

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ
ΤΕΧΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΕ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ»**

ΑΓΟΡΩ Π. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ
ΓΙΑΣΕΜΗ – ΟΛΓΑ ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.:	6110/1
Ημερ. Εισ.:	17-01-2008
Δωρεά:	Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός:	Δ
	372.357
	ΟΙΚ

Αφιερωμένη στον Αποστόλη,
στο Δημήτρη και στην Εύα...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	5
ΜΕΡΟΣ 1^ο	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	7
Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
1.1. Εισαγωγή	7
1.2. Ανάπτυξη της ΠΕ στη δεκαετία του '70	8
1.2.1. Διασκέψεις σταθμοί στην ανάπτυξη της ΠΕ	8
1.2.2. Ορισμοί της ΠΕ	9
1.2.3 Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	10
1.2.4 Προσεγγίσεις στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	12
1.3. Από την ΠΕ στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αιφορία	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	16
ΠΕ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	
2.1. Τρόποι ενσωμάτωσης	16
2.2. Προβλήματα ενσωμάτωσης της ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα	18
2.3. Η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας	22
2.4. Η ΠΕ ως εκπαιδευτική καινοτομία	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	28
Η ΠΕ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
3.1. Εισαγωγή της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα	28
3.2. Η ΠΕ στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ)	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	33
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
ΜΕΡΟΣ 2^ο	
ΕΡΕΥΝΑ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	41
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	

5.1. Σκοποί και στόχοι της έρευνας	41
5.2. Μεθοδολογία της έρευνας	42
5.3. Δείγμα της έρευνας	43
5.4 Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο ΣΥΖΗΤΗΣΗ	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Ερωτηματολόγιο	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
Ελληνική Βιβλιογραφία	80
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	84

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα:

Το σύζυγό μου Αποστόλη, γιατί χωρίς τη δική του υποστήριξη και προτροπή δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

Τα παιδιά μου Δημήτρη και Εύα, για την πολύ ώριμη συμπεριφορά που επέδειξαν παρά την ηλικία τους.

Τους γονείς μου, για την ηθική αλλά και έμπρακτη υποστήριξή τους.

Την κ. Βασιλική Παπαδημητρίου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κ. Γιασεμή –Όλγα Σαραφίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την υποστήριξή τους στη διάρκεια της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

ΜΕΡΟΣ 1^ο
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ), με την παγκόσμια αποδεκτή σημασία του όρου αποτελεί ανταπόκριση της εκπαίδευσης στη λεγόμενη οικολογική κίνηση που αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 60 και στη δεκαετία του 70 στην Αμερική και την Ευρώπη. Την περίοδο αυτή έγιναν πολλές διεθνείς διασκέψεις για θέματα περιβάλλοντος μέσα από τις οποίες γεννήθηκε η ιδέα ανάπτυξης ενός παγκόσμιου προγράμματος για τη διάδοση της ΠΕ που να απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους του πλανήτη όλων των ηλικιών. Η ιδέα αυτή πηγάζει από την άποψη ότι η επίλυση των προβλημάτων του περιβάλλοντος είναι υπόθεση όλων και όχι μόνο των ειδικών.

Βέβαια, η ΠΕ δε γεννήθηκε από το μηδέν τη συγκεκριμένη εποχή και δεν έχει στατικό χαρακτήρα αλλά παρουσιάζει μία εξελικτική πορεία καθώς έχει ρίζες στο παρελθόν σε προϋπάρχουσες δηλαδή εκπαιδευτικές κινήσεις επίκεντρο των οποίων ήταν μεταξύ των άλλων η προστασία της φύσης και από τις οποίες και δανείστηκε πολλά από τα χαρακτηριστικά της. Οι σημαντικότερες από αυτές, σύμφωνα με την ανάλυση της Παπαδημητρίου (1998) ήταν : η Προοδευτική Κίνηση στην Εκπαίδευση, η Μελέτη της Φύσης (Nature Study), οι Αγροτικές Σπουδές (Rural Studies), η Εκπαίδευση για τη Διατήρηση (Conservation Education) , η Εκπαίδευση έξω από το σχολείο (Outdoor Education), η Μελέτη Πεδίου (Field Studies), οι Περιβαλλοντικές Σπουδές (Environmental Studies).

Σήμερα, η ΠΕ έχει συνδεθεί με την έννοια της αειφορίας ή βιώσιμης ανάπτυξης (sustainable development) μιας έννοιας – όχι βέβαια απόλυτα νέας- που άρχισε όμως να συζητείται ευρέως από τη δεκαετία του 80 και ιδιαίτερα μετά τη δημοσίευση της έκθεσης Brundtland (WCED, 1987), καθώς και μετά τη διάσκεψη του Rio (1992) και τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης (1997).

1.2. Ανάπτυξη της ΠΕ στη δεκαετία του '70

1.2.1. Διασκέψεις σταθμοί στην ανάπτυξη της ΠΕ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τη δεκαετία του 70 υπήρξε έντονο το ενδιαφέρον για την ΠΕ. Σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο σημαντικό ρόλο για την προώθηση της ΠΕ έπαιξε η IUCN (Φλογαΐτη, 1998). Κατά τις δεκαετίες του 60 και του 70 διοργάνωσε πολλές συναντήσεις εργασίας και συνέδρια με σκοπό την προώθηση της εκπαίδευσης για τη διατήρηση της φύσης και του περιβάλλοντος. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η συνάντηση εργασίας στο Carson City της Νεβάδα των ΗΠΑ το 1970 (IUCN, 1970). Αυτή είναι και η πρώτη διεθνής συνάντηση με θέμα την ΠΕ η οποία καθιέρωσε στο διεθνές λεξιλόγιο τον όρο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και στην οποία οι συζητήσεις επικεντρώθηκαν κυρίως σε συγκεκριμένες πρακτικές και προγράμματα που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στα πλαίσια της νεογέννητης ΠΕ.

Η υιοθέτηση της ΠΕ από την UNESCO-UNEP υπήρξε καθοριστική για τη διάδοση του κινήματος της ΠΕ σ' όλες τις χώρες του κόσμου και την ανάπτυξή της σε όλα τα επίπεδα. Διοργάνωσε μία σειρά συναντήσεων και συνεδρίων που επέτρεψαν σταδιακά την οικοδόμηση της φιλοσοφίας της ΠΕ, την οριοθέτηση των στόχων, των αρχών και του περιεχομένου της και έδωσαν της σύγχρονη ταυτότητά της (Φλογαΐτη, 1998).

Οι σημαντικότερες από τις διεθνείς διασκέψεις για την ΠΕ είναι οι εξής:

1. Η Διακήρυξη της Στοκχόλμης (1972): Στη διάσκεψη αυτή αναγνωρίζετε ο ρόλος της ΠΕ για την προστασία του περιβάλλοντος, όμως η διακήρυξη έχει μια καθαρά ανθρωποκεντρική οπτική γωνία και εστίαση, αναφέροντας ότι τα έθνη πρέπει να «βελτιώσουν το ανθρώπινο περιβάλλον για τις παρούσες και τις μελλοντικές γενιές» (UNESCO, 1972). Στα αποτελέσματα του συνεδρίου συγκαταλέγονται η ίδρυση του Περιβαλλοντικού Προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών (UN Environment Program-UNEP) και μια εξάπλωση νέων υπουργείων περιβάλλοντος παγκοσμίως.

2. Συνάντηση Εργασίας στο Βελιγράδι (1975): Η διάσκεψη του Βελιγραδίου αποτελεί σταθμό για την ΠΕ. Στη διάσκεψη αυτή, σύμφωνα με την ανάλυση της Παπαδημητρίου (1998), διαμορφώθηκε το υπόστρωμα όσον αφορά στη φιλοσοφία, τους στόχους και τις καθοδηγητικές αρχές της ΠΕ πάνω στην οποία στηρίχθηκε αργότερα η διάσκεψη της Τιφλίδας. Η διακήρυξη της διάσκεψης (UNESCO, 1975), η γνωστή «Χάρτα του Βελιγραδίου», αποτελεί ορόσημο για την ΠΕ και αποτελεί στην

πραγματικότητα την πρώτη παγκόσμια διακήρυξη που προβάλλει την ανανεωτική όψη της ΠΕ (Παπαδημητρίου, 1998).

3. Η συνδιάσκεψη στην Τιφλίδα (1977): Αυτή η συνδιάσκεψη, θεωρείται ως το σημείο εκκίνησης για τις επίσημες διεθνείς πρωτοβουλίες για την ΠΕ, καθώς σε αυτήν αναφέρθηκε ότι η ΠΕ θα πρέπει να παρέχεται στους ανθρώπους όλων των ηλικιών , όλων των μορφωτικών επιπέδων και να ασκείται τόσο σε τυπικά όσο και σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα.

4. Το Συνέδριο της Μόσχας για την ΠΕ και Επιμόρφωση (1987): σε αυτό το συνέδριο πραγματοποιήθηκε μια ανασκόπηση της προόδου που επιτεύχθηκε από τη συνδιάσκεψη της Τιφλίδας, καθώς και της διεθνούς στρατηγικής για τη δράση στο πεδίο της ΠΕ και Επιμόρφωσης στη δεκαετία του 1990.

1.2.2. Ορισμοί της ΠΕ

Στη συνάντηση εργασίας στο Carson City της Νεβάδα των ΗΠΑ το 1970, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εκτός από την εισαγωγή του όρου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» διεθνώς, διατυπώθηκε και ο ορισμός της ΠΕ:

«Η ΠΕ είναι η διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση των εννοιών στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η ΠΕ συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος» (UNESCO-UNEP,1976).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί στην ΠΕ , ο ορισμός, όμως, της Νεβάδα έχει γίνει σημείο αναφοράς στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ όλοι οι άλλοι ορισμοί που διατυπώθηκαν από τότε βρίσκονται σύμφωνοι με το πνεύμα του.

Οι συχνότερα αποδεκτοί ορισμοί αντλούν από τις ιδέες που διατυπώνονται στη Χάρτα του Βελιγραδίου (UNESCO,1975) και τη Διακήρυξη της Τιφλίδας (UNESCO, 1978), ως ακολούθως:

«Η ΠΕ είναι μία μαθησιακή διαδικασία, η οποία αυξάνει τις γνώσεις και την επίγνωση των ανθρώπων για το περιβάλλον και τις σχετικές προκλήσεις, αναπτύσσει την πείρα και τις απαραίτητες δεξιότητες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και

καλλιιεργεί στάσεις, κίνητρα και ανάληψη δεσμεύσεων για τη λήψη ενημερωμένων αποφάσεων και ανάληψη υπεύθυνης δράσης.»

Καθώς το πεδίο εξελίχθηκε, έχουν διατυπωθεί διάφοροι νέοι ορισμοί όπως: «Η ΠΕ είναι μία διαδικασία που αναπτύσσει μία κοινότητα πολιτών, η οποία είναι ικανή και πρόθυμη να εργαστεί προς την κατεύθυνση της επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων» (UNESCO, 1980).

« Η ΠΕ, είναι το να μαθαίνουμε να βλέπουμε την πλήρη εικόνα η οποία περιβάλλει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, όπως πχ η ιστορία της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, τις αξίες τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα τις τεχνικές και τις διαδικασίες που προκαλούν το πρόβλημα, και προτεινόμενες δράσεις για να το θεραπεύσουμε (Meadows,1990:5).

«Η ΠΕ, είναι μία μαθησιακή διαδικασία που αυξάνει τις γνώσεις και την επίγνωση των ανθρώπων για το περιβάλλον και τις σχετικές προκλήσεις, αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες και πείρα για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και ενθαρρύνει την ανάπτυξη στάσεων, κινήτρων και δεσμεύσεων έτσι ώστε να παίρνουν οι άνθρωποι ενημερωμένες αποφάσεις και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση (Andrews & Cantrell, 2000:2).

Η ΠΕ ορίζεται επίσης ως «μία συνεχής μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα αποκτούν επίγνωση του περιβάλλοντος τους και αποκτούν γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και εμπειρίες για να επιλύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα για τις παρούσες και μελλοντικές γενιές» (Vaughan et al. 2003:13).

1.2.3 Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η διάσκεψη του Βελιγραδίου ανέδειξε την ΠΕ σαν μία εκπαιδευτική πορεία με ηθικές, οικονομικές, πολιτικές διαστάσεις και γενικά έβαλε τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε ένα πλαίσιο νέων παγκόσμιων κοινωνικο-οικονομικών στόχων (Παπαδημητρίου, 1998).

Οι στόχοι της ΠΕ, όπως καθορίστηκαν στη διάσκεψη του Βελιγραδίου και διατυπώνονται στη διακήρυξη της διάσκεψης πηγαινούν πέρα από την κατανόηση και την ευαισθητοποίηση σε σχέση με το περιβάλλον και προβάλλεται η ανάγκη να συμβάλλει αυτή στην ανάπτυξη του παγκόσμιου πληθυσμού με περιβαλλοντικό ήθος και να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή όλων στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Παπαδημητρίου, 1998).Οι στόχοι αυτοί έχουν ως ακολούθως:

- Συνειδητοποίηση: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον ως ενιαίο σύνολο και τα συναφή προβλήματα και να ευαισθητοποιηθούν για αυτά.
- Γνώση: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να κατανοήσουν το περιβάλλον στο σύνολό του, τα προβλήματα του και το ρόλο του ανθρώπου μέσα σ' αυτό καθώς και την ευθύνη του για αυτό.
- Στάσεις: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν κοινωνικές αξίες, ζωηρό ενδιαφέρον για το περιβάλλον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην προστασία και βελτίωσή του.
- Δεξιότητες: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Ικανότητα αξιολόγησης: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αξιολογούν τα μέτρα που λαμβάνονται για το περιβάλλον, καθώς και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς οικολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, αισθητικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.
- Συμμετοχικότητα: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αναπτύξουν μία αίσθηση υπευθυνότητας και αμεσότητας στη θεώρηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, και να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της δραστηριοποίησης τους για την επίλυση αυτών των προβλημάτων.

Στη διάσκεψη της Τιφλίδας, όπως και σ' αυτή του Βελιγραδίου, η ΠΕ εκλαμβάνεται ως μία εκπαιδευτική διαδικασία που θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση του περιβάλλοντος γενικά και στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης των ανθρώπων, ώστε να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις, τις κατάλληλες αξίες, στάσεις και δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στην υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς (Παπαδημητρίου, 1998).

Όλοι οι παραπάνω στόχοι, τους οποίους η διεθνής κοινότητα έχει θέσει για την ΠΕ κινούνται τελικά σε δύο βασικά και αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα:

- Τη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και συνείδηση. Αυτό σημαίνει όχι μόνο συνείδηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και συνείδηση κοινωνική, οικονομική, πολιτική και τελικά συνείδηση της βαθύτερης σχέσης που συνδέει τον άνθρωπο με τη φύση.

- Τη διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές ως προς το περιβάλλον. Υπό αυτή την οπτική γωνία, η ΠΕ συνιστά μια πραγματική «αγωγή του πολίτη», όχι όμως μία παραδοσιακή αγωγή του πολίτη που στοχεύει στην περιγραφή και την κατανόηση των οργανωτικών δομών της κοινωνίας με σκοπό την αποδοχή τους (Φλογαΐτη,1998).

Οι δύο αυτές κατηγορίες των στόχων προσδίδουν τελικά στην ΠΕ την ιδιαιτερότητα της και σκιαγραφούν το προφίλ του «περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη» ή του «πολίτη με οικολογική παιδεία, οικολογική συνείδηση, υπεύθυνο και ενεργό στο κοινωνικό πεδίο» (Φλογαΐτη 1998).

1.2.4 Προσεγγίσεις στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η σύνδεση μεταξύ περιβάλλοντος και εκπαίδευσης έχει γίνει με τρεις διαφορετικούς τρόπους, όπως έχει διατυπωθεί από αρκετούς ερευνητές μέχρι τώρα, οι οποίοι ουσιαστικά ορίζουν τις τρεις όψεις που χαρακτηρίζουν την ΠΕ. Ο Lucas (1972), μέσω της μελέτης των ακολουθούμενων πρακτικών προσεγγίσεων στην ΠΕ , διαπίστωσε τις εξής τρεις όψεις:

A- Εκπαίδευση *για (about)* το περιβάλλον : έχει κυρίως γνωστικούς στόχους και προάγει τη γνώση και κατανόηση για θέματα περιβάλλοντος. Ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοούν πως λειτουργούν τα φυσικά συστήματα, να εκτιμούν την πολυπλοκότητά τους και να αντιλαμβάνονται πώς αλληλεπιδρούν με τα ανθρώπινα συστήματα.

B- Εκπαίδευση *μέσα (in)* στο περιβάλλον: η εκπαίδευση *μέσα* στο περιβάλλον είναι η εκπαίδευση των μαθητών μέσω των εμπειριών τους στο περιβάλλον. Αναφέρεται στο περιβάλλον ως ένας πόρος τον οποίο οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν για να διεξάγουν εις βάθος έρευνες και να αναζητούν τρόπους για να αναπτύξουν θετικά αισθήματα και στάσεις απέναντι στη φύση και τα στοιχεία της. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα άτομα που είναι περιβαλλοντικώς δραστήρια και υπεύθυνα, είναι πιο πιθανό ότι θα έχουν μια στάση που είναι πιο συνεπής με τις προς το περιβάλλον προσανατολισμένες έννοιες (Borden, 1985).

Γ- Εκπαίδευση *για χάρη (for)* του περιβάλλοντος: αποσκοπεί στο να αναπτύξει τις αξίες και τις στάσεις που οδηγούν στην υιοθέτηση ενός προσωπικού κώδικα συμπεριφοράς, ο οποίος να διασφαλίζει ότι οι διάφορες αποφάσεις και πράξεις είναι

ευνοϊκές για την υπόθεση της καλύτερης δυνατής διατήρησης του περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση για το περιβάλλον είναι ο κοινωνικός σκοπός της ΠΕ (Marsden, 1997).

Ο Fien (1992), λέει ότι κάθε μια από τις τρεις προσεγγίσεις στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, «για», «μέσα» και «για χάρη» του περιβάλλοντος αντανακλά τους ποικίλους βαθμούς της τεχνο-κεντρικής και οικο-κεντρικής προοπτικής. Η εκπαίδευση «για» το περιβάλλον τείνει να αντανακλά μια τεχνο-κεντρική προοπτική. Αυτή η προσέγγιση ήταν η κυρίαρχη μορφή της ΠΕ κατά τη δεκαετία του 1970 (O'Riordan, 1981). Η εκπαίδευση «μέσα» στο περιβάλλον είναι ο απώτατος στόχος για την οικοκεντρική προοπτική. Αντιμετωπίζεται από την άποψη ότι προωθεί έναν τρόπο ζωής που θα οδηγήσει σε μια πιο βιώσιμη γη. Ο Fien (1992) συνοψίζει αυτές τις τρεις προσεγγίσεις στην ΠΕ προτείνοντας ότι η εκπαίδευση «για» και «μέσα» στο περιβάλλον είναι πολύτιμες μόνο αν χρησιμοποιούνται για την παροχή δεξιοτήτων και γνώσεων ώστε να υποστηρίξουν την εκπαίδευση «για χάρη» του περιβάλλοντος.

Η εκπαίδευση *για χάρη* του περιβάλλοντος είναι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ΠΕ, που τη διαφοροποιεί από κάθε προηγούμενη εκπαιδευτική κίνηση. Η επικρατούσα αντίληψη όμως είναι ότι η ΠΕ πρέπει να έχει και τα τρία χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα να είναι εκπαίδευση *για χάρη* του περιβάλλοντος που στηρίζεται στην εκπαίδευση *για* και *μέσα* στο περιβάλλον (Παπαδημητρίου, 1998).

1.3. Από την ΠΕ στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Κατά τη διάρκεια του 20 αιώνα διάφορα κινήματα όπως πχ. Εκπαίδευση έξω από το σχολείο, Μελέτες πεδίου, Αγροτικές σπουδές, Περιβαλλοντικές σπουδές, κα προώθησαν στο περιβαλλοντικό πεδίο τις κυρίαρχες ιδέες της διατήρησης και της προστασίας της φύσης και στο εκπαιδευτικό πεδίο καινοτόμες προσεγγίσεις και πρακτικές. Οι προσεγγίσεις αυτές επηρέασαν καθοριστικά της συγκρότηση της ΠΕ, για αυτό και θεωρούνται πρόδρομα κινήματα. (Φλογαΐτη, 2006).

Το εννοιολογικό πέρασμα από τη φύση στο περιβάλλον και οι προβληματισμοί που αναδείχθηκαν στην κοινωνία ως προς την περιβαλλοντική κρίση τροφοδότησαν τη μετάβαση από εκπαιδευτικά κινήματα με άξονα τη φύση στο εκπαιδευτικό κίνημα με άξονα το περιβάλλον. Το κίνημα αυτό ονομάζεται Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η ΠΕ υποστηρίχθηκε θερμά από τη διεθνή κοινότητα

ως μία εκπαίδευση που θα μπορούσε να βοηθήσει στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να προωθήσει αλλαγές στα πεδία της ανάπτυξης, της οικονομίας, της πολιτικής, της κοινωνίας, και γενικότερα στις σχέσεις ανθρώπου – κοινωνίας - φύσης.

Στη δεκαετία του 90 και κυρίως με το γύρισμα του αιώνα η έννοια που προσδιορίζει την ΠΕ είναι η αειφορία. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη δεν αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως συνέβη με τα περισσότερα εκπαιδευτικά κινήματα (Λιαράκου, Φλογαΐτη, 2007). Η αειφορία προβάλλει ως μία έννοια γενικότερη από αυτήν του περιβάλλοντος, γιατί ενσωματώνει ταυτόχρονα το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική. Επιπλέον συνοψίζει σε μία λέξη όλες τις προσδοκίες και τα οράματα, αλλά και τη δύσβατη πορεία προς δομικές αλλαγές της κοινωνίας με στόχο την οικολογική βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Φλογαΐτη, 2006).

Το 1987 διατυπώνεται επίσημα στους κόλπους των Ηνωμένων Εθνών ο όρος «αειφόρος ανάπτυξη». Την ίδια χρονιά οργανώνεται στη Μόσχα το διεθνές συνέδριο για την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και κατάρτιση», προκειμένου να διαμορφώσει τη διεθνή στρατηγική για την ΠΕ στη δεκαετία του 90 (UNESCO, 1988).

