με τρόπο που να καλύψουν τις βασικές αρχές της Π.Ε. σε περιβαλλοντικά θέματα τόσο παγκόσμιου περιβαλλοντικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος όσο και σε θέματα τα οποία σχετίζονται με το κυπριακό περιβάλλον.

Με βάση το 6ο Σχέδιο Δράσης για το Περιβάλλον και σε συνδυασμό με τον καθορισμό - από το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (UNEP), τη Στρατηγική για την Εκπαίδευση και την Αειφορία: 2005-2015, την αναθεωρημένη Στρατηγική για την Αειφόρο Ανάπτυξη - των θεμάτων ενασχόλησης της Π.Ε., ο Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Π.Ε. επικεντρώνεται σε περιβαλλοντικά θέματα και σε ζητήματα σύγχρονου κοινωνικού περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος που αφορούν:

- τις κλιματικές αλλαγές και την ατμοσφαιρική ρύπανση
- την προστασία της φύσης και βιοποικιλότητα
- την ποιότητα ζωής και την αειφόρο διαχείριση των φυσικών πόρων και των αποβλήτων
- την ενέργεια
- τη ρύπανση των υδάτων

- τη γεωργία, τα τρόφιμα, την υποβάθμιση των εδαφών
- την αύξηση του πληθυσμού, τη φτώχεια και την ανισότητα
- τα απορρίμματα
- τη διεθνή ασφάλεια
- την παραγωγή και κατανάλωση
- την ισότητα των δύο φύλων
- τη δικαιοσύνη, ειρήνη
- την υγεία
- την ανάπτυξη των αγροτικών και των αστικών περιοχών
- την περιβαλλοντική ηθική
- τα ανθρώπινα δικαιώματα
- την πολυπολιτισμικότητα
- το περιβάλλον και τον πολιτισμό
- τον ενεργό και υπεύθυνα περιβαλλοντικά πολίτη

Στόχος του προγράμματος αυτού που βασίζεται βασικό θεωρητικό πλαίσιο δόμησης της Π.Ε., είναι η διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών οι οποίοι θα έχουν αντίληψη του συνολικού τους περιβάλλοντος και θα είναι ευαισθητοποιημένοι στα περιβαλλοντικά ζητήματα, θα ενδιαφέρονται για το περιβάλλον και θα επιθυμούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και σε δράσεις για την προστασία και βελτίωσή του.

Επιπλέον, οι στόχοι του σχεδίου επικεντρώνονται στις σύγχρονες κατευθύνσεις της Π.Ε. που αφορούν στη βιώσιμη ανάπτυξη και προσβλέπουν στον ενεργό περιβαλλοντικά πολίτη, ο οποίος με αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και οικολογικής ακεραιότητας θα δραστηριοποιηθεί σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο τόσο για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων όσο και για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του στα πλαίσια της επίτευξης μιας αειφορικής κοινωνίας.

Με βάση τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τους γενικότερους σχεδιασμούς που γίνονται σε παγκόσμιο επίπεδο με γνώμονα την αειφορία, οι βασικοί στόχοι του Στρατηγικού Σχεδιασμού επικεντρώνονται στη διαμόρφωση μιας συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την Π.Ε., η οποία θα επιδιώκει:

- Τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά «εγγράμματων» πολιτών οι οποίοι πέρα από την απόκτηση γνώσεων θα αποκτήσουν δεξιότητες και στάσεις οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να μετέχουν σε δράσεις περιβαλλοντικού χαρακτήρα.
- Την ανάπτυξη στους μαθητές αλλά και στις υπόλοιπες ομάδες πληθυσμού αισθήματος προσωπικής και συλλογικής ευθύνης για την προστασία του περιβάλλοντος και διασφάλιση βιώσιμων συνθηκών ζωής.
- Την ανάπτυξη εκπαιδευτικών διαδικασιών μέσα από τις οποίες θα ευνοείται η σφαιρική, συστημική και διαθεματική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων.
- Την εξέταση των περιβαλλοντικών ζητημάτων τόσο σε ατομική και συλλογική βάση όσο και σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.
- Την κατανόηση και την ανάλυση όχι μόνο του άμεσου περιβάλλοντος αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντος με το οποίο άμεσα συνδέεται.
- Την ετοιμασία και επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, έτσι ώστε να είναι έτοιμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες για προώθηση της Π.Ε. και της Αειφόρου Ανάπτυξης στις σχολικές τους μονάδες μέσα από διάφορες διαδικασίες.
- Την προώθηση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης σύγχρονων μεθοδολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες εναρμονισμένες στις ανάγκες της κυπριακής εκπαίδευσης, θα μπορούν να δώσουν στις σχολικές διαδικασίες προσανατολισμούς τέτοιους, οι οποίοι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου του 21ου αιώνα.
- Τη σύνδεση της τυπικής, άτυπης και μη-τυπικής εκπαίδευσης.

- Την παραγωγή και δημιουργία παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού το οποίο θα μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς με ποικίλους τρόπους, τόσο εντός όσο και εκτός των πλαισίων της σχολικής αίθουσας και θα ανταποκρίνεται στις περιβαλλοντικές ιδιαιτερότητες της Κύπρου.
- Την προώθηση της έρευνας στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης και στους διάφορους τομείς της Π.Ε., έτσι ώστε να αξιολογηθούν οι υφιστάμενες δράσεις για την Π.Ε., να διερευνηθούν οι ανάγκες σε σχέση με το θεσμό σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, έτσι ώστε να αναληφθούν τα διορθωτικά εκείνα μέτρα, αλλά και να προωθηθούν οι στρατηγικές και τεχνικές εκείνες που μπορούν να καταστήσουν το θεσμό αποτελεσματικό.
- Την ανάπτυξη δικτυακών συνεργασιών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, ενίσχυση του διαλόγου και ανάπτυξη κοινών δράσεων για προώθηση της Π.Ε.
- Την ανάδειξη τόσο του κοινωνικού χαρακτήρα του θεσμού, όσο και των δυναμικά ποιοτικών χαρακτηριστικών του με στόχο τη σύνδεση του σχολείου με τις ανάγκες της τοπικής κοινότητας, και τη μεταφορά της εκπαιδευτικής και μαθησιακής πορείας πέρα και έξω από τη σχολική αίθουσα.
- Την καθιέρωση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως χώρου πολύπλευρων δράσεων για την Π.Ε. και ως σημείου σύνδεσης του σχολείου και της μαθησιακής πορείας με το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών.

2.5.2. Σκοποί και Στόχοι της Εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρεται στο εισαγωγικό μέρος των ΑΠ (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 11), η σύγχρονη εκπαίδευση αποσκοπεί μέσω του ΑΠ να δημιουργήσει ανθρώπους οι οποίοι είναι ικανοί: *« να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα φαινόμενα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους και να τα μεταβάλλουν προς όφελος της κοινωνίας»*. Μέσω αυτής της ερμηνείας επιχειρείται η δημιουργία πολιτών που σέβονται και προστατεύουν το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον, ενώ απώτερος σκοπός της

ευαισθητοποίησης είναι η προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 12). Σε σύγκριση με τους στόχους της ΕΕ, αναφέρεται πως η κυπριακή εκπαίδευση προσανατολίζεται στην καλλιέργεια της ικανότητας διαχείρισης προβλημάτων περιβάλλοντος (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 13).

2.5.3. Αναλυτικό Πρόγραμμα Γνωστικών Αντικειμένων

Από την μελέτη των ΑΠ των γνωστικών αντικειμένων εντοπίστηκαν ποικίλες αναφορές σχετικές με την ΠΕ. Επιδίωξη της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, για παράδειγμα, αποτελεί η ευαισθητοποίηση απέναντι στο οικοσύστημα (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 35) και για την δημοτική εκπαίδευση περιγράφεται ο θεματικός άξονας «Λογοτεχνία και Φύση» (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 36), με ειδικούς διδακτικούς στόχους τη γνωριμία με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, την συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών, την καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης και την υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικών συνηθειών. Η διαθεματική προσέγγιση προτείνεται για το μάθημα της Ιστορίας, αφού αναφέρεται πως το περιεχόμενό του μπορεί να συνδεθεί με μαθήματα σχετικά με τις Σπουδές Περιβάλλοντος (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 57). Επίσης το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής μπορεί να αξιοποιήσει θέματα Περιβαλλοντικής Αγωγής (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 116), (Τσεμπή Α. 2018).

Στο μάθημα της Γεωγραφίας μελετώνται οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, ενώ οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν τις αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ αυτών (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 261). Αναφορά γίνεται στη σημασία και αξία του φυσικού περιβάλλοντος της Ελλάδας, καθώς και στα προβλήματα που αυτό αντιμετωπίζει (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 265). Εν κατακλείδι, στο μάθημα της Γεωγραφίας επιχειρείται η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για το περιβάλλον, όπως και η ανάληψη

πρωτοβουλιών για την προστασία περιοχών που επηρεάζονται από τις ανθρώπινες δραστηριότητες (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 272- 273) (Τσεμπί Α. 2018).

2.5.4. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η εισαγωγή της ΠΕ/ ΕΑΑ στο ΠΣ της πρωτοβάθμιας θέτει στο επίκεντρο την έννοια της αειφορίας, μιας και στόχος είναι η δημιουργία ενός αειφόρου σχολείου το οποίο θα φέρει αλλαγές στη σχολική και κοινωνική ζωή του μαθητή. Το παραπάνω ΠΣ εστιάζει σε τρία επίπεδα λειτουργίας: 1. το Παιδαγωγικό (μαθησιακή – διδακτική διαδικασία), 2. το Κοινωνικό- Οργανωσιακό (κουλτούρα, κοινωνικό κλίμα, εκπαιδευτική πολιτική) και 3. το Τεχνικό- Οικονομικό (υποδομές, εξοπλισμός, διαχειριστικές πρακτικές) (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 278). Κεντρικός σκοπός του μαθήματος είναι η διάπλαση περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων πολιτών, οι οποίοι σκέπτονται κριτικά και μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Επίσης μπορούν να συνδράμουν ενεργά στη διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης, αναπτύσσοντας πρακτικές διαγενεακής αλληλεγγύης (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 279) (Τσεμπί Α. 2018).

Οι βασικοί άξονες του ΑΠ και ΠΣ της ΠΕ/ ΕΑΑ είναι οι εξής (ΥΠΠ, ΠΙ, 2010: 280):

A) Απόκτηση γνώσεων: η οποία περιλαμβάνει την πληροφόρηση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την αειφόρο ανάπτυξη, την επίγνωση της κοινωνικής και πολιτικής διάστασης της περιβαλλοντικής κρίσης και των ζητημάτων αειφορίας. Επίσης αφορά την επεξεργασία σεναρίων και οραμάτων για το μέλλον και προώθηση μοντέλων αειφορίας (Τσεμπί Α. 2018).

B) Καλλιέργεια δεξιοτήτων και ανάπτυξη στάσεων και αξιών: στόχο αποτελεί η διαμόρφωση περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και η υιοθέτηση ενός αειφόρου

τρόπου ζωής (διερεύνηση και διασαφήνιση αξιών, ανάπτυξη αξιών της αειφορίας, της ιδιότητας του πολίτη, δέσμευση για ατομική και συλλογική δημοκρατική κοινωνική δράση).

Γ) Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως: αναζήτηση, συλλογή, επεξεργασία, κριτική, ανάλυση, ταξινόμηση πληροφοριών σχετικών με ζητήματα περιβάλλοντος και αειφορίας, ικανότητες επικοινωνίας, διαλόγου, συνεργασίας, συμμετοχής, ανάπτυξη στοχαστικά κριτικής σκέψης, με απώτερο σκοπό τον σχεδιασμό και υλοποίηση δράσης. Όλη η στοχοθεσία του προγράμματος διαπνέεται από την ανάγκη διαμόρφωσης περιβαλλοντικών αξιών, την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για μια ποιοτική διαβίωση και την συμμετοχή σε δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος. Επίσης, οι μαθητές επιχειρείται να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση πως έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν τις παραπάνω συνθήκες με τις επιλογές τους. Το αίσθημα του ανήκειν λοιπόν, προϋποθέτει την διαμόρφωση πολιτών οι οποίοι μπορούν να ασκήσουν κριτική στον τρόπο με την οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα πραγματεύεται την ΠΕ (ΥΠΠ, ΠΙ, 2016). Μέσω του ΠΣ παρέχεται ένα ενιαίο και κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο δε διαφοροποιείται μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ενώ τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα προσαρμογής αυτού στις ανάγκες τους. Επιχειρείται η διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης από τον γνωσιοκεντρισμό, με σκοπό την εστίαση στη ρίζα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και των ζητημάτων αειφορίας. Φυσικά τονίζεται και η κοινωνική και πολιτική διάσταση αυτών. Υιοθετούνται συστημικές και ολιστικές οπτικές, με έμφαση στην εξέταση σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, ενώ η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα. Η διαθεματικότητα, επίσης, αποτελεί απαραίτητο όρο για την άσκηση της εκπαιδευτικής πρακτικής του σχολείου. Σημειώνεται πως στο ΑΠ για την ΠΕ/ ΕΑΑ, γίνεται ξεχωριστή αναφορά σε στόχους που αφορούν το μαθητή, τον εκπαιδευτικό, τη σχολική μονάδα, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα(Τσεμπή Α. 2018).

Το πρόγραμμα για την ΠΕ/ ΕΑΑ εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, μιας και για τις α'- δ' τάξεις διατίθενται 2 διδακτικές περίοδοι (80 λεπτά την εβδομάδα) στο πλαίσιο του μαθήματος «Αγωγή Ζωής» (το οποίο περιλαμβάνει την εφαρμογή των ΠΣ της ΠΕ/ΕΑΑ και της Αγωγής Υγείας) ενώ στις ε' και στ' τάξεις το πρόγραμμα προσεγγίζεται ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο (40 λεπτά την εβδομάδα) (ΥΠΠ, ΠΙ, 2012). Στο περιεχόμενο του ΑΠ της ΠΕ/ ΕΑΑ (ΥΠΠ, 2016) παρουσιάζονται 12 θεματικές ενότητες προς επεξεργασία, αναφορικά με περιβαλλοντικά θέματα- θέματα αειφορίας παγκόσμιου, περιφερειακού και εθνικού ενδιαφέροντος. Ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση των ενοτήτων (ΥΠΠ, ΠΙ, 2016) οι οποίες χωρίζονται σε τρία επίπεδα: 1. α' και β' τάξη του δημοτικού (το Σχολείο μας- η Γειτονιά μας- η Κοινότητά μας), 2. γ' και δ' τάξη (η Κοινότητά μας- η Πόλη μας- η Χώρα μας) και 3. ε' και στ' τάξη δημοτικού (η Χώρα μας- ο Κόσμος μας) (Τσεμπή Α. 2018).

2.5.5. Αξιολόγηση

Μέσω της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ ΕΑΑ επιδιώκεται η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και προτείνεται στον εκπαιδευτικό η συνεχής αξιολόγηση και αναθεώρηση των βημάτων που ακολουθεί. Η αξιολόγηση συστήνεται να είναι περιγραφική, διαμορφωτική, αιτιολογημένη και χωρίς κατηγοριοποίηση αλφαβητικής ή αριθμητικής κλίμακας, με σκοπό την ενίσχυση και ενδυνάμωση της προσπάθειας των εκπαιδευομένων. Στα σχόλια του εκπαιδευτικού αναφέρονται πληροφορίες για τους στόχους που έχει κατακτήσει ο μαθητής, όπως και για τους τομείς που παρατηρήθηκε γενικώς βελτίωση (ΥΠΠ, ΠΙ, 2012).

