



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

« Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί
δημιουργούν για το περιβάλλον »



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΟΥΣ
ΜΑΘΗΤΕΣ.

ΚΟΥΚΟΥΖΕΛΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

1ος ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ

2η ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΕΛΕΝΗ ΑΝΔΡΕΟΥ

Βόλος, 2014

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1] Ευχαριστίες.....	4
2] Περίληψη.....	5
3] Λέξεις-κλειδιά.....	6
4] Εισαγωγή.....	7
5] Κυρίως θέμα	
<u>1^ο κεφάλαιο</u> : Παρουσίαση της ιστορίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	
1.1] Αίτια εμφάνισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	9
1.2] Ιστορία της Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ορισμοί, αρχές, χαρακτηριστικά και στόχοι.....	11
1.3] Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και οι μορφές της.....	17
1.4] Η πορεία της στον Ευρωπαϊκό χώρο.....	20
1.5] Η ενσωμάτωσή της στον ελληνικό χώρο	21
<u>2^ο κεφάλαιο</u> : Η δομή και λειτουργία των στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές	
2.1] Ορισμός και λειτουργία στάσεων.....	24
2.2] Μπορούνε οι στάσεις να προβλέψουν συμπεριφορές;.....	26
2.3] Διαμόρφωση στάσεων	27
2.4] Πηγές μάθησης- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	30

2.5]	Αλλαγή στάσεων με τις μεθόδους των επιχειρημάτων και συμπεριφορών.....	31
2.6]	Μοντέλο Γνωστικής ασυμφωνίας.....	35
3^ο κεφάλαιο: Τρόποι επιτυχούς διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για διαμόρφωση φιλικής συμπεριφοράς προς το περιβάλλον		
3.1]	Τρόποι ορθής χρήσης των παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας.....	37
3.2]	Παιδαγωγικές μέθοδοι και Βιωματικοί τρόποι διδασκαλίας της Π.Ε.....	40
3.3]	Ο ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητή στη διδακτική διαδικασία ..	68
6]	Συμπεράσματα-Προτάσεις: Ρεαλιστική εικόνα διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.	
6.1]	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο σήμερα.....	70
7]	Βιβλιογραφία.....	73

“Τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται

πώς να σκέφτονται,

όχι τι να σκέφτονται.”

(Margaret Mead)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Είναι πολύ σημαντικό στη διάρκεια της ζωής σου να έχεις ανθρώπους που σε στηρίζουν και ενισχύουν τις προσπάθειες σου. Έτσι ορμώμενη από μια συζήτηση με ένα κοντινό μου πρόσωπο, μου έδωσε το έναυσμα να αναλάβω πτυχιακή και να επιλέξω θέμα. Θα ήθελα λοιπόν να τον ευχαριστήσω καθώς αποτέλεσε τον πρώτο λίθο στην εργασία μου. Με τη σειρά του, οφείλω να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου για την παράλληλη καθοδήγηση, ελευθερία σκέψης και πρωτοβουλιών που μου παρείχαν. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την αγαπημένη μου φίλη για τις πολύτιμες οδηγίες που μου δίνει ακριβώς την ώρα που τις χρειάζομαι και είναι παρούσα στα ζοφερά σημεία του έργου. Τέλος, ευχαριστώ όλους όσους μου δάνεισαν υλικό για τη συγγραφή της εργασίας ή ακόμη αφιέρωσαν χρόνο να ακούνε τους προβληματισμούς μου για την πορεία της συγγραφής.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγγραφή της παρούσης εργασίας αναφέρεται στο καθοριστικό ρόλο που μπορεί να παίξει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη διαμόρφωση υγιών στάσεων και συμπεριφορών προς το περιβάλλον και όχι μόνο, στα ανήλικα άτομα όπως οι μαθητές του δημοτικού. Αρχικά παρουσιάζεται μια ιστορική ανασκόπηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σαν θεσμός, πρόγραμμα και έπειτα ως εισαχθέν μάθημα στα σχολεία τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα. Στο δεύτερο μέρος μελετάται από πλευράς κοινωνικής ψυχολογίας τι είναι οι στάσεις, πως διαμορφώνονται, αν και κατά πόσο σχετίζονται με τις συμπεριφορές και κάτω από ποιες συνθήκες ή ποιοι ευθύνονται για τη διατήρηση μιας συμπεριφοράς. Έπειτα, γίνεται μια σύνδεση με το τρόπο διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρώτα με παραδοσιακούς τρόπους ώστε να επιφέρει τις επιθυμητές συμπεριφορές που θέλουμε. Στη συνέχεια, υπογραμμίζεται η σημαντικότητα των εναλλακτικών-βιωματικών τρόπων στη μάθηση και στο καινούργιο νόημα που αποκτά το σχολείο. Όμως για να γίνει αυτό πρέπει να εξεταστούν οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιήσουμε, το ρόλο που παίξει ο δάσκαλος στην όλη διαδικασία και την ανταπόκριση από τους μαθητές. Το τελευταίο μέρος της εργασίας αναφέρεται στις σύγχρονες πραγματικές συνθήκες που διδάσκεται το μάθημα στα ελληνικά σχολεία και κρίνονται τα αποτελέσματά του.