Μετά τη διάσκεψη του Ρίο το 1992, η ΠΕ είναι πλέον άρρηκτα δεμένη με την αειφορία. Το κεφάλαιο 36 της Ατζέντας 21 διατυπώνει σαφώς ότι η εκπαίδευση είναι ο σημαντικότερος θεσμός που η κοινωνία διαθέτει προκειμένου να σχεδιάσει, να δρομολογήσει και να στηρίξει την αειφόρο ανάπτυξη (UNCED, 1992).

Το 1997, οργανώνεται στη Θεσσαλονίκη με τη συνεργασία της ελληνικής κυβέρνησης διάσκεψη με θέμα «Περιβάλλον και κοινωνία: εκπαίδευση και κατάρτιση για την αειφορία». Η διακήρυξη της Θεσσαλονίκης αποτελεί το κύριο προϊόν της διάσκεψης η οποία αν και αφορά την ΠΕ, ουσιαστικά αναφέρεται σε μία εκπαίδευση για την αειφορία (Φλογαΐτη, 2006).

Μετά τη Θεσσαλονίκη, οι όροι αρχίζουν να συγχέονται: περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, ΠΕ για την αειφορία. Ανεξάρτητα από τις διατυπώσεις, είναι γεγονός ότι η αειφορία δεσπόζει πλέον ως έννοια στην ΠΕ και η διάσκεψη της Θεσσαλονίκης αυτό δηλώνει δυναμικά. Η εκπαίδευση οφείλει να την ενσωματώσει ή τουλάχιστον να ασχοληθεί μαζί της (Φλογαΐτη, 2006).

Κατά την τελευταία δεκαετία, παρατηρείται μια αυξανόμενη εστίαση της προσοχής στο περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη, όχι μόνο από περιβαλλοντικές ομάδες, αλλά και από τα μέσα ενημέρωσης, τους πολιτικούς και από το κοινό.

Η αειφόρος ανάπτυξη, όπως ορίζεται από την Επιτροπή Brundtland (Brundtland Commission, 1987), είναι «ανάπτυξη, η οποία ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες». Σύμφωνα με τον Leal Filho (2000), οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις απόψεις ενός ατόμου για την αειφορία είναι: οι γνώσεις, το υπόβαθρο, η εμπειρία, η αντίληψη, οι αξίες και το πλαίσιο αναφοράς του.

Η βιβλιογραφία γύρω από την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη τονίζει ιδιαίτερα την αξία της ενεργητικής μάθησης, της κριτικής αξιολόγησης των αξιών και της πολιτισμικής ευαισθησίας (Edman, 2004). Η εκπαίδευση για την αειφορία, είναι ουσιαστική για τους μαθητές για να εκτιμήσουν, κατανοήσουν και να σκεφτούν με κριτικό τρόπο τα περίπλοκα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (Ott, 1996).

Ο προβληματισμός της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη που σχετίζεται με τις κοινωνικές παραμέτρους, εκφράζεται μέσα από την προαγωγή της συμμετοχής του κοινού στη λήψη αποφάσεων και στη συνακόλουθη ενδυναμωτική της φύση, στοιχεία που θεωρούνται ως θεμελιώδεις παράμετροι μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Webster, 1998). Στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, χρειαζόμαστε μια εκπαίδευση που να συμβάλλει σε μια σωστή αντίληψη της κατάστασης του κόσμου και να προετοιμάζει τους πολίτες για τη λήψη αποφάσεων (Aikenhead, 1996), το σχεδιασμό δραστηριοτήτων ΠΕ, οι οποίες εστιάζουν τόσο στην ανθρώπινη ανάπτυξη, όσο και στην άμεση σχέση με το περιβάλλον και την καθημερινή ζωή του μαθητή (Wals & Alblas, 1997), καθώς και τη δημιουργία υπεύθυνων στάσεων (Tilbury, 1995)

Όπως εξηγεί ο Fourez (1997), ο σκοπός της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη δεν είναι να είναι να γίνουν όλοι εμπειρογνώμονες, αλλά μάλλον να τους δώσει την ικανότητα να θέτουν τις σωστές ερωτήσεις και, ακολούθως, να μπορούν να αξιολογούν τις σωστές απαντήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΕ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

2.1. Τρόποι ενσωμάτωσης

Έχοντας καθορίσει τους στόχους και τα βασικά χαρακτηριστικά της ΠΕ μένει να προσεγγίσουμε το θέμα των στρατηγικών, οι οποίες ευνοούν την ενσωμάτωση της στα εκπαιδευτικά συστήματα. Το βασικό πρόβλημα για την ΠΕ στο σχολείο από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής της ήταν και εξακολουθεί να είναι ακόμα ο τρόπος ένταξης της στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Παπαδημητρίου, 1998). Για το θέμα αυτό διάφορες θέσεις έχουν διατυπωθεί, όπως να προστεθεί ως ξεχωριστό μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα, να διεισδύσει σε όλα τα μαθήματα ή να πραγματοποιείται με τη μορφή ξεχωριστών προγραμμάτων.

Προσέγγιση του ξεχωριστού μαθήματος

Καταρτίζεται μία σειρά μαθημάτων με διεπιστημονική προσέγγιση όπου μπορούν να συνεισφέρουν όλες οι επιστήμες δομώντας μία ενότητα. Ένα ξεχωριστό μάθημα που ασχολείται συγκεκριμένα με περιβαλλοντικά ζητήματα θα μπορούσε να πάρει διάφορες μορφές, όπως περιβαλλοντικές σπουδές, εκπαίδευση για την αειφορία, και ένα προαιρετικό περιβαλλοντικό μάθημα (Rooyen, 1998). Η κριτική που δέχθηκαν τέτοιου είδους μαθήματα έχει να κάνει με το γεγονός ότι συνήθως περιορίζονται στην εξέταση των δύο μόνων όψεων της ΠΕ , μέσα και για το περιβάλλον και όχι για χάρη του περιβάλλοντος. Επίσης επειδή διατηρούνται τα χαρακτηριστικά του μαθήματος (εξετάσεις, βαθμοί, ένας εκπαιδευτικός) η ΠΕ κινδυνεύει να γίνει ένα μάθημα σαν όλα τα άλλα (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 2003) Εξάλλου μία τέτοια ένταξη δεν είναι ο καλύτερος τρόπος, καθώς στόχοι που έχουν να κάνουν με τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς δεν μπορεί να επιτευχθούν μέσα από ένα μόνο μάθημα του σχολικού προγράμματος (Παπαδημητρίου, 1998).

Μοντέλο εμβολιασμού

Το μοντέλο αυτό έχει σχέση με τον εμβολιασμό διαφόρων επιστημών με προβληματικές της ΠΕ (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 2003). Η θέση που βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση είναι αυτή που υποστηρίζει την άποψη ότι η ΠΕ πρέπει να περάσει μέσα από όλα τα μαθήματα, με την έννοια της δημιουργίας εστιών με περιβαλλοντική διάσταση στα παραδοσιακά μαθήματα (Παπαδημητρίου, 1998). Το μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της ένταξης είναι ότι δίνεται στην ΠΕ η δυνατότητα να

αποτελέσει μέρος της καθημερινής εκπαίδευσης των μαθητών, εμπεριέχει όμως τον κίνδυνο να υποβαθμιστεί τόσο το περιεχόμενο όσο και η εκπαιδευτική πορεία επειδή η κύρια έμφαση δίνεται αναπόφευκτα στο διδασκόμενο αντικείμενο (Παπαδημητρίου, 1998). Στην περίπτωση αυτή δεν συζητείται η απλή παράθεση ενός ή δύο ειδικών θεμάτων, αλλά η επαναδόμηση του περιεχομένου του κάθε μαθήματος έτσι ώστε να ενσωματωθεί η περιβαλλοντική διάσταση μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους των μαθημάτων επί το περιβαλλοντικότερο (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 2003).

Διεπιστημονική προσέγγιση

Για την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης προτείνεται, αφού επιλεγεί το προς μελέτη θέμα ή πρόβλημα, οι εκπαιδευτικοί να συνεκτιμήσουν με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό μπορούν οι στόχοι της ΠΕ να καλύψουν τους στόχους ήδη υπαρχόντων μαθημάτων και αντίστροφα (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη, 2003). Ο τρόπος αυτός παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, γιατί δίνει τη δυνατότητα να προσεγγίζονται ολιστικά τα θέματα, να ακολουθούνται διδακτικές πορείες συμβατές με τη φιλοσοφία της ΠΕ και να μεγιστοποιούνται οι ευκαιρίες για ανάπτυξη στάσεων, δεξιοτήτων και δράσης (Παπαδημητρίου, 1998).

Σε διημερίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρθηκε (Βίκα - Γκιζελή και Μακρίδη, 1999) ότι η οργάνωση παρόμοιων προγραμμάτων συμβάλλει:

- Στην αναβάθμιση της κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών στα κοινωνικά τεκταινόμενα και ταυτόχρονα στο άνοιγμα τους σχολείου προς νέους ορίζοντες.
- Στην τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών αλλά και των καθηγητών για τη σχολική ζωή.
- Στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ μαθητών διαφορετικής γεωγραφικής προέλευσης.
- Στη μείωση της σχολικής αποτυχίας
- Στην εν γένει βελτίωση της εικόνας του σχολείου.

Σε άλλη εργασία (Γαλανοπούλου, 2001) εξάλλου αναφέρεται ότι η εμπειρία από την υλοποίηση παρόμοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων δείχνει ότι οι μαθητές:

- Συνάπτουν παιδαγωγικό συμβόλαιο με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους και πέρα από μια περίοδο ύφεσης και δυσπιστίας είναι κατά κανόνα συνεπείς στην εργασία τους και στα καθήκοντά τους

- Ασχολούνται με τη συλλογή δεδομένων εκτός σχολείου με μεγάλη ευχαρίστηση.
- Είναι ένθερμοι στην εργασία εκτός τάξης
- Διερευνούν το θέμα τους με ευρηματικότητα και ζήλο.
- Ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα των εργασιών τους και για την παρουσίαση της ομάδας τους

Οι περισσότερες από τις παραπάνω προσεγγίσεις της ΠΕ στην τυπική εκπαίδευση μπορούν να χαρακτηριστούν ως εκπαίδευση «για» και εκπαίδευση «μέσα» στο περιβάλλον (Thomas et al., 1999). Όμως, υπάρχει η ανάγκη για μετατόπιση της οπτικής γωνίας ώστε να συμπεριληφθεί και η εκπαίδευση «για χάρη» του περιβάλλοντος, επειδή ο τριμερής χωρισμός της ΠΕ δεν έχει εφαρμοστεί στα σχολεία με ισορροπημένο τρόπο (Fien, 2000).

2.2. Προβλήματα ενσωμάτωσης της ΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα

Παρά τις προσδοκίες από τα πρώτα στάδια της ΠΕ, το διεθνές ενδιαφέρον καθώς και τις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες, γεγονός παραμένει ότι μικρή σχετικά πρόοδος έχει σημειωθεί σε ότι αφορά την ενσωμάτωση της ΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών (Παπαδημητρίου, 1995). Σήμερα, μετά από 25 ολόκληρα χρόνια, η ΠΕ παραμένει για τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των μαθητών μία περιθωριακή δραστηριότητα παρόλο που είναι αναγνωρίσιμη από το σύνολο σχεδόν της εκπαιδευτικής κοινότητας (Γούπος, 2003).

Οι λόγοι σχετίζονται, κατά κύριο λόγο με την ιδιαίτερη φυσιολογία και την παιδαγωγική πρακτική της ΠΕ. Πιο συγκεκριμένα:

- Η ΠΕ αποτελεί μία νέα εκπαιδευτική τάση (Δανασσής – Αφεντάκης, 1997), η οποία διαφοροποιείται σε πολλά σημεία από την παραδοσιακή έννοια και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος (Stevenson, 1984).
- Για την κατανόηση της πολυπλοκότητας και του πολυδιάστατου της έννοιας του περιβάλλοντος και της συνολικής περιβαλλοντικής πραγματικότητας θεωρείται απαραίτητη από την πλευρά των εκπαιδευτικών η υιοθέτηση ειδικών προσεγγίσεων (Giordan & Souchon, 1991) και αντίστοιχων κατάλληλων παιδαγωγικών στρατηγικών (Giolitto, 1982).

- Δε θα πρέπει να αγνοούμε και την ανάγκη υπερπήδησης από τους εκπαιδευτικούς σημαντικών επιστημολογικών εμποδίων. Τα εμπόδια αυτά σχετίζονται με τα νοητικά μοντέλα των εκπαιδευτικών, τα οποία διαμορφώνονται και παγιώνονται κατά τις διαδικασίες επιστημονικής και επαγγελματικής τους κοινωνικοποίησης (Jaritz,1996).

Το σχολείο στην εξελικτική του πορεία κάτω από διάφορες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές συγκυρίες, έχει διαμορφώσει μία κουλτούρα που αφορά στη δομή και λειτουργία του, τη διδασκόμενη ύλη και την οργάνωσή της, τις πορείες διδασκαλίας και μάθησης, τα συστήματα αξιολόγησης, τις σχέσεις μέσα στο σχολείο και τις σχέσεις με την κοινότητα (Παπαδημητρίου, 1998). Σύμφωνα με τον Bourdieu, «το σχολείο έχει θεσμοθετημένες φόρμες πολιτισμικού κεφαλαίου, οι οποίες συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων έξω από αυτό» (Giroux, 1981). Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, όχι μόνο αναπαράγει τις κυρίαρχες δομές, αλλά προκαθορίζει και διδάσκει στους μαθητές τη θέση που θα πρέπει να καταλάβουν μέσα στις κοινωνικές δομές. Με άλλα λόγια το σχολείο δεν μεταδίδει μόνο γνωστικές δεξιότητες, αλλά αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία. (Μπαζίγου, 2005).

Σύμφωνα με τον Posch (1996), το σχολείο έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά όσον αφορά κυρίως τη διδασκαλία και τη μάθηση:

- Επικράτηση της συστηματικής γνώσης.
- Εξειδίκευση.
- Μία συγκεκριμένη πορεία μετάδοσης της γνώσης.
- Μία προτεραιότητα στην επικοινωνία από πάνω προς τα κάτω.

Οι εδραιωμένες δομές αντιστέκονται στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις που διέπονται από διαφορετική ιδεολογία και διαφορετικά χαρακτηριστικά και για το λόγο αυτό πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές συναντούν εμπόδια (Gleeson,1979).

Στους στόχους της ΠΕ, όπως έχει ήδη αναφερθεί, συμπεριλαμβάνεται η κριτική θεώρηση του συστήματος αξιών που συνέβαλε στην υποβάθμιση τους περιβάλλοντος, η υιοθέτηση διαφορετικής αντίληψης και διαφορετικού ήθους όσον αφορά στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και η αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων απέναντι σ' αυτό. Στα χαρακτηριστικά της ΠΕ συμπεριλαμβάνεται η ολιστική θεώρηση των περιβαλλοντικών θεμάτων και η σύνδεση της κατανόησή τους

με κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές, αισθητικές και άλλες παραμέτρους. Πρόκειται ουσιαστικά για μία θεώρηση που εμπεριέχει την εκτίμηση και άλλου τύπου γνώσης πέρα από την επιστημονική (Παπαδημητρίου, 2004).

Χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου κατά τον Goodlad (1984), είναι η διδασκαλία της γνώσης σε χωριστά γνωστικά αντικείμενα και με συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Κάθε αλλαγή η οποία δε συμφωνεί με αυτά τα στερεότυπα αλλά περιλαμβάνει γνώσεις διεπιστημονικού χαρακτήρα, κοινωνικές και προσωπικές, συναντά αντιδράσεις στην ενσωμάτωση της στα διδασκόμενα αντικείμενα (Παπαδημητρίου, 1998).

Για το λόγο αυτό διάφορες εκπαιδευτικές κινήσεις, πρόδρομοι της ΠΕ δεν ευδοκίμησαν γιατί προάγουν γνώση και διδακτικές προσεγγίσεις διαφορετικές από την επικρατούσα άποψη.

Η ΠΕ έχει ενστερνιστεί πολλά χαρακτηριστικά από τις πρόδρομες εκπαιδευτικές κινήσεις. Τα πιο αντιπροσωπευτικά είναι η διεπιστημονικότητα, η μάθηση έξω από το σχολείο, η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση, η ομαδική εργασία, κα (Παπαδημητρίου, 1998).

Τα χαρακτηριστικά αυτά, που ανταποκρίνονται κυρίως στους τύπους της ΠΕ μέσα και για το περιβάλλον, συνάντησαν δυσκολίες και αντίσταση από την εδραιωμένη κουλτούρα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Παπαδημητρίου, 1998).

Η διάσταση για *χάρη* του περιβάλλοντος απαιτεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις αφού προχωράει πολύ πιο πέρα από την ενημέρωση για θέματα περιβάλλοντος και πρακτικές δραστηριότητες μέσα στο περιβάλλον. Απαιτεί από του μαθητές συλλογική εργασία για τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενώ η γνώση ανακαλύπτεται από διάφορες πηγές. Η γνώση αυτή έχει πρακτικό χαρακτήρα είναι ολιστική και πολλές φορές υποκειμενική και αμφισβητήσιμη (Παπαδημητρίου, 1998).

Ο προσανατολισμός στη διερεύνηση και αναζήτηση λύσεων απαιτεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Ο προσανατολισμός αυτός θέτει υπό ερώτηση τα ενδιαφέροντα και τους χειρισμούς ορισμένων ομάδων της κοινωνίας, καθώς και τις αξίες που διέπουν αυτούς τους χειρισμούς, και συνιστά σαφώς πολιτική εκπαίδευση που θίγει την κοινωνικό-οικονομική δομή της κοινωνίας και για αυτό δεν είναι εύκολα αποδεκτή (Παπαδημητρίου, 1998).

Η διαφορά στο είδος της γνώσης που προάγεται και στις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται προτάσσει πρόσθετα εμπόδια σχετικά με την ένταξη της ΠΕ στα προγράμματα του σχολείου.

Η εκπαίδευση στις μέρες μας καλείται να ανταποκριθεί σε νέες κοινωνικές συνθήκες και για το λόγο αυτό προτείνονται νέα προγράμματα σπουδών με στόχους οι οποίοι δεν περιορίζονται μόνο στην απόκτηση γνώσης αλλά και στην απόκτηση μιας ποικιλίας δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων.

Τα προβλήματα που προέκυψαν από τον κατακερματισμό της σχολικής γνώσης σε αυτοτελή διδασκόμενα μαθήματα, σε συνδυασμό με τις νέες επιστημολογικές αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, τις διαδικασίες μάθησης και για το ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης οδήγησαν στην αμφισβήτηση των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων. Στο στενό και ασφυκτικό πλαίσιο των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων, η ΠΕ φαίνεται να περιθωριοποιείται μέσα από τις υπάρχουσες αναχρονιστικές δομές, καθώς επισημαίνεται η αντίφαση και η δυσαρμονία μεταξύ αυτών που θεωρητικά ισχύουν για την ΠΕ και αυτών που πραγματικά εφαρμόζονται (Palmer & Neal, 1994). Συνεπώς για να δημιουργηθούν εκείνες οι δομές, οι οποίες θα καταστήσουν λειτουργική και αποτελεσματική την ΠΕ στο σχολείο, τίθεται επιτακτική η ανάγκη σχεδιασμού και οργάνωσης κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία να οριοθετούν τους στόχους και τις αρχές της και να καθορίζουν τα μοντέλα και τις στρατηγικές εφαρμογής και αξιολόγησης της.

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και μαθητών σε προγράμματα ΠΕ δείχνουν πως η ΠΕ μπορεί να βγάλει το εκπαιδευτικό σύστημα από τα αδιέξοδά του και να λειτουργήσει ως μοχλός για τον αναπροσανατολισμό του σχολείου προς την κατεύθυνση ενός «ανοιχτού σχολείου». Ενός σχολείου, όπου η αναζήτηση και η παραγωγή της γνώσης δεν είναι απλή ανακατασκευή υπάρχουσας γνώσης, αλλά μία διαδικασία αναζήτησης καινούργιας κυρίως από τους μαθητές (Γούπος, 2003).

Εκτός, από τον τρόπο και το περιεχόμενο της γνώσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντας διαμόρφωσης της κουλτούρας του σχολείου. Το αν τελικά γίνεται ΠΕ στην τάξη και τι είδους ΠΕ γίνεται, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις και τις στάσεις των ίδιων για την ΠΕ και την εκπαίδευση γενικότερα (Παπαδημητρίου, 1998).

Το σύνολο των επιστημολογικών και παιδαγωγικών τους πιστεύω προσδιορίζουν το είδος της γνώσης που εκτιμούν και προάγουν, όπως και τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν. Οι απόψεις αυτές γενικά αντιστέκονται σε

καινοτομίες που προάγουν διαφορετικές διδακτικές πρακτικές (Παπαδημητρίου, 1998).

Βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση του αναμενόμενου ρόλου της ΠΕ αποτελεί ο «κατάλληλος εκπαιδευτικός» (Glasgow,1996). Η σωστή προετοιμασία του αποτελεί κεντρική προτεραιότητα, τόσο σε επίπεδο έρευνας, όσο και σε επίπεδο δράσης (Engelson & Disinger, 1990, Wilke, Peyton & Hungerford,1987). Χρειάζεται συνεπώς να προσδιοριστούν οι βασικές γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις απαιτήσεις της περιβαλλοντικής πρακτικής (Leal Filho, 2000 Δασκολιά, 2005).

Σύμφωνα με την Παπασιδέρη (1991), «τα καλύτερα σχολικά προγράμματα και τα καλύτερα εκπαιδευτικά μέσα δεν μπορούν να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, αν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων δεν έχουν κατανοήσει τους στόχους της ΠΕ και δεν είναι ικανοί να κατευθύνουν σωστά τις διαδικασίες που αποτελούν μια τέτοια εκπαίδευση, δηλαδή αν δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τεχνικές, δεν διακατέχονται από την επιθυμία να ενεργοποιηθούν περιβαλλοντικά και δεν έχουν αναπτύξει ένα σύστημα αξιών που να στοχεύει στη δημιουργία ποιότητας ζωής μέσα από την ποιότητα του περιβάλλοντος».

Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικός για την υλοποίηση των στόχων της ΠΕ. Γι' αυτό και η διαμόρφωση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και συνείδησης μέσα από την κατάρτισή τους και τη μετεκπαίδευσή τους είναι επείγουσα ανάγκη για την εκπαιδευτική πράξη (Γούπος, 2003).

Παρά τα υπάρχοντα εμπόδια όμως δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για την ένταξη της ΠΕ στην εκπαίδευση λόγω της πίεσης που προέρχεται από την αυξανόμενη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η καλή κατάσταση του περιβάλλοντος είναι άρρητα συνδεδεμένη με την ποιότητα ζωής των ανθρώπων, με τη συνέχιση του ανθρωπίνου γένους και επιπλέον τα περιβαλλοντικά θέματα δεν μπορεί να αντιμετωπιστούν χωρίς τη συμβολή των πολιτών όλου του κόσμου (Παπαδημητρίου, 1995).

2.3. Η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Στην αυγή του 21ου αιώνα ζούμε σ' ένα κόσμο ο οποίος μεταβάλλεται συνεχώς. Παρατηρούνται ραγδαίες επιστημονικές, τεχνολογικές και άλλες εξελίξεις σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς. Στον οικονομικό τομέα παρατηρούνται νέες

μορφές οικονομίας, παραγωγής, εργασίας και πολιτικής εξουσίας (Ζωγράφου, 2002). Στον κοινωνικό τομέα παρατηρούμε τη μετατροπή των ευρωπαϊκών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και την εκδήλωση φαινομένων ρατσισμού, ξενοφοβίας και προκατάληψης. Στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα γινόμαστε θεατές μιας συνεχούς έκρηξης της παραγόμενης γνώσης, αλλά παράλληλα και μιας ταχύτατης απαξίωσης της. Συγχρόνως η ανάπτυξη της τεχνολογίας ανοίγει νέες προοπτικές και δυνατότητες στον άνθρωπο επηρεάζοντας τον τρόπο σκέψης, έκφρασης και δράσης.

Ο πολλαπλασιασμός των γνώσεων και των πληροφοριών μαζί με τις πολιτισμικές ανακατατάξεις, δημιουργεί την επείγουσα ανάγκη για αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Γι' αυτό ο Kress (1999), υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σ' ένα ασταθή κόσμο. Σήμερα, ολοένα και περισσότεροι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση ανησυχούν για τις επιπτώσεις των ραγδαίων εξελίξεων στη ζωή των πολιτών και κάνουν λόγο για ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου και ανάγκη σύνδεσής του με την κοινωνία και την αγορά εργασίας (Καρατζιά, 2002).

Οποιαδήποτε αλλαγή, μπορεί να προέλθει, είτε από φυσικούς παράγοντες που ουσιαστικά την επιβάλλουν, είτε γιατί εθελοντικά συμμετέχουμε σ' αυτή επειδή είμαστε δυσαρεστημένοι από την ασυνέπεια και την αδιαλλαξία της τρέχουσας κατάστασης (Fullan, 2003).

Σύμφωνα με το Fullan (Fullan, 1991), ως εκπαιδευτική αλλαγή θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα διάφορα προγράμματα καινοτομιών που εντάσσονται στα σχολεία. Σε μία διαφορετική εκδοχή του ορισμού καταγράφεται, ότι « ως εκπαιδευτική αλλαγή ορίζεται η οποιαδήποτε πρακτική η οποία θεωρείται ως κάτι νέο και καινούργιο για ένα άτομο που προσπαθεί να αντεπεξεχθεί και να βρει λύσεις σ' ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα». (Fullan, 1991)

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής εμπεριέχει την «αλλαγή στην πράξη». Υπάρχουν τουλάχιστον τρεις παράμετροι που επηρεάζουν την εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αλλαγής (Fullan, 1991). Αυτές είναι:

1. Η πιθανή χρήση νέων υλικών (νέες πηγές γνώσης, τεχνολογία, νέα αναλυτικά προγράμματα)
2. Η πιθανή χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων (νέα διδακτική μεθοδολογία και νέες εκπαιδευτικές τεχνικές)

3. Η πιθανή αλλαγή αξιών (παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες «κρυμμένες» κάτω από νέες πολιτικές και προγράμματα).

Το αίτημα για αλλαγή μπορεί να βρίσκεται στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Fullan, 2001). Ο Σαϊτς (2002), στο πρώτο, τοποθετεί τη σχολική διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, την τοποθεσία και την οργανικότητα του σχολείου, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Το δεύτερο, το ομαδοποιεί σε γενικό περιβάλλον και ειδικό περιβάλλον. Στο γενικό, βρίσκονται μία σειρά από παράγοντες όπως κοινωνικοί, πολιτικοί – νομικοί, οικονομικοί, τεχνολογικοί και πολιτιστικοί. Στο ειδικό περιβάλλον, που έχει άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα, βρίσκονται κοινωνικές ομάδες, επίσημες και ανεπίσημες, που επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι αλλαγές συνήθως ξεκινούν από την πρωτοβουλία και το σχεδιασμό κάποιου κλιμακίου που βρίσκεται στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα. Ανεξάρτητα από την πηγή που προωθεί ή επιβάλλει την καινοτομία υπάρχουν ορισμένοι κοινοί παράγοντες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις διαδικασίες των αλλαγών (Everard et al., 2004). Τέτοιοι μπορεί να είναι η διαφορετική οπτική γωνία από τους ενδιαφερόμενους για την αλλαγή ή ο φόβος για το άγνωστο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αντίσταση στη μεταβολή με δεδομένο ότι δεν γνωρίζουμε από την αρχή ποια θα είναι ακριβώς η έκβαση των πραγμάτων μετά την ολοκλήρωσή της.

Πολλές φορές η διαδικασία της αλλαγής προσκρούει σε εμπόδια, πολλά από τα οποία δεν είναι εμφανή. Τέτοια μπορεί να είναι η έλλειψη πόρων, υποστήριξης, οριοθέτηση εξουσιών μεταξύ σχολείου και αρχών, νομοθετικές αντιθέσεις και συγχύσεις, κλπ. Ο κίνδυνος της σύγκρουσης, είναι επίσης ένα κοινό δεδομένο, αφού η αλλαγή θα φέρει αντιμέτωπες όχι μόνο αξίες, αλλά και δομημένες σχέσεις, πρακτικές και πρόσωπα (Hannan και Freeman, 1984).

Όλες οι αλλαγές προκαλούν ανησυχίες και άγχη στο εμπλεκόμενο ανθρώπινο δυναμικό. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες ανησυχιών που βιώνουν οι εμπλεκόμενοι σε σχέση με τη διαδικασία της αλλαγής (Πασιαρδής, 2006):

- Ανησυχίες σε σχέση με τον εαυτό μου
- Ανησυχίες σε σχέση με την εργασία μου
- Ανησυχίες αναφορικά με τις σχέσεις στο χώρο εργασίας μου.

Οι αλλαγές πάντα θα αποτυγχάνουν, εκτός και αν με καινούργιες διαδικασίες μπορέσουμε να συνδέσουμε τον άνθρωπο με την κατανόηση των νέων αντικειμένων.

Το καλά εκπαιδευμένο, καταρτισμένο και ευαισθητοποιημένο προσωπικό συμβάλλει στην ενδυνάμωση της καινοτομικής διαδικασίας, αναδεικνυόμενο σε σημαντικότερο παράγοντα της καινοτομίας (Ρεκλείτης, 2002). Η επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης της εμπειρίας του και ανάπτυξης των απαιτούμενων διαδικασιών για την αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων (Μαυρογιώργος, 1999).

Ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης, οι αλλαγές απαιτούν πρωτοβουλίες που προϋποθέτουν την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και για να πετύχουν πρέπει να βασίζονται στους παρακάτω άξονες:

1. Σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις θεωριών της εκπαίδευσης (τι πρέπει να κάνουμε στα σχολεία).
2. Θεωρίες των οργανισμών (πως θα οργανωθούμε καλύτερα).
3. Θεωρίες των αλλαγών (ποιες είναι οι αιτίες που καθορίζουν την πρόοδο στην οποία επιθυμούμε να οδηγηθούμε).
4. Χρήση κατάλληλων μεθόδων και μέσων μέσω των οποίων επιτυγχάνονται οι αλλαγές (τι πρέπει να κάνουμε για να επηρεάσουμε τις παραπάνω αιτίες) (Καμπουρίδης, 2002).

2.4. Η ΠΕ ως εκπαιδευτική καινοτομία

Σιγά-σιγά, όλο και περισσότερο, γίνεται αντιληπτό ότι για την προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος χρειάζονται αφενός άνθρωποι με θέληση και γνώσεις πάνω σ' αυτό και τα περίπλοκα προβλήματα του, αφετέρου να ξέρουν να παίρνουν αποφάσεις σωστές και αποτελεσματικές, κάτι που απαιτεί αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον (Muthoka, 1985).

Το πνεύμα αυτό, κυριαρχεί στις διαδικασίες της ΠΕ που επιδίωξη της είναι να ετοιμάζει πολίτες με περιβαλλοντική συνείδηση, ικανούς να δίνουν λύσεις στα καιρία προβλήματα του περιβάλλοντος αντιμετωπίζοντάς τα μέσα από νέες μεθόδους, πρακτικές και διαδικασίες και αναζητώντας τη λύση τους μέσα από διεπιστημονική και ολιστική θεώρηση των θεμάτων (Bhushan, 1990).

Η θεσμοθέτηση της εφαρμογής των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στο Ελληνικό Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν από μία και πλέον δεκαετία, θεωρήθηκε καινοτομία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη χώρα μας. Οι πτυχές της ΠΕ που συνιστούν τον καινοτόμο χαρακτήρα της έχουν συζητηθεί στην

ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία των τελευταίων είκοσι ετών και έχουν εστιαστεί στα παρακάτω σημεία (Μπαζίγου, 2005):

- Καινοτομία που ξεκίνησε από τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Βασίστηκε στην ιδεολογία και τα ενδιαφέροντα κάποιων εκπαιδευτικών και στη συνέχεια θεσμοθετήθηκε από την κεντρική εκπαίδευση.
- Παρέχει μία εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση πολύ διαφορετική από το κυρίαρχο παιδαγωγικό μοντέλο. Στηρίζετε στην αυτόνομη μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα σ' ένα βιωματικό πλαίσιο που απαιτεί τη συνεργασία των μαθητών.
- Εστιάζοντας σε πραγματικά προβλήματα, το σχολείο ανοίγει και συνδέεται με την κοινωνία με έναν καινούργιο σύνδεσμο: της παρέμβασης και της ανάληψης πρωτοβουλίας για περιβαλλοντικά ζητήματα.

Κατά γενική ομολογία τα προγράμματα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έγιναν αποδεκτά με θέρμη από τη σχολική κοινότητα. Η απελευθέρωση της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της ευαισθησίας των εκπαιδευτικών επιτεύχθηκε, αφού ξέφυγαν από το «σφιχτό» αναλυτικό πρόγραμμα και εκφράστηκαν εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά μέσω των σχολικών δραστηριοτήτων (Γούπος, 1998).

Είναι γνωστό, ότι συνήθειες και στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί με το πέρασμα του χρόνου δεν είναι εύκολο να εξαλειφθούν και να υπερπηδηθούν μόνο με νομοθεσίες, απαγορευτικές διατάξεις, νέα σχολικά βιβλία, κατευθυντήριες γραμμές και άλλα μέτρα. Οι αξίες και η στάση ζωής που υιοθετεί ο άνθρωπος καλλιεργούνται και βιώνονται στην πορεία μιας μακροχρόνιας διαδικασίας αγωγής και παιδείας.

Η ΠΕ προωθεί έναν κοινωνικά κριτικό περιβαλλοντικό εγγραμματισμό (Volk, 1997) ο οποίος συμπεριλαμβάνει την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων και της κοινότητας σε συνεργατικές διερευνήσεις περιβαλλοντικών ζητημάτων, πραγματικών και τοπικών (Ramsey & Hungerford, 1989). Επιπρόσθετα προωθεί μία διαφορετική προσέγγιση στην έννοια της εκπαίδευσης, από το εμπειρικό στο οικολογικό παράδειγμα (Φλογαΐτη, 1998).

Έτσι, όταν έγινε αντιληπτό ότι η προστασία του περιβάλλοντος απαιτούσε αλλαγή προτύπων και στάσεων ζωής, η εκπαίδευση θεωρήθηκε βασικός μοχλός των αλλαγών αυτών. Εκτός από γνώσεις και επιστημονικά δεδομένα καλείται να εμπνεύσει ευαισθησίες και συναισθήματα για το περιβάλλον, να καλλιεργήσει κλίσεις και δεξιότητες υπεύθυνης συμπεριφοράς, ομαδικής εργασίας και πρωτοβουλίας, να

διαμορφώσει πρότυπα με σεβασμό για το περιβάλλον, τον άνθρωπο και τη ζωή (Αλεξοπούλου, Γκλαβάς, 1989).

Η εισαγωγή της ΠΕ στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν μία μεγάλη αλλαγή, αφού απαιτούσε:

- Νέο υλικό και νέα αναλυτικά προγράμματα
- Νέες παιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους
- Νέο σύστημα αξιών τόσο για την έννοια της εκπαίδευσης όσο και για την έννοια του περιβάλλοντος.

Η υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ χαρακτηρίζεται επιγραμματικά από (ΠΙ, 2006) :

- Διεπιστημονική / διαθεματική προσέγγιση της γνώσης
- Άνοιγμα του σχολείου στη ζωή και την τοπική κοινωνία
- Εφαρμογή ελκυστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως παιχνίδια ρόλων, επίλυση προβλήματος, μελέτη πεδίου, κλπ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΠΕ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1. Εισαγωγή της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα

Στη χώρα μας, η εισαγωγή της ΠΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθυστέρησε σημαντικά σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες και τις Η.Π.Α., στις οποίες ξεκίνησαν κινήματα με στόχο την ΠΕ πριν από τις διεθνείς διασκέψεις. Η καθυστέρηση αυτή αποδίδεται τόσο σε μία σειρά από ιστορικούς λόγους (δικτατορία), όσο κυρίως στα προβλήματα του περιβάλλοντος τα οποία στη χώρα μας, σε σύγκριση πάντα με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, παρουσιάστηκαν σχετικά αργότερα, συνεπώς και το ενδιαφέρον στο ευρύ κοινό και στους αρμόδιους φορείς άρχισε να αναπτύσσεται αργότερα (Γούπος, 2005).

Η ανάγκη περιβαλλοντικής αγωγής στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, εντοπίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το 1976 και εκφράζεται μέσα από την εγκύκλιο Φ.210.7/250/11590/76. Σύμφωνα με αυτή, «οι διδάσκοντες πρέπει σε κάθε ευκαιρία να τονίζουν στους μαθητές την τεράστια σημασία, την οποία έχει για την ποιότητα ζωής, η διατήρηση σε καλή κατάσταση του φυσικού περιβάλλοντος».

Η ΠΕ, σαν μέρος των προγραμμάτων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εισάγεται το 1990 με το Ν.1892, άρθρο 11 παράγραφος 13. Η ΠΕ, εντάσσεται στις «Σχολικές δραστηριότητες», τις οποίες απαρτίζουν επίσης η Αγωγή Υγείας καθώς και πολιτιστικά και επιστημονικά θέματα (ΦΕΚ 629/23-10-92).

Σκοπός της ΠΕ, σύμφωνα με το Ν.1892/90, είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης τους.

Με τον ίδιο Νόμο (1892/90), δίνεται για πρώτη φορά η δυνατότητα να αποσπάται σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ένας εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος ΠΕ, ενώ ιδρύονται και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργεί στα πλαίσια της υλοποίησης των σκοπών και των στόχων

των άρθρων 1 και 5 του Ν. 1566/85, με τους οποίους επιδιώκεται η ικανοποίηση των αναγκών για:

- Σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον.
- Παροχή γνώσεων σχετικών με τους σύγχρονους κοινωνικούς προβληματισμούς, με τα επαγγέλματα και την παραγωγική διαδικασία
- Διεύρυνση του συστήματος αξιών των μαθητών
- Προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ατομικές διαφορές των μαθητών.
- Βελτίωση και ανάπτυξη των σχέσεων του ατόμου με το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον .

Τα θέματα που καλύπτει η ΠΕ και συνιστούν αντικείμενα των προγραμμάτων της, αναφέρονται στα προβλήματα του άμεσου περιβάλλοντος των μαθητών που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (ΥΠΕΠΘ- Γ2/5548/7-10-92).

Η ΠΕ δεν είναι ένα ιδιαίτερο μάθημα (με δικό του γνωστικό αντικείμενο, ειδικούς καθηγητές και εγχειρίδιο). Είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και που υλοποιείται ως μορφή εργασίας με το σχεδιασμό ενός ειδικού προγράμματος (project) με αντικείμενο μελέτης ένα θέμα που συνιστά αντικείμενο της ΠΕ (ΥΠΕΠΘ – Γ1/473/29-3-96).

Με την εγκύκλιο Γ7/65216/03 το ΥΠΕΠΘ ιδρύεται το συντονιστικό Κέντρο ΠΕ με σκοπό τη συνεργασία με τις υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Επίσης, με την εγκύκλιο Γ7/66272/05, ιδρύονται τα θεματικά δίκτυα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας και διατήρησης ενός επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών / εκπαιδευτικών διαφορετικών περιοχών και κοινωνικών φορέων.

Όσον αφορά την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ, αυτή διέπεται ακριβώς από την ίδια νομοθεσία που αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γενικά.

Αναμφισβήτητα η ένταξη του θεσμού της ΠΕ στη σχολική πραγματικότητα με την ψήφιση του Ν.1892/90 διαμόρφωσε νέες προοπτικές για περισσότερο οργανωμένη προώθηση της ΠΕ στη χώρα μας, παράλα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που έχουν σχέση με το γενικότερο στατικό εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Ωστόσο, όλα αυτά τα χρόνια και κυρίως από το 1992 και μετά δημιουργείται μία κρίσιμη μάζα εκπαιδευτικών, ευαισθητοποιημένων στην ΠΕ και μολονότι το ΥΠΕΠΘ με εγκυκλίους ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν προγράμματα ΠΕ, το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα με το κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν ευνοεί στην ουσία την ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών. Έτσι μολονότι παρατηρούμε μία αυξητική τάση προγραμμάτων ΠΕ, οι αριθμοί δείχνουν ότι η ΠΕ αποτελεί μία ακόμη περιθωριακή δραστηριότητα στα σχολεία και ο αριθμός των μαθητών και των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα ΠΕ είναι ιδιαίτερα περιορισμένος σε ποσοστά που κυμαίνονται από 2,5% μέχρι 10% (Γεωργόπουλος, 1999), και κατ' άλλους σε 13,4% (Γούπος, 2004).

3.2. Η ΠΕ στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ)

Το ανθρώπινο γένος από την εμφάνισή του και σε όλες τις φάσεις της ζωής του προκειμένου να εξασφαλίσει την αναπαραγωγή του και την εξέλιξή του μεταβιβάζει από τη μία γενιά στην άλλη, πείρα, γνώση, δεξιότητες, αξίες και γενικά όλα τα πολιτισμικά αγαθά μέσω της κοινωνικής λειτουργίας της παιδείας (Δαμανάκης, 1981).

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία αντιδικίας είναι αυτό που αναφέρεται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (θεωρητικό ή πρακτικό) και εμφανίζεται με τη μορφή γενικής ή τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης (Κωτσίκης, 2000). Γενική, θεωρείται η εκπαίδευση που είναι προσανατολισμένη στην ανθρωπιστική παιδεία, στη μόρφωση και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή με τη μετάδοση αξιών και κανόνων ενεργοποιώντας κυρίως τις ψυχοδιανοητικές του ικανότητες, ενώ τεχνικοεπαγγελματική, η εκπαίδευση που αποσκοπεί πέραν των προηγούμενων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των τεχνικών ικανοτήτων των μαθητών, προκειμένου να ασκήσουν ένα επάγγελμα (Πεσμαζόγλου, 1987).

Σύμφωνα με το Ν.1566/85 η Δευτεροβάθμια ΤΕΕ, αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας με την τεχνική και επαγγελματική γνώση, με ειδικότερο σκοπό:

A. Την ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών,

B. Τη μετάδοση των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και την ανάπτυξη των συναφών δεξιοτήτων τους,

Γ. Την παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη βαθμίδα.

Στη χώρα μας, η ΤΕΕ είναι από τους πλέον αμφισβητούμενους τομείς της εκπαίδευσης. Σήμερα, με τις ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις, αντιλαμβάνεται κανείς πόσο λανθασμένες είναι οι αντιλήψεις που αποδίδουν στην ΤΕΕ αντιστοιχία με τη χειρονακτική εργασία και στη γενική με τη διανοητική. Η έλλειψη σταθερότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι συνεχείς προσπάθειες για βελτίωση και ανανέωση αυτής, έχουν οδηγήσει σε αποτυχία ενώ την ίδια στιγμή το μόνο που έχει επιτευχθεί είναι η απαξίωσή της στην κοινή γνώμη. Είναι γνωστή σε όλους η πεποίθηση ότι η ΤΕΕ προετοιμάζει χειρώνακτες επαγγελματίες και ως εκ τούτου δεν είναι απαραίτητη η μετάδοση γενικών γνώσεων ή η καλλιέργεια ειδικών δεξιοτήτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Με γνώμονα αυτό το σκεπτικό, επακόλουθο είναι να παρατηρείται μία στασιμότητα αλλά και μία αδράνεια του εκπαιδευτικού προσωπικού όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κόκκος, 1982).