2.5.6. Υποστηρικτικές δομές

Σύμφωνα με τον Ν. 19 (Ι) 2017 οι εκπαιδευτικοί δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης έχουν πλέον το δικαίωμα να αιτηθούν μετάθεση, με σκοπό να υπηρετήσουν σε κάποιο από τα ΚΠΕ της Κύπρου.

- *Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*

Το Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο συνιστά ένα ιδιαίτερα καινούριο θεσμό που αρχικά συνδέθηκε με την ιδιωτική πρωτοβουλία και πρώτο εμφανίσθηκε τη δεκαετία του 1990 με την ίδρυση του πρώτου Ιδιωτικού Κέντρου Περιβαλλοντικών Μελετών στη μικρή κοινότητα της Κρήτου Τέρρα που βρίσκεται στην Επαρχία Πάφου.

Το Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΔΚΠΕ) του ΥΠΠ το οποίο βρίσκεται υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και μέχρι τώρα περιλαμβάνει τέσσερα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ Πεδουλά, ΚΠΕ Κοινότητας Ακρωτηρίου, ΚΠΕ Αθαλάσσας και ΚΠΕ Σαλαμιούς), σχεδιάσθηκε στη βάση της φιλοσοφίας και των παιδαγωγικών αρχών που διέπουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ουσιαστικά, η παρουσία και εδραίωση των ΚΠΕ στην Κύπρο συμπίπτει με την προσπάθεια που αναλήφθηκε τη δεκαετία του 2000 από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου για την ετοιμασία του «Εθνικού Στρατηγικού Σχεδίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Η ετοιμασία του Στρατηγικού Σχεδίου αποτελεί μια προσπάθεια να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα της αποσπασματικότητας, του κατακερματισμού και της απουσίας συντονισμού στα θέματα της ΠΕ στην Κυπριακή Εκπαίδευση (Ζαχαρίου, 2005), και να τεθούν τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της

Αειφόρου Ανάπτυξης στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής του τόπου, στη βάση των οδηγιών και των υποδείξεων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για καταρτισμό από τις χώρες-μέλη Εθνικών Στρατηγικών για την Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNECE, 2005).

Στο Δίκτυο ΚΠΕ στην Κύπρο, έχουν ενσωματωθεί, και βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, με συντονιστικό φορέα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η δημιουργία των ΚΠΕ στηρίχτηκε στο θεσμικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε στη Ελλάδα.

Η ιδέα της ίδρυσης και λειτουργίας των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) συνδέεται άμεσα με την εμφάνιση και την καθιέρωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων χωρών, τις δεκαετίες του 1970 και 1980. Μέσα από τις διεθνείς διασκέψεις, Τιφλίδα (1977), Μόσχα (1987), στις οποίες θεμελιώθηκε το θεωρητικό πλαίσιο του θεσμού, επισημαίνεται η ανάγκη της λειτουργίας Κ.Π.Ε., τα οποία ως χώροι πολύπλευρων δράσεων θα συμβάλουν στην εκπαίδευση του συνόλου των ομάδων πληθυσμού με γνώμονα την ανάπτυξη του αισθήματος της κοινής ευθύνης και την ανάπτυξη δράσεων για την προστασία του περιβάλλοντος και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους μέσα από την ορθολογική χρήση του περιβάλλοντος.

Το Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΔΚΠΕ) αποτελεί το συντονιστικό φορέα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την προώθηση των θεμάτων της Εκπαίδευσης του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης στα πλαίσια της τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό βρίσκεται σε στενή συνεργασία με όλες τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και Τμήματα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, όπως επίσης και με όλους εκείνους τους φορείς, Κυβερνητικά Τμήματα και Υπηρεσίες, Πανεπιστήμια και Ερευνητικά Κέντρα, Μη-κυβερνητικούς Οργανισμούς που μπορούν να συνδράμουν αποτελεσματικά στην εδραίωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

(ΠΕ)/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) σε όλους τους τομείς της ζωής, με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών η οποία θα δρα και θα ενεργεί στη βάση της προστασίας του περιβάλλοντος και τη διασφάλιση της ποιότητας ζωής με γνώμονα τη διαμόρφωση ενός αειφόρου κόσμου.

Κύρια ευθύνη του Δικτύου Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η υλοποίηση του Εθνικού Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη, που εγκρίθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο τον Οκτώβριο του 2007, καθώς επίσης και η διατήρηση και η βιωσιμότητα των ενεργειών και δράσεων που απορρέουν από αυτόν σε βάθος χρόνου, κατά τρόπο ενιαίο και συστηματικό σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στρατηγικός στόχος του ΔΚΠΕ αποτελεί η ενσωμάτωση της ΠΕ και της ΕΑΑ στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων του τόπου, μέσα από την παράλληλη προώθηση κεντρικών εκπαιδευτικών δράσεων, όπως αυτές προνοούνται στον Εθνικό Στρατηγικό Σχεδιασμό, οποίες μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση των αυριανών κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνα περιβαλλοντικών πολιτών στα πλαίσια της διαμόρφωσης του αειφόρου σχολείου το οποίο θα λειτουργεί ως φορέας περιβαλλοντικής και κοινωνικής αλλαγής.

Στη βάση του πιο πάνω στρατηγικού στόχου το ΔΚΠΕ υλοποιεί σειρά κεντρικών δράσεων όπως είναι η υλοποίηση και η εποπτεία του Δικτύου Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ Πεδουλά, ΚΠΕ Αθαλάσσας, ΚΠΕ Κοινότητας Ακρωτηρίου, ΚΠΕ Σαλαμίου), η ενσωμάτωση των θεμάτων του περιβάλλοντος και της Αειφόρου Ανάπτυξης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης στα θέματα της Εκπαίδευσης του Περιβάλλοντος και της Αειφόρου Ανάπτυξης, η συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού, η συμμετοχή σε διεθνή προγράμματα και δίκτυα, η προώθηση της έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο.

Κεφάλαιο 3^ο:

Μεθοδολογία

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές επιλογές που λήφθηκαν προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, επεξηγούνται παρακάτω το σκεπτικό επιλογής της ποιοτικής έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ο πληθυσμός της έρευνας και ο τρόπος δειγματοληψίας, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, οι περιορισμοί της έρευνας και οι τρόποι αντιμετώπισης μεθοδολογικών, ηθικών και δεοντολογικών ζητημάτων.

3.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εξακριβώσει τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της ΠΕ/ΕΑΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. «Σύμφωνα με το Hart (1997), εάν θέλουμε να μάθουμε ποια είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, που συντελείται αυτή τη στιγμή στα σχολεία, δεν έχουμε παρά να αναζητήσουμε στο τι πιστεύουν σχετικά με αυτή οι εκπαιδευτικοί και τι εφαρμόζουν τελικά με τους μαθητές τους» (Μ. Δασκολιά, 1999,22).

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με την ΠΕ/ΕΑΑ και τη σύνδεσή της με την ποιότητα και βιωσιμότητα των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι απόψεις που εκφράζονται γύρω από το θέμα της ΠΕ/ΕΑΑ, παρουσιάζουν ενδιαφέρον σε μεγάλο βαθμό και καλύπτουν μία αναγκαιότητα διότι:

1. Με την έρευνα καταβάλλεται προσπάθεια να διαπιστωθεί ο βαθμός και η ποιότητα εφαρμογής των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ όπως επίσης και οι ελλείψεις

και οι αδυναμίες που παρατηρούνται στην υλοποίηση της ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία, μέσω της αντίληψης των ίδιων των εκπαιδευτικών ως βασικών φορέων εφαρμογής και υλοποίησης της.

2. Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που θα προκύψουν από την παρούσα έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της εφαρμογής και υλοποίησης της ΠΕ/ΕΑΑ.

3. Κύριο χαρακτηριστικό της μέχρι τώρα εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η απουσία της γνώμης των υπεύθυνων εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑΑ. Η μη συμμετοχή και οι ανύπαρκτες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία πολλών προσπαθειών μεταρρύθμισης του σχολείου. Θα πρέπει να γίνει κάποτε και στην πατρίδα μας κατανοητό ότι εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να διαμορφωθεί και να ενσαρκωθεί χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και χωρίς την ενεργό συμμετοχή τους και ακριβώς στόχος αυτής της έρευνας είναι η παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών μας.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διαπιστώθηκε ότι όσο αφορά την Κύπρο υπάρχει σημαντικό έλλειμα ερευνών και μελετών που να αφορούν τη σύνδεση της ποιότητας του σχολείου και της ΠΕ/ΕΑΑ, ή που να πραγματεύεται θέματα σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως εκ των ανωτέρω η έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Σε αυτήν τη βάση οικοδομήθηκαν τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας μας, με περαιτέρω στόχο την αποσαφήνιση του θέματος.

- Ποια η εμπειρία καθώς και η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της εκπαίδευσης για την αειφορία στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Πόσο κατάλληλα επιμορφωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση για την αειφορία
- Ποιες πιθανές δυσκολίες συναντά η οικοδόμηση ενός ποιοτικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη;
- Ποιοι παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν στην οικοδόμηση ενός ποιοτικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη;

3.3. Ερευνητικός Σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι «η λογική ακολουθία που συνδέει τα εμπειρικά δεδομένα με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα μιας μελέτης, και τελικά, με τα συμπεράσματά της» (Yin, 2003, σ. 22). Δηλαδή με απλά λόγια, πρόκειται για ένα λογικό πλάνο που υποδεικνύει την αφετηρία και το τέρμα της έρευνας, που ορίζονται αντίστοιχα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα συμπεράσματα που απαντούν σε αυτά. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), αφού συγκεκριμενοποιηθεί το ερευνητικό πρόβλημα, διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και επιλεχθεί η κατάλληλη ερευνητική μεθοδολογία, τότε έπεται ο καθορισμός και ο σχηματισμός των ερευνητικών εργαλείων, η δειγματοληψία και η μέριμνα για τα μεθοδολογικά ζητήματα, στοιχεία που απαρτίζουν τον ερευνητικό σχεδιασμό μιας εργασίας. Βάσει αυτών, παρουσιάζεται παρακάτω αναλυτικά ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας εργασίας.

3.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001, όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2003). Οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν ως στόχο «την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων» (Ιωσηφίδης, 2003).

Ακόμη, τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι τα εξής (Ιωσηφίδης, 2003): α) διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος, β) είναι δυνατόν να οδηγήσει στη διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν, γ) διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων (ο ερευνητής «βλέπει» και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων, δ) γίνεται προσπάθεια για την αποφυγή a priori κρίσεων. Παρόλα τα θετικά χαρακτηριστικά των ποιοτικών μεθόδων υπάρχουν και ορισμένα μειονεκτήματα τα οποία συνοψίζονται στα εξής (Ιωσηφίδης, 2003): 1) συνήθως αφορά μικρά δείγματα, 2) χαρακτηρίζεται από σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης, 3) εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και τα επικοινωνιακά του προσόντα, 4) η συμμετοχή ή η εμπλοκή του ερευνητή μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας.

Την αδυναμία αυτή φιλοδοξεί να υπερβεί η παρούσα μελέτη με το δείγμα των 100 εκπαιδευτικών που αποτελεί ένα σχετικά μεγάλο δείγμα που παρέχει την δυνατότητα να ληφθεί ένα αρκετά μεγάλος αριθμός απόψεων από τους εκπαιδευτικού που με την σειρά του δημιουργεί μια ασφάλεια ως προς τα ευρήματα αυτής. Με ένα τέτοιο αριθμό δείγματος, η παρούσα διερεύνηση συμβάλλει στην κάλυψη αδυναμιών προηγούμενων ερευνών που επισημάνθηκαν

από τη Levin (2015). Η ίδια η Levin ανέφερε ότι ένα από τα προβληματικά σημεία αναφορικά με τις έρευνες στις απόψεις εκπαιδευτικών, είναι η μέχρι τώρα έμφαση σε μικρής κλίμακας μελέτες περιπτώσεων που απαρτίζονταν συνήθως από έναν μέχρι τέσσερις εκπαιδευτικούς. Προσθέτει πως, ανεξαρτήτως της μεθόδου συλλογής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς για τις απόψεις τους, έχοντας μικρό δείγμα αποτελεί αδυναμία που επηρεάζει την έρευνα.

3.4.1. Περιγραφή Ερευνητικού Εργαλείου Έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, για τη συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα, ήταν το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή χρήσης ερωτηματολογίου, για τη συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής διερεύνησης, στηρίχθηκε στο γεγονός ότι αποτελεί ένα από τα πλέον και ευρέως χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία, καθώς παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων από μεγάλες ομάδες πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993β) και με μικρή δαπάνη σε χρόνο, χρήμα και κόπο. Επίσης, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει, με την εξασφάλιση της ανωνυμίας, τη διερεύνηση όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της οποίας την ελεύθερη έκφραση και εξωτερίκευση παρεμποδίζει η παρουσία του άλλου (Βάμβουκας, 2007). Προτιμήθηκε η επιλογή του ερωτηματολογίου ως μεθόδου για τον έλεγχο των υποθέσεων και την υλοποίηση της έρευνας, διότι:

- Με τη μέθοδο αυτή, δεν υποβάλλεται κανείς σε μεγάλη δαπάνη για να φθάσει σε αντιπροσωπευτικά και αντικειμενικά αποτελέσματα
- Θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων (Βάμβουκας, 1991,246).
- Προσφέρεται η δυνατότητα να συνδεθεί η έρευνα με προϋπάρχουσες έρευνες

Μπορεί κανείς να καταλήξει σε αντικειμενικά, αντιπροσωπευτικά, συγκρίσιμα στοιχεία και να προβεί σε ποσοτικοποίηση των στοιχείων και εξαγωγή ποσοστιαίων συμπερασμάτων επί ενός συνόλου.

- Για οικονομικούς λόγους.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας και η επιλογή των ερωτήσεων, βασίστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Κατασκευάστηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους, σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων, επιλέγοντας μία ή περισσότερες επιλογές που τους δόθηκαν.

Με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των απαντήσεων, μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο και γίνεται εύκολη η κωδικοποίηση και επεξεργασία τους. Επίσης, μπορούν να συσχετιστούν οι διάφορες μεταβλητές. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αφήνουν στα υποκείμενα πλήρη ελευθερία έκφρασης των προσωπικών γνώμων και ιδεών τους, αλλά μεγεθύνουν τα περιθώρια υποκειμενικότητας στην επεξεργασία τους και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρουσιάζοντας αδυναμία αντικειμενικής αξιολόγησης. Επίσης, η επεξεργασία των απαντήσεων είναι δυσχερής και χρονοβόρα, καθόσον απαιτείται ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να γίνει κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση αυτών (Βάμβουκας, 2007; Bell, 1997).

3.5. Διαδικασία Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τον μήνα Οκτώβριο 2018 και η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους έγινε από την ερευνήτρια, στα σχολεία.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί το απαιτούμενο δείγμα της έρευνας που θα ικανοποιούσε τα προαναφερθέντα κριτήρια, θεωρήθηκε καταλληλότερη η μέθοδος χιονοστιβάδας (snowball sampling). Με αυτή την τεχνική το πληθυσμιακό δείγμα επιλέγεται μέσα από κοινωνικά δίκτυα ή από τους ίδιους τους ερευνώμενους (Ιωσηφίδης, 2008), δηλαδή αρχίζοντας με κάποιο γνωστό

άτομο, το οποίο με τη σειρά του προτείνει άλλα άτομα για την έρευνα (Bryman, 2008).