ABSTRACT

The writing of this essay refers to the crucial role Environmental Education can play in forming healthy attitudes and behaviors towards the environment and not only, in the minors, like primary school pupils. Firstly, a historical overview is presented of Environmental Education, as an institution, a program and then as an imported subject in schools both in Europe and Greece. In the second part is studied in terms of social psychology, what are the attitudes, how are formed, if and in which grade are related with behaviors and under what circumstances or who is responsible for maintaining a behavior. Furthermore, a connection is made with the way of teaching environmental education with traditional methods to give the desired behaviors we want. Then, is underlined the importance of alternative-experiential modes in learning and in the new meaning that school acquires. In order to do this, the

methods must be considered we use, the role that teacher plays in the whole process and the response from students. The last part of the essay refers to the way the course is taught in Greek schools and becomes a criticism of the results.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική συνείδηση, Στάση, Συμπεριφορά, εναλλακτικοί-βιωματικοί τρόποι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες, καταναλωτικές, επιστημονικές και ραγδαίες καταστάσεις στις οποίες έχουμε εκτεθεί, απαιτούν κριτική σκέψη, ελεύθερη βούληση και αυτόνομη πρωτοβουλία προκειμένου να μην απορροφηθούμε σ' αυτές άσκοπα. Τα ως τώρα δείγματα έχουν δείξει ότι αυτός ο τρόπος λειτουργίας της σύγχρονης κοινωνίας όχι μόνο καθηλώνει και αποχαυνώνει το άτομο, αλλά δρα καταστρεπτικά προς το περιβάλλον προκειμένου να επιβιώσει και να αναπτυχθεί. Παρατηρείται το φαινόμενο πολλών περιβαλλοντικών προβλημάτων που ταλανίζουν όλο τον κόσμο με ολοένα και γοργούς ρυθμούς. Η απειλή προέρχεται από τον άνθρωπο και ευθύνη του ανθρώπου είναι η άμεση λήψη σοβαρών μέτρων για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που γίνονται συνεχώς οξύτερα. Οι πολίτες καλούνται να παίξουν ρόλο ενεργό στη μεταμόρφωση της κοινωνίας για την εφαρμογή στην πράξη εκείνων των αξιών που είναι απαραίτητες για την ανατροπή αυτής της ξέφρενης πορείας.

Προς αυτή την κατεύθυνση, αποφασιστικής σημασίας είναι το έργο που μπορεί να επιτελέσει η εκπαίδευση ανατρέφοντας νέες γενιές πολιτών που θα διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και την ευαισθητοποίηση για να συμμετέχουν στο χτίσιμο ενός νέου κόσμου.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση επιζητεί την αλλαγή της σχέσης ανθρώπου - περιβάλλοντος μέσα από ένα όραμα για ένα καλύτερο κόσμο και τη ανάπτυξη των ικανοτήτων για τη διεκδίκηση και τη δημιουργία αυτού του κόσμου. Ενός κόσμου, όπου οι ανθρώπινες κοινωνίες θα λειτουργούν συλλογικά και υπεύθυνα με κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη και αλληλεγγύη. (Φλογαΐτη, 2009)

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γενικά, είναι μία μορφή εκπαίδευσης που δεν αρκείται στην αποκλειστική μετάδοση αποσπασματικών περιβαλλοντικών γνώσεων, αλλά έχει ως σκοπό *«...τη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πληθυσμού, που να είναι ενήμερος και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματά του και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη διάθεση να εργάζεται ατομικά και συλλογικά για την επίλυση τρεχόντων περιβαλλοντικών προβλημάτων και πρόληψη νέων»*. (Παπαδημητρίου, 1998)

Ακόμη, είναι αυτή που θα θέσει τις βάσεις για αρμονική συνύπαρξη ατόμου και περιβάλλοντος, μέσα σε μια υγιή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Εδραιώνει το πλαίσιο της συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία,

εναποθέτοντας τα θεμέλια για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία με την εφαρμογή νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να βάλει στο προσκήνιο το μείζων ζήτημα του ρόλου και της ορθής διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία. Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να απασχολεί την πολιτεία και έχουν αρχίσει προσπάθειες να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα μαθημάτων, όχι όμως με ιδιαίτερη επιτυχία και ζήλο.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μια ιστορική αναδρομή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τις αρχές που πρεσβεύει, το κοινωνικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε και ευδοκίμησε. Ακόμη, επιχειρείται να δοθούν οι ορισμοί αυτού του πολυσύνθετου φαινομένου σε όλες τις διαστάσεις του. Διαγράφεται ο γενικός της ρόλος στην κοινωνία αλλά και ο ειδικός της στα σχολεία και τέλος, συνοψίζεται η πορεία της στον ελληνικό χώρο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η οριοθέτηση των ορισμών *στάση, συμπεριφορά*, από επιστημονική άποψη καθώς επίσης αναλύεται η σύνδεση μεταξύ στάσεων και συμπεριφορών μέσα από μοντέλα και τρόπους πειθούς.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τη διαμόρφωση συμπεριφορών φιλικές προς το περιβάλλον μέσα από ήδη υπάρχουσών παραδοσιακών τρόπων και με αποτελεσματικές μεθόδους μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους-τεχνικές. Επιπλέον προτείνονται καινοτόμες λύσεις για τη διεξαγωγή του μαθήματος.