Η δευτεροβάθμια ΤΕΕ, λόγω της αποστολής της στην προετοιμασία των νέων για κοινωνικά ωφέλιμη εργασία, αποτελεί βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου οι απόφοιτοί της επιμερίζονται σε διάφορες θέσεις στο πλαίσιο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Η οργάνωση της εργασίας δεν στηρίζεται πια στον εργάτη- εκτελεστικό όργανο και ο σημερινός εργαζόμενος τουλάχιστον στις επιχειρήσεις αιχμής, πρέπει να διαθέτει αφενός μία διευρυμένη γενική παιδεία, που θα του επιτρέπει να έχει σφαιρική αντίληψη του όλου εργασιακού γίγνεσθαι, και αφετέρου να διαθέτει την ευελιξία που απαιτούν οι συχνές αλλαγές τόσο στα παραγόμενα προϊόντα όσο και στις μεθόδους εργασίας (Drucker, 1996).

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένες τις γενικές δεξιότητες (εργασία σε ομάδες, πρωτοβουλία, δυνατότητα αυτομόρφωσης, θετική αντιμετώπιση του απρόσμενου, ανάληψη ευθύνης, δημιουργικότητα, κα), οι οποίες καλλιεργούνται με τη διαθεματικότητα και μέσω της ενεργητικής μάθησης (Λυμπεράκη, Μουρίκη, 1996).

Αυτονόητο είναι ότι ο νέος εργαζόμενος πρέπει να εξοπλιστεί επαρκώς με (Δαφέρμος, 2002):

- Καλή διευρυμένη γενική παιδεία (ξένες γλώσσες, στοιχεία οικονομίας, στοιχεία οικολογίας, χρήση νέων τεχνολογιών, επιχειρηματικότητα, αισθητική αγωγή)
- Ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων

- Καλή βασική γνώση που αντέχει στο χρόνο όπως και η γενική παιδεία
- Αφαιρετική σκέψη.

Τα Τεχνικά Σχολεία πέρα από την προσπάθειά τους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, τη γνώση με την παραγωγή, φιλοδοξούν να αποκαταστήσουν τη σύνδεση του σχολείου με το φυσικό, το κοινωνικό, και το πολιτιστικό περιβάλλον βοηθώντας έτσι τους μαθητές να αποκτήσουν συνολική αντίληψη για τη ζωή, την εργασία την παραγωγή και την κοινότητα (N.2640/98).

Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν τη δημιουργική συμμετοχή του μαθητή στις θεσμικές, πολιτισμικές και κοινωνικές εξελίξεις, μέσα από ένα δημοκρατικό κλίμα και πνεύμα λειτουργίας του σχολείου και συνεργασίας με τον κοινωνικό περίγυρο. Μία τέτοια δυναμική επαφή του τεχνικού σχολείου με την κοινωνία της περιοχής του μπορεί να προωθήσει τη συνειδητοποίηση αναγκών, ζητημάτων και προβλημάτων και να μεταβάλλει ανθρώπινες στάσεις, αντιλήψεις και νοοτροπίες.

Η υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της ΤΕΕ. Η συμβολή αυτή συνίσταται επιγραμματικά στα εξής (Δαφέρμος, 2002):

- Η ενεργός μάθηση και η εργασία σε ομάδες, στις οποίες στηρίζονται τα προγράμματα αυτά, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, όπως συνεργασία, δημιουργικότητα, φαντασία, κα που απαιτεί το σημερινό εργασιακό περιβάλλον.
- Η διαθεματικότητα των προγραμμάτων οδηγεί σε συνδυασμό γνώσεων με αποτέλεσμα η κατακερματισμένη σχολική γνώση να ενοποιείται και να συσχετίζεται με την καθημερινότητα και την πραγματική ζωή.
- Η μαθητοκεντρική μέθοδος υλοποίησης των προγραμμάτων ενεργοποιεί το μαθητή, απομακρύνοντας τον από την παθητικότητα και τον οδηγεί να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διδακτική διαδικασία.
- Η σωστή υλοποίηση των προγραμμάτων προτρέπει το μαθητή στο να ανατρέχει σε πηγές γνώσης, να συζητά, να προβληματίζεται, να αξιολογεί πληροφορίες και να αναπτύσσει πρωτοβουλίες.
- Η θεματολογία των προγραμμάτων αυτών έχει στενή σχέση με κλάδους και ειδικότητες της ΤΕΕ και η υλοποίησή τους συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση του αυριανού επαγγελματία σε θέματα φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και αξιοποίησης της πολιτισμικής μας κληρονομιάς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η ΠΕ τα τελευταία χρόνια έχει τύχει μιας γενικότερης αποδοχής και αναγνωρίζεται η σημασία της στη διατήρηση και βελτίωση του περιβάλλοντος (Spork,1992). Η ΠΕ, προάγει διαδικασίες που αποβλέπουν στην απόκτηση κατανόησης των πολλαπλών διαστάσεων των περιβαλλοντικών θεμάτων, εμπλέκουν ανθρώπους σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο στην κριτική ανάλυση θεμάτων περιβάλλοντος και στην ενεργό συμμετοχή επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Τι γίνεται όμως στην πράξη και ιδιαίτερα στο επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσης; Αναμφισβήτητα η προώθηση της ΠΕ στο σχολείο εξαρτάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και πολλοί υποστηρίζουν ότι μία σειρά από θέματα που σχετίζονται με τη διδακτική εφαρμογή και την αξιολόγηση της ΠΕ εξαρτώνται από τις απόψεις τους για την ΠΕ καθώς και από τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές θεωρίες (Robottom, 1993 – Hart, 1997).

Γι' αυτό πολλές έρευνες έχουν στραφεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την έννοια της ΠΕ, των στάσεων τους απέναντι σ' αυτή, τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις τους, καθώς και στις πρακτικές που ακολουθούν. Μάλιστα τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ερευνητών από τη διδακτική συμπεριφορά στη διδακτική σκέψη των εκπαιδευτικών. Αυτός ακριβώς ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών τους παρέχει τη θεωρητική βάση με την οποία δύνανται να εξηγήσουν και να αιτιολογήσουν τις δράσεις τους, καθώς επίσης να προχωρήσουν στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων κατά τη διδακτική πράξη (Δασκολιά, 2005).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι υπάρχουν πολλά εμπόδια στην προώθηση της ΠΕ στο σχολείο που προέρχονται από την ίδια τη φύση της ΠΕ αλλά και από το κλίμα του ίδιου του σχολείου και αναπόφευκτα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες αφού απαιτείται από αυτούς να κινηθούν έξω από τα όρια του παραδοσιακού τους ρόλου (UNESCO-UNEP, 1988).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ιδιαίτερη φυσιολογία και παιδαγωγική πρακτική της ΠΕ προκαλούν διάφορους περιορισμούς στην ανάπτυξη της. Χαρακτηριστικά της

ΠΕ όπως η διεπιστημονικότητα, η μάθηση έξω από το σχολείο, η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση, η ομαδική εργασία, κα σε συνδυασμό με τις εδραιωμένες δομές και τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου προτάσσουν πρόσθετες δυσκολίες στην εφαρμογή της ΠΕ.

Ερευνητές σε διάφορες χώρες του κόσμου έχουν προσπαθήσει μέσω των ερευνών τους να αποτυπώσουν τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, να καταγράψουν τις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν στην πραγματοποίηση της ΠΕ όπως και να προσδιορίσουν τα κίνητρα που τους ωθούν στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ στο σχολείο.

Έρευνες αναφορικά με την κατανόηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ΠΕ έχουν δείξει ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με τους στόχους της ΠΕ και δεν έχουν την κατάλληλη προετοιμασία, ώστε να ενσωματώνουν αποτελεσματικά την ΠΕ στα μαθήματά τους (Wilson & Smith, 1996).

Οι Ham και Sewing (1987-1988), σε έρευνά τους προσπάθησαν να καταδείξουν ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ. Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέληξαν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες δυσκολιών: δυσκολίες αντίληψης των εννοιών (πως ορίζουν την έννοια ΠΕ και ποια είναι η θέση της στο σχολικό πρόγραμμα), δυσκολίες που σχετίζονται με διάφορες ελλείψεις (όπως χρόνου, οικονομικής επιδότησης, μεταφοράς), εκπαιδευτικές δυσκολίες (στην προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών) και δυσκολίες που σχετίζονται με τους προβληματισμούς τους αναφορικά με τη σχέση της ΠΕ με άλλα διδασκόμενα αντικείμενα.

Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν 115 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Το 89% αυτών ήταν γυναίκες, ενώ όλοι είχαν αρκετοί προϋπηρεσία και δίδασκαν διάφορα αντικείμενα. Η έρευνα έγινε στην Ουάσιγκτον και το Αίνταχο των ΗΠΑ.. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή των προσωπικών δομημένων συνεντεύξεων.

Μετά την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, σημαντικότερες δυσκολίες στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ αναδείχθηκαν η έλλειψη χρόνου μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη χρηματοδότησης και η έλλειψη γνώσεων πάνω στην ΠΕ.

Η Spork (1992), σε έρευνα της προσπάθησε να καταγράψει το κενό μεταξύ θεωρίας (τι είναι πραγματικά η ΠΕ) και πράξης (τι θεωρείται ΠΕ στην καθημερινή

σχολική πρακτική). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 228 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Queens land της Αυστραλίας. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ερωτηματολόγιο με το οποίο η ερευνήτρια επιχειρούσε να καταγράψει τις βασικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν , την επαγγελματική τους προετοιμασία για την εφαρμογή της ΠΕ καθώς και τους προβληματισμούς τους για την ανάπτυξη προγραμμάτων για, μέσα στο περιβάλλον και για χάρη του περιβάλλοντος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζαν κυρίως προγράμματα για και μέσα στο περιβάλλον παρά για χάρη του περιβάλλοντος. Η επιμόρφωση τους αποδείχθηκε ελλιπής αφού το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (85,8%) δεν είχε τύχει καμιάς επιμόρφωσης. Οι ίδιοι αυτοί εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως δεύτερη σημαντική την ΠΕ σε ένα φάσμα διαφορετικών διδασκόμενων αντικειμένων και είχαν γενικά θετική στάση απέναντι στην ΠΕ. Αναφορικά με τα προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ , η Spork (1992), καταγράφει σαν σημαντικότερα από αυτά την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη πηγών πληροφόρησης και την έλλειψη δεξιοτήτων σχετικών με την ΠΕ.

Η Παπαδημητρίου (1995), σε έρευνά της διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ΠΕ καθώς και τους παράγοντες που καθορίζουν την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 32 εκπαιδευτικοί (17 άνδρες και 15 γυναίκες) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με προϋπηρεσία πάνω από επτά χρόνια, οι οποίοι και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Τα συμπεράσματα της έρευνας όσον αφορά στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ συνοψίζονται: α. στη σαφή αντίληψη που αυτοί είχαν για τα βασικά χαρακτηριστικά της ΠΕ, β. στην πίστη τους ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη διατήρηση του περιβάλλοντος, και γ. στις προσωπικές ανησυχίες τους και το ενδιαφέρον τους για γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα. Στην ίδια έρευνα αναδεικνύεται ότι η επαγγελματική προώθηση ελάχιστα ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην ΠΕ.

Όσον αφορά στον τρόπο ενσωμάτωσης της ΠΕ στο σχολείο η ΠΕ γίνεται αποκλειστικά με χωριστά προγράμματα projects κυρίως εκτός σχολικού ωραρίου. Η πλειοψηφία αυτών δε συμφωνεί να ενταχθεί η ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα αλλά να μείνει σε προαιρετική βάση υπό μορφή και να δοθούν κίνητρα ώστε να εμπλακούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Στην ίδια έρευνα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση της ΠΕ συνοψίζονται κυρίως στην έλλειψη χρόνου (εκπαιδευτικών και μαθητών), στην καθόλου θετική στάση μερικών διευθυντών, στην απροθυμία συναδέλφων να συνεργαστούν, στις αντιδράσεις των γονέων, στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, στην έλλειψη οικονομικών πόρων και στην ανεπαρκή κατάρτισή τους σε θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με την ΠΕ.

Όσον αφορά στην προετοιμασία τους και την παρεχόμενη επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν γίνονται αρκετές εκδηλώσεις και ότι το περιεχόμενό τους είναι μεν χρήσιμο αλλά δεν ανανεώνεται (Παπαδημητρίου, 1995).

Σε άλλη έρευνα, πανελλήνιας εμβέλειας (Γούπος, 2004), και με δείγμα 711 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζονται περισσότερο δραστηριοποιημένοι σε προγράμματα ΠΕ, οι γυναίκες εμπλέκονται συχνότερα από τους άνδρες και ο χρόνος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι 11-20 χρόνια. Αποτελέσματα και άλλων ερευνών αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν προγράμματα ΠΕ έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας (Καλαϊτζίδης, 2003). Όσον αφορά στην ηλικία, εκπαιδευτικοί 31 – 40 χρόνων είναι περισσότερο δραστηριοποιημένοι ενώ αυτοί με ηλικία πάνω από 51 εμφανίζουν τη μικρότερη δραστηριοποίηση (Γούπος, 2004).

Επίσης στην ίδια έρευνα προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί που είχαν μετεκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί εμφανίζονταν περισσότερο δραστηριοποιημένοι σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που δεν είχαν μετεκπαιδευτεί.

Η Δασκολιά (2005), σε ποιοτική έρευνά της επιχείρησε την ανάδειξη του προσωπικού τρόπου αντίληψης των εκπαιδευτικών για την πραγματικότητα της ΠΕ. Η συνέντευξη, κρίθηκε ως η καταλληλότερη τεχνική για τη συλλογή των δεδομένων από 32 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμού εμπειρίας ως προς την ΠΕ.

Στηριζόμενη στη θεωρία της Sauvé (1994), που προτείνει μία θεώρηση της ΠΕ πάνω στη βάση τριών διαστάσεων – προσεγγίσεων: μιας περιβαλλοντικής, μιας εκπαιδευτικής και μιας παιδαγωγικής η Δασκολιά καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούσαν γενικά θετική στάση απέναντι στην ΠΕ, και ότι κυρίαρχη στην αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι η παιδαγωγική οπτική και προσέγγιση της ΠΕ (Δασκολιά, 2005). Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και μαζί

την ανάπτυξη μιας θετικής περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς, ως τους σημαντικότερους στόχους της ΠΕ (Δασκολιά, 2005).

Στα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας και αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προκύπτει ότι τα προβλήματα αυτά κατηγοριοποιούνται σε τρεις βασικές περιοχές, α. τη σχέση εκπαιδευτικών με τους μαθητές, β. τα διάφορα στάδια διδακτικής εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ και γ. τις εξωτερικές γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Όσον αφορά στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ, η Δασκολιά (2005) στην ίδια έρευνα καταγράφει την ανανέωση τους στην καθημερινότητα του σχολείου, τη δημιουργική έκφραση και αυτενέργεια στο χώρο εργασίας, τη βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές, την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών, την αγάπη για τη φύση και την προσωπική ικανοποίηση (για το «κέφι» τους).

Η Βαχτσεβάνου (2006), πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό την περιγραφή του προφίλ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υλοποιούν προγράμματα ΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 140 εκπαιδευτικοί της Ανατολικής Θεσσαλονίκης στους οποίους διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία απαντήθηκαν χωρίς την παρουσία των ερευνητών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι οι γυναίκες εφάρμοζαν συχνότερα προγράμματα ΠΕ και συμφωνούν με παλαιότερη έρευνα της ίδιας (Βαχτσεβάνου, 1999). Η ηλικία των εκπαιδευτικών είναι ίση και μεγαλύτερη των 40 χρόνων και η πλειοψηφία αυτών έχουν πανεπιστημιακού επιπέδου σπουδές. Βέβαια, το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί κυρίως από την απαιτούμενη μεθοδολογία της ΠΕ η οποία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς τη χρήση νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών (Βαχτσεβάνου, 2006). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης και μόνο το 28% αυτών δεν είχε παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Το 80% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και το 65% αυτών συνεργάζονται χωρίς προβλήματα με τον υπεύθυνο ΠΕ της Περιφέρειας.

Η Βαχτσεβάνου (2006), επισημαίνει ότι από τα σημαντικά προβλήματα στην εφαρμογή των προγραμμάτων είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όπως και η χρήση νέων παιδαγωγικών μεθόδων και η χρήση της νέας τεχνολογίας από τους εκπαιδευτικούς.

Μία σειρά από έρευνες, επιχειρούν να συνδέσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ΠΕ με την επιμόρφωσή τους. Αυτές έχουν δείξει ότι η ΠΕ έχει μικρή προτεραιότητα στα σχολεία και τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Grace & Sharp, 2000). Ιδιαίτερα, ο χρόνος διδασκαλίας της ΠΕ είναι περιορισμένος, και η επίδρασή της είναι δύσκολα ορατή στο γυμνό μάτι (Rickinson & Robinson, 1999). Η πιο συχνή αιτία αποτυχίας του αναλυτικού προγράμματος είναι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (UNESCO, 1997). Το μεγαλύτερο ποσοστό επιμόρφωσης είναι άτυπο (ανεπίσημο) και οι περισσότεροι κρατικοί φορείς δίνουν μικρή προτεραιότητα στην ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση (Ruskey, 1995).

Οι Ham & Sewing (1987-88), επίσης διαπίστωσαν ότι μεταξύ των αποτρεπτικών παραγόντων για την προώθηση της ΠΕ είναι και η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα αφορά κυρίως στην παρακολούθηση των ΠΕΚ, ενώ μικρότερα ποσοστά δηλώνουν την παρακολούθηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων γύρω από την ΠΕ (Βαχτσεβάνου, 2006). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την έλλειψη επιμόρφωσης, ως παράγοντα ο οποίος δυσκολεύει την υλοποίηση προγραμμάτων στο σχολείο (Παπαναούμ, 1998, Γιαννακάκη, 2000).

Με δεδομένο, επίσης ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ είναι ελλιπής και ανεπαρκής (Lane et al, 1994 - Smith- Sebasto & Smith, 1997 – Παπαδημητρίου, 1995), η αντιμετώπιση δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να θεωρείται ως κάτι εύλογο. Η ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να θεωρείται η βάση ενός πετυχημένου προγράμματος ΠΕ ειδικά αν αυτή πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του ωραρίου (Mc Caw, 1979).

Όσον αφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εκτός από αυτά που έχουν ήδη αναφερθεί, διάφορα γραφειοκρατικά προβλήματα, επιπρόσθετα με την αβεβαιότητα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το γνωστικό τους υπόβαθρο στα περιβαλλοντικά ζητήματα, την έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού –είτε για τους ίδιους, είτε για τους μαθητές- καθώς και το πρόβλημα του αυστηρού σχολικού ωραρίου, κάνουν τους περισσότερους από αυτούς να αναβάλλουν την εφαρμογή της ΠΕ (Κυρίδης, Μαυρικάκη, 2003).

Επίσης, υπάρχουν πολλές αποδείξεις που δείχνουν ότι ο κύριος φραγμός για την ΠΕ είναι οι πρακτικές που ακολουθούν πολλοί εκπαιδευτικοί στην τάξη, τονίζοντας τις παραδοσιακές μεθόδους και αγνοώντας τον «μετασχηματισμό των αξιών και την κοινωνική αλλαγή» με την ΠΕ (Robottom, 1987).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά μία θετική στάση απέναντι στην ΠΕ.
- Η παιδαγωγική σκοπιά της ΠΕ φαίνεται ότι εκτιμάται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς.
- Σημαντικότερος στόχος της ΠΕ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και μαζί η ανάπτυξη μιας θετικής περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς.
- Για την ενσωμάτωση της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί προτείνουν να μείνει σε προαιρετική βάση υπό μορφή project.
- Η εφαρμογή της ΠΕ μεθοδολογικά στηρίζεται κυρίως στα σχέδια εργασίας.
- Τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ σχετίζονται κυρίως με την προσωπική οικολογική ευαισθησία των εκπαιδευτικών και ελάχιστα με παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους προώθηση.
- Οι αιτίες που προκαλούν προβλήματα στην εφαρμογή της ΠΕ αναζητούνται σε μία σειρά από παράγοντες που σχετίζονται με:
 - Την ακαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων
 - Τη χρήση σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας (ομαδοσυνεργατική μάθηση).
 - Την έλλειψη βιβλιοθηκών, διδακτικού υλικού και τον ελλιπή εξοπλισμό των σχολικών μονάδων με εποπτικά μέσα σύγχρονης τεχνολογίας
 - Τη γραφειοκρατική κατά κανόνα στάση και αντιμετώπιση των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπροσώπων της διοίκησης.
 - Την αρνητική στάση πολλών γονέων για αποκλίσεις στο περιεχόμενο και τη λειτουργία του σχολείου.
 - Την αδιαφορία πολλών Σχολικών Συμβούλων για το θεσμό της ΠΕ.
 - Τη στάση, το ρόλο και την εκπαίδευση των δασκάλων.
 - Την πίεση χρόνου.

Μέρος 2^ο
ἘΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια όπως έχουμε ήδη επισημάνει παρατηρείται μία πληθώρα ερευνών και δημοσιεύσεων που σκοπό έχουν να αποτυπώσουν στάσεις, απόψεις και προβληματισμούς γενικά για την ΠΕ. Έχουν αναπτυχθεί διάφορα ερευνητικά προγράμματα κατά καιρούς που αφορούν τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση.

Δεν ισχύει όμως το ίδιο και για τη Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Είναι απόλυτα εμφανής η ανυπαρξία παρόμοιων ερευνών που να αφορούν στην εφαρμογή της ΠΕ στην ΤΕΕ.

Βασικό κίνητρο για την παρούσα εργασία αποτέλεσε η έλλειψη αυτή. Με δεδομένο ότι η ΠΕ στην ΤΕΕ διέπεται και εφαρμόζεται με τους ίδιους όρους και την ίδια νομοθεσία όπως και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης επιχειρούμε την παρούσα ερευνητική εργασία.

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ που εφαρμόζουν ΠΕ στα σχολεία τους και έχει ως κύριο σκοπό την αποτύπωση των ιδιαίτερων λόγων που πραγματικά οδηγούν στην εμπλοκή τους αυτή. Θεωρούμε ότι ο εντοπισμός αυτών των λόγων αποτελεί ένα σημαντικό βήμα καθώς μπορεί να ληφθούν υπόψη στη διαμόρφωση πολιτικών και προγραμμάτων επιμόρφωσης ώστε περισσότεροι εκπαιδευτικοί της βαθμίδας αυτής να εμπλακούν στην ΠΕ.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση:

- Της κατανόησης των εκπαιδευτικών για την έννοια της ΠΕ
- Της κατανόησης της μεθοδολογία της και ειδικότερα του καινοτομικού από εκπαιδευτική σκοπιά χαρακτήρα της.
- Των δυσκολιών που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ στην ΤΕΕ.
- Των ιδιαίτερων κινήτρων που εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς των τεχνικών σχολείων στην ΠΕ.