Στην προκειμένη περίπτωση, ως πρώτο βήμα ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια να συμμετάσχουν στην έρευνα. Έπειτα, ζητήθηκε από αυτούς να προτείνουν συναδέλφους τους που εργάζονται σε άλλα σχολεία, οι οποίοι παροτρύνθηκαν με τη σειρά τους να εισηγηθούν άλλους, έτσι ώστε να σχηματιστεί το δείγμα των σαράντα εκπαιδευτικών που απαιτείται συνήθως από αντίστοιχου τύπου ποιοτικές έρευνες ή και περισσότερων εάν αυτό κρινόταν αναγκαίο μέχρι να επέλθει κορεσμός στα δεδομένα (data saturation). Το δείγμα, στο οποίο δόθηκε το ερωτηματολόγιο, αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία της Επαρχίας Λευκωσίας και συγκεκριμένα στο Δημοτικό Αγίου Βασιλείου Κ.Α' και Κ.Β', στο Δημοτικό Περνέρα και το Δημοτικό Δασούπολης Κ.Α' και Κ.Β

Από τα 150 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς σχολείων, συγκεντρώθηκαν 100 (ποσοστό απόκρισης 75%). Γενικά, κατά τη διαδικασία χορήγησης και συλλογής των ερωτηματολογίων δεν αντιμετωπίστηκε ιδιαίτερη δυσκολία, αφού οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν ενεργά.

Στην αρχή του πακέτου του ερωτηματολογίου υπήρχε συνοδευτική επιστολή, για δημιουργία σχέσης προσωπικής επικοινωνίας, μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου (Παρασκευόπουλος, 1993).

Πριν από την αποστολή των ερωτηματολογίων στο δείγμα της έρευνας, έγινε πιλοτική εφαρμογή σε μικρή ομάδα 5 εκπαιδευτικών και στη συνέχεια αξιολόγηση και βελτίωση των ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο, συνολικής έκτασης 6 σελίδων, αποτελούνταν από 5 ενότητες.

3.6. Μέθοδος Ανάλυσης Αποτελεσμάτων

Μετά τη συλλογή δεδομένων ο ερευνητής βρίσκεται αντιμέτωπος συνήθως με ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών, στον οποίο εμπεριέχονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την έρευνα. Για να μπορέσουν όμως να δοθούν οι απαντήσεις, πρέπει πρώτα να αναλυθούν τα συλλεχθέντα δεδομένα. Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι, τις πιο πολλές φορές, μια απαιτητική διαδικασία μιας και δεν καθοδηγείται από ξεκάθαρους κανόνες και φόρμουλες, όπως στην περίπτωση της ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων.

Χαρακτηρίζεται ως μια κυκλική, αναδραστική, περιεκτική και συστηματική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008). Στη διαδικασία αυτή μπορούν να συμβάλουν κάποιες προσεγγίσεις και παρακάτω περιγράφονται αυτές που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Ο Creswell (2009) προτείνει τρία βήματα για την αρχική προσέγγιση των δεδομένων, τα οποία ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα, και είναι: (i) η οργάνωση και η προετοιμασία των δεδομένων, που αναφέρεται στη μετατροπή τους σε μορφή κειμένου, (ii) η μελέτη τους, έτσι ώστε να σχηματιστεί μια γενική εικόνα για αυτά, (iii) η κωδικοποίηση ως η έναρξη της λεπτομερούς ανάλυσης. Η κωδικοποίηση αφορά στη διαδικασία με την οποία τα δεδομένα ταξινομούνται σε κατηγορίες. Το πρώτο βήμα είναι ο καθορισμός των κατηγοριών των απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε πέντε ενότητες, όπου αποτυπώθηκαν αντίστοιχα:

1. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, την εκπαιδευτική υπηρεσία, καθώς τις σπουδές τους.
2. Την Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ και την εφαρμογή της στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ, την εκπόνηση προγραμμάτων και την ένταξη της ΠΕ/ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.
3. Πηγές γνώσεων και πληροφόρησης των δασκάλων σε θέματα και προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον 4.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

4. *Λόγοι συμμετοχής - επιμόρφωσης σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σε θέματα εκπαίδευσης της Αειφόρου Ανάπτυξης*
5. *Εμπόδια για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*
6. *Λόγοι περιθωριοποίησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*

Με τη συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων του δείγματος, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κεφάλαιο 4^ο

Αποτελέσματα

4.1. Έννοιες και θέματα που αναδύθηκαν μέσα από την Έρευνα

Η εμπειρική διερεύνηση, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, είχε στόχο την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημοτικά της Λευκωσίας, αναφορικά με την ΠΕ/ΕΑΑ, μέσα από έξι εναλλακτικές οπτικές:

4.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

4.2. Την Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ και την εφαρμογή της στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ, την εκπόνηση προγραμμάτων και την ένταξη της ΠΕ/ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου,

4.3. Πηγές γνώσεων και πληροφόρησης των δασκάλων σε θέματα και προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον

4.4. Λόγοι συμμετοχής - επιμόρφωσης σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σε θέματα εκπαίδευσης της Αειφόρου Ανάπτυξης

4.5. Εμπόδια για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

4.6. Λόγοι περιθωριοποίησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

4.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι έξι αυτές οπτικές, που αποτέλεσαν ξεχωριστούς άξονες στο ερωτηματολόγιο, οδήγησαν σε μια σειρά συμπερασμάτων ως αναλύονται συγκεκριμένα πιο κάτω.

4.2.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά Του Δείγματος

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας οι 71 (71%) είναι γυναίκες και 29 (29%) άνδρες (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Γυναίκα	71	71
Άνδρας	29	29
Σύνολο	100	100

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (48%) συγκεντρώνεται στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 25-35 ετών (44%), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 2.

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
25-35 ετών	24	44
36-45 ετών	48	48
46-55 ετών	27	27
Σύνολο	99	100

Τέλος, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, οι 37 εκπαιδευτικοί του

δείγματος της έρευνας είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (37%).

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος ως προς την κατοχή διπλωμάτων σπουδών

Τίτλος Σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Μεταπτυχιακό	37	37
Δεν έχουν άλλο τίτλο	63	63
Σύνολο	100	100

4.1. Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ και την εφαρμογή της στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

Στην ερώτηση κατά πόσο διδάχτηκαν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια των βασικών τους σπουδών, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 60% δεν έχει διδαχτεί ενώ το 40% ότι έχει διδαχτεί (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος αν διδάχτηκαν κατά την διάρκεια των βασικών τους σπουδών Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	38	60
ΝΑΙ	25	40
Σύνολο	63	100

Στην ερώτηση κατά πόσο διδάχτηκαν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια των μεταπτυχιακών τους σπουδών, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 57% δεν έχει διδαχτεί ενώ το 43% ότι έχει διδαχτεί (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος αν διδάχτηκαν κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
OXI	21	57
NAI	16	43
Σύνολο	37	100

Στην ερώτηση κατά πόσο διδάχτηκαν Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης στα πλαίσια των βασικών τους σπουδών, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 86 % δεν έχει διδαχτεί, ενώ το 14 % ότι έχει διδαχτεί (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος αν διδάχτηκαν κατά την διάρκεια των βασικών τους σπουδών Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
OXI	54	86
NAI	9	14
Σύνολο	63	100

Στην ερώτηση κατά πόσο διδάχτηκαν Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης στα πλαίσια των μεταπτυχιακών τους σπουδών, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 76% δεν έχει διδαχτεί ενώ το 24% ότι έχει διδαχτεί (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος αν διδάχτηκαν κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών τους σπουδών Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
OXI	28	76
NAI	9	24
Σύνολο	37	100

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 31% δεν έχει παρακολουθήσει ΠΕ στα πλαίσια της μετεκπαίδευσής του, ενώ μόνο το 13 % έχει μεταπτυχιακό τίτλο και το 56 % έχει συμμετάσχει σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος με βάση σπουδές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακά-Μετεκπαίδευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	Συχνότητα	%
ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	31	31
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	56	56
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ	13	13
Σύνολο	100	100

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 48% δεν έχει παρακολουθήσει θέματα που αφορούν την ΕΑΑ, ενώ μόνο το 8 % έχει μεταπτυχιακό τίτλο και το 44% έχει συμμετάσχει σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Κατανομή του δείγματος με βάση σπουδές στην Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης

Μεταπτυχιακά-Μετεκπαίδευση στην ΕΑΑ	Συχνότητα	%
ΔΕΝ ΕΧΟΥΝ ΣΠΟΥΔΕΣ	48	48
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	44	44
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ	8	8
Σύνολο	100	100

4.2. Πηγές γνώσεων και πληροφόρησης των δασκάλων σε θέματα και προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον

Πίνακας 10. Προέλευση γνώσεων και πληροφοριών για περιβαλλοντικά θέματα/προβλήματα. Συνολικά πάρθηκαν 324 απαντήσεις από 100 ερωτηθέντες, διαμορφώθηκαν τα ποσοστιαία αποτελέσματα βάσει της ηλικιακής βαθμίδας τους.

Πηγή Ενημέρωσης	Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
Βασικές Σπουδές	25 - 35	6	9
	36 - 45	13	8
	46 - 55	9	9
Μετεκπαίδευση	25 - 35	3	5
	36 - 45	6	4
	46 - 55	8	8
Τηλεόραση	25 - 35	16	25
	36 - 45	34	21
	46 - 55	20	20 ¹
Εφημερίδες	25 - 35	5	8
	36 - 45	22	14
	46 - 55	11	11
Ραδιόφωνο	25 - 35	7	11
	36 - 45	17	11
	46 - 55	13	13
Βιβλιογραφία	25 - 35	3	5
	36 - 45	23	14
	46 - 55	16	16
Διαδίκτυο	25 - 35	22	34 ¹
	36 - 45	42	26 ¹
	46 - 55	19	19
Από κάπου αλλού	25 - 35	2	3
	36 - 45	4	2
	46 - 55	3	3

¹Όπου ¹ είναι τα υψηλότερα ποσοστιαία αποτελέσματα

Όπως μπορεί να συναχθεί από τον πίνακα 10, ένα μικρό ποσοστό δηλώνει ότι οι γνώσεις και οι πληροφορίες τους για περιβαλλοντικά θέματα και προβλήματα και ευρύτερα για την περιβαλλοντική κρίση προέρχονται από τη βασική τους εκπαίδευση, ενώ αντίθετα τον κυρίαρχο ρόλο στην προκειμένη περίπτωση τον παίζει το διαδίκτυο, η τηλεόραση και οι εφημερίδες - ραδιόφωνο, με όλες τις αρνητικές συνέπειες από την ελεγχόμενη πληροφόρηση.

Συμπεραίνουμε ότι στις νεότερες ηλικίες δεν έχουν λάβει μόρφωση για περιβαλλοντική εκπαίδευση, ούτε στις βασικές αλλά ούτε και στην μετεκπαίδευση τους. Η κύρια πηγή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις

ηλικίες 25 – 35 και 36 – 45 είναι το διαδίκτυο, ενώ για τις ηλικίες 46 – 55 είναι η τηλεόραση.

4.3. Λόγοι συμμετοχής - επιμόρφωσης σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σε θέματα εκπαίδευσης της Αειφόρου Ανάπτυξης

Πίνακας 11. Κατανομή του δείγματος με βάση τους λόγους συμμετοχής σε ΠΠΕ/ΕΑΑ. Τα ποσοστιαία αποτελέσματα διαμορφώθηκαν βάσει της ηλικιακής βαθμίδας τους.

ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΠΕ/ΕΑΑ ΚΑΙ Ε.Ε.	Ηλικία	Συχνότητα	%
Υπηρεσιακό όφελος στο μέλλον	25 – 35	6	25
	36 - 45	9	19
	46 - 55	7	26
Παρακίνηση από το γενικότερο κλίμα του σχολείου	25 – 35	2	8
	36 - 45	8	17
	46 - 55	4	15
Για λόγους προσωπικής επιμόρφωσης	25 – 35	13	54
	36 - 45	26	54
	46 - 55	13	48
Ευαισθητοποίηση από κάποιο επίκαιρο περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτιστικό ζήτημα της περιοχής	25 – 35	3	13
	36 - 45	5	10
	46 - 55	3	11
Άλλο	25 – 35	0	0
	36 - 45		
	46 - 55		

Ο κύριος λόγος συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε προγράμματα ΠΠΕ/ΕΑΑ, όπως φαίνεται στον πίνακα 11, είναι ο λόγος της προσωπικής επιμόρφωσης με 54% και ο αμέσως επόμενος λόγος είναι το υπηρεσιακό όφελος.

Μικρότερο ποσοστό παρουσιάζει η ευαισθητοποίηση από κάποιο επίκαιρο περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτιστικό ζήτημα της περιοχής.

Στην ερώτηση κατά πόσο θα πρέπει η εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ή/και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να ενταχθεί ως ξεχωριστό μάθημα, παρατηρούμε ότι το 66% επιθυμεί να ενταχθεί στην εκπαίδευση ως ξεχωριστό μάθημα, ενώ μόνο το 32% δεν συμφωνεί (Πίνακας 12). Συμπεραίνουμε ότι οι ερωτηθέντες δάσκαλοι πιστεύουν ότι η περιβαλλοντική συνείδηση του μαθητή σε σχέση με το περιβάλλον μπορεί να βοηθηθεί μέσω του θεσμού του σχολείου (πίνακας 13), για αυτό το λόγο θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θα πρέπει να ενταχθεί ως ξεχωριστό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 12. Θα πρέπει η ΠΕ/ΕΑΑ να ενταχθεί ως ξεχωριστό μάθημα στο διδακτικό πρόγραμμα

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	32	32
ΝΑΙ	66	66
Δεν γνωρίζω	2	2
Σύνολο		100

Πίνακας 13. Μπορεί ο θεσμός του σχολείου να βοηθήσει στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον και να έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή σε σχέση με το περιβάλλον

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	5	5

ΝΑΙ	95	95
Σύνολο	100	100

4.4. Εμπόδια για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Παρακάτω διερευνούμε τις απόψεις των δασκάλων, που ερωτήθηκαν για τις διάφορες δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο θεσμό του σχολείου. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες αποτελούν εμπόδια για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

4.5.1. Η πληθώρα της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος

Πίνακας 14. Η πληθώρα της ύλης του αναλυτικού προγράμματος

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΟΧΙ	13	13
ΝΑΙ	87	87
Σύνολο	100	100

Στη μεγάλη τους πλειοψηφία (βλ. πίνακα 14) 87% οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η πληθώρα της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί εμπόδιο για τη λειτουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

4.5.2 Η πίεση που ασκείται στον εκπαιδευτικό για την εξάντληση της ύλης

Πίνακας 15. Η πίεση που ασκείται πάνω στον εκπαιδευτικό για την εξάντληση της ύλης

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	24	24

ΝΑΙ	76	76
Σύνολο	100	100

Το πολύ μεγάλο ποσοστό (76%) (βλ. πίνακας 15) των δασκάλων, που απαντούν με ΝΑΙ, αποδεικνύει την ύπαρξη του τεράστιου αυτού προβλήματος.