Το επόμενο κεφάλαιο συνοψίζει τα συμπεράσματα και τις μελλοντικές προτάσεις δίνοντας παράλληλα μια κριτική θεώρηση για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα σχολεία σήμερα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την καταγραφή της βιβλιογραφίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Παρουσίαση της ιστορίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

1.1 Αίτια εμφάνισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η βιόσφαιρα του πλανήτη μας λειτουργεί με βάση ένα σύνθετο δίκτυο αέρα, νερού, ζώων, φυτών και των άλλων μορφών ζωής, που όλα μαζί αποτελούν το οικοσύστημα. Πρόκειται για ένα τέλειο σύστημα σε σταθερή κατάσταση, σε δυναμική ισορροπία αλληλεξάρτησης, με αποτέλεσμα η αλλαγή ενός μέρους να επηρεάζει όλα τα άλλα. Κατά συνέπεια, ευνόητο είναι ότι η επιβίωση του ανθρώπου εξαρτάται από τη διαφύλαξη του περιβάλλοντός του.

Όμως, η ικανοποίηση των ολοένα αυξανόμενων υλιστικών και καταναλωτικών αναγκών του ανθρώπου προκάλεσε και συνεχίζει να προκαλεί έντονες παρεμβάσεις στο περιβάλλον, με αποτέλεσμα την υποβάθμισή του. Καθοριστικοί παράγοντες της οικολογικής κρίσης θεωρούνται, τόσο η παραγωγική διαδικασία, όταν αυτή λειτουργεί ως αυτοσκοπός στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, όσο και η τεχνολογική εξέλιξη, η οποία προκαλεί μεταμορφώσεις και σε κοινωνικό, πολιτικό και ηθικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Α. Αθανασάκη (1999), βασικές αιτίες αυτής της κρίσης είναι:

- α) οι μέθοδοι της βιομηχανικής παραγωγής
- β) ο υπερκαταναλωτισμός
- γ) η συσσώρευση πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα (αστικοποίηση)
- δ) η τεχνοκρατική αντίληψη για την ανάπτυξη στο βαθμό που εξαντλεί βάναυσα και αλόγιστα τους φυσικούς πόρους της γης στο όνομα της βιομηχανικής, οικονομική και τουριστικής ανάπτυξης.

Στις παλαιότερες κοινωνίες, βέβαια, η περιορισμένη ανθρώπινη δραστηριότητα δε δημιουργούσε διαταραχή στην αυτοκαθαριστική ικανότητα των φυσικών συστημάτων. Σήμερα, όμως, η ισορροπία αυτή διαταράσσεται από την αυξημένη παγκόσμια δραστηριότητα, οι συνέπειες της οποίας δεν μπορούν πλέον να αφομοιωθούν, δημιουργώντας σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα.

Συνακόλουθα ο ίδιος συγγραφέας υποστηρίζει ότι τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά οικολογικά ζητήματα που πρόσφατα ερευνούνται και σχολιάζονται

είναι: (1) η τρύπα του όζοντος, (2) η όξινη βροχή, (3) η καταστροφή στη ζούγκλα του Αμαζονίου, (4) η ατμοσφαιρική ρύπανση, (5) η ηχορύπανση, (6) η καταστροφή του εδάφους, (7) τα οικιακά απορρίμματα, (8) τα ραδιενεργά κατάλοιπα, (9) τα φυτοφάρμακα, (10) η ποικιλότητα του οργανικού κόσμου στην ελληνική φύση, (11) η τουριστική μας ανάπτυξη, (12) το φαινόμενο του θερμοκηπίου.

Είναι φανερό ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον είναι περισσότερο προβλήματα κρίσης αξιών και προσαρμογής της ανθρώπινης συμπεριφοράς και λιγότερο τεχνολογικά, καθώς αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος τη θέση του στο συνολικό οικοσύστημα και το υπόβαθρο του συστήματος των αξιών του. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα και η οικολογική κρίση έχουν πολύ έντονο κοινωνικό χαρακτήρα και για την αντιμετώπισή τους επιβάλλεται ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αρμονική τους συνύπαρξη. (Γεωργόπουλος, 2004: 480)

Απαιτείται η αλλαγή του τρόπου ζωής, η αναδιαμόρφωση της συμπεριφοράς με έμφαση στη δημιουργία ενός αξιολογικού κώδικα που να διασφαλίζει το ενδιαφέρον για όλες τις μορφές ζωής, να δημιουργεί περιβαλλοντικό ήθος (Καϊλα κ.ά., 2005: 11) και «να διαμορφώνει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησίες, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέουν με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον». (UNESCO, 1975)

Το μαζικό ενδιαφέρον για το περιβάλλον που εκδηλώθηκε αυτή την εποχή και χαρακτηρίστηκε ως κίνηση η οποία είναι ευρύτερα γνωστή ως «οικολογική κίνηση», «περιβαλλοντική κίνηση» ή «περιβαλλοντική επανάσταση» αφενός μεν προκάλεσε αναστάτωση σε πολλά πεδία της γνώσης, καθώς έθεσε υπό αμφισβήτηση την αυθεντία τους, αφετέρου δε επισήμανε ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν είναι θέμα μόνο των τοπικών κυβερνήσεων και των ειδικών, αλλά απαιτούν ευρύτερη συμμετοχή και παγκόσμια συνεργασία. (Παπαδημητρίου, 1998)

Η παγκόσμια ανησυχία για τα περιβαλλοντικά προβλήματα αύξησε το ενδιαφέρον στην κοινή γνώμη. Αυτό οδήγησε στην επιτακτική ανάγκη να βρεθεί ένα τρόπος ώστε να διαμορφωθούν συνειδητοί ως προς το περιβάλλον πολίτες και κυρίως μέσα από την εκπαίδευση. Το σημαντικότερο αυτό ρόλο κλήθηκε να λάβει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

1.2 Ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ορισμοί, αρχές, χαρακτηριστικά και στόχοι.