5.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό Μαγνησίας το Μάρτιο 2007. Πρόκειται για μία περιγραφική μελέτη επισκόπησης, εργαλείο της οποίας αποτέλεσε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Η επιλογή του Ν. Μαγνησίας ως πεδίου εφαρμογής της έρευνας έγινε με κριτήρια που αφορούν μόνο στην ευκολία πρόσβασης στα Τεχνικά σχολεία της περιοχής και όχι γιατί η εφαρμογή της ΠΕ στο Ν. Μαγνησίας παρουσιάζει κάτι ξεχωριστό σε σχέση με τους υπόλοιπους νομούς της χώρας.

Η εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ στα σχολεία της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας παρουσιάζει πολύ μεγάλη αύξηση τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός μπορεί να συνδεθεί με την πολύ μεγάλη αύξηση του μαθητικού δυναμικού που ήταν εμφανής κυρίως την περίοδο 1998-2002 (Πηγή: Στατιστικά στοιχεία του Γραφείου ΤΕΕ Ν. Μαγνησίας).

Παραθέτουμε παρακάτω μία σειρά από στατιστικά στοιχεία (Πηγή: Αποφάσεις ανάθεσης προγραμμάτων ΠΕ της Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας) που αφορούν στον αριθμό των προγραμμάτων ΠΕ και στον αριθμό των εμπλεκόμενων καθηγητών της ΤΕΕ σε αυτά.

Τα στοιχεία αφορούν την περίοδο 1998- 2006, όπου κύριοι εκφραστές της ΤΕΕ είναι τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια. Το τρέχον σχολικό έτος (2006-2007) ιδρύονται τα Ε.ΠΑΛ τα οποία λειτουργούν μόνο για την Α΄ τάξη, ενώ για τις άλλες δύο τάξεις ισχύει ακόμη το καθεστώς των ΤΕΕ.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕ ΣΤΑ ΤΕΕ Ν. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
1998-1999	6	7
1999-2000	8	12
2000-2001	10	15
2001-2002	11	28
2002-2003	14	34
2003-2004	19	43
2004-2005	15	28
2005-2006	22	46
2006-2007	25	48

5.3. Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας που τη χρονική περίοδο 1998-2007, έχουν εφαρμόσει τουλάχιστον ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο τους. Ο αρχικός αριθμός των εκπαιδευτικών προσδιορίστηκε μέσα από τις Αποφάσεις Ανάθεσης Προγραμμάτων ΠΕ του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας. Οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ που υλοποίησαν προγράμματα ΠΕ σ' αυτό το διάστημα ήταν 94 άτομα όμως μετά τον τελικό προσδιορισμό και λαμβάνοντας υπόψη τις υπηρεσιακές μεταβολές (αποσπάσεις, μεταθέσεις), διαπιστώθηκε ότι οι υπηρετούντες σε σχολεία της ΤΕΕ ήταν 80 άτομα. Αυτοί αποτέλεσαν και το τελικό δείγμα της έρευνας.

Διανεμήθηκαν 80 ερωτηματολόγια μετά από προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς. Η συμπλήρωση ήταν άμεση και τελικά επιστράφηκαν συμπληρωμένα 75 ερωτηματολόγια (ποσοστό 93,75%).

5.4. Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε γραπτό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. παράρτημα). Τη σύνταξη του ερωτηματολογίου που προέκυψε μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ακολούθησε πιλοτική διανομή σε δείγμα 15 ατόμων με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του τελικού δείγματος, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν προβλήματα κατανόησης ή άλλων ασαφειών.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος διερευνώνται τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επαγγελματική εμπειρία, σπουδές και ο αριθμός προγραμμάτων ΠΕ στα οποία συμμετείχαν οι ερωτώμενοι).

Το δεύτερο μέρος τους ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις. Η κατανόηση των εκπαιδευτικών για την έννοια της ΠΕ διερευνάται στις ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6 και 7.

Η ερώτηση 1, διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών για το τι είναι περιβαλλοντική εκπαίδευση με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Δημητρόπουλος, 2001). Η κατηγοριοποίηση της άποψης των εκπαιδευτικών για την

έννοια και τη λειτουργία της ΠΕ βασίστηκε στην προτεινόμενη από τη Sauvé (1992,1994) για τις τρεις κυρίαρχες προσεγγίσεις ή οπτικές της ΠΕ:

- Περιβαλλοντική Προσέγγιση
- Εκπαιδευτική προσέγγιση και
- Παιδαγωγική προσέγγιση

Η ερώτηση 2 διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών για τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνδυάζοντας την περιβαλλοντική και εκπαιδευτική διάσταση της ΠΕ. Σύμφωνα με την ταξινομία της Sauvé (1994), οι στόχοι διακρίνονται σε δύο κατευθύνσεις. Στην πρώτη κατεύθυνση, η οποία συνδυάζει την περιβαλλοντική και την εκπαιδευτική προσέγγιση της ΠΕ, έχουν ενταχθεί οι πέντε γενικές κατηγορίες στόχων της UNESCO (1978): α. η ευαισθητοποίηση – συνειδητοποίηση, β. η ανάπτυξη γνώσεων, γ. η καλλιέργεια στάσεων και αξιών, δ. η ανάπτυξη ικανοτήτων – δεξιοτήτων και ε. η συμμετοχή – δράση. Η δεύτερη κατεύθυνση εκπροσωπεί την παιδαγωγική προσέγγιση της ΠΕ και αναφέρεται σε στόχους της ΠΕ που σχετίζονται με την επίτευξη βασικών παιδαγωγικών της αρχών.

Οι στόχοι που ταξινομούνται υπό την παιδαγωγική προσέγγιση της ΠΕ, αναφέρονται στην επίτευξη βασικών παιδαγωγικών αρχών της ΠΕ. Αυτές είναι (Sauvé, 1994), :

- Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- Προώθηση μιας διεπιστημονικής παιδαγωγικής και προώθηση της συνεργατικής μάθησης.
- Παρακίνηση προς μία βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας.
- Προώθηση της διαδικασίας επίλυσης πραγματικών προβλημάτων.
- Μύηση του μαθητή στην ερευνητική διαδικασία.

Η ερώτηση 3 είναι ερώτηση διπόλου και διερευνά την άποψη των εκπαιδευτικών ΤΕΕ για το αν η ΠΕ είναι εκπαιδευτική καινοτομία ή όχι.

Στην ερώτηση 4 διερευνάται το γιατί η ΠΕ είναι εκπαιδευτική καινοτομία με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert (καθόλου – λίγο -μέτρια- αρκετά - πολύ).

Η ερώτηση 5, διερευνά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΠΕ στο σχολείο, ενώ η ερώτηση 6 διερευνά τη βαρύτητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην ΠΕ είτε ως εκπαιδευτική καινοτομία είτε ως εκπαίδευση για τη σωτηρία του περιβάλλοντος . Στην ερώτηση 7, γίνεται διερεύνηση του τρόπου για την καλύτερη ενσωμάτωση της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα.

Η κατανόηση της μεθοδολογίας της ΠΕ και ιδιαίτερα του καινοτομικού από εκπαιδευτική σκοπιά χαρακτήρα της διερευνώνται στις ερωτήσεις 8,9,10,11 και 12. Οι ερωτήσεις 8 και 9 διερευνούν τους τομείς γνώσης των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα ΠΕ καθώς και τις κύριες πηγές γνώσης των εκπαιδευτικών για θέματα που σχετίζονται με την ΠΕ.

Η ερώτηση 10, αφορά στη διερεύνηση των βασικών ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ. Οι κυρίαρχες τάσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ΠΕ σύμφωνα με τη Δασκολιά (Δασκολιά, 2005) είναι οι ακόλουθες:

- Ο εκπαιδευτικός που καθοδηγεί
- Ο εκπαιδευτικός που συντονίζει
- Ο εκπαιδευτικός που συμβουλεύει
- Ο εκπαιδευτικός που παρακινεί και εμπυχώνει
- Ο εκπαιδευτικός συνεργάτης και ισότιμο μέλος της ομάδας
- Ο εκπαιδευτικός που αναζητά γνώση και ενδιαφέρεται να μαθαίνει και ο ίδιος.

Οι ερωτήσεις 11 και 12 διερευνούν τη μεθοδολογία εφαρμογής της ΠΕ από τους εκπαιδευτικούς καθώς και τα εποπτικά μέσα που αυτοί χρησιμοποιούν στην πρακτική τους.

Η ερώτηση 13 διερευνά τις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν : α. από τη σχέση τους με τους μαθητές, β. τα διάφορα στάδια διδακτικής εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ και γ. εξωτερικές γραφειοκρατικές διαδικασίες (Δασκολιά , 2005).

Η ερώτηση 14 διερευνά τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή ΠΕ στα σχολεία της ΤΕΕ. Σύμφωνα με τη Sauvé (1997), τα κίνητρα αυτά ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: προσωπικά κίνητρα και επαγγελματικά κίνητρα. Στα προσωπικά κίνητρα επικρατούν οι λογικού τύπου αναφορές στην ύπαρξη συγκεκριμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων και οι συναισθηματικού τύπου αναφορές στις προηγούμενες εμπειρίες τους που καθόρισαν τη στάση τους απέναντι στο περιβάλλον, στην ήδη ευαισθητοποίηση τους απέναντι στο περιβάλλον και την ύπαρξη ενδιαφέροντος για τη φύση.

Στα επαγγελματικά κίνητρα, κυρίαρχες ήταν οι παιδαγωγικού τύπου αναφορές στους στόχους και τις δυνατότητες της ΠΕ και οι επιρροές από το επαγγελματικό

τους περιβάλλον , αναφορές στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και στην ικανοποίηση που τους προσφέρει η ΠΕ , αναφορές σε θεωρητικές αρχές για το ρόλο του σχολείου και την αναβάθμιση του χάρη στην ΠΕ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των καθηγητών που έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Version 13), προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Το 57,3% του δείγματος είναι άνδρες και το 42,7% γυναίκες. Το 36% του δείγματος έχει ηλικία μεταξύ 31-40 έτη, το 41,3% μεταξύ 41-50 έτη και το 22,7% μεταξύ 51-60 έτη. Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση το 18,6% είναι άγαμοι, το 77,3% έγγαμοι και το 4% διαζευγμένοι.

Το 46,7% του δείγματος είναι πτυχιούχοι τμημάτων ΤΕΙ και το 53,3% πτυχιούχοι τμημάτων ΑΕΙ. Το 41,3% είναι πτυχιούχοι ΠΑΤΕΣ / ΣΕΛΕΤΕ ή Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.. Το 17,3% διαθέτει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, το 8% έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα (κανείς στην ΠΕ ή σε συναφές αντικείμενο), το 1,3% έχει διδακτορικό δίπλωμα, το 22,6% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ΠΕΚ, το 33,3% έχει πιστοποιημένη επάρκεια σε κάποια ξένη γλώσσα και το 81,3% γνωρίζει το χειρισμό Η/Υ.

Το 33,3% έχει προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 4-10 έτη, το 56% 11-25 έτη και το 10,7% πάνω από 25 έτη. Το 9,3% στο παρελθόν έχει υπηρετήσει σε γυμνάσιο, το 50,7% σε ενιαίο λύκειο, το 4% σε διεύθυνση ή γραφείο εκπαίδευσης και το 36% σε Τεχνικό Λύκειο ή ΤΕΕ.

Το 33,3% του δείγματος συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα ΠΕ, το 20% σε δύο προγράμματα, το 13,3% σε τρία προγράμματα, το 8% σε τέσσερα προγράμματα, το 8% σε πέντε προγράμματα, το 4% σε επτά προγράμματα, το 6,7% σε δέκα προγράμματα, το 4% σε δώδεκα προγράμματα, το 1,3% σε δεκαεπτά προγράμματα και το 1,3% σε είκοσι προγράμματα.

- Στην ερώτηση «Τι είναι για σένα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», το 56% των καθηγητών απάντησε «αρκετά» έως «πολύ» ότι η ΠΕ αποτελεί εργαλείο και μέσο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Το 41,3% του δείγματος απάντησε «αρκετά» στο ότι «η ΠΕ συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου μέσα από τη σχέση του με τη φύση και το περιβάλλον» και το 36% «πολύ». Στη διάσταση της ΠΕ ως «μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση», το 44% του δείγματος απάντησε «αρκετά» και το 30,7% «πολύ».

Ερώτηση 1

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Η ΠΕ αποτελεί εργαλείο και μέσο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων	4	9	20	32	10
%	5,3	12,0	26,7	42,7	13,3
Η ΠΕ συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου μέσα από τη σχέση του με τη φύση και το περιβάλλον	1	5	11	31	27
%	1,3	6,7	14,7	41,3	36,0
Η ΠΕ προσφέρει μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση και αποτελεί παράγοντα αλλαγής στην εκπαίδευση	1	9	9	33	23
%	1,3	12,0	12,0	44,0	30,7

- Στην ερώτηση «Ποιους σκοπούς εξυπηρετεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;» και στην κλίμακα από «αρκετά» έως «πολύ», το 88% των καθηγητών απάντησε «ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον», το 89,4% «ευαισθητοποίηση για τις σχέσεις ανάμεσα στο περιβάλλον και τον άνθρωπο», το 92% «ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα», το 80% «απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον», το 86,7% «απόκτηση γνώσεων για τα περιβαλλοντικά προβλήματα», το 78% «απόκτηση βασικών οικολογικών γνώσεων», το 62,6% «ανάπτυξη θετικών στάσεων», το 50,7% «ανάπτυξη ικανοτήτων σε σχέση με την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων», το 54,6% «ανάπτυξη ικανοτήτων σε σχέση με μία οικολογική δράση και συμπεριφορά», το 57,4% «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία», το 58,7% «προώθηση μιας διεπιστημονικής παιδαγωγικής και προώθηση της συνεργατικής μάθησης», το 57,3% «παρακίνηση προς μία βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας», το 42,6% «προώθηση της διαδικασίας επίλυσης πραγματικών προβλημάτων» και το 45,3% «μύηση του μαθητή στην ερευνητική διαδικασία».

Ερώτηση 2

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον γενικά	1	1	7	39	27
%	1,3	1,3	9,3	52,0	36,0
Ευαισθητοποίηση για τις σχέσεις ανάμεσα στο περιβάλλον και τον άνθρωπο	1	1	6	38	29

	%	1,3	1,3	8,0	50,7	38,7
Ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα		1	1	4	35	34
	%	1,3	1,3	5,3	46,7	45,3
Απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον		1	1	13	40	20
	%	1,3	1,3	17,3	53,3	26,7
Απόκτηση γνώσεων για τα περιβαλλοντικά προβλήματα		1	3	6	38	27
	%	1,3	4,0	8,0	50,7	36,0
Απόκτηση βασικών οικολογικών γνώσεων		1	4	19	39	12
	%	1,3	5,3	25,3	52,0	16,0
Ανάπτυξη θετικών στάσεων		1	5	22	34	13
	%	1,3	6,7	29,3	45,3	17,3
Ανάπτυξη ικανοτήτων σε σχέση με την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων		2	11	24	29	9
	%	2,7	14,7	32,0	38,7	12,0
Ανάπτυξη ικανοτήτων σε σχέση με μία οικολογική δράση και συμπεριφορά		1	11	22	31	10
	%	1,3	14,7	29,3	41,3	13,3
Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία		2	13	17	23	20
	%	2,7	17,3	22,7	30,7	26,7
Πρώθηση μιας διεπιστημονικής παιδαγωγικής και προώθηση της συνεργατικής μάθησης		2	8	21	29	15
	%	2,7	10,7	28,0	38,7	20,0
Παρακίνηση προς μία βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας		2	9	21	27	16
	%	2,7	12,0	28,0	36,0	21,3
Πρώθηση της διαδικασίας επίλυσης πραγματικών προβλημάτων		1	15	27	25	7
	%	1,3	20,0	36,0	33,3	9,3
Μύηση του μαθητή στην ερευνητική διαδικασία		3	12	26	21	13
	%	4,0	16,0	34,7	28,0	17,3

- Στην ερώτηση «Θεωρείτε, ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία;» το 70,6% των καθηγητών απάντησε «ναι» και το 29,4% των καθηγητών απάντησε «όχι». Το 62,3% των καθηγητών που απάντησαν «ναι» στην προηγούμενη ερώτηση, απάντησε «αρκετά», στην παράμετρο ότι «η ΠΕ απαιτεί νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και δεξιότητες» και το 28,3% «πολύ». Το 45,3 % των καθηγητών απάντησε «αρκετά», στο «γιατί αλλάζει τις σχέσεις και τους

ρόλους» και το 43,4% «πολύ». Το 43,4% των καθηγητών πιστεύει «αρκετά», ότι «η ΠΕ θέτει σαν στόχο την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών» και το 39,6% του δείγματος «πολύ». Στη διάσταση ότι «η ΠΕ προετοιμάζει πολίτες με νέα χαρακτηριστικά» το 43,4% του δείγματος απάντησε «αρκετά» και το 28,3% «πολύ». Τέλος, στη διάσταση ότι «η ΠΕ ασχολείται με επίκαιρα θέματα που προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών σε συνδυασμό με τα τοπικά και παγκόσμια προβλήματα», το 47,2% των καθηγητών απάντησε «αρκετά» και το 39,6% «πολύ».

Ερώτηση 3

		%
Ναι	53	70,6
Όχι	22	29,4

Ερώτηση 4

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Απαιτεί νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και δεξιότητες (ενεργητική μάθηση, διεπιστημονική προσέγγιση, ομαδική εργασία)	1	0	4	33	15
%	1,9	0	7,5	62,3	28,3
Αλλάζει τις σχέσεις και τους ρόλους (συνδέει το σχολείο με την κοινωνία, αναπτύσσει συνεργασίες, νέοι ρόλοι για τον εκπαιδευτικό)	1	1	4	24	23
%	1,9	1,9	7,5	45,3	43,4
Θέτει σαν στόχο την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών	1	2	6	23	21
%	1,9	3,8	11,3	43,4	39,6
Προετοιμάζει πολίτες με νέα χαρακτηριστικά (κριτική σκέψη, ενεργή συμμετοχή, κα)	1	2	12	23	15
%	1,9	3,8	22,6	43,4	28,3
Ασχολείται με επίκαιρα θέματα που προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών σε συνδυασμό με τα τοπικά και παγκόσμια προβλήματα	1	1	5	25	21
%	1,9	1,9	9,4	47,2	39,6

- Στην ερώτηση «Πως θα χαρακτηρίζατε τη στάση σας απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολείο;» το 85,3% απάντησε «θετική», το

12% αδιάφορη , το 1,3% αρνητική και το 1,3% αδιάφορη, ενώ στην ερώτηση, «Μεγαλύτερη βαρύτητα για σας έχει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής καινοτομίας ή της εκπαίδευσης για το περιβάλλον», το 28% του δείγματος απάντησε ότι σημαντικότερη είναι η σκοπιά της «εκπαιδευτικής καινοτομίας» και το 72% του δείγματος ότι σημαντικότερη είναι η σκοπιά της «εκπαίδευσης για το περιβάλλον».

Ερώτηση 5

		%
Θετική	64	85,3
Αρνητική	1	1,3
Ουδέτερη	9	12,0
Αδιάφορη	1	1,3

Ερώτηση 6

	Εκπαιδευτική καινοτομία		Εκπαίδευση για το περιβάλλον	
		%		%
Ναι	21	28	54	72

- Στην ερώτηση, « Τι θα προτεινάτε για την καλύτερη ενσωμάτωση της Π.Ε. στο σχολικό πρόγραμμα», το 32% του δείγματος απάντησε «τις θεματικές ενότητες», το 65,3% του δείγματος απάντησε «το ξεχωριστό μάθημα» και το 13,3% του δείγματος απάντησε «μέρος άλλων μαθημάτων».

Ερώτηση 7

	Θεματικές ενότητες		Ξεχωριστό μάθημα		Μέρος άλλων μαθημάτων	
		%		%		%
Ναι	24	32,0	49	65,3	10	13,3

- Στην ερώτηση, «Ποιους τομείς που σχετίζονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλύπτουν οι γνώσεις σας;», και στην κλίμακα από «σε μέτριο βαθμό» έως και «σε υψηλό βαθμό», το 69,4% του δείγματος απάντησε «η φιλοσοφία, οι σκοποί και οι στόχοι της ΠΕ», το 80% του δείγματος απάντησε «τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα», το 73,3% «βασικές έννοιες ΠΕ», το 65,4% «ο ρόλος του ανθρώπου και η επίδραση των κοινωνιών στα διάφορα

περιβαλλοντικά συστήματα», το 69,3% «τα στάδια και η διαδικασία εφαρμογής ενός προγράμματος ΠΕ», το 57,3% «οι πηγές πληροφόρησης στην ΠΕ», το 49,3% «η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος στην ΠΕ», το 46,7% «οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές στην ΠΕ» και το 72% «οι αντιλήψεις και αξίες των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον». Είναι αξιοσημείωτο ότι οι γνώσεις των καθηγητών «σε άριστο βαθμό» καλύπτουν κυρίως « τις πηγές πληροφόρησης» (17,3%), «τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα» (14,7%), «τις βασικές έννοιες ΠΕ» (14,7%), «το ρόλο του ανθρώπου και την επίδραση των κοινωνιών στα περιβαλλοντικά συστήματα» (14,7%). Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι μόνο το 12% του δείγματος γνωρίζει «σε άριστο βαθμό» τα στάδια και τη διαδικασία εφαρμογής ενός προγράμματος ΠΕ και μόνο το 8% τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές στην ΠΕ.