Πίνακας 16. Η πίεση που ασκείται πάνω στον εκπαιδευτικό για την εξάντληση της ύλης

Απάντηση	Ηλικία	Συχνότητα	%
Όχι	25 - 35	5	20
	36 - 45	15	22
	46 - 55	6	31
Ναι	25 - 35	19	80
	36 - 45	33	78
	46 - 55	21	69

Από την ανάλυση και επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων προέκυψε ότι οι δάσκαλοι/λες ηλικιών 25 μέχρι 35, δηλαδή οι νεότεροι/ες πιστεύουν πολύ περισσότερο από τους δασκάλους/λες τους γεννηθέντες μεταξύ 1965 και 1975 ότι η πίεση που ασκείται στον εκπαιδευτικό αποτελεί μεγάλο εμπόδιο για την πραγματοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Επίσης, σε ό,τι αφορά τις γυναίκες, οι γεννηθείσες στο χρονικό διάστημα μεταξύ 1973-1964 πρεσβεύουν ότι δεν αποτελεί και τόσο σημαντικό εμπόδιο η πίεση που ασκείται στον εκπαιδευτικό για την εξάντληση της ύλης.

4.5.3 Ο λίγος χρόνος που διατίθεται για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Πίνακας 17. Ο λίγος χρόνος που διατίθεται για την περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Απάντηση	Σπουδές	Συχνότητα	%
Όχι	Μεταπτυχιακό	10	27
	Πτυχίο	16	25
Ναι	Μεταπτυχιακό	27	73
	Πτυχίο	47	75

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων του πίνακα 17, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (74%) πιστεύει ότι ο χρόνος που διατίθεται για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι λίγος.

4.5.4 Η απουσία από τα Αναλυτικά Προγράμματα των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων

Πίνακας 18 Η απουσία των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων από τα Αναλυτικά Προγράμματα

Απάντηση	Σπουδές	Συχνότητα	%
Όχι	Μεταπτυχιακό	11	30
	Πτυχίο	21	33
Ναι	Μεταπτυχιακό	26	70
	Πτυχίο	42	67

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 18, περίπου το 69% των δασκάλων χαρακτηρίζει την απουσία των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων από τα Αναλυτικά Προγράμματα ως έλλειμμα για την κανονική λειτουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 19. Αποτελέσματα βάσει της ηλικίας και του φύλου (άρρεν) του εκπαιδευτικού, για την απουσία των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων από τα Αναλυτικά Προγράμματα

Απάντηση	Ηλικία	Συχνότητα	%
Όχι	25 - 35	2	40
	36 - 45	8	50
	46 - 55	4	50
Ναι	25 - 35	3	60
	36 - 45	8	50
	46 - 55	4	50

Πίνακας 20. Αποτελέσματα βάσει της ηλικίας και του φύλου (θήλυ) του εκπαιδευτικού, για την απουσία των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων από τα Αναλυτικά Προγράμματα

Απάντηση	Ηλικία	Συχνότητα	%
Όχι	25 - 35	5	26
	36 - 45	7	22
	46 - 55	6	31
Ναι	25 - 35	14	74
	36 - 45	25	78
	46 - 55	13	69

Επίσης, οι δασκάλες οι γεννηθείσες μεταξύ 1984 - 1994 και 1983 - 1974 (πίνακας 20) πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους άλλους ότι η απουσία από τα Αναλυτικά Προγράμματα των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων αποτελεί εμπόδιο για την πραγματοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Αντίθετα οι γεννηθέντες μεταξύ 1983 - 1974 δάσκαλοι πιστεύουν σε μικρότερο

βαθμό ότι η απουσία από τα Αναλυτικά Προγράμματα των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων αποτελεί εμπόδιο για την πραγματοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης .

4.5.5. Η έλλειψη αυτονομίας και ανεξαρτησίας του σχολείου από το κεντρικά διοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα

Πίνακας 21. Η έλλειψη αυτονομίας και ανεξαρτησίας του σχολείου από το κεντρικά διοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα

Απάντηση	Σπουδές	Συχνότητα	%
Όχι	Μεταπτυχιακό	12	32
	Πτυχίο	15	24
Ναι	Μεταπτυχιακό	25	68
	Πτυχίο	48	76

Από τα στοιχεία του πίνακα 21 προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δασκάλων θεωρεί ως εμπόδιο για τη λειτουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης την έλλειψη αυτονομίας και ανεξαρτησίας του σχολείου από το κεντρικά διοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα.

4.5.6. Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων - Project

Πίνακας 22. Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων - Project.

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
OXI	27	27
NAI	73	73
Σύνολο	100	100

Σχεδόν το 73% των δασκάλων (βλ. πίνακα 22) θεωρεί ως εμπόδιο για την

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων Project.

4.5.7 Η μη οικολογική οργάνωση του σχολείου- η μη φιλική προς το περιβάλλον διαμόρφωση του σχολείου, για να γίνει πράξη το σύνθημα «Δράσε τοπικά και σκέψου πλανητικά» (ανυπαρξία κατάλληλων χώρων για τη μελέτη των βιοτόπων - οικοσυστημάτων όπως π.χ. κήποι, λιμνούλες, φράκτες, έλη κτλ., δημιουργία πολλών σκουπιδιών, μη κατάλληλη οργάνωση του κυλικείου, σπατάλη ενέργειας και μη αξιοποίηση φιλικής προς το περιβάλλον ενέργειας κτλ.)

Πίνακας 23. Η μη οικολογική οργάνωση του σχολείου - η μη φιλική προς το περιβάλλον διαμόρφωση του σχολείου, για να γίνει πράξη το σύνθημα «Δράσε τοπικά και σκέψου πλανητικά» (ανυπαρξία κατάλληλων χώρων για τη μελέτη των οικοσυστημάτων όπως π.χ. κήποι, λιμνούλες, φράκτες, έλη κτλ., δημιουργία πολλών σκουπιδιών, μη κατάλληλη οργάνωση του κυλικείου, σπατάλη ενέργειας και μη αξιοποίηση φιλικής προς το περιβάλλον ενέργειας κτλ.).

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	38	38
ΝΑΙ	62	62
Σύνολο	100	100,0

Μία άλλη ενδιαφέρουσα διαπίστωση είναι ότι το 62% των ερωτηθέντων δασκάλων (βλ. παράρτημα, πίνακα 20) θεωρούν ως εμπόδιο για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη μη οικολογική οργάνωση του σχολείου.

4.5.8. Η παρεξήγηση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων από γονείς και προϊσταμένους

Πίνακας 24 Οι εξωσχολικές δραστηριότητες παρεξηγούνται από γονείς και προϊσταμένους.

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	60	60

ΝΑΙ	40	40
Σύνολο	100	100,0

Στο ερώτημα για το αν οι εξωσχολικές δραστηριότητες παρεξηγούνται

από γονείς και προϊσταμένους, περίπου το 60% των ερωτηθέντων

δασκάλων (βλ. πίνακα 24) απαντάει με ΟΧΙ. Σε αυτή την ερώτηση θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερο δείγμα, έτσι ώστε να είχαμε περισσότερες απαντήσεις για να μπορούσε να διασαφηνιστεί ξεκάθαρα η άποψη των ερωτηθέντων.

4.5.9 Η έλλειψη βοηθητικών μέσων διδασκαλίας (υλικοτεχνικής υποδομής) απαραίτητων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Πίνακας 25. Η έλλειψη βοηθητικών μέσων διδασκαλίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (υλικοτεχνικής υποδομής).

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	28	28
ΝΑΙ	72	72
Σύνολο	100	100

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των απαντήσεων του πίνακα 25, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, ήτοι το 72% των δασκάλων, πιστεύει ότι η έλλειψη βοηθητικών μέσων διδασκαλίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνιστά εμπόδιο για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

4.6 Η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας

4.6.1 Τα περιεχόμενα διδασκαλίας

Πίνακας 26. Μπορεί ο μαθητής να συλλάβει με τα υπάρχοντα περιεχόμενα την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
OXI	59	59
NAI	41	41
Σύνολο	100	100

Όπως μπορεί κανένας να διαπιστώσει από τον πίνακα 26, περίπου το 59% των ερωτηθέντων δασκάλων πιστεύει ότι τα υπάρχοντα περιεχόμενα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν είναι κατάλληλα για να συλλάβει ο μαθητής την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

4.6.2. Οι μέθοδοι διδασκαλίας

Πίνακας 27. Μπορεί ο μαθητής να συλλάβει με τις εφαρμοζόμενες μεθόδους την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
OXI	52	52
NAI	48	48
Σύνολο	100	100

Η διαπίστωση που προσφέρει ο πίνακας 27 είναι ότι περίπου το 52 % των ερωτηθέντων δασκάλων θεωρεί ότι με τις εφαρμοζόμενες μεθόδους ο μαθητής δεν μπορεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

4.6.3 Τα μέσα διδασκαλίας

Πίνακας 28. Μπορεί ο μαθητής να συλλάβει με τα διαθέσιμα μέσα την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	59	59
ΝΑΙ	41	41
Σύνολο	100	100

Η διαπίστωση που προσφέρει ο πίνακας 28 είναι ότι το 59% των ερωτηθέντων δασκάλων θεωρεί ότι με τα διαθέσιμα μέσα ο μαθητής δεν μπορεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

4.7 Λόγοι περιθωριοποίησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στην ενότητα αυτή ζητήθηκε η άποψη των δασκάλων/ες για τις γνώσεις που παρέχονται στα αναλυτικά προγράμματα για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 29. Κατ' ουσία είναι μόνο θεωρητικές και δεν συμβάλλουν στην ουσιαστική ανάπτυξη ικανοτήτων του μαθητή

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	15	15

ΝΑΙ	85	85
Σύνολο	100	100

Πίνακας 30. Κατ' ουσία είναι μόνο αποσπασματικές και δεν συμβάλλουν στην ουσιαστική ανάπτυξη ικανοτήτων του μαθητή

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	21	21
ΝΑΙ	79	79
Σύνολο	100	100

Πίνακας 31. Πιστεύετε ότι η σημερινή περιθωριοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οφείλεται, κυρίως, στο ότι η διδασκαλία γίνεται σε θεωρητικό επίπεδο

Απαντήσεις	Συχνότητα	%
ΟΧΙ	25	25
ΝΑΙ	61	61
Δεν γνωρίζω	14	14
Σύνολο	100	100

Όπως διαπιστώνομε από τους πίνακες 29,30,31, το 85% περίπου των ερωτηθέντων δασκάλων πιστεύει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει μόνο θεωρητικές γνώσεις, 79% αποσπασματικές γνώσεις, ενώ το 61% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η περιθωριοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οφείλεται, κυρίως, στο ότι η διδασκαλία γίνεται σε θεωρητικό επίπεδο.

Κεφάλαιο 5ο

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ & ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

5.1.1. Ατομικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος, παρατηρείται υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των ανδρών, γεγονός σύνηθες στον πληθυσμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από πολλές έρευνες.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (48%) συγκεντρώνεται στην ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 25-35 ετών (44%), όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 2. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 48% είναι μεγαλύτερης ηλικίας (36-45) και ως εκ τούτου φαίνεται ότι έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας.

5.1.2. Η Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ και η εφαρμογή της στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ, την εκπόνηση προγραμμάτων και την ένταξη της ΠΕ/ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

Είναι εντυπωσιακό πως ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (37%), έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Πάντως, σε κάθε περίπτωση φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα επιπλέον σπουδών, αφού στην εποχή μας ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός.

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, εκτός της βελτίωσης που επιφέρει και της βοήθειας που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου, στηρίζει καταρχήν τη διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης παρέχοντας ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων, εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, αρετών που επηρεάζουν την επαγγελματική αλλά ταυτόχρονα καθορίζουν και την ατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού ενώ, κατά δεύτερο λόγο, συντελεί στην απόκτηση επιπλέον προσόντων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ίδια την καριέρα και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία. (Ματσαγγούρας, 1995).

Ως προς την Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ/ΕΑΑ και την εφαρμογή της στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, την επιμόρφωση στην ΠΕ/ΕΑΑ, την εκπόνηση προγραμμάτων και την ένταξη της ΠΕ/ΕΑΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, στην ερώτηση κατά πόσο διδάχτηκαν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια των βασικών τους σπουδών, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 60 δεν έχει διδαχτεί ενώ το 40% ότι έχει διδαχτεί (Πίνακας 4). Στην ερώτηση κατά πόσο διδάχτηκαν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια των μεταπτυχιακών τους σπουδών, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 57% δεν έχει διδαχτεί ενώ το 43 % ότι έχει διδαχτεί (Πίνακας 5).

Στην ερώτηση κατά πόσο διδάχτηκαν Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης στα πλαίσια των βασικών τους σπουδών, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 86% δεν έχει διδαχτεί ενώ μόνο το 14% ότι έχει διδαχτεί (Πίνακας 6). Στην ερώτηση κατά πόσο διδάχτηκαν Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης στα πλαίσια των μεταπτυχιακών τους σπουδών, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 76% δεν έχει διδαχτεί ενώ μόνο το 24% ότι έχει διδαχτεί (Πίνακας 7).

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 31% δεν έχει παρακολουθήσει ΠΕ στα πλαίσια της μετεκπαίδευσής του, ενώ μόνο το 13 % έχει μεταπτυχιακό τίτλο επί του θέματος της ΠΕ και το 56 % έχει συμμετάσχει σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια σε σχέση με το θέμα (Πίνακας 8).

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την Εκπαίδευση της Αειφόρου Ανάπτυξης, παρατηρούμε καταρχήν ότι το 48% δεν έχει παρακολουθήσει θέματα που αφορούν την ΕΑΑ, ενώ μόνο το 8 % έχει μεταπτυχιακό τίτλο σε σχέση με το θέμα και το 44% ότι έχει συμμετάσχει σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια επί του θέματος (Πίνακας 9).

Από την έρευνα προκύπτει ότι σε μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακό σε θέματα της ΠΕ ή της ΕΑΑ και μόνο οι μισοί έχουν κάποιου είδους επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την ΑΑ, ενώ το ποσοστό είναι ελαφρώς μεγαλύτερο σε ότι αφορά την ΠΕ. Το θέμα της έλλειψης επιμόρφωσης, ως παράγοντας που εμποδίζει την υλοποίηση προγραμμάτων ΕΑΑ στο σχολείο, αναδεικνύεται σε πολλές έρευνες (Παπαναούμ, 1997; Δασκολιά, 2001; Σπυροπούλου, 2001; Αγγελίδου & Κρητικού, 2005; Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006; Ντιβέρη κ.α., 2008; Αρβαντά, 2006; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008; Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008), ενώ σύμφωνα με την έρευνα της Σπυροπούλου (2001), η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης ευθύνεται κυρίως για το γεγονός ότι, αμφισβητείται η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που εκπονούνται στα σχολεία.

Παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει πάνω από 20 χρόνια, από την αναγνώρισή της ΠΕ ως μέρους των προγραμμάτων των σχολείων, και παρά τη λήψη ποικίλων υποστηρικτικών μέτρων, η έλλειψη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό παράγοντα που εμποδίζει την προώθηση των αλλαγών στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τα βιώσιμα σχολεία.