Η εμφάνιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης χρονολογείται άτυπα στα τέλη του 19ου αιώνα με τη δημιουργία ‘πρόδρομων κινημάτων’ τα οποία στόχευαν στη μελέτη και τη διατήρηση της φύσης. (Φλογαΐτη, 1998, σσ.114) Ο 20ος αιώνας σηματοδοτήθηκε από την τυπική εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ατζέντα των κρατών, μέσω κινημάτων για το περιβάλλον, διεθνών διασκέψεων, νομοθετημάτων. Ιδιαίτερα από τα τέλη της δεκαετίας του ’60 και έπειτα, παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα για την προστασία του περιβάλλοντος, η οποία αποτέλεσε απόρροια της εμφάνισης των κυριότερων περιβαλλοντικών προβλημάτων στον πλανήτη.

Σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο σημαντικό ρόλο για την προώθηση της Π.Ε. έπαιξε η I.U.C.N. Κατά τις δεκαετίες του ’60 και ’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 Η.Π.Α.**, το **1970**, με θέμα την “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση”. Λίγο αργότερα, το 1971, υπό την αιγίδα της I.U.C.N. και της W.W.F. διοργανώθηκε μια Ευρωπαϊκή Συνάντηση με θέμα την Εκπαίδευση για τη Διατήρηση του Περιβάλλοντος στο Rushlikon της Ελβετίας. Στις περισσότερες δυτικοευρωπαϊκές χώρες έμφαση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αρχίζει να δίνεται στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Ο Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) οργάνωσε δύο συναντήσεις, το **1971** στην **Τουρ της Γαλλίας**, με θέμα “Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο”, και το **1974** στη **Δανία** με θέμα “Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση”.

Καθοριστική για τη διάδοση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο υπήρξε η υιοθέτηση της από την UNESCO και την UNEP και η δημιουργία από αυτούς τους Οργανισμούς του IEEP (Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Στη Διακυβερνητική Διάσκεψη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου στη **Στοκχόλμη**, το **1972**, η οποία οργανώθηκε από τον Ο.Η.Ε., αναγνωρίστηκε για

πρώτη φορά από τη διεθνή κοινότητα η αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Το **1972**, επίσης, στην πόλη **Aix-en-provence της Γαλλίας**, πραγματοποιήθηκε διεθνές συνέδριο με θέμα “Εκπαίδευση και Περιβάλλον” όπου επιχειρήθηκε μια πρώτη προσέγγιση των στόχων του περιεχομένου και των μεθόδων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αναπτύχθηκε ο προβληματισμός για τον τρόπο ένταξης των θεμάτων του Περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα πλαίσια του IEEP, το οποίο είχε προταθεί από τη Διάσκεψη της Στοκχόλμης, οργανώθηκε το **1975 στο Βελιγράδι της Γιουγκοσλαβίας**, Διεθνές Συνέδριο με στόχους α) τη συζήτηση για τις στάσεις και τα προβλήματα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και β) τη διαμόρφωση κατευθυντήριων αξόνων για τη διεθνή ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Στη **Διάσκεψη της Τιφλίδας** της Ε.Σ.Σ.Δ., που πραγματοποιήθηκε το **1977** καθορίστηκαν οι στόχοι, οι σκοποί, τα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και οι βασικές μέθοδοι προσέγγισης για την επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς επίσης προτάθηκαν πολιτικές και στρατηγικές σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη **Μόσχα**, Ε.Σ.Σ.Δ., το **1987** οργανώθηκε Διεθνές Συνέδριο με θέμα “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση” με στόχους α) την ανάλυση της περιβαλλοντικής κατάστασης στα τέλη της δεκαετίας του '80 και των επιπτώσεων που η νέα πραγματικότητα έχει στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, β) την ανάλυση και την εκτίμηση της κατάστασης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και γ) το σχεδιασμό της στρατηγικής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη δεκαετία του '90.

Στη **Θεσσαλονίκη**, το **1997**, η UNESCO οργάνωσε Διεθνή Διάσκεψη με θέμα “Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία στην οποία εξετάστηκε η έννοια της αειφορίας. Αυτή είχε προκύψει από τη Διεθνή Διάσκεψη του **Ρίο ντε Τζανέιρο** της Βραζιλίας, το **1991**, σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφορία.».

Η παγκόσμια Σύνοδος Κορυφής των Ηνωμένων Εθνών για τη βιώσιμη ανάπτυξη πραγματοποιήθηκε στο **Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής το 2002**. Στη Σύνοδο αυτή επιβεβαιώθηκε η βιώσιμη ανάπτυξη ως κεντρικό στοιχείο διεθνούς

ενδιαφέροντος και παράλληλα οι κυβερνήσεις συμφώνησαν και επιβεβαίωσαν μια σειρά συγκεκριμένων υποχρεώσεων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι προς την κατεύθυνση αυτή. Παρόλο που η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη των εν λόγω στόχων, η ίδια, ως όρος τουλάχιστον, δεν αναφέρθηκε πουθενά στις συζητήσεις και στις αποφάσεις της Συνόδου αυτής. Συνεπώς, η ευκαιρία για την προώθησή της μέσα στο γενικότερο θετικό κλίμα που υπήρχε σχετικά με τη βιωσιμότητα παρέμεινε ανεκμετάλλευτη. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2005)

Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί για την ΠΕ και όλοι είναι αποδεκτοί. Παρακάτω παρατίθενται μερικοί από αυτούς:

1. Η Π.Ε. προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων που χρειάζονται για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον. Συμβάλλει στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς, ατόμων, ομάδων, κοινωνιών προς το περιβάλλον». (Καΐλα κ.ά., 2005: 32)

2. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γενικά, είναι μία μορφή εκπαίδευσης που δεν αρκείται στην αποκλειστική μετάδοση αποσπασματικών περιβαλλοντικών γνώσεων, αλλά έχει ως σκοπό «...τη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πληθυσμού, που να είναι ενήμερος και να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα προβλήματά του και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη διάθεση να εργάζεται ατομικά και συλλογικά για την επίλυση τρεχόντων περιβαλλοντικών προβλημάτων και πρόληψη νέων». (Παπαδημητρίου, 1998)

3. Η ΠΕ εξετάζει το περιβάλλον στην ολότητά του φυσικό και δομημένο, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνικό, πολιτιστικό, ιστορικό, ηθικό, αισθητικό). Είναι μια διαρκής διαδικασία που αρχίζει από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται σε όλα τα επίπεδα τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. (Κάππου, 2013)

4. Η ΠΕ είναι διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες οι ικανότητες και οι στάσεις οι απαραίτητες για την κατανόηση και εκτίμηση της συσχέτισης και αλληλεπίδρασης

ανθρώπου, πολιτισμού, βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαιτεί πρακτική ενασχόληση, ενεργό συμμετοχή, άσκηση στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων και συμβάλλει α) στη διαμόρφωση ενός ατομικού και κοινωνικού κώδικα συμπεριφοράς για θέματα που έχουν σχέση με το Περιβάλλον και την Αειφορία και β) στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευομένου μέσω των παιδαγωγικών διαδικασιών.

Οι σκοποί της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι:

(α) Να καλλιεργήσει τη σαφή κατανόηση και το ενδιαφέρον σχετικά με την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική, αλληλεξάρτηση στις αστικές και αγροτικές περιοχές.

(β) Να δώσει σε κάθε πολίτη τη δυνατότητα να αποκτήσει τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τη δέσμευση και τις απαραίτητες ικανότητες για να προστατέψει και να βελτιώσει το περιβάλλον.

(γ) Να δημιουργήσει νέα πρότυπα συμπεριφοράς προς το περιβάλλον στα άτομα, στις ομάδες και την κοινωνία στο σύνολο της.

(δ) Να γίνει άνοιγμα του σχολείου ως φορέα στην κοινωνία και να λάβει χώρα η συμμετοχή όλων των κοινωνικών τάξεων, ηλικιών σε δραστηριότητες-προγράμματα για τη προστασία του περιβάλλοντος.

Οι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όπως καθορίστηκαν στο Βελιγράδι και οριστικοποιήθηκαν στην Τιφλίδα είναι:

Συνειδητοποίηση: να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν επίγνωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματά του.

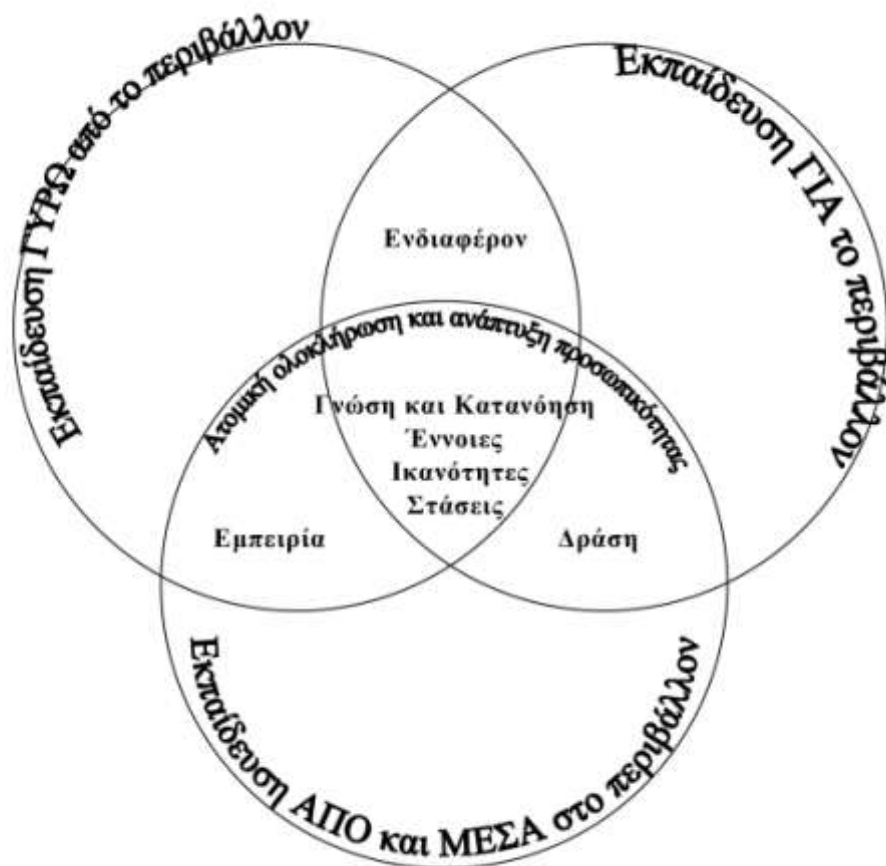
Γνώσεις: να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν ποικιλία εμπειριών, καθώς και μια βασική κατανόηση του περιβάλλοντος και των σχετικών με αυτό προβλημάτων.