Ερώτηση 8

	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε υψηλό βαθμό	Σε άριστο βαθμό
Η φιλοσοφία, οι σκοποί και οι στόχοι της ΠΕ	0	15	26	26	8
%	0	20,0	34,7	34,7	10,7
Τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα	0	4	23	37	11
%	0	5,3	30,7	49,3	14,7
Βασικές έννοιες ΠΕ (περιβάλλον, βιώσιμη ανάπτυξη, κα)	0	9	22	33	11
%	0	12,0	29,3	44,0	14,7
Ο ρόλος του ανθρώπου και η επίδραση των κοινωνιών στα διάφορα περιβαλλοντικά συστήματα	0	15	14	35	11
%	0	20,0	18,7	46,7	14,7
Τα στάδια και η διαδικασία εφαρμογής ενός προγράμματος ΠΕ	4	10	25	27	9
%	5,3	13,3	33,3	36,0	12,0
Οι πηγές πληροφόρησης στην ΠΕ (βιβλιογραφία, πρόσωπα, φορείς,)	1	18	16	27	13
%	1,3	24,0	21,3	36,0	17,3
Η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος στην ΠΕ	2	9	26	28	10
%	2,7	12,0	12,0	37,3	13,3
Οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές στην ΠΕ	6	9	9	26	6
%	8,0	12,0	12,0	34,7	8,0

Οι αντιλήψεις και αξίες των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον	1	13	13	34	7	
	%	1,3	17,3	17,3	45,3	9,3

- Στην ερώτηση, «Για εσάς προσωπικά, κύρια πηγή γνώσης για περιβαλλοντικά θέματα, είναι:», και στην κλίμακα «αρκετά» έως «πολύ» το 46,6% του δείγματος απάντησε «η σχολική εκπαίδευση», το 20% «τα προπτυχιακά μαθήματα», το 16% «οι μεταπτυχιακές σπουδές», το 20% «οι εγκύκλιοι ΥΠΕΠΘ», το 37,4% «υπεύθυνος ΠΕ Νομού», το 49,3% «τα σεμινάρια ΠΕ στο χώρο εργασίας», το 68% «τα ΜΜΕ», το 65,3% «το έντυπο ενημερωτικό υλικό», το 61,3% «η σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία», το 53,3% «το διαδίκτυο», το 60% «τα πολυμέσα» και το 24% «οι συνάδελφοι».

Ερώτηση 9

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Η σχολική εκπαίδευση	19	15	13	22	5	
	%	25,3	20,0	17,3	29,3	6,7
Προπτυχιακά μαθήματα	38	12	10	10	5	
	%	50,7	16,0	13,3	13,3	6,7
Μεταπτυχιακές σπουδές	43	11	9	7	5	
	%	57,3	14,7	12,0	9,3	6,7
Εγκύκλιοι ΥΠΕΠΘ	22	25	13	12	3	
	%	29,3	33,3	17,3	16,0	4,0
Υπεύθυνος ΠΕ Νομού	10	20	17	17	11	
	%	13,3	26,7	22,7	22,7	14,7
Σεμινάρια ΠΕ στο χώρο εργασίας	13	11	14	24	13	
	%	17,3	14,7	18,7	32,0	17,3
ΜΜΕ	2	8	14	31	20	
	%	2,7	10,7	18,7	41,3	26,7
Έντυπο ενημερωτικό υλικό	3	8	15	30	19	
	%	4,0	10,7	20,0	40,0	25,3
Η σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία	4	11	14	25	21	
	%	5,3	14,7	18,7	33,3	28,0
Διαδίκτυο	1	9	10	16	39	
	%	1,3	12,0	13,3	21,3	52,0
Πολυμέσα (CDs – DVDs)	7	9	14	23	22	
	%	9,3	12,0	18,7	30,7	29,3
Συνάδελφοι	18	19	20	11	7	

%	24,0	25,3	26,7	14,7	9,3
---	------	------	------	------	-----

- Στην ερώτηση, «Οι βασικές ικανότητες ενός εκπαιδευτικού όσον αφορά την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι:», το 50,7% του δείγματος απάντησε «να συνεργάζεται μέσα στο πλαίσιο της ομάδας», το 46,7% «να σχεδιάζει και να οργανώνει ένα πρόγραμμα ΠΕ», το 42,7% «να επιλύει τυχόν προβλήματα και διενέξεις ανάμεσα στους μαθητές», το 45,3% «να εντοπίζει τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών», το 45,3% «να συντονίζει τις διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες», το 54,7% «να χρησιμοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης», το 52% «να συνθέτει τις πληροφορίες και να τις παρουσιάζει με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο», το 40% «να χειρίζεται κατάλληλα το λόγο και τα διάφορα εποπτικά μέσα» και το 32% «να αξιολογεί την προσωπική του πρακτική στην ΠΕ».

Ερώτηση 10

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Να συνεργάζεται μέσα στο πλαίσιο της ομάδας	1	1	7	28	38
%	1,3	1,3	9,3	37,3	50,7
Να σχεδιάζει και να οργανώνει ένα πρόγραμμα ΠΕ	1	2	7	30	35
%	1,3	2,7	9,3	40,0	46,7
Να επιλύει τυχόν προβλήματα και διενέξεις ανάμεσα στους μαθητές	1	15	14	13	32
%	1,3	20,0	18,7	17,3	42,7
Να εντοπίζει τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών	1	3	11	26	34
%	1,3	4,0	14,7	34,7	45,3
Να συντονίζει τις διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες	2	1	11	27	34
%	2,7	1,3	14,7	36,0	45,3
Να χρησιμοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης	1	3	7	23	41
%	1,3	4,0	9,3	30,7	54,7
Να συνθέτει τις πληροφορίες και να τις παρουσιάζει με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο	2	3	3	28	39
%	2,7	4,0	4,0	37,3	52,0
Να χειρίζεται κατάλληλα το λόγο και τα διάφορα εποπτικά μέσα	2	5	12	36	30
%	2,7	6,7	16,0	34,7	40,0

Να αξιολογεί την προσωπική του πρακτική στην ΠΕ	1	4	12	34	24	
	%	1,3	5,3	16,0	45,3	32,0

- Στην ερώτηση, «Ποια μέθοδο ακολουθήσατε (διαδικασίες, τρόποι δουλειάς) στα προγράμματα ΠΕ στο σχολείο σας;», και στην κλίμακα «πολύ» το 46,7% του δείγματος απάντησε «ευαισθητοποίηση- ενημέρωση μαθητών», το 56% «ομάδες εργασίας», το 58,7% «επίσκεψη χώρων», το 49,3% «συλλογή υλικού», το 44% «συλλογή στοιχείων», το 14,7% «περιβαλλοντικά παιχνίδια», το 56% «συζήτηση», το 49,3% «παρουσίαση» και το 36% «αξιολόγηση». Όσον αφορά στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας και στην ερώτηση «Ποια από τα παρακάτω εποπτικά μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιείται στην εφαρμογή των προγραμμάτων σας;», και στη διαβάθμιση «πολύ», το 17,3% του δείγματος απάντησε «χάρτες», το 25,3% «αφίσες», το 42,7% «εικόνες», το 72% «το ίδιο το περιβάλλον», το 22,7% «εργαστήρια», το 57,3% «φωτογραφίες- φωτογραφική μηχανή», το 41,3% «διαφάνειες», το 22,7% «μαγνητόφωνο», το 42% «τηλεόραση», το 56% «Video- Video camera» και το 65,3% «ηλεκτρονικό υπολογιστή».

Ερώτηση 11

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Ευαισθητοποίηση- ενημέρωση μαθητών	1	2	37	35	
	%	1,3	2,7	49,3	46,7
Ομάδες εργασίας	1	4	28	42	
	%	1,3	5,3	37,3	56,0
Επίσκεψη χώρων	1	7	23	44	
	%	1,3	9,3	30,7	58,7
Συλλογή υλικού	2	10	26	37	
	%	2,7	13,3	34,7	49,3
Συλλογή στοιχείων	1	10	31	33	
	%	1,3	13,3	41,3	44,0
Περιβαλλοντικά παιχνίδια	16	23	25	11	
	%	21,3	30,7	33,3	14,7
Συζήτηση	1	6	26	42	
	%	1,3	8,0	34,7	56,0
Παρουσίαση	3	4	31	37	
	%	4,0	5,3	41,3	49,3
Αξιολόγηση	4	12	32	27	
	%	5,3	16,0	42,7	36,0

Ερώτηση 12

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Χάρτες	20	18	24	13
%	26,7	24,0	32,0	17,3
Αφίσες	17	10	29	19
%	22,7	13,3	38,7	25,3
Εικόνες	6	13	24	32
%	8,0	17,3	32,0	42,7
Το ίδιο το περιβάλλον	3	3	15	54
%	4,0	4,0	20,0	72,0
Εργαστήρια	27	17	14	17
%	36,0	22,7	18,7	22,7
Φωτογραφίες – Φωτογραφική Μηχανή	3	7	22	43
%	4,0	9,3	29,3	57,3
Διαφάνειες – Προβολέας	6	6	32	31
%	8,0	8,0	42,7	41,3
Μαγνητόφωνο	22	19	17	17
%	29,3	25,3	22,7	22,7
Τηλεόραση	14	19	19	23
%	18,7	25,3	25,3	30,7
Video – Video camera	6	11	16	42
%	8,0	14,7	21,3	56,0
Ηλεκτρονικό Υπολογιστή	4	8	14	49
%	5,3	10,7	18,7	65,3

- Στην ερώτηση, «Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;», και στη διαβάθμιση από «μέτρια» έως «αρκετά», το 50,7% απάντησε «έλλειψη γνώσεων πάνω στο αντικείμενο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», το 40% «στην αρχή των προγραμμάτων δεν ξέρω τι να κάνω», το 15% «μεθοδολογικές δυσκολίες», το 56% «αρνητική στάση των μαθητών και δυσκολίες στη συγκρότηση της ομάδας», το 45,3% «δυσκολίες στην επιλογή του θέματος», το 40% «δυσκολίες στον προσδιορισμό των στόχων του προγράμματος», το 42,7% «περιορισμοί στις πηγές πληροφόρησης», το 52% «δυσκολίες στη συλλογή του υλικού», το 35,3% «δυσκολίες μετακίνησης εκτός σχολείου», το 48% «δυσκολίες στην τελική παρουσίαση του προγράμματος», το 41,4% «δυσκολίες στην αξιολόγηση του προγράμματος», το 62,7% «έλλειψη χρόνου

για την εφαρμογή του προγράμματος», το 54,6% «έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία μου ως εκπαιδευτικός», το 29,4% «προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών», το 21,3% «προβλήματα πειθαρχίας της ομάδας», το 29,3% «έλλειψη υποστήριξης από τον Υπεύθυνο ΠΕ του Νομού», το 25,3% «έλλειψη υποστήριξης και συνεργασίας με τη Διεύθυνση του σχολείου», το 33,4% «προβλήματα συνεργασίας με τοπικούς φορείς», το 30,7% «προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους στο ίδιο σχολείο», το 32% «προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους σε άλλα σχολεία», το 25,4% «προβλήματα συνεργασίας με τους μαθητές», το 42,6% «περιορισμένοι οικονομικοί πόροι» και το 41,4% «γραφειοκρατία».

Στη διαβάθμιση «πολύ» οι σημαντικότερες δυσκολίες αφορούν στους περιορισμένους οικονομικούς πόρους (46,7%), στη γραφειοκρατία (41,4%) και στις δυσκολίες μετακίνησης εκτός σχολείου (42,7%).

Ερώτηση 13

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Έλλειψη γνώσεων πάνω στο αντικείμενο ΠΕ	17	16	26	12	4
%	22,7	21,3	34,7	16,0	5,3
Στην αρχή των προγραμμάτων δεν ξέρω τι να κάνω	20	24	21	9	1
%	26,7	32,0	28,0	12,0	1,3
Μεθοδολογικές δυσκολίες	15	15	34	9	2
%	20,0	20,0	45,3	12,0	2,7
Αρνητική στάση των μαθητών και δυσκολίες στη συγκρότηση της ομάδας	11	14	24	18	8
%	14,7	18,7	32,0	24,0	10,7
Δυσκολίες στην επιλογή του θέματος	23	16	21	13	2
%	30,7	21,3	28,0	17,3	2,7
Δυσκολίες στον προσδιορισμό των στόχων του προγράμματος	23	21	17	13	1
%	30,7	28,0	22,7	17,3	1,3
Περιορισμοί στις πηγές πληροφόρησης	17	21	21	11	5
%	22,7	28,0	28,0	14,7	6,7

Δυσκολίες στη συλλογή του υλικού	14	19	22	17	3
%	18,7	25,3	29,3	22,7	4,0
Δυσκολίες μετακίνησης εκτός σχολείου	3	6	10	24	32
%	4,0	8,0	13,3	32,0	42,7
Δυσκολίες στην τελική παρουσίαση του προγράμματος	14	12	23	13	13
%	18,7	16,0	30,7	17,3	17,3
Δυσκολίες στην αξιολόγηση του προγράμματος	20	13	20	11	11
%	26,7	17,3	26,7	14,7	14,7
Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του προγράμματος	5	6	23	24	17
%	6,7	8,0	30,7	32,0	22,7
Έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία μου ως εκπαιδευτικός	9	15	28	13	10
%	12,0	20,0	37,3	17,3	13,3
Προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	24	24	17	5	5
%	32,0	32,0	22,7	6,7	6,7
Προβλήματα πειθαρχίας της ομάδας	28	26	12	4	5
%	37,3	34,7	16,0	5,3	6,7
Έλλειψη υποστήριξης από τον Υπεύθυνο ΠΕ του Νομού	41	11	16	6	1
%	54,7	14,7	21,3	8,0	1,3
Έλλειψη υποστήριξης και συνεργασίας με τη Διεύθυνση του σχολείου	45	9	12	7	2
%	60,0	12,0	16,0	9,3	2,7
Προβλήματα συνεργασίας με τοπικούς φορείς	29	14	17	8	7
%	38,7	18,7	22,7	10,7	9,3
Προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους στο ίδιο σχολείο	36	11	11	12	5
%	48,0	14,7	14,7	16,0	6,7
Προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους σε άλλα σχολεία	34	13	13	11	4
%	45,3	17,3	17,3	14,7	5,3

Προβλήματα συνεργασίας με τους μαθητές	35	18	14	5	3	
	%	46,7	24,0	18,7	6,7	4,0
Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι	4	4	10	22	35	
	%	5,3	5,3	13,3	29,3	46,7
Γραφειοκρατία	3	12	14	17	29	
	%	4,0	16,0	18,7	22,7	38,7

- Στην ερώτηση, «Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους εφαρμόζετε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;» και στη διαβάθμιση από «αρκετά» έως «πολύ», το 90,7% του δείγματος απάντησε «η προσωπική οικολογική συνείδηση και ευαισθησία», το 80% «η προσωπική εκπαιδευτική ιδεολογία», το 13,3% «η επαγγελματική προώθηση», το 26,6% «η συμπλήρωση ωραρίου», το 21,4% «τα οικονομικά κίνητρα λόγω της υπερωριακής αποζημίωσης», το 53,3% «οι νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές», το 88% «η οικολογική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των μαθητών», το 74,7% «η ανάπτυξη διαφορετικών σχέσεων με τους μαθητές» και το 72% «το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα».

Ερώτηση 14

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Προσωπική οικολογική συνείδηση και ευαισθησία	0	0	7	32	36	
	%	0	0	9,3	42,7	48,0
Προσωπική εκπαιδευτική ιδεολογία	1	6	8	32	28	
	%	1,3	8,0	10,7	42,7	37,3
Επαγγελματική Προώθηση	40	5	20	6	4	
	%	53,3	6,7	26,7	8,0	5,3
Συμπλήρωση ωραρίου	31	11	13	13	7	
	%	41,3	14,7	17,3	17,3	9,3
Οικονομικά κίνητρα λόγω της υπερωριακής αποζημίωσης	42	11	6	8	8	
	%	56,0	14,7	8,0	10,7	10,7
Νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές	11	7	17	27	13	
	%	14,7	9,3	22,7	36,0	17,3

Οικολογική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των μαθητών	2	0	7	24	42
%	2,7	0	9,3	32,0	56,0
Ανάπτυξη διαφορετικών σχέσεων με τους μαθητές	2	4	13	27	29
%	2,7	5,3	17,3	36,0	38,7
Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα	4	2	15	25	29
%	5,3	2,7	20,0	33,3	38,7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ΠΕ στην ΤΕΕ, έχει μία πορεία διαδρομής παρόμοια με αυτή που έχει και στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα. Η ενσωμάτωση της στο σχολικό πρόγραμμα αφορά κυρίως στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, βραχείας ή μακράς διάρκειας, τα οποία δεν είναι μέρος του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ στο Ν. Μαγνησίας που εμπλέκονται στην ΠΕ, δείχνουν μία κατά κανόνα θετική στάση απέναντι σ' αυτή, αφού η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει θετική στάση, γεγονός το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα διαφόρων προγενέστερων ερευνών (Spork, 1992 - Παπαδημητρίου, 1995 – Γούπος, 2004 - Δασκολιά, 2005 – Βαχτσεβάνου, 2006).

Αν επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του εκπαιδευτικού που υλοποιεί προγράμματα ΠΕ στα σχολεία της ΤΕΕ θα λέγαμε ότι αυτός είναι άνδρας, ηλικίας 41-50 χρόνων, έγγαμος , πτυχιούχος ΑΕΙ, χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους στην ΠΕ, με επάρκεια στο χειρισμό Η/Υ και με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 11-25 χρόνια. Αυτό βέβαια εύκολα μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός, ότι η ΤΕΕ «ανδροκρατείται», αφού οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν μικρότερο ποσοστό σε σχέση με αυτό των ανδρών εκπαιδευτικών.

Η ηλικιακή σύνθεση των εκπαιδευτικών της μελέτης έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας (Βαχτσεβάνου, 2006) που αφορά όμως εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ που εμπλέκονται σε προγράμματα ΠΕ είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους κάτοχοι πτυχίων ΑΕΙ και αυτό έρχεται σε συμφωνία με έρευνα που έγινε μεταξύ εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Βαχτσεβάνου, 2006).

Η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών της μελέτης είναι ένας ακόμη δημογραφικός δείκτης που συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (Γούπος, 2004 – Καλαϊτζίδης, 2003). Το 56,25% του δείγματος έχει προϋπηρεσία μεταξύ 11-25 χρόνων.

Όσον αφορά στην άποψη των εκπαιδευτικών ΤΕΕ του Ν. Μαγνησίας και σύμφωνα με την ταξινομία της Sauvé, (1992,1994) φαίνεται ότι δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική προσέγγιση και ακολουθεί η

περιβαλλοντική προσέγγιση. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά άλλης έρευνας (Δασκολιά, 2005) η οποία έγινε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η περιβαλλοντική διάσταση της ΠΕ, φαίνεται ότι υπερτερεί στους στόχους της ΠΕ. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η ευαισθητοποίηση των μαθητών για το περιβάλλον γενικά, αλλά και για τις σχέσεις περιβάλλοντος και ανθρώπου είναι τα πιο σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ακολουθεί η παιδαγωγική διάσταση η οποία εκφράζεται μέσα από την απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον, την ανάπτυξη θετικών στάσεων όπως και την ανάπτυξη ικανοτήτων σε σχέση με την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Στους στόχους που ταξινομούνται υπό την παιδαγωγική προσέγγιση (Sauvé, 1994) σημαντικότερος καταδεικνύεται το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ακολουθεί η παρακίνηση προς μία βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, θεωρεί ότι η ΠΕ είναι εκπαιδευτική καινοτομία. Τα τρία συστατικά της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Fullan, 1991), εκφράζονται για τους εκπαιδευτικούς ΤΕΕ μέσα στην ΠΕ. Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ θεωρούν την ΠΕ ως καινοτομία, γιατί στην πρακτική της εφαρμογή χρησιμοποιεί νέα μέσα (το ίδιο το περιβάλλον, και νέες πηγές πληροφόρησης), χρησιμοποιεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις (ενεργητική μάθηση, διεπιστημονική προσέγγιση, ομαδική εργασία) και επιχειρεί να αλλάξει αξίες (πολίτες με κριτική σκέψη, ενεργή συμμετοχή, σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, νέοι ρόλοι για τον εκπαιδευτικό). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι σημαντικότερο στοιχείο για τον χαρακτηρισμό της ΠΕ ως καινοτομία στην ΤΕΕ είναι το γεγονός ότι η ΠΕ χρησιμοποιεί νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και δεξιότητες .

Η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι μεγαλύτερη βαρύτητα αποδίδει στη σκοπιά της ΠΕ ως εκπαίδευσης για το περιβάλλον και αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα και για την ενσωμάτωση της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα αλλά και με τα αποτελέσματα για τους ιδιαίτερους λόγους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ. Το 28% του δείγματος απάντησε ότι μεγαλύτερη βαρύτητα έχει η ΠΕ από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Όσον αφορά στην καλύτερη ενσωμάτωση στο σχολικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην ΠΕ στο Ν. Μαγνησίας προτείνουν το ξεχωριστό μάθημα γεγονός που εξηγείται από τη μεγάλη βαρύτητα που δίνουν στην εκπαίδευση

για το περιβάλλον και τη θεώρηση της ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο με σημαντική θέση στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με αυτά προγενέστερης έρευνας (Παπαδημητρίου, 1995) όπου οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ένταξη της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα σε προαιρετική βάση υπό μορφή project.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ της μελέτης, καλύπτουν κυρίως τα τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα, τις βασικές έννοιες ΠΕ, καθώς και τη φιλοσοφία, τους σκοπούς και τους στόχους της ΠΕ. Τα δύο τελευταία αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικά αν αναλογιστεί κανείς και όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνον δεν έχουν ιδιαίτερη εκπαίδευση για την ΠΕ αλλά και μικρής ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης έχουν τύχει. Σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωση, προβληματισμό θα πρέπει να προκαλέσει το γεγονός ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα στάδια και τη διαδικασία εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕ, όπως και οι γνώσεις για τις διδακτικές μεθόδους στην ΠΕ είναι πολύ περιορισμένα και συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι οι ίδιοι προτείνουν την ενσωμάτωση της ΠΕ ως ξεχωριστό μάθημα.