Αυτό έχει διττή σημασία. Από το ένα μέρος δείχνει ότι η περιβαλλοντική διάσταση έλειπε παντελώς από την εκπαίδευση των δασκάλων και από το άλλο μέρος η διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχει ανατεθεί σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε διδάχτηκαν την προβληματική και μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός δεν έχει αποκτήσει ούτε τις αντίστοιχες γνώσεις, που αφορούν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο, που σχετίζεται με τις αρχές - τους σκοπούς - τα χαρακτηριστικά της ΠΕ, ούτε μία σφαιρική άποψη των περιβαλλοντικών ζητημάτων, ούτε έχει αποκτήσει τις ικανότητες, δεξιότητες και πρακτικές μεθοδολογικές βάσεις για την αποδοτικότερη εφαρμογή αυτής και για την ανάπτυξη από την πλευρά των μαθητών ευαισθησιών, συνυπευθυνότητας, προοπτικών, στάσεων και κώδικα αξιών, δηλαδή όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που θα τον καταστήσουν ικανό να φέρει σε πέρας και να υλοποιήσει τους σκοπούς της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Αν οι δάσκαλοι, ήδη από την εποχή της εκπαίδευσης τους στα πανεπιστήμια και στα σεμινάρια, δε μαθαίνουν το πώς υλοποιείται ένα πρόγραμμα Project, το πώς υλοποιείται μία συνεργασία με ένα περιβαλλοντικό κέντρο, το πώς συλλαμβάνονται τα οικολογικά θέματα σε μία περιοχή κάθε φορά κάτω από την οπτική γωνία των διαφορετικών συμφερόντων για την εκμετάλλευση αυτών από τους διάφορους θεσμούς και οργανισμούς, θα είναι πολύ δύσκολο να μεταδώσουν μία οικολογικά θεμελιωμένη βασική διδασκαλία, η οποία να μπορεί να εμφανίζει τις εξαιρετικά πολύπλοκες συσχετίσεις. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να απαιτεί από έναν εκπαιδευτικό δεξιότητες και ικανότητες, τις οποίες δεν απέκτησε κατά τη διάρκεια των σπουδών του χωρίς, γι' αυτό να είναι πάντοτε ο

ίδιος υπαίτιος. «Ούτε βέβαια μπορεί να εφησυχάζει η κοινωνία στην έμφυτη διάθεση αυτοεπιμόρφωσης του εκπαιδευτικού» (Ι.Φύκαρης,1997,141). Επομένως, η μάθηση είναι διαδικασία την οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να διευκολύνει. Για να γίνει, όμως αυτό, χρειάζεται να ενισχύεται συνεχώς η παιδαγωγική του κατάρτιση, η οποία βέβαια δεν πρέπει ν' απουσιάζει και από τη βασική του εκπαίδευση (Μ. Κουτσελίνη,1998,32)

5.1.3. Πηγές γνώσεων και πληροφόρησης των δασκάλων σε θέματα και προβλήματα που αφορούν το περιβάλλον

Όπως μπορεί να συναχθεί εύκολα από τον πίνακα 10, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι γνώσεις και οι πληροφορίες τους για περιβαλλοντικά θέματα και προβλήματα και ευρύτερα για την περιβαλλοντική κρίση προέρχονται από τη βασική τους εκπαίδευση, ενώ αντίθετα τον κυρίαρχο ρόλο στην προκειμένη περίπτωση τον παίζει το διαδίκτυο, η τηλεόραση και οι εφημερίδες – ραδιόφωνο, με όλες τις αρνητικές συνέπειες από την ελεγχόμενη πληροφόρηση.

Από τις απαντήσεις στην παραπάνω ερώτηση, «διαπιστώνεται ότι η όποια ενημέρωση υπάρχει από μέρους των δασκάλων οφείλεται κατά βάση στην ιδιωτική τους πρωτοβουλία και όχι σε μία οργανωμένη και συντονισμένη προσπάθεια ενημέρωσης, η οποία να έχει επιμελημένα πραγματοποιηθεί από κρατικούς ή άλλους φορείς (Ι. Φύκαρης, 1995,130).

Κύρια αιτία του γεγονότος αυτού είναι ότι δεν έχει σημειωθεί καμιά πρόοδος στην ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όσο στη βασική εκπαίδευση των δασκάλων, όσο και στην μετεκπαίδευση τους. Τα κενά και οι πολύ μεγάλες ελλείψεις δεν μπορούν να καλυφθούν σε καμιά περίπτωση από την ευκαιριακή, επιφανειακή και σπασμωδική επιμόρφωση. Μεγάλη ευθύνη έχει η έρευνα και κυρίως αυτή που σχετίζεται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την εκπαιδευτική μας πολιτική καθότι είναι σχεδόν ανύπαρκτη ή παρουσιάζει τεράστια κενά.

Η επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων απέδειξε ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ενημέρωσης των δασκάλων από την τηλεόραση, το διαδίκτυο και τις εφημερίδες. Διαπιστώνεται συνεπώς εδώ ένα πολύ έντονο ενδιαφέρον των δασκάλων για περιβαλλοντικά θέματα και προβλήματα, το οποίο ικανοποιείται κυρίως από τα μαζικά μέσα ενημέρωσης.

Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση/ενημέρωση, σε θέματα που αφορούν την ΠΕ/ΕΑΑ. Ανάλογα στοιχεία προέκυψαν και από την έρευνα του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008), όπου επισημάνθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης σε περιβαλλοντικά θέματα και στον τρόπο υλοποίησης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. (σχεδιασμός και διαδικασία υλοποίησης προγραμμάτων), καθώς και στην έρευνα της Δασκολιά (2000), όπου την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι ανάγκες επιμόρφωσης, γύρω από θέματα που σχετίζονται με τη διδακτική εφαρμογή και την αξιολόγηση στην Π.Ε. Επίσης, στην έρευνα της Αρβαντά (2006), την πρώτη θέση στις επιμορφωτικές ανάγκες καταλαμβάνουν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη γνώση των σύγχρονων περιβαλλοντικών και τοπικών προβλημάτων καθώς και οι γνώσεις για τις διδακτικές μεθόδους, τη φιλοσοφία και τους στόχους της Π.Ε. Από την έρευνα των Ντιβέρη κ.α. (2008), προέκυψε ότι οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρήζουν επιπλέον επιστημονικής επιμόρφωσης και υποστήριξης σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας.

Η επιλογή αυτή των εκπαιδευτικών του δείγματος, μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη επιμόρφωσης αλλά και στην έλλειψη αποτελεσματικότητας των αποσπασματικών και χωρίς συνέχεια και συνοχή προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία δεν δίνουν τον απαραίτητο χρόνο για μάθηση, δεν έχουν σταθερό προσανατολισμό και συστηματικό σχεδιασμό χαρακτηρίζονται από έλλειψη σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, ενώ σχεδιάζονται όσον αφορά το περιεχόμενο χωρίς δεν λαμβάνουν τις περισσότερες φορές υπόψη τις ανάγκες

των εκπαιδευτικών (Γαλανοπούλου, 2000; Νικολακάκη, 2003; Σπυροπούλου, 2001β).

Τα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης καθίστανται αποτελεσματικά για τους εκπαιδευτικούς, όταν σε αυτά εφαρμόζονται “εκπαιδευτικοκεντρικές” αρχές, που εστιάζουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, κατ’ αντιστοιχία με τις “παιδοκεντρικές” αρχές, τις οποίες καλούνται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν στις δικές τους σχολικές τάξεις (Ματσαγγούρας, 1995). 120

Στην έρευνα του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2008), στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι το περιεχόμενο, η επιστημονική επάρκεια των εισηγητών, η σαφήνεια των στόχων, η ελκυστικότητα της διδασκαλίας, η οργανωτική αρτιότητα, τα κίνητρα για την παρακολούθηση και η επάρκεια χρόνου ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν θετικά επιμέρους στοιχεία, αλλά τους παρέχουν μόνο θεωρητική κατάρτιση, που δε εφαρμόζεται πάντα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

5.1.4. Λόγοι συμμετοχής - επιμόρφωσης σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σε θέματα εκπαίδευσης της Αειφόρου Ανάπτυξης

Ο κύριος λόγος συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και μάλιστα για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες, όπως φαίνεται στον πίνακα 11, είναι ο λόγος της προσωπικής επιμόρφωσης με 54% για τις ηλικιακές κατηγορίες (25 – 35) και (36 – 45) ενώ για την κατηγορία 46-55 παραμένει σε ένα ψηλό ποσοστό αυτό του 48%

Αμέσως ο επόμενος σε μεγαλύτερο ποσοστό λόγος, είναι το υπηρεσιακό όφελος που βρίσκεται αρκετά ψηλά σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες, ήτοι στο 25% για τις ηλικίες (25 – 35), 19% για τις ηλικίες 36 – 45 ενώ με έκπληξη βλέπουμε ότι ποσοστό βρίσκεται στο 26% για την μεγαλύτερη ηλικιακά κατηγορία (46 – 55).

Το μικρότερο ποσοστό στις ηλικίες (36 – 45) και (46 – 55) παρουσιάζει η ευαισθητοποίηση από κάποιο επίκαιρο περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτιστικό ζήτημα της περιοχής, αφού αυτό είναι μόλις στο 10% και 11% αντίστοιχα ενώ στις ηλικίες είναι και πάλι αρκετά πολύ χαμηλά μόλις στο 12% ενώ αποτελεί το προτελευταίο λόγο σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία, πίσω από το λόγο που σχετίζεται με την «Παρακίνηση από το γενικότερο κλίμα του σχολείου» που για αυτήν την ηλικιακή κατηγορία είναι στην τελευταία θέση ενώ στις άλλες ηλικιακές κατηγορίες είναι στην προτελευταία θέση με 17% για ηλικίες (36 – 45) και 15% για την ηλικιακή κατηγορία (46 – 55).

Τα ευρήματα αυτά αποτελούν έκπληξη αφού είναι εκ διαμέτρου αντίθετα με αυτά που σημειώθηκαν σε αντίστοιχες μελέτες ειδικά στην Ελλάδα. Στις εν λόγω μελέτες παρατηρείται ότι οι λόγοι συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ καθώς και στην ερευνητική εργασία, την ευαισθητοποίηση από κάποιο επίκαιρο περιβαλλοντικό, κοινωνικό, πολιτιστικό ζήτημα της περιοχής, στοιχείο που συμφωνεί με την έρευνα της Παπαδημητρίου (1995), αλλά και της Αρβαντά (2006), όπου η αντίληψη ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και η Π.Ε. συντελεί αποφασιστικά στη βελτίωση του περιβάλλοντος και στην επίλυση όλων των προβλημάτων, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την Π.Ε.

Στην έρευνα της Ταγκαλάκη (2013) παρατηρούμε ότι το κίνητρο του Υπηρεσιακού οφέλους βρίσκεται πολύ χαμηλά μόλις στο 11% και αποτελεί τον τελευταίο σε ποσοστό λόγο ενώ στην δική μας έρευνα ο λόγος αυτός βρίσκεται δεύτερος σε ποσοστό μάλιστα ακόμη και στις μεγαλύτερες των (46 – 55). Επίσης, ως σημαντικά κίνητρα για την εμπλοκή σε προγράμματα ΠΕ, αναδεικνύονται από

την εν λόγω έρευνα, η διέξοδος από τη ρουτίνα του σχολικού προγράμματος, αλλά και η παρακίνηση από το γενικότερο κλίμα του σχολείου, Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η προώθηση της ΕΑΑ στο σχολείο βασίζεται, κυρίως, σε μεμονωμένα άτομα, δηλαδή σε ενθουσιώδεις και ανήσυχους εκπαιδευτικούς, αφού δεν αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο (Παπαδημητρίου,1998).

Στην ερώτηση κατά πόσο θα πρέπει η εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ή/και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να ενταχθεί ως ξεχωριστό μάθημα, παρατηρούμε ότι το 66% επιθυμεί να ενταχθεί στην εκπαίδευση ως ξεχωριστό μάθημα, ενώ μόνο το 32% όχι (Πίνακας 12).

Επίσης στην ερώτηση αν μπορεί ο θεσμός του σχολείου να βοηθήσει στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον και να έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή σε σχέση με το περιβάλλον το συντριπτικό ποσοστό 95% η απάντηση είναι ναι και μόλις το 5% είναι όχι (πίνακας 13).

Από τους δασκάλους τονίζεται με ιδιαίτερη έμφαση ο ρόλος που μπορεί να παίξει το σχολείο για τη διαφύλαξη και την προστασία του περιβάλλοντος. Επομένως το σχολείο σήμερα, παρ' όλες τις αδυναμίες του και τις επικρίσεις που δέχεται από διάφορες πλευρές, αποτελεί για το δάσκαλο τον κύριο και αναντικατάστατο παράγοντα για την ανάπτυξη στο άτομο περιβαλλοντικής συνείδησης και τη διαμόρφωση μιας φιλικής συμπεριφοράς προς το περιβάλλον

Από τα πιο πάνω ευρήματα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι, παρά το γεγονός της χαμηλής εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και γνώσης σε σχέση με την ΠΕ/ΕΑΑ, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικοί στην υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων της ΕΑΑ, και θεωρούν ότι η ΕΑΑ πρέπει να ενσωματωθεί ως ξεχωριστό μάθημα, στοιχείο που συμφωνεί εν μέρει με τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), όπου μια μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί την εφαρμογή των Καινοτόμων Προγραμμάτων στο σχολείο επικουρική και μια άλλη εκλαμβάνει την υλοποίησή τους, ως απαραίτητη ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας και αναγκαία αναζωογόνηση της σχολικής ζωής.

Και άλλες έρευνες (Monroe, 2002; Σκαναβή κ.α., 2005), που διερεύνησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την ΕΑΑ, αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά προς την ΕΑΑ, στοιχείο σημαντικό για την εφαρμογή της, αφού η υιοθέτηση της ΕΑΑ, εξαρτάται αρχικά από τις στάσεις ή τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών προς αυτή την καινοτομία. Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (1993), οι εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι είναι νεωτεριστικές για την παραδοσιακή εκπαίδευση και συναντούν πολλές φορές ανυπέβλητα εμπόδια στην υλοποίησή τους, τα οποία οφείλονται τόσο στη δυσκαμψία των δομών της παραδοσιακής εκπαίδευσης, όσο και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμιά ανάλογη εμπειρία.

Στην έρευνα του Κωνσταντινόπουλου (2001), διαπιστώνεται η ανάγκη, από τους εκπαιδευτικούς, νέων αναλυτικών προγραμμάτων για την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, κατάλληλων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στοιχείο που αναδεικνύεται στην έρευνα των Ταμουτσέλη & Μητακίδου (2006), όπου σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η ΕΑΑ πρέπει να διαπερνά όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ ήταν πρόθυμοι να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής στο σχολείο, προς την κατεύθυνση της ολιστικής σχολικής αλλαγής.

5.1.5. Εμπόδια για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Παρακάτω διερευνούμε τις απόψεις των δασκάλων, που ερωτήθηκαν για τις διάφορες δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ΕΑΑ στο θεσμό του σχολείου. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες αποτελούν εμπόδια για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

- Η πληθώρα της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος

Στη μεγάλη τους πλειοψηφία (βλ. πίνακα 14) 87% οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η πληθώρα της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί εμπόδιο για τη λειτουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πράγματι, η πληθώρα της ύλης αφήνει πολύ μικρό χώρο κινήσεων στον εκπαιδευτικό για τη λειτουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θέτει άλλες και διαφορετικές προτεραιότητες, η δε μεθοδολογία της και η διδακτική της διαφοροποιούνται από αυτές του σημερινού σχολείου, τότε οι δυσκολίες για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ανυπέρβλητες.