Στάσεις: να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν ένα σύνολο αξιών και συναισθημάτων ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, καθώς και τα κίνητρα για την ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντος.

Ικανότητες-Δεξιότητες: να βοηθήσει τις κοινωνικές ομάδες και τους πολίτες να αποκτήσουν τις απαιτούμενες ικανότητες για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Συμμετογή: να δώσει στις κοινωνικές ομάδες και στους πολίτες τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ενεργά σε όλα τα επίπεδα, αργαζόμενοι για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Ικανότητα αξιολόγησης: να ενισχύσει τα άτομα να αξιολογούν τα μέτρα που λαμβάνονται για το περιβάλλον με φιλική διάθεση και μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και άλλων παραγόντων. (Παπαδημητρίου, 1998:52)
Η επίτευξη των παραπάνω στόχων θα οδηγήσει στη δημιουργία του “Περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη” (Hungerfold et al. 1980).



(από Palmer and Neal, 1994)

Ορισμένες κατευθυντήριες αρχές για την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει:

- να θεωρεί το περιβάλλον στο σύνολο του, φυσικό και ανθρωπογενές, τεχνολογικό και κοινωνικό (οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό, ιστορικό-πολιτισμικό, ηθικό, αισθητικό),
- να αποτελεί συνεχή και δια βίου διαδικασία, που θα ξεκινά από την προσχολική ηλικία, θα συνεχίζεται σε όλα τα στάδια της σχολικής και εξωσχολικής εκπαίδευσης.
- να υιοθετεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, που χρησιμοποιώντας τις γνώσεις κάθε επιστημονικού τομέα να καθιστά δυνατή μια ολιστική και ισορροπημένη προοπτική.
- να εξετάζει τα κύρια περιβαλλοντικά θέματα από τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή σκοπιά, ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στις περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές.
- να επικεντρώνεται στις τρέχουσες και μελλοντικές καταστάσεις του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την ιστορική τους διάσταση.
- να επιμένει στην αξία και αναγκαιότητα μιας τοπικής, εθνικής και διεθνούς συνεργασίας με στόχο την αποτροπή και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- να μελετά συστηματικά τις περιβαλλοντικές πλευρές των σχεδίων ανάπτυξης και οικονομικής μεγέθυνσης. (Παπαδημητρίου, 1998:53)

Με την εφαρμογή προγραμμάτων της Π.Ε επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων που αφορούν το περιβάλλον, η καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών για την προστασία και αειφόρο ανάπτυξη του περιβάλλοντος καθώς και η βελτίωση της ποιότητας ζωής.

1.3 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και οι μορφές της

Π.Ε. είναι μια (νέα) εκπαιδευτική προσέγγιση ικανή να διαμορφώσει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέουν με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν στην λήψη και την εκτέλεση των αποφάσεων. Παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών και στάσεων που χρειάζονται για να προστατευτεί το περιβάλλον και να δημιουργηθούν νέα πρότυπα συμπεριφοράς ατόμων, ομάδων και κοινωνιών απέναντι σ' αυτό. (UNESCO, 1977)

Οι τρεις διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι:

Η εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον η οποία έχει σκοπό τη συγκέντρωση γνώσεων σχετικών με το περιβάλλον. Το Περιβάλλον παραδοσιακά μελετάται ξεχωριστά και διακεκριμένα ανά επιστημονικό κλάδο και ειδικευση, χωρίς συνθετική προσέγγιση και με τρόπο ακαδημαϊκό, οπότε ο εκπαιδευόμενος είναι αποκομμένος από το αντικείμενο της μάθησης.

Η εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον. Με την προσέγγιση αυτή το περιβάλλον δε θεωρείται μόνο ως αντικείμενο της μάθησης αλλά και το μέσο για την κατάκτηση της γνώσης και της ψυχολογικής και συναισθηματικής ωρίμανσης του ατόμου, καθώς και ως πηγή γνώσης και διανοητικής και κοινωνικής προόδου. Η γνώση αποκτάται από το περιβάλλον μέσω της εμπειρίας, η οποία οικοδομείται με δραστηριότητες που συμβαίνουν μέσα στο ίδιο το περιβάλλον, σε άμεση επαφή με τα πράγματα και τα φαινόμενα και όχι σε δομές και διαδικασίες αποκομμένες από την πραγματικότητα.

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον. Αν οι δύο προηγούμενες διαστάσεις αφορούν την απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων ανάγνωσης του περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων, η τρίτη αυτή διάσταση προσδίδει κοινωνικό και πολιτικό βάθος στην Π. Ε. και βαρύτητα στην έννοια του πολίτη και της ευθύνης που φέρει για την ποιότητα του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής. Υποκινεί σε πραγματική κινητοποίηση και δράση στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο με στόχο την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης και την επίλυση των προβλημάτων του περιβάλλοντος.