Οι κύριες πηγές γνώσης των εκπαιδευτικών της μελέτης για περιβαλλοντικά θέματα, είναι τα ΜΜΕ, το έντυπο υλικό, το διαδίκτυο, η σχετική βιβλιογραφία και τα πολυμέσα. Μόνο ένα μικρό ποσοστό του δείγματος δηλώνει ότι τα σεμινάρια ΠΕ στο χώρο εργασίας αποτελούν την κύρια πηγή γνώσης για την ΠΕ. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι κύριες πηγές γνώσης των εκπαιδευτικών προϋποθέτουν την αυτενέργεια τους (άρα το προσωπικό τους ενδιαφέρον). Το γεγονός όμως ότι οι γνώσεις τους προέρχονται από πηγές οι οποίες μπορεί να μην είναι πάντα αξιόπιστες θα πρέπει να μας κάνει επιφυλακτικούς στο τι είδους ΠΕ γίνεται στην τάξη όπως και στο τι είδους γνώσεις μεταδίδονται ή αξιοποιούνται γενικά.

Οι κυρίαρχες τάσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ για τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ που εμπλέκονται στην ΠΕ, είναι ο εκπαιδευτικός συνεργάτης και ισότιμο μέλος της ομάδας, ο εκπαιδευτικός που καθοδηγεί και ο εκπαιδευτικός που αναζητά γνώση και ενδιαφέρεται να μαθαίνει και ο ίδιος.

Η επίσκεψη χώρων, οι ομάδες εργασίας και η συζήτηση είναι οι κύριες μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ που εμπλέκονται σε προγράμματα ΠΕ. Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια επιλέγει ένα μικρό ποσοστό, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ίσως από τη μικρού βαθμού επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ.

Επίσης, η αξιολόγηση των προγραμμάτων ως διαδικασία καταλαμβάνει μόνο το 36% και είναι σε απόλυτη συνάφεια με το ότι μόνο το 32% του δείγματος θεωρεί βασική ικανότητα ενός εκπαιδευτικού το να αξιολογεί την προσωπική του πρακτική στην ΠΕ.

Η άποψή τους για την καινοτομική διάσταση της ΠΕ, επιβεβαιώνεται και από τη χρήση νέου τύπου εποπτικού υλικού στην ΠΕ. Το ίδιο το περιβάλλον αποτελεί το βασικό εποπτικό μέσο για το 72% του δείγματος, ενώ ακολουθούν εποπτικά μέσα νέας τεχνολογίας όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η φωτογραφική μηχανή και το video. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι δίνεται μεγάλη βαρύτητα από τους εκπαιδευτικούς στη χρήση των παραπάνω εποπτικών υλικών αφού είναι από τα πιο προσιτά και ευκολόχρηστα μέσα. Ειδικά, για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές τα αποτελέσματα αυτά είναι αναμενόμενα αν αναλογιστεί κανείς ότι η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνουν «χρήστες» της σύγχρονης τεχνολογίας αλλά και από το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είναι διαφόρων τεχνικών ειδικοτήτων. Παραδοσιακά εποπτικά μέσα, όπως οι χάρτες και οι αφίσες χρησιμοποιούνται ελάχιστα στην εφαρμογή της ΠΕ.

Για τον προσδιορισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ΤΕΕ του Ν. Μαγνησίας χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση της Δασκολιά (2005) σύμφωνα με την οποία αυτές προκύπτουν α. από τη σχέση με τους μαθητές, β. από τα διάφορα στάδια διδακτικής εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ, και, γ. από διάφορες εξωτερικές γραφειοκρατικές διαδικασίες. Η τελευταία αυτή κατηγορία φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι ευθύνεται κυρίως για τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι οι μετακινήσεις εκτός σχολείου, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και η γενικότερη γραφειοκρατία στην εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ είναι αυτά που τους προβληματίζουν περισσότερο. Σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η δεύτερη κατηγορία που αφορά στις δυσκολίες στα στάδια διδακτικής εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ προβληματίζει αρκετά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ενώ η κατηγορία δυσκολιών που σχετίζονται με τη σχέση με τους μαθητές ελάχιστα προβληματίζει εκτός ίσως από την αρνητική στάση των μαθητών στη συγκρότηση της ομάδας.

Η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του προγράμματος, όπως και η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι από τα προβλήματα που καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης. Όλοι οι εμπλεκόμενοι

εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πραγματοποιούν προγράμματα ΠΕ εκτός ωραρίου με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συγκρότηση αλλά και στην εργασία της ομάδας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με άλλα προγενέστερων ερευνών (Ham & Sewing, 1987 –Spork, 1992 - Παπαδημητρίου, 1995, Δασκολιά, 2005).

Μία ιδιαίτερη κατηγορία δυσκολιών είναι αυτή που σχετίζεται με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον Υπεύθυνο ΠΕ του Νομού , με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, με συναδέλφους στο ίδιο ή σε άλλα σχολεία όπως και με τους τοπικούς φορείς. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι σε μικρό ποσοστό, η συνεργασία με τοπικούς φορείς προκαλεί προβλήματα στην εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΕ, ενώ είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι Διευθύνσεις των σχολείων και συνεργάζονται και υποστηρίζουν την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Παπαδημητρίου, 1995) . Σημαντικό είναι επίσης να τονιστεί ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τον Υπεύθυνο ΠΕ του Νομού δεν δημιουργεί προβλήματα στην υλοποίηση των προγραμμάτων και συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Βαχτσεβάνου, 2006).

Τέλος, όσον αφορά στα ιδιαίτερα κίνητρα που εμπλέκουν τους καθηγητές ΤΕΕ στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, τα προσωπικά κίνητρα φαίνεται ότι υπερτερούν έναντι των επαγγελματικών κινήτρων (Sauvé, 1997 – Παπαδημητρίου, 1995, Δασκολιά, 2005). Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ως σημαντικότερα προσωπικά κίνητρα για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ΠΕ, την προσωπική οικολογική συνείδηση και ευαισθησία όπως και την οικολογική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των μαθητών. Από τα επαγγελματικά κίνητρα σημαντικότερα καταδεικνύονται η ανάπτυξη διαφορετικών σχέσεων με τους μαθητές και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Κίνητρα όπως η οικονομική αποζημίωση και η συμπλήρωση ωραρίου φαίνεται ότι δεν είναι οι βασικοί λόγοι για τους οποίους επιλέγει κανείς να εμπλακεί στην ΠΕ. Ειδικά, για τη συμπλήρωση ωραρίου τα αποτελέσματα είναι πολύ ενθαρρυντικά με δεδομένο το γεγονός ότι την τελευταία πενταετία και με τη συνεχή μείωση του μαθητικού δυναμικού των τεχνικών σχολείων ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών στην ΤΕΕ αντιμετωπίζει πρόβλημα ωραρίου στα σχολεία τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ, ανεξάρτητα από το φύλο τους εμπλέκονται στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στα τεχνικά σχολεία. Ο χρόνος της προϋπηρεσίας τους είναι καθοριστικός παράγοντας στην εμπλοκή αυτή, αφού συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής νοοτροπίας για την εκπαίδευση, τους στόχους της, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της. Οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ επιθυμούν ένα «ανοιχτό σχολείο» και αναγνωρίζουν στην ΠΕ τη μεγάλη συμβολή στην κατάκτηση αυτή.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά την τελική επεξεργασία των αποτελεσμάτων και αναφορικά με τους σκοπούς της έρευνας είναι:

- Η ΠΕ στην ΤΕΕ, χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης αφού οι εμπλεκόμενοι καθηγητές έχουν θετική στάση απέναντί της. Όσον αφορά στην προσωπική θεώρηση τους για την ΠΕ, οι καθηγητές εκτιμούν ιδιαίτερα την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διάσταση της ΠΕ και ταυτόχρονα στους στόχους της ΠΕ αναδεικνύουν και την περιβαλλοντική διάσταση της.
- Οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ αναγνωρίζουν στην ΠΕ τα στοιχεία εκείνα τα οποία συνηγορούν στο χαρακτηρισμό της ως εκπαιδευτική καινοτομία. Οι εκπαιδευτικοί όμως εφαρμόζουν προγράμματα ΠΕ δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στη διάσταση της ΠΕ για την προστασία του περιβάλλοντος χωρίς όμως να αγνοούν και τη διάσταση της εκπαιδευτικής καινοτομίας.
- Για την καλύτερη ενσωμάτωση της ΠΕ στο τεχνικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την περίπτωση του ξεχωριστού μαθήματος.
- Οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ φαίνεται ότι έχουν ένα καλό επίπεδο γνώσεων γύρω από την ΠΕ. Παρόλα αυτά, καταδεικνύεται σαφώς ότι η ελλιπής ενδουπηρειακή επιμόρφωση είναι ένας παράγοντας μείζονος σημασίας για την ενημέρωσή τους αλλά και για την παραπέρα δραστηριοποίησή τους σε σχέση με την ΠΕ.
- Όσον αφορά στη μεθοδολογία εφαρμογής της ΠΕ και με δεδομένο ότι ο κύριος τρόπος ενσωμάτωσης της ΠΕ στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα της ΤΕΕ είναι τα σχέδια εργασίας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι εφαρμόζουν με επιτυχία τα στάδια ενός προγράμματος αν και οι γνώσεις τους για τα στάδια και τη διαδικασία εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕ είναι περιορισμένες. Αρωγός στη

διδασκτική τους πράξη είναι κυρίως τα σύγχρονα εποπτικά μέσα, δίνουν όμως πολύ μεγάλη βαρύτητα στην αξιοποίηση του ίδιου του περιβάλλοντος ως εποπτικού μέσου.

- Στην εκτίμηση και το χαρακτηρισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ, κυρίαρχος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνεργάτη και ισότιμου μέλους της περιβαλλοντικής ομάδας.
- Οι σημαντικότερες δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ είναι οι διάφορες εξωτερικές γραφειοκρατικές διαδικασίες (η γραφειοκρατία για τις μετακινήσεις εκτός σχολείου, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι όπως και η γενικότερη γραφειοκρατία των προγραμμάτων ΠΕ). Επίσης, σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ, είναι οι δυσκολίες που απορρέουν από τη διδασκτική εφαρμογή και αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ. Ενθαρρυντικό όμως είναι το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ στην εφαρμογή της ΠΕ δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα συνεργασίας με τη Διεύθυνση του σχολείου, με τους συναδέλφους ή με τον Υπεύθυνο ΠΕ του Νομού.
- Τα ιδιαίτερα κίνητρα που εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, είναι η προσωπική οικολογική συνείδηση και ευαισθησία σε συνδυασμό με τη διάθεσή τους για οικολογική αφύπνιση των μαθητών. Κίνητρα επαγγελματικής προώθησης και οικονομικής φύσεως, δεν συγκαταλέγονται στους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με την ΠΕ. Αν αναλογιστεί κανείς ότι η επιτυχία της ΠΕ, οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό και στην προσωπική οικολογική συνείδηση και ευαισθησία του εκπαιδευτικού που την εφαρμόζει τότε αυτό το τελευταίο εύρημα καθίσταται ίσως το πολυτιμότερο αυτής της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από όλα όσα αναφέρθηκαν γίνεται φανερό ότι τριάντα ολόκληρα χρόνια μετά την πρώτη της εμφάνιση στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μας, η ΠΕ βρίσκεται σε μία στασιμότητα και παραμένει στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος και στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ σε σχέση με το συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ είναι σχετικά μικρός αν αναλογιστεί κανείς ότι μόνον 94 στους 265 συμμετέχουν στην υλοποίηση αυτή (Πηγή: Στατιστικά στοιχεία Γραφείου Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας)

Επίσης, η ΠΕ ακόμη πραγματοποιείται στα σχολεία αποκλειστικά μέσω project όπως και στο πρώτο ξεκίνημά της. Όλες οι προσπάθειες που γίνονται από το Υπουργείο Παιδείας για την προώθησή της, παίρνουν σα δεδομένη αυτή τη θέση και αυτή προωθείται από το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και των διαφόρων εγκυκλίων που στέλλονται στα σχολεία.

Η πραγματοποίηση της ΠΕ μέσω project είναι άριστη σαν μεθοδολογία για την επίτευξη των στόχων της, αλλά συμβάλλει στην περιθωριοποίηση της ΠΕ γιατί γίνεται σε εθελοντική βάση και έχει περιστασιακό χαρακτήρα. Το ζητούμενο σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι να γίνει η ΠΕ μέρος της παιδείας όλων των μαθητών και να αποτελέσει μέρος του καθημερινού σχολικού προγράμματος.

Με δεδομένες τις ελλείψεις στον τομέα της επιμόρφωσης όπως και τις δυσκολίες στην πρακτική εφαρμογή της ΠΕ, η εθελοντική εμπλοκή των εκπαιδευτικών λαμβάνει ιδιαίτερη αξία και στόχος θα πρέπει να είναι η αύξηση του αριθμού των καθηγητών που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ .

Για να μπορεί η ΠΕ να έχει τη θέση που της αρμόζει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και για να μπορεί να επιτύχει τους σκοπούς της, ειδικά στην ΤΕΕ προτείνετε:

- ❖ Αναμόρφωση του παραδοσιακού ρόλου του τεχνικού σχολείου με έμφαση στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής του διάστασης και απομάκρυνση από τη χειρονακτική κατά κανόνα διάστασή του.
- ❖ Ουσιαστική ενδουπηρειακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ σε βασικούς θεματικούς άξονες όπως είναι η φιλοσοφία, οι αρχές, οι στόχοι και η μεθοδολογία της ΠΕ αλλά και ο συνδυασμός όλων των παραπάνω με τα άλλα

διδασκόμενα αντικείμενα και τους γενικότερους θεσμοθετημένους στόχους της ΤΕΕ.

- ❖ Επανεκτίμηση της ένταξης ή μη της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα των τεχνικών σχολείων, όχι απαραίτητα ως ένα νέο μάθημα αλλά ως μίας «εστίας» μέσα σε όλα τα μαθήματα που από μόνη της θα αποτελεί διεπιστημονικό τομέα, που περικλείει και ενσωματώνει έννοιες και τρόπους προσέγγισης που προέρχονται και από άλλες επιστήμες.
- ❖ Παραγωγή διδακτικού υλικού ΠΕ σε έντυπη, οπτικοακουστική και ηλεκτρονική μορφή με παράλληλη αξιοποίηση των εργαστηρίων σύγχρονης τεχνολογίας (πληροφορικής, γεωπονίας, κα), αλλά και της τεχνογνωσίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ.
- ❖ Ουσιαστική χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων γενικότερα και των τεχνικών σχολείων ειδικότερα, σε ειδικό κωδικό για την εκπόνηση τέτοιων προγραμμάτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς.
- ❖ Περιορισμό όλων των γραφειοκρατικών διαδικασιών.
- ❖ Ενδυνάμωση της οικολογικής συνείδησης των εκπαιδευτικών και ενίσχυση των κινήτρων (οικονομικών και μη) για τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ που εμπλέκονται στην ΠΕ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



Αναμφισβήτητα η εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας, στο οποίο αφιερώνουμε χρόνο και ενέργεια. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τι σκέφτεστε και πως νιώθετε για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ποια είναι τα κίνητρα που σας ωθούν στην εφαρμογή προγραμμάτων και ποιες ιδιαίτερες δυσκολίες αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή αυτών.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Παρακαλώ, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σ' όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

Η ερευνήτρια

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A. ΦΥΛΟ: Άνδρας
Γυναίκα

B. ΗΛΙΚΙΑ:

22-30 31-40 41-50 51-60 61+

Γ. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος /η Έγγαμος /η Διαζευγμένος /η Χήρος /α
Αριθμός παιδιών:

Δ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1.Πτυχιούχος ΤΕΙ
Ειδικότητα.....
2.Πτυχιούχος ΑΕΙ
Ειδικότητα.....

Ε. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. ΠΑΤΕΣ / ΣΕΛΕΤΕ ή Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
2..Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι ./ Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
4.Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
5.Διδακτορικό Δίπλωμα
6.Σεμινάρια Π.Ε.Κ.(εκτός νεοδιόριστων)
7.Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα
8.Χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή

**ΣΤ. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ
ΕΚΠΑΙΔ.:**

0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 25+

**Z. ΤΟΠΟΣ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΣΟΥ:.....**

Η. ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΕΧΕΙΣ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΣΕ:

1.Γυμνάσιο 2.Λύκειο 3.Διεύθυνση/γραφείο

**Θ. ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΕΣ:.....**

1. Τι είναι για σένα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Αρκετά 2= Λίγο 5= Πολύ 3= Μέτρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
• Η ΠΕ αποτελεί εργαλείο και μέσο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων	1	2	3	4	5
• Η ΠΕ συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου μέσα από τη σχέση του με τη φύση και το περιβάλλον	1	2	3	4	5
• Η ΠΕ προσφέρει μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση και αποτελεί παράγοντα αλλαγής στην εκπαίδευση	1	2	3	4	5

2. Ποιους σκοπούς εξυπηρετεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Αρκετά 2= Λίγο 5= Πολύ 3= Μέτρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
• Ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον γενικά	1	2	3	4	5
• Ευαισθητοποίηση για τις σχέσεις ανάμεσα στο περιβάλλον και τον άνθρωπο	1	2	3	4	5
• Ευαισθητοποίηση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα	1	2	3	4	5
• Απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον	1	2	3	4	5
• Απόκτηση γνώσεων για τα περιβαλλοντικά προβλήματα	1	2	3	4	5
• Απόκτηση βασικών οικολογικών γνώσεων	1	2	3	4	5
• Ανάπτυξη θετικών στάσεων	1	2	3	4	5
• Ανάπτυξη ικανοτήτων σε σχέση με την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων	1	2	3	4	5
• Ανάπτυξη ικανοτήτων σε σχέση με μία οικολογική δράση και συμπεριφορά	1	2	3	4	5
• Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	1	2	3	4	5
• Προώθηση μιας διεπιστημονικής παιδαγωγικής και προώθηση της συνεργατικής μάθησης	1	2	3	4	5
• Παρακίνηση προς μία βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας	1	2	3	4	5

• Προώθηση της διαδικασίας επίλυσης πραγματικών προβλημάτων	1	2	3	4	5
• Μύηση του μαθητή στην ερευνητική διαδικασία	1	2	3	4	5

3. Θεωρείτε, ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία;

ΝΑΙ ΟΧΙ

4. Αν απαντήσατε «ΝΑΙ», αυτό είναι γιατί;

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Αρκετά 2= Λίγο 5= Πολύ 3= Μέτρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
• Απαιτεί νέες εκπαιδευτικές τεχνικές και δεξιότητες (ενεργητική μάθηση, διεπιστημονική προσέγγιση, ομαδική εργασία)	1	2	3	4	5
• Αλλάζει τις σχέσεις και τους ρόλους (συνδέει το σχολείο με την κοινωνία, αναπτύσσει συνεργασίες, νέοι ρόλοι για τον εκπαιδευτικό)	1	2	3	4	5
• Θέτει σαν στόχο την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών	1	2	3	4	5
• Προετοιμάζει πολίτες με νέα χαρακτηριστικά (κριτική σκέψη, ενεργή συμμετοχή, κα)	1	2	3	4	5
• Ασχολείται με επίκαιρα θέματα που προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών σε συνδυασμό με τα τοπικά και παγκόσμια προβλήματα	1	2	3	4	5

5. Πως θα χαρακτηρίζατε τη στάση σας απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολείο;

- A. Θετική
- B. Αρνητική
- Γ. Ουδέτερη
- Δ. Αδιάφορη

6 . Μεγαλύτερη βαρύτητα για σας έχει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τη σκοπιά της :

- A. Της εκπαιδευτικής καινοτομίας
- B. Της εκπαίδευσης για τη σωτηρία του περιβάλλοντος.
- Γ. Άλλο

7. Ποιο από τα παρακάτω θα προτεινάτε για την καλύτερη ενσωμάτωση της Π.Ε. στο σχολικό πρόγραμμα:

• Τις θεματικές ενότητες (Σχέδια εργασίας – project)	
• Ξεχωριστό μάθημα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	
• Μέρος άλλων μαθημάτων	

8. Ποιους από τους παρακάτω τομείς που σχετίζονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλύπτουν οι γνώσεις σας;

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 2= Σε μικρό βαθμό 3= Σε μέτριο βαθμό 4= Σε υψηλό βαθμό 5= Σε άριστο βαθμό	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε μέτριο βαθμό	Σε υψηλό βαθμό	Σε άριστο βαθμό
• Η φιλοσοφία, οι σκοποί και οι στόχοι της ΠΕ	1	2	3	4	5
• Τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα	1	2	3	4	5
• Βασικές έννοιες ΠΕ (περιβάλλον , βιώσιμη ανάπτυξη, κα)	1	2	3	4	5
• Ο ρόλος του ανθρώπου και η επίδραση των κοινωνιών στα διάφορα περιβαλλοντικά συστήματα	1	2	3	4	5
• Τα στάδια και η διαδικασία εφαρμογής ενός προγράμματος ΠΕ	1	2	3	4	5
• Οι πηγές πληροφόρησης στην ΠΕ (βιβλιογραφία, πρόσωπα, φορείς,)	1	2	3	4	5
• Η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος στην ΠΕ	1	2	3	4	5
• Οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές στην ΠΕ	1	2	3	4	5
• Οι αντιλήψεις και αξίες των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον	1	2	3	4	5

9. Για εσάς προσωπικά κύρια πηγή γνώσης για περιβαλλοντικά θέματα, είναι:

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Αρκετά 2= Λίγο 5= Πολύ 3= Μέτρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
• Η σχολική εκπαίδευση	1	2	3	4	5
• Προπτυχιακά μαθήματα	1	2	3	4	5
• Μεταπτυχιακές σπουδές	1	2	3	4	5
• Εγκύκλιοι ΥΠΕΠΘ	1	2	3	4	5
• Υπεύθυνος ΠΕ Νομού	1	2	3	4	5
• Σεμινάρια ΠΕ στο χώρο εργασίας	1	2	3	4	5
• ΜΜΕ	1	2	3	4	5
• Έντυπο ενημερωτικό υλικό	1	2	3	4	5
• Η σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία	1	2	3	4	5
• Διαδίκτυο	1	2	3	4	5
• Πολυμέσα (CDs – DVDs)	1	2	3	4	5
• Συνάδελφοι	1	2	3	4	5
• Άλλο	1	2	3	4	5