Η πληθώρα της ύλης περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την ελευθερία κινήσεων και την πρωτοβουλία του δασκάλου, απαραίτητες προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το σημερινό σχολείο ενδιαφέρεται κυρίως για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης μπαίνοντας σε μία διαδικασία «κυνηγίου» της ύλης και παραγνωρίζοντας συγχρόνως ότι η κατοχή της γνώσης που συσσωρεύεται μεταδιδόμενη από το δάσκαλο στο μαθητή, δε διαρκεί (Σ. Κρίβας, 1998,6).

- *Η πίεση που ασκείται στον εκπαιδευτικό για την εξάντληση της ύλης*

Είναι γνωστό ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει δοθεί πολύ μεγάλη έμφαση στην ύλη και στην εξάντληση της σε τακτό χρονικό διάστημα. Ένα από τα μεγάλα μειονεκτήματα, επομένως του σχολικού εγχειριδίου είναι η πολύ μεγάλη ποσότητα ύλης, η οποία θα πρέπει να εξαντληθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ανεξάρτητα αν αυτή έχει αφομοιωθεί ή όχι από τους μαθητές.

Η ίδια η επιτυχία του δασκάλου εξαρτάται από το κατά πόσο έχει εξαντλήσει την ύλη και ως εκ τούτου η πίεση που ασκείται πάνω στον εκπαιδευτικό για την

εξάντληση της ύλης. Το πολύ μεγάλο ποσοστό (76%) (βλ. πίνακας 15) των δασκάλων, που απαντούν με ΝΑΙ, αποδεικνύει την ύπαρξη του τεράστιου αυτού προβλήματος. Από την ανάλυση και επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων προέκυψε ότι οι δάσκαλοι/λες ηλικιών 25 μέχρι 35, δηλαδή οι νεότεροι/ες πιστεύουν πολύ περισσότερο από τους δασκάλους/λες τους γεννηθέντες μεταξύ 1965 και 1975 ότι η πίεση που ασκείται στον εκπαιδευτικό αποτελεί μεγάλο εμπόδιο για την πραγματοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Επίσης, σε ό,τι αφορά τις γυναίκες, οι γεννηθείσες στο χρονικό διάστημα μεταξύ 1973-1964 πρεσβεύουν ότι δεν αποτελεί και τόσο σημαντικό εμπόδιο η πίεση που ασκείται στον εκπαιδευτικό για την εξάντληση της ύλης. Το αποτέλεσμα αυτό ερμηνεύεται τόσο με τις διαφορετικές στάσεις των δύο φύλων όσο επίσης και με την πολυετή διδακτική εμπειρία που διαθέτουν σε αυτήν την ηλικία και συνεπώς παρουσιάζεται μία μεγαλύτερη ευκολία και άνεση στο θέμα της εξάντλησης της ύλης.

Ωστόσο, τόσο η όλη δομή του προγράμματος όσο και η αντίληψη, που έχει διαμορφωθεί σχετικά με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών), δεν επιτρέπουν παρεκκλίσεις ούτε από την περιεχόμενη στο βιβλίο ύλη ούτε και από τον τρόπο διδασκαλίας. Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών κάτω από αυτές τις συνθήκες - είναι να τελειώσουν την ύλη, αφού κυρίως για αυτό υφίστανται έλεγχο (Παπαδημητρίου,1998,79).

Τα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα και οι διδόμενοι εκ των προτέρων σχεδιασμοί των μαθημάτων περιορίζουν την παιδαγωγική ελευθερία και την ελευθερία των κινήσεων του εκπαιδευτικού.

Επομένως, κάτω από αυτές τις συνθήκες, η δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συμπερίληψης εξωσχολικών χώρων στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολύ περιορισμένη.

- *Ο λίγος χρόνος που διατίθεται για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων του πίνακα 17, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (74%) πιστεύει ότι ο χρόνος που διατίθεται για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι λίγος.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εξαντλείται κυρίως στη διάρκεια της μιας διδακτικής ώρας. Η οργάνωση των μαθημάτων σε μία διδακτική ώρα, εκτός από το μάθημα της γλώσσας, δεν προάγει και δε βοηθά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ούτε κατάφερε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να επηρεάσει την οργάνωση των περιεχομένων του σχολείου κατά μαθήματα. Η επεξεργασία των στοιχείων απέδειξε ότι η πληθώρα της ύλης και ο λίγος χρόνος που διατίθενται στους δασκάλους/ες αποτελούν εμπόδιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευσης.

Επίσης η πίεση που ασκείται στον εκπαιδευτικό για την εξάντληση της ύλης αποτελεί εμπόδιο για την πραγματοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 18, περίπου το 69% των δασκάλων χαρακτηρίζει την απουσία των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων από τα Αναλυτικά Προγράμματα ως έλλειμμα για την κανονική λειτουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

- *Η απουσία από τα Αναλυτικά Προγράμματα των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων*

Από την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων προέκυψε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων στην ερώτηση που αφορά την πίεση που ασκείται στον εκπαιδευτικό για την εξάντληση της ύλης και των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση, καθώς και μεταξύ των απαντήσεων στην ερώτηση που αφορά το λίγο χρόνο που διατίθεται για την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των απαντήσεων στην παρούσα ερώτηση.

Επίσης, οι δασκάλες οι γεννηθείσες μεταξύ 1984 – 1994 και 1983 – 1974 (πίνακας 20) πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους άλλους ότι η απουσία από τα Αναλυτικά Προγράμματα των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων αποτελεί εμπόδιο για την πραγματοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Αντίθετα οι γεννηθέντες μεταξύ 1983 – 1974 δάσκαλοι πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι η απουσία από τα Αναλυτικά Προγράμματα των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων αποτελεί εμπόδιο για την πραγματοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης .

Αναμενόμενη βάσει των αποτελεσμάτων είναι η συνάφεια της απουσίας των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων με την ηλικία.

Οι μικρότερης ηλικίας δάσκαλοι χαρακτήριζαν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την απουσία τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων και ιδιαιτεροτήτων από τα Αναλυτικά Προγράμματα ως εμπόδιο για την πραγματοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ευελιξία, μεσολάβηση μικρότερου χρόνου από την αποπεράτωση των σπουδών κτλ).

Παρόλα αυτά, όπως προκύπτει από την επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων, παρατηρείται μία αντίστροφη συνάφεια, δηλαδή, οι έχοντες ηλικία μεταξύ 36 – 45 χρονών δάσκαλοι υποστηρίζουν σε μικρότερο βαθμό ότι η απουσία από τα

Αναλυτικά Προγράμματα των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων αποτελεί εμπόδιο.

- *Η έλλειψη αυτονομίας και ανεξαρτησίας του σχολείου από το κεντρικά διοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα*

Από τα στοιχεία του πίνακα 21 προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δασκάλων θεωρεί ως εμπόδιο για τη λειτουργία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης την έλλειψη αυτονομίας και ανεξαρτησίας του σχολείου από το κεντρικά διοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ΠΕ, ως γνωστόν, είναι μία διάσταση, η οποία στηρίζεται κυρίως στην αυτονομία και ανεξαρτησία του σχολείου και τούτο διότι η υλοποίηση προγραμμάτων απαιτεί πρωτοβουλία, σχεδιασμό σε τοπικό επίπεδο και ελευθερία κινήσεων.

Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο, να δοθούν στη σχολική μονάδα και στους δασκάλους αποκεντρωμένες δυνατότητες αποφάσεων, ώστε να καταστούν ικανοί να αντιδρούν ευέλικτα στα καθημερινά προβλήματα και να περιλαμβάνουν εξωσχολικούς χώρους στη διδακτική τους πράξη.

Έχοντας οπωσδήποτε κατά νου ότι στα πλαίσια αυτής της εργασίας δεν μπορούμε να αναφερθούμε σε όλες τις διαστάσεις της έννοιας «αυτονομία του σχολείου», αναφερόμαστε σε μερικές βασικές, που υποδηλώνουν την επιδίωξη του σχολείου να επιλύει το ίδιο τα προβλήματα του, όπως π.χ.

(α) Δυνατότητα λήψης απόφασης από τη μεριά του συλλόγου των δασκάλων όσον αφορά τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που επικρατούν στο σχολείο τους,

(β) Δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ δασκάλων διαφόρων μαθημάτων ή συμβολής διαφόρων γνωστικών αντικειμένων στην αντιμετώπιση ενός μαθησιακού ζητήματος (διεπιστημονική μάθηση και γενικότερα δυνατότητα αυτεπάρκειας στην οργάνωση των μαθησιακών διαδικασιών),

(γ) Δυνατότητα ανάληψης καινοτόμων πρωτοβουλιών από πλευράς των δασκάλων,

(δ) Δυνατότητα ανάληψης από κάθε σχολείο, μετά από μία στοχαστική κριτική θεώρηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των δασκάλων και της παιδαγωγικής επάρκειας του σχολείου, επιμορφωτικών δραστηριοτήτων μέσα στο σχολείο (Σ.Κρίβας, 1998,7).

Η επεξεργασία στοιχείων απέδειξε ότι α) υφίσταται υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση των δασκάλων ότι η πληθώρα της ύλης αποτελεί εμπόδια και της πεποίθησης ότι η έλλειψη αυτονομίας και ανεξαρτησίας του σχολείου από το κεντρικά διοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί επίσης εμπόδιο για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και β) ότι υφίσταται υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση των δασκάλων ότι η απουσία των τοπικών περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων και προβλημάτων από τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελεί εμπόδιο και της πεποίθησης ότι η έλλειψη αυτονομίας και ανεξαρτησίας του σχολείου από το κεντρικά διοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί επίσης εμπόδιο για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .

- *Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων για την πραγματοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων -Project*

Σχεδόν το 73% των δασκάλων (βλ. πίνακα 22) θεωρεί ως εμπόδιο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων Project.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι η συνεργασία των δασκάλων.

Είναι αναγκαίο οι δάσκαλοι να έρθουν ο ένας κοντά στον άλλο προσωπικά, να ισχυροποιήσουν την εμπιστοσύνη τους και προσφέρουν ποικίλη βοήθεια (πνευματική, υλική κτλ.) ο ένας στον άλλο αποτελώντας πρότυπο συνεργασίας για τις ομαδικές εργασίες των μαθητών στο φυσικό περιβάλλον.

Η συνεργασία είναι απαραίτητη σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό όταν προσεγγίζονται διεπιστημονικά περιβαλλοντικά θέματα και προβλήματα. Ωστόσο, οι σχέσεις μεταξύ των δασκάλων δεν έχουν γίνει μέχρι σήμερα αντικείμενο συστηματικής έρευνας, από ό,τι τουλάχιστον έχουμε υπόψη μας.

Παρ' όλα αυτά μπορεί να θεωρηθεί βέβαιο ότι η ψυχοδυναμική των σχέσεων αυτών προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το γενικότερο κλίμα εργασίας του σχολείου και επηρεάζει τις μορφές εργασίας και συνεργασίας στη σχολική τάξη (Ι. Πυργιωτάκης, 1991, 107).

- *Η μη οικολογική οργάνωση του σχολείου- η μη φιλική προς το περιβάλλον διαμόρφωση του σχολείου, για να γίνει πράξη το σύνθημα «Δράσε τοπικά και σκέψου πλανητικά»*

Μία άλλη ενδιαφέρουσα διαπίστωση είναι ότι το 62% των ερωτηθέντων δασκάλων (βλ. παράρτημα, πίνακα 20) θεωρούν ως εμπόδιο για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη μη οικολογική οργάνωση του σχολείου. Από το αποτέλεσμα αυτό φαίνονται ότι υπάρχουν τεράστιες δυσκολίες για την πραγματοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολικό χώρο των σημερινών σχολείων.

Η απουσία της κατάλληλης υποδομής του σχολικού χώρου (έλλειψη κατάλληλων βιοτόπων - οικοσυστημάτων π.χ. κήποι, λιμνούλες, χώροι πράσινου κτλ.) που να ανταποκρίνεται στους σκοπούς και τις απαιτήσεις της Περιβαλλοντικής

Εκπαίδευσης δε βοηθάει καθόλου στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την προστασία του περιβάλλοντος.

- *Η παρεξήγηση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων από γονείς και προϊσταμένους*

Στο ερώτημα για το αν οι εξωσχολικές δραστηριότητες παρεξηγούνται από γονείς και προϊσταμένους, περίπου το 60% των ερωτηθέντων δασκάλων (βλ. πίνακα 24) απαντάει με ΟΧΙ. Από το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται ότι οι γονείς στην πλειοψηφία τους επιδοκιμάζουν γενικά τις ενέργειες και δραστηριότητες του σχολείου.

Η κριτική που ασκούν οι γονείς στο σχολείο είναι περιορισμένη. Αποδέχονται πλήρως το θεσμό του σχολείου με όλες τις θετικές ή αρνητικές λειτουργίες του. «Οι γονείς γενικώς απέχουν από το σχολείο, διστάζουν να εμπλακούν στη ζωή του, ενώ όταν το επισκέπτονται τα συναισθήματά τους εναλλάσσονται μεταξύ εμπιστοσύνης και επιφυλακτικότητας, εκτίμησης – συνδιαλλαγής και επιθετικότητας» (Γ. Δοδοντσακης,2000,89).

Από το παραπάνω αποτέλεσμα προκύπτει επίσης ότι και οι προϊστάμενοι δεν παρεξηγούν τις εξωσχολικές δραστηριότητες του σχολείου. Επειδή κατά κανόνα οι εξωσχολικές δραστηριότητες του σχολείου περιορίζονται συνήθως σε κάποιες εκδρομές, υφίσταται το σχολείο τον έλεγχο όταν υπερβεί έναν ορισμένο αριθμό εκδρομών. Είναι επίσης απαραίτητη η έγκριση από τις προϊστάμενες αρχές όταν το σχολείο διοργανώνει ημερήσιες εκδρομές και επιμορφωτικές επισκέψεις σε χώρους που βρίσκονται μακριά από την έδρα του σχολείου.

- *Η έλλειψη βοηθητικών μέσων διδασκαλίας (υλικοτεχνικής υποδομής) απαραίτητων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των απαντήσεων του πίνακα 25, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, ήτοι το 72% των δασκάλων, πιστεύει ότι η έλλειψη βοηθητικών μέσων διδασκαλίας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνιστά εμπόδιο για την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Πράγματι, ιδιαίτερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η υλικοτεχνική υποδομή. Παρατηρείται μεγάλη έλλειψη οργάνων με τη βοήθεια των οποίων θα μπορούσε το σχολείο να προβαίνει σε διάφορες μετρήσεις - αξιολογήσεις του περιβάλλοντος με τρόπο αυτόνομο καθώς και έλλειψη υλικού διδασκαλίας με το οποίο θα μπορούσε να διδαχθεί καλύτερα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Για την πραγματοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι απαραίτητα πλείστα όσα όργανα και βοηθητικά μέσα όπως όργανα μετρήσεων και αναλύσεων, όργανα συλλογής πληροφοριών, φωτογραφικό υλικό, βίντεο, σλάιτς κτλ.

5.1.6. Η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας

- Τα περιεχόμενα διδασκαλίας

Όπως μπορεί κανένας να διαπιστώσει από τον πίνακα 26, περίπου το 59% των ερωτηθέντων δασκάλων πιστεύει ότι τα υπάρχοντα περιεχόμενα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν είναι κατάλληλα για να συλλάβει ο μαθητής την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Ως γνωστόν για τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων μπορούν να ευθύνονται πολλοί και ποικίλοι παράγοντες, όπως κοινωνικοί, νομοθετικοί, οικονομικοί, πολιτικοί, αξίες, έλλειψη περιβαλλοντικής συνείδησης κτλ.. Ξεχωριστή σημασία αποκτάει η παραπάνω διαπίστωση των δασκάλων και για την ευρύτερη ανασύνταξη και αναμόρφωση των προγραμμάτων διδασκαλίας και

την προσαρμογή τους στις σύγχρονες επιστημονικές και κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες αλλά και τις απαιτήσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα οικολογικά θέματα και προβλήματα δεν έχουν τη θέση που θα έπρεπε να έχ»υν στα περιεχόμενα παρά την αναγκαιότητα αυτών για τη σύλληψη από το μαθητή της πολυπλοκότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων και των πολυσύνθετων και πολυδιάστατων οικολογικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η χώρα μας.