Οι τρεις παραπάνω διαστάσεις, αλληλοσυμπληρούμενες δυναμικά και δρώντας συνδυαστικά, μορφώνουν τη σύγχρονη έννοια που αποδίδουμε στην Π. Ε., δηλαδή, μιας εκπαίδευσης η οποία απαντά στις ανάγκες που τη γέννησαν, οδηγεί στη λύση περιβαλλοντικών προβλημάτων και εκφράζει, γενικότερα, μια πορεία επαναπροσδιορισμού της θέση του ανθρώπου μέσα στο περιβάλλον. (Φλογαίτη, 1995)

Οι μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

*Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται και επίσης το χώρο στον οποίο πραγματοποιείται, διακρίνεται στην **τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**, στη **μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση** και στην **άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**.*

Ωστόσο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται κατά κύριο λόγο στην τυπική εκπαίδευση, διότι, αφενός μεν υπάρχει εύκολη πρόσβαση στους χώρους όπου πραγματοποιείται (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια κ.τ.λ.), αφετέρου δε, επειδή η υποχρεωτική και συνεπώς σταθερή παρουσία των διδασκόμενων επιτρέπει την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων στρατηγικών. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2005. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντική τόσο στη μη τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση, καθώς οφείλει να επαναπροσδιορίζει τις κατευθύνσεις της σύμφωνα με τις επικρατούσες συνθήκες και τα νέα δεδομένα, και ταυτόχρονα να διασφαλίζει τη διά βίου εκπαίδευση των πολιτών. (Φλογαίτη, 1998) (Χαλεπλής, 2008)

Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η οποία αναπτύσσεται αποκλειστικά στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, από το νηπιαγωγείο έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε σεμινάρια καθώς και σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004) Η συγκεκριμένη κατηγορία ΠΕ έχει ορίσει κάποιους κανόνες και στόχους με τους οποίους λειτουργεί, γι' αυτό και το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι ορισμένο, εξαρτώμενο από την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. (Χαλεπλής, 2008: 171) Επίσης, σκόπιμο είναι να υπογραμμιστεί ότι η μορφή, το είδος και η ποιότητα της παρεχόμενης περιβαλλοντικής γνώσης στο πλαίσιο της τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

ελέγχονται και κρίνονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή φορέα στο οποίο υπάγεται. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004)

Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μία σκόπιμη μορφή εκπαίδευσης, που έχει ως στόχο την ανάπτυξη σε διάφορους τομείς της κοινωνίας περιβαλλοντικού ήθους, περιβαλλοντικών εννοιών, κατάλληλων δεξιοτήτων και στάσεων. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004)

Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα κύκλο φορέων (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια, μουσεία, ζωολογικούς ή βοτανικούς κήπους κ.τ.λ.) εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού και το κοινό στο οποίο απευθύνεται δεν έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς την ηλικία, το εισόδημα, το μορφωτικό του επίπεδο. Στη μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των Μ.Μ.Ε., μέσα από ειδικές εκπομπές και κατάλληλα αφιερώματα συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενημέρωση και στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των πολιτών. (Χαλεπλής, 2008: 171)

Ωστόσο, πολλές φορές δεν είναι αρκετό ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα αλλά και η ανταπόκριση που θα βρεί από τις ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευομένων. (Heimlick, 1993, στο: Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004)

Η άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και περιλαμβάνει οποιαδήποτε διάχυση περιβαλλοντικής πληροφορίας ή γνώσης (περιβαλλοντική επικοινωνία) συμβαίνει μέσα από τα Μ.Μ.Ε., τον κινηματογράφο, τις βιβλιοθήκες, το Διαδίκτυο, τις κοινωνικές επαφές κ.τ.λ. Απευθύνεται σε ένα κοινό που αφενός μεν δεν είναι καθορισμένο, αφετέρου δε αποτελείται από ανθρώπους οι οποίοι συνήθως με δική τους πρωτοβουλία αποδέχονται την εκπαίδευση αυτής της μορφής και μάλιστα χωρίς να απαιτείται η συνεχής παρουσία τους σε έναν ορισμένο χώρο ή η συμμετοχή τους σε κάποιες θεσμοθετημένες διαδικασίες. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004)

1.4 Η πορεία της στον Ευρωπαϊκό χώρο (Τζαμπερή, 2010:35)

Η ΠΕ έχει ούτως ή άλλως τα σπάργανά της στο δυτικό ευρωπαϊκό κόσμο. Οπότε δεν ήταν καθόλου δύσκολο να αναπτυχθεί σε άλλες χώρες βέβαια λιγότερο, ενώ σε άλλες περισσότερο. Αν και αποτελεί σημείο αμφιλεγόμενο η ακμή της, ωστόσο όλοι εστιάζουμε στη θετικά εξελισσόμενη πορεία της.

Μετά τη συνάντηση εργασίας στη Νεβάδα της Η.Π.Α 1970, τη σειρά χρονολογικά καταλαμβάνει η Γαλλία το 1977 όπου αναπτύχθηκε έντονος προβληματισμός για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ιδρύθηκαν τα Μόνιμα Κέντρα Γνωριμίας με το Περιβάλλον που ανέπτυξαν ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Το 1983 προωθήθηκε και στις 3 βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ το 1992 πραγματοποιήθηκε μια σύσταση προς την πολιτεία με αίτημα την εισαγωγή αυτοτελών μαθημάτων στο σχολείο.