10. Οι βασικές ικανότητες ενός εκπαιδευτικού όσον αφορά την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θεωρείτε ότι είναι:

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Αρκετά 2= Λίγο 5= Πολύ 3= Μέτρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Να συνεργάζεται μέσα στο πλαίσιο της ομάδας	1	2	3	4	5
Να σχεδιάζει και να οργανώνει ένα πρόγραμμα ΠΕ (επιλογή σκοπών και στόχων, δραστηριοτήτων, χρονικός προγραμματισμός)	1	2	3	4	5
Να επιλύει τυχόν προβλήματα και διενέξεις ανάμεσα στους μαθητές	1	2	3	4	5
Να εντοπίζει τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών	1	2	3	4	5
Να συντονίζει τις διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5

Να χρησιμοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης	1	2	3	4	5
Να συνθέτει τις πληροφορίες και να τις παρουσιάζει με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο	1	2	3	4	5
Να χειρίζεται κατάλληλα το λόγο και τα διάφορα εποπτικά μέσα	1	2	3	4	5
Να αξιολογεί την προσωπική του πρακτική στην ΠΕ	1	2	3	4	5

11. Ποια μέθοδο ακολουθήσατε (διαδικασίες, τρόποι δουλειάς) στα προγράμματα ΠΕ στο σχολείο σας;

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Πολύ 2= Λίγο 3= Αρκετά	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Εναισθητοποίηση- ενημέρωση μαθητών	1	2	3	4
Ομάδες εργασίας	1	2	3	4
Επίσκεψη χώρων	1	2	3	4
Συλλογή υλικού	1	2	3	4
Συλλογή στοιχείων (βιβλιογραφία, πληροφορίες, συνεντ. Ερωτημ.	1	2	3	4
Περιβαλλοντικά παιχνίδια	1	2	3	4
Συζήτηση	1	2	3	4
Παρουσίαση	1	2	3	4
Αξιολόγηση	1	2	3	4

12. Ποια από τα παρακάτω εποπτικά μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιείται στην εφαρμογή των προγραμμάτων σας;

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 3= Αρκετά 2= Λίγο 4= Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Χάρτες	1	2	3	4
Αφίσες	1	2	3	4
Εικόνες	1	2	3	4
Το ίδιο το περιβάλλον	1	2	3	4
Εργαστήρια	1	2	3	4
Φωτογραφίες – Φωτογραφική Μηχανή	1	2	3	4

Διαφάνειες – Προβολέας	1	2	3	4
Μαγνητόφωνο	1	2	3	4
Τηλεόραση	1	2	3	4
Video – Videocamera	1	2	3	4
Ηλεκτρονικό Υπολογιστή	1	2	3	4

13. Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Αρκετά 2= Λίγο 5= Πολύ 3= Μέτρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
• Έλλειψη γνώσεων πάνω στο αντικείμενο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
• Στην αρχή των προγραμμάτων δεν ξέρω τι να κάνω	1	2	3	4	5
• Μεθοδολογικές δυσκολίες	1	2	3	4	5
• Αρνητική στάση των μαθητών και δυσκολίες στη συγκρότηση της ομάδας	1	2	3	4	5
• Δυσκολίες στην επιλογή του θέματος	1	2	3	4	5
• Δυσκολίες στον προσδιορισμό των στόχων του προγράμματος	1	2	3	4	5
• Περιορισμοί στις πηγές πληροφόρησης	1	2	3	4	5
• Δυσκολίες στη συλλογή του υλικού	1	2	3	4	5
• Δυσκολίες μετακίνησης εκτός σχολείου	1	2	3	4	5
• Δυσκολίες στην τελική παρουσίαση του προγράμματος	1	2	3	4	5
• Δυσκολίες στην αξιολόγηση του προγράμματος	1	2	3	4	5
• Έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή του προγράμματος	1	2	3	4	5
• Έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία μου ως εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
• Προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	1	2	3	4	5
• Προβλήματα πειθαρχίας της ομάδας	1	2	3	4	5
• Έλλειψη υποστήριξης από τον Υπεύθυνο ΠΕ του Νομού	1	2	3	4	5

• Έλλειψη υποστήριξης και συνεργασίας με τη Διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4	5
• Προβλήματα συνεργασίας με τοπικούς φορείς	1	2	3	4	5
• Προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους στο ίδιο σχολείο	1	2	3	4	5
• Προβλήματα συνεργασίας με συναδέλφους σε άλλα σχολεία	1	2	3	4	5
• Προβλήματα συνεργασίας με τους μαθητές	1	2	3	4	5
• Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι	1	2	3	4	5
• Γραφειοκρατία	1	2	3	4	5

14. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους εφαρμόζετε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

ΙΣΧΥΕΙ: 1= Καθόλου 4= Αρκετά 2= Λίγο 5= Πολύ 3= Μέτρια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Προσωπική οικολογική συνείδηση και ευαισθησία	1	2	3	4	5
Προσωπική εκπαιδευτική ιδεολογία	1	2	3	4	5
Επαγγελματική Προώθηση	1	2	3	4	5
Συμπλήρωση ωραρίου	1	2	3	4	5
Οικονομικά κίνητρα λόγω της υπερωριακής αποζημίωσης	1	2	3	4	5
Νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές	1	2	3	4	5
Οικολογική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των μαθητών	1	2	3	4	5
Ανάπτυξη διαφορετικών σχέσεων με τους μαθητές	1	2	3	4	5
Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα	1	2	3	4	5
Άλλος λόγος:	1	2	3	4	5

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999), «Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)», Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Αλεξοπούλου, Ι., Γκλαβάς, Σ., (1989), «Σχολείο και Περιβάλλον», εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα

Βαχτσεβάνου, Μ., (1999), «Στάσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για την ΠΕ», Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα

Βαχτσεβάνου, Μ., (2006), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το προφίλ των εκπαιδευτικών», Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τ.36,

Βίκα- Γκιζελή, Δ. και Μακρίδης, Γ. (1999), «Όμιλοι Σχολικής Δράσης», Στο Περιλήψεις Διημερίδας «Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: Έρευνα και παρέμβαση». Έργο Κοινωνικές Επιστήμες Ι, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γαλανοπούλου, Α. (2001), «Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο», Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τόμος 4, 145-159

Γεωργόπουλος, Α., (1999), «Η προβληματική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», στο Οικολογία και Επιστήμες του Περιβάλλοντος, Εκδόσεις Στοχαστής / ΔΙΠΕ, Αθήνα

Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε., (2003), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Εκδόσεις Gutenberg.

Γιαννακάκη, Μ., (1999), «Οργάνωση και πολιτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη», Διοικητική Ενημέρωση, τ.15.

Γούπος, Θ., (1998), «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Είκοσι χρόνια μετά: Αποτελέσματα και προοπτικές», Σχολείο και Ζωή. τ.3 . 138-140

Γούπος, Θ., (2003), «Αξιολόγηση των προτάσεων των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση σωστής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και τη δημιουργία και καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης», Επιστημονικό Βήμα, τ. 2. Μάιος 2003

Γούπος, Θ., (2004), «Η περιβαλλοντική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών της προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με προγράμματα

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης»

Γούπος, Θ., (2005), «Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005

Δαμανάκης, Ν. (1981), «Χειραφετική Κοινωνικοποίηση», Σχολείο και Ζωή, τ.2 Αθήνα

Δανασσής - Αφεντάκης, Α. (1997), «Εισαγωγή στην παιδαγωγική» (Τόμος Γ'). Σύγχρονες τάσεις της αγωγής, Β' Έκδοση, Αθήνα

Δασκολιά, Μ., (1998), «Μία ή περισσότερες θεωρίες για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση; Σκέψεις και προτάσεις για τη διαμόρφωση μιας ενιαίας θεωρητικής βάσης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Νέα Οικολογία, Ειδικό Τεύχος – Αφιέρωμα: Περιβαλλοντική Ενημέρωση, Ευαισθητοποίηση και Εκπαίδευση.

Δασκολιά, Μ., (2005), «Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών», Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Δαφέρμος, Ο.,(2002), «Τεχνική Εκπαίδευση: Διαθεματική προσέγγιση και εργασία», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7.

Δημητρόπουλος, Ε., (2001), «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας», Τρίτη έκδοση, Εκδ. Έλλην, Αθήνα.

Ζωγράφου, Β., (2002), «Συνέπειες των ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων για την υποχρεωτική εκπαίδευση». Πανελλήνιο Συνέδριο: Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ιωάννινα.

Καλαϊτζίδης, Δ., (2003), «Παιδαγωγικό υλικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: πόσοι το γνωρίζουν». Στο Πανελλήνιο Συμπόσιο –Σχεδιασμός και παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την ΠΕ. Σειρά Οικολογία, Εκδ. Λιβάνη Αθήνα

Καμπουρίδης, Γ., (2002), «Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων», Εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα

Καρατζιά, Ε., (2002), «Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική». Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 40-56

Κόκκος, Α., (1982), «Η στροφή στην Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση», στο Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-81), Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα.

- Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε., (2003),** «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο- Μία μελέτη πεδίου», Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα
- Κωτσίκης, Β., (2000),** «Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση», Τρίτη Έκδοση, Εκδ. Έλλην, Αθήνα
- Λιαράκου, Γ., Φλογαΐτη, Ε., (2007),** «Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις, και Προτάσεις», Εκδ. Νήσος, Αθήνα
- Λυμπεράκη, Α. & Μουρίκη, Α., (1996),** «Η αθόρυβη επανάσταση», Εκδόσεις : Gutenberg Αθήνα
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999),** «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής», στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργου, Γ., Νιτσόπουλου, Β., : «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική», Τόμος Α΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Μπαζίγου, Κ., (2005),** «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την αειφορία: Μία μεταμοντέρνα επαγγελματική πρόκληση για τους καθηγητές;», 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005
- Παπαδημητρίου, Β., (1995),** «Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.22.215-231.
- Παπαδημητρίου, Β., (1995),** «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολικό πρόγραμμα:Θέση και προοπτικές», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.85, 54-60
- Παπαδημητρίου, Β., (1998),** «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μία διαχρονική θεώρηση», Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα
- Παπαδημητρίου, Β., (2004),** «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις», στο Μπαγάκης, Γ., «Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα», Εκδ. Μεταίχμιο
- Παπαναούμ, Ζ., (1998),** «Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: μία εμπειρική προσέγγιση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 28
- Παπασιδέρη, Ι., (1991),** «Οικολογία, και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π., (2006),** «Διδακτικές σημειώσεις», Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Βόλος

Πεσμαζόγλου, Σ. (1987), «Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985: το ασύμπτωτο μιας σχέσης», εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

ΠΙ (2006), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», www.pi-schools.gr/drast/perivalontiki

Ρεκλείτης, Π., (2002), «Η καινοτομία ως κρίσιμη κατάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων», Διοικητική Ενημέρωση, Τετραμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, τ. 23, Αθήνα

Σαϊτης, Χ., (2002), «Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο» (2^η Έκδοση). Αθήνα Έκδοση του ιδίου

ΥΠΕΠΘ – Ν.1566/85

ΥΠΕΠΘ – Ν.1892/90 (άρθρο 11, παράγραφος 13)

ΥΠΕΠΘ – Φ.210.7/250/11590/76

ΥΠΕΠΘ - ΦΕΚ 629/23/10/92

ΥΠΕΠΘ – Γ2/5548/7-10-92

ΥΠΕΠΘ- Ν.2640/98,

ΥΠΕΠΘ-Γ1/473/29-3-96

ΥΠΕΠΘ-Γ7/66272/05

Φλογαΐτη, Ε., (1998), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

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

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aikenhead, G.S. (1996), “Towards a First Nations Cross-cultural Science and Technology Curriculum for Economic Development, Environmental Responsibility, and Cultural Survival” (IOSTE 1996)

Andrews, E., & Cantrell, D. (2000), “Building capacity: From transferring to transforming” , Chicago: U.S. Government Printing Office.

Bhushan, S., (1990) , “E.E. Handbook for Educational Planners”, NIEPA & UNESCO, New Delhi.

Borden, R. (1985), “ Psychology and ecology: Beliefs in technology and the diffusion of ecological responsibility”, The Journal of Environmental Education, 16(2), 14-19.

Drucker, P., (1996), “Μετακαπιταλιστική Κοινωνία”, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα

Edman, S. (2004), “Thoughts at the foot of a tree”. Article number U04.007 written for Learning to change our world, an international consultation on education for sustainable development (Stockholm, Ministry of Education and Science).

Engelson, D.C., & Disinger, J.F., (1990), “Preparing classroom teachers to be environmental educators”, Monographs in Environmental Education and Environmental Studies. Volume VI. The North Association for Environmental Education: Troy, OH: NAAEE.

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). “Effective school management”. 4rth Edition, London: Chapman Pu.

Fien, J. (1992), “Understanding the macro-context of teaching environmental education: A case study from Queensland, 1989-1992”, Australian Journal of Environmental Education, 8, 77-114.

Fien, J. (2000), “Education for the Environment: A Critique -An Analysis”, Environmental Education Research, 6, (2), pp. 179-192.

Fourez, G. (1997), “Scientific and technological literacy as a social practice”, Social Studies of Science, 27, pp. 903–936.

Fullan, M. (1991), “The new meaning of educational change” Teachers College Press,

Fullan, M. (2001), “The new meaning of educational change”, Third Edition, Teachers College, Columbia University, New York and London.

- Fullan, M. (2003)**, “Change Forces”, Routledge Falmer, London
- Giolitto, P. (1982)**. « Pedagogie de l’ environment ». Paris : Presses Universitaires de Paris (P.U.F)
- Giordan, A. & Souchon, C. (1991)**. « Une education pour l’ environment ». Paris : Z’ Editions
- Giroux, H., (1981)**, “Ideology, Culture and Process of schooling”, The Falmer Press
- Glasgow, J., (1996)**, “Environmental Education in the formal system: the training of the teachers” In Leal Filho, W., Murphy, Z., & O’ Loan, K., “A Sourcebook for Environmental Education: A practical review based on Belgrade Charter. London
- Gleeson, D., (1979)**, “Curriculum Development and Social Change: Towards a Reappraisal of Teacher Action” στο Eggleston, J., “Teacher Decision Making in the classroom,193-203, London & NY, Routledge & Kegan Paul.
- Goodlad, J., (1984)**. “A place called school”, N.Y. etc, Mc Graw - Hill
- Grace, M. & Sharp, J. (2000)**. “Exploring the Actual and Potential Rhetoric-reality Gaps in Environmental Education and their Implications for Preserves Teacher Training”, Environmental Education Research, Vol. 6, Issue 4, pp. 331-45.
- Ham, H.S., and Sewing D.R.(1987)**, “Barriers to Environmental Education”, Journal of Environmental Education, v.19 (2).
- Hannan, M. & Freeman, J.(1984)**. “Structural inertia and organizational change”, American Sociological Review. 28:149-164
- Hart, P., (1997)**. “Teachers’ Ideas about Environmental Education”, Στο R. Abrams, Environmental Education for the next generation –Professional Development and teacher Training. Selected Papers from the 25th Annual Association for Environmental Education (p. 184-188). San Francisco Bay Area, CA. Troy, OH: The North American Association for Environmental Education.
- I.U.C.N. (ed), (1970)**, International Working Meeting on Environmental Education in the school Curriculum, Carson City, Nevada, USA, June/July, 1970.
- Connect, UNESCO-UNEP (1976)**. Environmental Education Newsletter, vol.1, no.1, January 1976, p.2.
- Jaritz, K.-E. (1996)**. “Environmental Education in Teacher Training: a case study at seven German Colleges and Universities and its outcomes”, Environmental Education Research, 2(1).
- Kress, G. (1999)**, “Education of the 21st century. Inaugural Lecture”, Institute of

Education, University of London.

Lane, J., Wilke, R., Champeau, R. & Sivek, D. (1994) “Environmental Education in Wisconsin: A teacher Survey”, *The Journal of Environmental education*, 25(4).

Leal Filho, W. (2000), “Dealing with misconceptions on the concept of sustainability” *International Journal of Sustainability in Higher Education* , Vol. 1 No. 1, pp. 9-19.

Lucas, A., (1972), “Environment and Environmental Education: Conceptual Issues nad Curriculum Implications. (Ph.D. Dissertation, The Ohio State University).

Marsden, W.E. (1997). “Environmental education: historical roots, comparative perspectives and current issues in Britain and the United States”, *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1), pp. 6–29.

Mc Caw, S., (1979), “Teacher Attitudes toward Environmental education”, *Journal of Environmental Education*, v.11 (2), p.18-23

Meadows, D. (1990). “Harvesting our Hundredfold”. Kenya, UNEP.

Muthoka, M. & Rego, A. (1985), “Environmental Educational: Module for in-service training of social science teachers and supervisors for secondary schools”, UNESCO-UNEP, EE, Series 10, Unesco, Paris.

O’ Riordan, T. (1981). “Environmentalism and education”. *Journal of Geography in Higher Education*, 5(1), 3-17.

Orr, D. W. (1996). “Educating for the environment: higher education’s challenge of the next century”, *The Journal of Environmental Education*, 27, 7–10.

Palmer, J., & Neal, P., (1994), “The Handbook of Environmental Education” London and New York : Routledge

Posch , P., (1996), “Curriculum Change and school development”. *Environmental Education Research*, 2(3),347-362

Ramsey, J.R. & Hungerford, H.R. (1989). “The Effects of Issues for Action training on Environmental Behavior in Seventh Grade Students”. *Journal of Environmental Education*, 20(4).

Rickinson, M. & Robinson, L. (1999). « Environmental Education Research in the Classroom: a Shared Methodological Reflection by the Teacher and the Researcher”. *Environmental Education Research*, Vol. 5, Issue 1, pp. 77-94.

Robottom, I. (1993). “Beyond Behaviourism: Making EE research educational”. Στο R. Mrazek , *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*,

- Monographs in Environmental Education and Environmental Studies, τόμ. VIII (p. 133-143). Troy, OH: The North American Association for Environmental Education.
- Robottom, I., (1987),** “Towards inquiry-based professional development in environmental education”. In Environmental Education :Practice and possibility, Robottom, I., Deakin University, Victoria.
- Rooyen, H.V. (1998).** « Education for the Environment in the Post-Apartheid South African School System: An Overview”. The International Journal of Environmental Education and Information, 17, (2), pp. 117-36.
- Ruskey, A. (1995).** “State profiles in environmental education”. EPA Journal, Spring, 25-27.
- Sauvé, L., (1992),** “Éléments d’une théorie du design pédagogique en éducation relative à l’ environnement ». Διδακτορική διατριβή, Université du Québec. Μόντρεαλ
- Sauvé, L., (1994),** Pour une éducation relative à l’ environnement . Éléments de design pédagogique.Μόντρεαλ: Guerin
- Sauvé, L., (1997),** « Pour une approche critique de l’ evaluation en education relative a l’ environnement », στο I. Adant & C. Croizer, Education relative a l’ environnement. Approches theoriques et pratiques evaluatives. Environment & Societe, n.19, 19-26
- Smith-Sebasto, N.J. & Smith , T.L. (1997).** « Environmental Education in Illinois and Wisconsin: A tale of two states”. The Journal of Environmental Education, 28(4).
- Spork, H., (1992),** “Environmental Education: A Mismatch between theory and practice”, Journal Of Environmental Education, Vol.8.
- Stevenson, B. (1984).** “Curriculum Materials for United States and Australian Schools: An Explanation of the Theory – Practice Gap in Environmental Education” στο Cox, D.A. & Stapp, W.B. (Eds), International Perspectives on Environmental Education: Issues and Actions – Selected Papers from the 13th Annual Conference of the North American Association for Environmental Education.
- Thomas, I., Kyle, L. & Alvarez, R.A. (1999).** “Environmental Education Across the Tertiary Curriculum: A Process”. Environmental Education Research, 5, (3), pp. 319-38.
- Tilbury, D. (1995).** “Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990’s”. Environmental Education Research, 1, (2), pp. 195-212.
- UNCED (1992).** “Agenda 21: Program of Action for Sustainable Development”.

United Nations. Department of Public Information, New York.

UNESCO (1975). “The Belgrade Charter: global framework for environmental education”, volume 8, part 4, 57–58.

UNESCO (1977). “Final report – Tbilisi, paper presented at the Intergovernmental Conference on Environmental Education”, Tbilisi, Republic of Georgia, 14–26, October, 26–27.

UNESCO (1978). “Intergovernmental Conference on Environmental Education: Tbilisi (USSR)”, 14–26 October 1977. Final Report (Paris: UNESCO).

UNESCO (1980). “Environmental education in light of the Tbilisi Conference”. pp. 11-100, Paris, France.

UNESCO (1997). “Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action”. (Report from the International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability, Thessaloniki, December 8-12, 1997),

UNESCO-UNEP (1988), “International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s”. Paris UNESCO

UNESCO–UNEP (1991) ‘Changing minds earth wise’ Connect, Vol. 23, pp. 1–69.

Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H and Ray,R.(2003), «The Effect of Environmental Education on Schoolchildren, Their Parents, and Community Members: A Study of Intergenerational and Intercommunity Learning. Journal of Environmental Education, 34, (3) pp.12-21.

Volk, T.L. (1997). “Integration and Curriculum Design”. In Wilke, R.J. (1997). Environmental Education – Teachers Resource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education. California : Corwin Press

Wals, A.E. & Alblas, A.H. (1997). “School-Based Research and Development of Environmental Education: A Case Study”, Environmental Education Research, 3, (3), pp 253-68.

WCED (1987), “World Commission for Environment and Development: (Brundtland Commission) our common future” .Oxford university Press.Oxford .

Webster, K. (1998), “Developing Community Local Agenda 21”, in: D. WARBURTON (Ed.) Community and Sustainable Development: participation in the future, pp. 182–197 (London, Earthscan).

Wilke, R., Peyton, R.B. & Hungerford, H. (1987), “Strategies for training of

teachers in Environmental Education”. Paris: UNESCO- UNEP

Wilson, R.A. & Smith, J. (1996). “Environmental Education and the Education Literature”. *Journal of Environmental Education*, 27, (2), pp. 40-43.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091398