- Οι μέθοδοι διδασκαλίας

Η διαπίστωση που προσφέρει ο πίνακας 27 είναι ότι περίπου το 52 % των ερωτηθέντων δασκάλων θεωρεί ότι με τις εφαρμοζόμενες μεθόδους ο μαθητής δεν μπορεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Το κύριο χαρακτηριστικό του σημερινού σχολείου, σε ό,τι αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, είναι ότι απουσιάζει από αυτό η κατάλληλη μεθοδική βοήθεια για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υλοποιείται συνήθως με τις θεσμοποιημένες παραδοσιακές διαδικασίες μάθησης, οι οποίες, όμως, δεν είναι κατάλληλες για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στο μαθητή να μπορεί να εργαστεί τόσο αυτόνομα και να αναπτύξει ατομική δράση μέσα στο περιβάλλον, δηλαδή να μπει ο μαθητής με την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης όσο επίσης και σε ομαδικές εργασίες.

- Τα μέσα διδασκαλίας

Η διαπίστωση που προσφέρει ο πίνακας 28 είναι ότι το 59% των ερωτηθέντων δασκάλων θεωρεί ότι με τα διαθέσιμα μέσα ο μαθητής δεν μπορεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η απουσία κατάλληλων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσων διδασκαλίας (όπως οργάνων μέτρησης, οργάνων παρατήρησης κτλ.) ασκεί όχι μόνο αρνητική επίδραση στην εκπλήρωση του διδακτικού έργου, αλλά δε βοηθάει στη σύλληψη

της πολυπλοκότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Τα υπάρχοντα μέσα στα σχολεία για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ελλιπή και τις περισσότερες φορές μέχρι και τελείως ανύπαρκτα. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όμως, δεν μπορεί να υποστηριχθεί μόνο από παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας (εγχειρίδια, χάρτες διασκόπια κτλ.), αλλά, για να επιτύχει τους σκοπούς της, χρειάζεται την υποστήριξη μέσων διδασκαλίας, τα οποία χρησιμοποιούνται όχι μόνο για την απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές, αλλά και για την ανάπτυξη δράσης. Επομένως, αυτά τα μέσα θα πρέπει να βοηθούν το μαθητή τόσο στην ανάληψη δράσης όσο επίσης και στον προσανατολισμό της διδασκαλίας στην κατάσταση και το πρόβλημα.

5.2. Σύνοψη Συμπερασμάτων

Συνοπτικά βάσει των πιο πάνω ευρημάτων της έρευνας μπορούν να αναφερθούν συνοπτικά τα πιο κάτω συμπεράσματα:

Υπάρχουν αρκετά μεγάλα ελλείματα που αφορούν τόσο την εκπαίδευση όσο επίσης και την επιμόρφωση των δασκάλων στον τομέα της ΠΕ/ΕΑΑ και ως εκ τούτου η δυνατότητα και ικανότητα τους να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις που αφορούν την ΠΕ/ΕΑΑ προς τους μαθητές.

Υπάρχουν οργανωτικές και θεσμικές δυσκολίες που εμποδίζουν την υλοποίηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ΕΑΑ και των ελλειμματικών σε μεγάλο βαθμό μεθόδων και μέσων διδασκαλίας. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την ΠΕ/ΕΑΑ δεν είναι οι πλέον κατάλληλες και δεν υπάρχει η ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή για την ΠΕ/ΕΑΑ.

Η απουσία από τα σχολικά εγχειρίδια τοπικών περιβαλλοντικών θεμάτων και ιδιαιτεροτήτων (έλλειψη αντίστοιχου χρόνου και σχετικών ενοτήτων για τη διαπραγμάτευση τοπικών περιβαλλοντικών θεμάτων).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν αφήνουν πολλά περιθώρια στο δάσκαλο για την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, κατάλληλων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η διδασκαλία είναι στενά προσκολλημένη στο

Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο δάσκαλος εξαιτίας της περιορισμένης εκπαίδευσης που έχει δεχθεί και εξαιτίας της ανυπαρξίας δυνατοτήτων να εφαρμόσει κάτι καινούριο, μένει τυφλά προσκολλημένος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

5.3. Προτάσεις και Εισηγήσεις

1. Ως εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την ουσιαστική ενσωμάτωση της ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο, αποτελεί η ποιοτική, συνεχής αλλά και συνεχώς αναβαθμισμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαιότητα, καθώς η ΠΕ/ΕΑΑ, ως θεματικό πεδίο, έχει εξ ορισμού πολυσύνθετους στόχους και εισάγει νέες και καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές προσεγγίσεις και χρησιμοποιεί πρωτοποριακά εργαλεία αξιολόγησης, στοιχεία απαραίτητα σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία.

Καθίσταται επομένως φανερός ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν τα Πανεπιστήμια και ιδιαίτερα τα Παιδαγωγικά Τμήματα στον τομέα αυτό, τα οποία, ως κέντρα έρευνας, διδασκαλίας και κατάρτισης νέων επιστημόνων, έχουν τη δυνατότητα να αρθρώνουν αντικειμενικό και αξιόπιστο επιστημονικό λόγο συμβάλλοντας στη δημιουργία, κωδικοποίηση, εδραίωση και εμπέδωση της φιλοσοφίας, των μεθοδικών προσεγγίσεων και των στρατηγικών που απαιτεί η ΠΕ/ΕΑΑ (Κατσίκης και Ζαχαρίου,2000,182).

Η βασική εκπαίδευση όμως πρέπει να συνοδεύεται από συνεχή και συστηματική μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Για την επιμόρφωση όμως των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων ή άλλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, δεν θα πρέπει οι ιθύνοντες να αρκούνται στην πρωτοβουλία του κάθε εκπαιδευτικού αλλά θα πρέπει να δώσει κίνητρα και ερεθίσματα προς αυτή την κατεύθυνση. Συνεπώς θα πρέπει να χαραχθεί μια στρατηγική προς αυτό τον σκοπό, που θα υποβοηθά την διαδικασία αυτή μέσω κινήτρων που έχουν να κάνουν με το υπηρεσιακό όφελος των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα ώστε

ακριβώς να καταστεί η ΠΕ/ΕΑΑ ως μία δια βίου εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς.

2. Περαιτέρω κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντική η διασύνδεση της ΠΕ/ΕΑΑ με τα αναλυτικά προγράμματα, μέσω των διδακτικών παρεμβάσεων στα μαθήματα, καθώς και η επανεκτίμηση για το «πρασίνισμα» του αναλυτικού προγράμματος. Ο καθορισμός των θεμάτων της ΠΕ/ΕΑΑ θα πρέπει να απασχολήσει ως πρόβλημα ειδικές ad hoc επιτροπές για την πλήρη ενσωμάτωση της ΠΕ/ΕΑΑ, μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Επίσης θα πρέπει να ενσωματωθούν στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και μέσα στην τάξη τα τοπικά περιβαλλοντικά και άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κάθε κοινωνία ώστε οι μαθητές να μπορούν να αντιληφθούν την ΠΕ/ΕΑΑ όχι ως ένα θεωρητικό αντικείμενο που οφείλουν να διδαχτούν αλλά ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τα τοπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά τόσο οι ίδιοι όσο και οι γονείς τους στις γειτονίες τους. Τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν αφήνουν πολλά περιθώρια στο δάσκαλο για την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, κατάλληλων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η διδασκαλία είναι στενά προσκολλημένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο δάσκαλος εξαιτίας της περιορισμένης εκπαίδευσης που έχει δεχθεί και εξαιτίας της ανυπαρξίας δυνατοτήτων να εφαρμόσει κάτι καινούριο, μένει τυφλά προσκολλημένος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

3. Επίσης θα πρέπει με την συνεργασία όλων των ιθυνόντων να αρθούν τα ποικίλα οργανωτικά και θεσμικά εμπόδια που υφίστανται στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα για την ΠΕ/ΕΑΑ, τα οποία αναφέρονται και στην ίδια την έρευνα. Από τα πρώτα βήματα της λειτουργίας της ΠΕ/ΕΑΑ φάνηκαν οι ανυπέβλητες δυσκολίες, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η ΠΕ/ΕΑΑ. Οι οργανωτικές και θεσμικές δυσκολίες θα πρέπει να αρθούν το συντομότερο καθώς και τα ποικίλα εμπόδια, τα οποία αντιμετωπίζει η ΠΕ/ΕΑΑ. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι οι πλέον κατάλληλες και δεν υπάρχει η ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή για την

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφού οι θεσμικές προϋποθέσεις του σημερινού σχολείου λειτουργούν ως περιοριστικοί παράγοντες κυρίως από την άποψη του προσανατολισμού της μάθησης σε συμπεριφορές και στάσεις. Με λίγα λόγια θα πρέπει να άρει κανείς τα χιλιάδες εμπόδια, τα οποία παρεμποδίζουν τις τάσεις της παιδαγωγικής για ανανέωση του σχολείου.

4. Να εφοδιαστούν τα σχολεία με σύγχρονα οπτικο-ακουστικά μέσα και με υπολογιστές. Το σχολείο σήμερα θα πρέπει να αξιοποιήσει τη σύγχρονη τεχνολογία σε ευρεία κλίμακα εφαρμογών και δημιουργικών χρήσεων. Με τη νέα τεχνολογία μπορεί να υποστηριχθεί το σχολικό πρόγραμμα ποικιλοτρόπως, όπως για παράδειγμα να γίνει αποτελεσματικότερη κατανόηση και εμπέδωση της διδακτέας ύλης, να καταδειχθούν στο μαθητή νέοι τρόποι πρόσβασης της γνώσης, να μεταβληθεί η σχέση των δασκάλων και μαθητών, η οποία ανάγεται συνήθως σε μία απλή διάκριση ανάμεσα σε γνώστες και αδαείς και να υπερκεραστούν τα όρια του χρόνου και του χώρου κτλ..
5. Να γίνει κατάλληλη διαμόρφωση του σχολικού χώρου για την εξυπηρέτηση των αναγκών της ΠΕ/ΕΑΑ, αφού το σχολείο ως θεσμός θα πρέπει να αναπτύξει μία ατμόσφαιρα φιλική προς το περιβάλλον και να διαμορφωθεί με βάση τις οικολογικές απόψεις. Κύρια χαρακτηριστικά κατά τη διαμόρφωση του χώρου πρέπει να είναι η εγγύτητα προς τη φύση, η μεταβλητότητα, η προσφορά δυνατότητας ταύτισης με το χώρο, το άνοιγμα του χώρου προς τα έξω. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά βοηθούν κατά τη μετάβαση από το δρόμο της κρυφής μάθησης προς την οικολογική μάθηση. Πέρα από τη κατασκευή βιολογικών κήπων και εφόσον υπάρχει χώρος θα πρέπει να κατασκευασθούν μικροί βιότοποι για τις ανάγκες της ΠΕ/ΕΑΑ και των άλλων μαθημάτων όπως π.χ.: λιμνούλες, φράκτες, άγριο χόρτο, ξερό χόρτο, λιβάδι με οπωροφόρα δέντρα, ξεροί τοίχοι, επιφάνεια σε αγρανάπαυση, σωροί από πέτρες κτλ.
6. Το σχολείο θα πρέπει να αποκτήσει την αυτονομία του. Το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινότητα και η συνδεδεμένη με αυτή ανάπτυξη μιας άλλης

δυναμικής κουλτούρας διδασκαλίας και μάθησης προϋποθέτουν τη διεύρυνση του πεδίου των δραστηριοτήτων του δασκάλου με παράλληλη διαφοροποίηση του συνδεδεμένου με αυτές θεσμικού πλαισίου. Υπό την έννοια αυτονομία στο σημείο αυτό εννοείται η δυνατότητα λήψης απόφασης από τους εμπλεκόμενους στην αγωγή των νέων (δασκάλων, μαθητών, γονέων), όσον αφορά κυρίως διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Οπωσδήποτε δε σημαίνει απλά διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του διευθυντή του σχολείου, γιατί στην περίπτωση αυτή 239 σαφώς δε θα μιλούσαμε για διεύρυνση του πεδίου δραστηριοτήτων των δασκάλων και των μαθητών. Αντίθετα, - και μάλιστα και συγκεκριμένες συνθήκες - θα αναμένουμε μάλλον συρρίκνωση του πεδίου αυτού» (Σ. Κρίβας, 1998,6,7). Η αυτονομία του σχολείου αναφέρεται κυρίως στη δυνατότητα λήψης απόφασης από τη μεριά του συλλόγου των δασκάλων αναφορικά με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που πρέπει να διέπουν το σχολείο τους και τη διοργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το σχολικό χώρο.

7. Να χορηγηθούν τα απαραίτητα οικονομικά κονδύλια για τις ανάγκες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη στήριξη πλείστων όσων οργάνων και μέσων καθώς και κονδυλίων για την πραγματοποίηση προγραμμάτων-Project. Πολλές φορές η έλλειψη οικονομικών κονδυλίων για τη στήριξη των προγραμμάτων-Project είναι ανασταλτικός παράγοντας υλοποίησης των. Προς τούτο η κάθε σχολική μονάδα πρέπει να έχει στη διάθεση της ειδικά οικονομικά κονδύλια για την πραγματοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων - Project.
8. Κυρίως όμως είναι απαραίτητο να αξιοποιηθεί η πλούσια θεωρητική και εμπειρική γνώση από την έως τώρα πορεία της ΠΕ/ΕΑΑ, καθώς και η εμπειρία από την προσπάθεια οικοδόμησης του αειφόρου σχολείου στη χώρα μας, ώστε να αποτελέσουν μια ισχυρή πλατφόρμα για μελλοντικές καινοτομίες και αλλαγές προγραμμάτων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, προς την κατεύθυνση ενός ποιοτικού σχολείου. Ίσως πλέον να έχουν ωριμάσει οι συνθήκες για ουσιαστικές και μεγάλης κλίμακας αλλαγές, σαν αυτές που

προϋποθέτει η οικοδόμηση των ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων και του αειφόρου σχολείου. Αυτό που φαίνεται ότι διαφοροποιεί το σήμερα από τις αμέσως προηγούμενες δεκαετίες, είναι ότι σήμερα το περιβάλλον και η πράσινη οπτική έχει εισαχθεί στην ημερήσια διάταξη της πολιτικής και καθημερινής ζωής (Hall et al., 2004).

Βιβλιογραφία

Ali Khan, S. (1996). A vision of a 21st-century community learning centre. In: J. Huckle & S. Sterling (eds), *Education for Sustainability* (pp. 222-227). London: Earthscan

Bell J., (1997), «Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας», (Α.-Β. Ρήγα, επιμελήτρια έκδοσης), Αθήνα: Gutenberg (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1993).

Bezzina C. and Testa S., (2005), “Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, No. 2, June 2005, pp. 141–150

Breiting, S., M. Mayer, and F. Mogensen. (2005). *Quality criteria for ESD-schools*. Vienna: ENSI.

Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.

Conde M. C. and Sánchez J. S., (2010), “The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience”, *International Journal of Environmental & Science Education* Vol. 5, No. 4, October 2010, 477-494.

Conde M. C. and Sánchez J. S., (2010), “The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience”, *International Journal of Environmental & Science Education* Vol. 5, No. 4, October 2010, 477-494. 5)

Coppieters P., (2005), “Turning schools into learning Organizations”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, No. 2, June 2005, pp. 129–139

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Day C., (1999), “Developing teachers: the challenges of lifelong learning”, London: Falmer Press.

Eaker R., DuFour R. and DuFour R (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to become Professional Learning Communities*. Indiana USA: National Education Service

Fien, J., Heck, D., & Ferreira, J. (Eds.). (1997). *Learning for a Sustainable Environment: A Professional Development Guide for 74 Teacher educators*, UNESCO Asia – Pacific Centre of Educational Innovation for Development and Griffith University. Ανασύρθηκε από <http://www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/main.htm>

Fullan M., (1992), “*Successful School Improvement*, Buckingham”, UK, Open University Press.

Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 339-351.

Hall St., Held D., McGrew A., (2004), «*Η νεωτερικότητα σήμερα*» (μετάφραση, Θ. και Β. Τσακίρης), Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Hall, G. and Hord, S. (2006). *Implementing Change*. USA: Allyn and Bacon.

Hargreaves, A. & Fullan, G., (1995), «*Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*», Αθήνα: Πατάκης

Hargreaves, A. & Fullan, G., (1995), «*Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*», Αθήνα: Πατάκης

Harris A., (2008), “*Leading sustainable schools*”, London: Specialist Schools and Academies Trust.

Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). *Education for Sustainable Development: an international perspective*. In Tilbury, D., Stevenson, R., Fien, J., & Schreuder, D (Eds.), *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge* (pp.13-24). Cambridge: IUCN

Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). *Education for Sustainable Development: an international perspective*. In Tilbury, D., Stevenson, R., Fien, J., & Schreuder, D (Eds.), *Education and Sustainability Responding to the Global Challenge* (pp.13-24). Cambridge: IUCN

<http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.a.c.13.2005.3.rev.1.e.pdf>

Huckle, J., & Sterling, S. (Eds.). (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.

Huckle, J., & Sterling, S. (Eds.). (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.

Hwang S., (2009), "Teachers' environmental education as creating cracks and ruptures in school education: a narrative inquiry and an analysis of teacher Rhetoric", *Environmental Education Research* Vol. 15, No. 6, December 2009, 697–714

Kadji- Beltran, C. (2002). *Evaluation of Environmental Education Programmes as a Means for Policy Making and Implementation Support: The Case of Cyprus Primary Education*. Doctor thesis, University of Warwick.

Knapp, D. (2000). *The Thessaloniki Declaration: A Wake- Up Call for Environmental Education?* *Journal of Environmental Education*, vol. 31, σελ. 32-39.

Lieberman A., (1996), "Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning", in: McLaughlin, M.W. and Oberman, I. (Eds) (1996) «Teacher learning: new policies, new practices», London: Teachers College Press, pp. 185-201.

MacGilchrist, B. Myers, K. and Reed J. (2004). *The intelligent school*. Sage

McNaughton M. J., (2012), "Implementing Education for Sustainable Development in schools: learning from teachers' reflections", *Environmental Education Research* Vol. 18, No. 6, December 2012, 765–782.

Mogensen, F. (1997). Critical thinking – a central element in developing action competence in health and environmental education. *Health Education Research Journal: Theory and Practice* 12, no. 4: 429–36.

Mogensen, F. and Schnack, K. (2010) 'The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria', *Environmental Education Research*, 16: 1, 59-74

Monroe M. (2002) Assessing Teachers Needs for Environmental Education Services, *Applied Environmental Education & Communication*, 1:1, 37-43, DOI: [10.1080/15330150213988](https://doi.org/10.1080/15330150213988)

Orr, W. (1996). *Educating for the environment: higher education's challenge of the next century*. *Journal of Environmental Education*, vol. 27, σελ. 7- 10.

Palmer J. and Neal P. (1994) *The handbook of environmental education* Routledge, New York, NY. 288 pages. ISBN: 0-415-09313-0

Palmer, A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century*. London: Routledge.

Posch, P. (1998). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. In: J. Elliot (dir), *Environmental Education: on the way to a sustainable future*. Report on Linz International Conference. Vienna: ENSI

Postma J. (2006) Environmental Justice: Implications for Occupational Health Nurses *AAOHN Journal*, Volume: 54 issue: 11, page(s): 489-498

Sauvé, L. (1996). *Environmental Education and Sustainable Development: A further appraisal*. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 1, σελ. 7- 33.

Shallcross A., (2006), "Whole School Approaches, Forging Links and Closing Gaps between Knowledge, Values and Actions", in Shallcross, Robinson, Pace & Wals (eds) "Creating Sustainable Environments in Our Schools", Sterling: Trentham Books

Shallcross T., (2009), «Ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις, σύνδεση και μείωση της διάστασης ανάμεσα στη γνώση, τις αξίες και τις δράσεις», Στο: Shallcross T., Robinson J., Pace P. & Wals E.J. (επιμ.), «Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά Περιβάλλοντα» (65-95). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Sterling, S. (1999). *Issues within and beyond Environmental Education*, European Conference on Environmental Education and Training, EC, DG XXI, Bruxelles

Tsindis, A., (1987) *Environmental Education*. Unpublished study. Ministry of Education and Culture.

UN (1972) Report of the United Nations Conference on the Human Environment, Stockholm, 5-16 June 1972 <https://digitallibrary.un.org/record/523249>

UN, 1987 Report of the World Commission on Environment and Development, Our Common Future. Ανασύρθηκε από http://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/04/0_Brundtland_Report-1987-Our_Common_Future.pdf

UNESCO – UNEP (1990). Environmentally Educated Teachers. The priority of priorities? In UNESCO – UNEP Environmental Education Newsletter, 15(1) Connect: Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001535/153574eo.pdf>

UNESCO – UNEP (1990). Environmentally Educated Teachers. The priority of priorities? In UNESCO – UNEP Environmental Education Newsletter, 15(1) Connect: Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001535/153574eo.pdf>

UNESCO (1975). The international workshop on environmental education. Final report. Belgrade, Yugoslavia. Paris: UNESCO-UNEP.

UNESCO (2004) United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-14.

UNESCO (2005). Contributing to a More Sustainable Future: Quality Education, Life Skills and Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141019e.pdf>

UNESCO (2005a) United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. UNESCO, France web: www.unesco.org/education/desd

UNESCO (2005b). Contributing to a More Sustainable Future: Quality Education, Life Skills and Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141019e.pdf>

UNESCO (2012) Education for Sustainable Development Source Book, Learning and Training Tools, No 4., UNESCO Education Sector, France.

Unesco 1988 (éd.), Strategie Internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990, U.N.E.S.C.O.

U.N.E.P. Congrès, Environmental education and training, (MOCKBA 1987), Nairobi - Paris

UNESCO, (1977) Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977: final report
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>

UNESCO, UNEP (1988). International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s. International Congress on Environmental Education and Training, Moscow 1987. Nairobi, Paris
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000075072>

WCED (World Commission on Environment and Development), (1987), Our Common Future, (Oxford, Oxford University Press).

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods. Applied social research methods vol. 5* (3rd ed.). London, UK: SAGE Publications.

Zachariou A. and Kadji – Beltran C. (2009) Exploring Cypriot Primary School Principals' Perceptions of the Sustainable Schools, Environmental Education Research, 15 (3) pp. 315-342

Αγγελίδου, Ε., & Κρητικού, Ε. (2005). Πώς διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ισθμός Κορίνθου

Αρβαντά Α., (2006), «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών όσον αφορά την αναγκαιότητα απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων στην Π.Ε.», 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασάλα Π., (2005), «Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Ν. Κεφαλληνίας από το 1985 μέχρι το 2005», 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου

Γαλανοπούλου Α., (2000), «Τα προαιρετικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούνται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα με χρηματοδότηση από το 2ο Κ.Π.Σ.» Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ), Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση Αθήνα: Μεταίχμιο, 377-398

Γεωργογιάννης, Π., (2008), Δόκιμοι εκπαιδευτικοί και τα Κέντρα Ασκούμενων Εκπαιδευτικών, Στο: ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Π. (2008), Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση - Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Βηματισμοί αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, της εκπαίδευσης και του περιεχομένου της, 1ο Διεθνές Συνέδριο Αθήνας, Τόμος ΙΙ, Πάτρα, σ.σ. 37-49

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (1993). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Δασκολιά Μ., (2000), «Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδακτορική διατριβή, αδημοσίευτη, κατατεθειμένη στο ΕΚΤ.

Δασκολιά Μ., (2001), «Δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνας», Περιβαλλοντική Αγωγή. Θέματα και προβληματισμοί, 1(4), 9-12.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.*

Δημοκρατίας. Διαθέσιμο στο http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitika_programmata.pdf.

Δοδοντσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113, 89-100.

Ζαχαρίου, Α., Καίλα, Μ., & Κατσίκης Α. (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. Περιοδικό Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 1(3), 269-288.

Ζαχαρίου, Α., Καίλα, Μ., & Κατσίκης Α. (2009). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. Περιοδικό Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 1(3), 269-288.

Ζυγούρη Ε. (2005) Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - 1η έκδ. - Αθήνα : Τυπωθήτω, 2005. - 253σ. · 21x14εκ. - (Περιβάλλον και Κοινωνικές Επιστήμες)

Henderson, K. and Tilbury, D. (2004) Whole-School Approaches to Sustainability: An International review of Sustainable School Programs, Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κάτζη, Χ. και Ζαχαρίου, Α. (2013). (Επιμ.). Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση: Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς. Λευκωσία: Frederick Research Center.

Κατσίκης Α., Ζαχαρίου Α., 2000. «Η συμβολή των διεπιστημονικών προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ στην αναβάθμιση του θεσμού της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης», Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα – Προοπτικές και δυνατότητες. Λάρισα 181-187 σελ

Κεφαλογιάννη Ζ. (2008) Αειφορική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Για μια Ηθική της Πράξης <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe4/proceedings/synedria3/kefalogianni.pdf>

Κρίβας, Σ. (2000). «Οι αντιλήψεις των νέων για το μέλλον του πλανήτη», στο Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Εκδ. Μεταίχμιο

Κρίβας, Σπ. (1998), *Η Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στο πανεπιστήμιο για τη σταδιοδρομία των φοιτητών στα πλαίσια της διαφοροποιημένης αντίληψης για τη σταδιοδρομία*, 1^ο Εκπ/κο Σεμ. Συμβούλων Σταδιοδρομίας, ΑΠΘ

Κωνσταντινόπουλος Σ., (2001), «Στάσεις των Δασκάλων απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - το παράδειγμα των Δασκάλων του Νομού Φλώρινας» Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας του Α. Π.Θ., Φλώρινα

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2008- Β' έκδοση). Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Λιαράκου, Γ., & Φλογαίτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις. Αθήνα: Νήσος.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μπλιώνης, Γ. (2009). *Στα μονοπάτια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. εκδ. Κέδρος

Νικολακάκη Μ., (2003), «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Περιοδικό Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, 5-19.

Ντιβέρη Π., Σταγιάννη Κ., Λούκας Η., Γκαλμπογκίνης Μ.,(2008), «Αντιλήψεις διευθυντών Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης ν. Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας», Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο 12-14/12/2008

Ντιβέρη Π., Σταγιάννη Κ., Λούκας Η., Γκαλμπογκίνης Μ.,(2008), «Αντιλήψεις διευθυντών Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης ν. Λάρισας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας», Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο 12-14/12/2008.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.Ε.Π.Ε.Κ.), (2008), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Έρευνα του που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ενέργειας 2.1.1. του ΕΠΕΑΕΚ II με φορέα υλοποίησης την Euricon Ε.Π.Ε., Αθήνα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), «Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Αθήνα. 68)

Παπαδημητρίου, Β. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ Ζ., (1997), «Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική διερεύνηση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 28, 171-193

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πυργιωτάκης, Ι., «Η ελληνική εκπαιδευτική κρίση: Μύθοι και Πραγματικότητες», στο Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, (επιμ. Ι. Κανάκης-Ι. Πυργιωτάκης), Αθήνα 1991, σσ. 13-42.

Ράγκου, Π. (2004). Βιώσιμη Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο: Δημόσια συζήτηση για την αειφορία και τις πολιτικές περιβάλλοντος. Σύρος: Περιφερειακό Ταμείο Ανάπτυξης Νοτίου Αιγαίου

Σκαναβή Κ. & Σακελάρη Μ., (2002), «Η γένεση, η εξέλιξη και η δυναμική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», Γέφυρες, τ.4. σ.32-59.

Σπυροπούλου (2001), με θέμα «Εννοιολογικός και μεθοδολογικός επαναπροσδιορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Σπυροπούλου Δ., (2001α), «Αξιοποίηση Ερευνών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο», Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4, 50-59. 99)

Σπυροπούλου, Δ., (2001β), «Απόψεις Προτάσεις Εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης για τον Επαναπροσδιορισμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», Τα εκπαιδευτικά, 59-60, 195-201.

Ταγκαλάκη, (2013) Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία και η βιωσιμότητα των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση για την Αειφορία <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/7440/theFile>

Ταμουτσέλη Κ. και Μητακίδου Σ., (2006), 'Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Εκπαίδευση για την αειφορία και ολιστικό σχολείο', in Θ .Δ. Λέκκας (επιμ.) Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II,

Τζαμπερή Ν. (2010) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΦΙΛΟΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ» Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Σχολή Τεχνολογίας Γεωπονίας και Τεχνολογίας Τροφίμων (Σ.Τε.Γ.Τε.Τ), Τμήμα Βιολογικών Θερμοκηπιακών Καλλιεργειών και Ανθοκομίας

Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην Επιλογή. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσεμπί Α. (2018) Η θέση της περιβαλλοντική εκπαίδευση στα εθνικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Κύπρο και στην Ελλάδα : Μια συγκριτική μελέτη <http://ikee.lib.auth.gr/record/300646?ln=el>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2009). Πρόγραμμα Σπουδών: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση / Εκπαίδευση για Αειφόρο Ανάπτυξη. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Λευκωσία.

ΥΠΠ, ΠΙ (2010). Αναλυτικά Προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής

ΥΠΠ, ΠΙ (2012α). Οδηγός Εφαρμογής Προγράμματος Σπουδών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Για Εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/perivallontiki_ekpaidefsi/epidiok

[omena otelesmata/odigos efarmogis programmatos spoudon perivallontikis e kpaidefsispdf](https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/CyprusNAP.Greek.pdf)

ΥΠΠ, ΠΙ, (2007). Συνοπτικό Κείμενο Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Διαθέσιμο στο <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/Implementation/NAP/CyprusNAP.Greek.pdf>.

Υφαντή Α. & Βοζαΐτης Γ., (2007), «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 40, σσ. 87-105.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (1993) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις,. Επανεκδοση : Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998, Επανεκδοση: Αθήνα: Πεδίο, 2011

Φλογαΐτη, Ε. (1993) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις,. Επανεκδοση : Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998, Επανεκδοση: Αθήνα: Πεδίο, 2011

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Φύκαρης, Ι. (1997). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και επισημάνσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 96-97, 151-154

Χατζηπαναγιώτου Π., (2001), «Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης», Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

Χρόνη, Μ. (2013). Η προσέγγιση της έννοιας του περιβάλλοντος μέσα από τα Βιβλία της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ' και Δ' Τάξης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