Στη Γερμανία εισάγεται η Π.Ε στα προγράμματα σπουδών το 1980, όπου το μάθημα ενσωματώθηκε στα άλλα διδακτικά αντικείμενα και οι μέθοδοί της εξελίσσονταν συνεχώς. Στο κράτος της Ιταλίας, παρατηρείται ένα ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του περιβάλλοντος κάπου στα τέλη του 1970 με την εκκίνηση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων.

Στη Μεγάλη Βρετανία η Π.Ε. βρήκε πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξή της, καθώς υπήρχαν ήδη υποδομές, όπως τα κέντρα μελέτης πεδίου. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 καθιερώθηκε με διαθεματικό τρόπο μέσα στο νεοσύστατο εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και έκτοτε έχει εξελιχθεί σημαντικά. Στη Σκωτία το 1992 συστάθηκε ομάδα εργασίας για τη μελέτη και τη σύνταξη συγκεκριμένης στρατηγικής, με αποτέλεσμα τη διεύθυνση της Π.Ε. στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Σκωτία και η Ιρλανδία έχουν υιοθετήσει τις περιβαλλοντικές επιστήμες στα προγράμματά τους.

Μετά τη συνάντηση του 1974 στη Δανία και τη Διακυβερνητική Διάσκεψη το 1972 στη Στοκχόλμη, οι δύο χώρες υιοθετούν τις αρχές της Π.Ε καθώς εδραιώθηκε το 1984, και αποτέλεσε υποχρεωτικό μέρος της εκπαίδευσης των δασκάλων, ξεκινώντας η δημιουργία κατάλληλου υλικού. Από το 1990 λειτουργεί ένα εθνικό πρόγραμμα για την Π.Ε. που χρηματοδοτεί τα σχολεία και τους τοπικούς παράγοντες (Αγγελίδης, 1993)

1.5 Η ενσωμάτωσή της στον ελληνικό χώρο (Τζαμπερή, 2010:35)

Η διάδοση της Π.Ε στον ελληνικό χώρο πραγματοποιήθηκε από τη Γραμματεία του Εθνικού Συμβουλίου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος του Υπουργείου Συντονισμού στο πλαίσιο συνεργασίας με διεθνείς φορείς. Μελετήθηκαν οι έρευνες της ένταξής της σε ευρωπαϊκά σχολικά προγράμματα και αποφασίστηκε η ένταξή της το 1977 μετά τη διεθνή συνδιάσκεψη στην Τιφλίδα. Η Π.Ε πλέον ενσωματώνεται σε τρεις φάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η πρώτη φάση (1977-1983) χαρακτηρίζεται ως *προπαρασκευαστική* για την ανάπτυξη της Π.Ε. Την περίοδο αυτή πραγματοποιείται μια συνεργασία μεταξύ Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε) και γραμματεία Εθνικού Συμβουλίου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος από την οποία διεξάγεται το πρώτο βιογραφικό της Π.Ε η επιμόρφωση εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, η έκδοση εγχειριδίου για την εφαρμογή της Π.Ε., η ένταξη στα διδακτικά εγχειρίδια βασικών εννοιών, η εισαγωγή στο δημοτικό του μαθήματος *Μελέτη του περιβάλλοντος*, όπως επίσης και η πειραματική εφαρμογή της Π.Ε. σε ορισμένα γυμνάσια και λύκεια.

Παρά τις προσπάθειες όμως στο πρώτο στάδιο δεν πήραν μέρος πολλοί ενδιαφερόμενοι και δεν εκπονήθηκαν με τον τρόπο που θα έπρεπε να προγράμματα. Ωστόσο διαμορφώθηκαν οι συνθήκες για την περαιτέρω εξέλιξή της. (Σπυρόπουλος, 1977)

Η δεύτερη φάση (1983-1989) χαρακτηρίζεται ως *μεταβατική* στην οποία τίθενται σε εφαρμογή πολλά προγράμματα υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας χρηματοδοτούμενα από την Ε.Ο.Κ. Παρόλα αυτά εξακολουθεί να μένει μικρός ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και επιμορφώθηκαν στο συγκεκριμένο τομέα.

Η τρίτη φάση χαρακτηρίζεται ως *ένταξη της Π.Ε.* (Ιούλιος 1990 έως σήμερα). Αυτή η περίοδος αποτελεί σταθμό για την ανάπτυξη του θεσμού στη χώρα. Συγκεκριμένα με το νόμο 1892/31-7-1990 (ΦΕΚ 11, τ. Α'), άρθρο 111, παράγραφος 13 «αναγνωρίζεται η Π.Ε. ως τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Ακόμη, σύμφωνα με το νόμο 1892/90 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αειφόρο ανάπτυξη η οποία αποτελεί «αναμφισβήτητη πρόταση για την εξασφάλιση της ευημερίας σε ολόκληρο τον πλανήτη μέσα από την

προστασία και τη διατήρηση της ισορροπίας του περιβάλλοντος». Σύμφωνα με αυτό το νόμο τα προγράμματα χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ «σκοπός της Π.Ε. είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους».

Σε αυτή την περίοδο πραγματοποιείται η επέκταση της Π.Ε. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την Γ1/308/3-4-91 Υπουργική Απόφαση. Σημειώνεται ότι διεθνώς αναγνωρίζεται η καταλληλότητα αυτής της ηλικίας των παιδιών για υιοθέτηση στάσεων και καλύτερη υιοθέτηση συμπεριφορών. (Παπαδόπουλος & Γεωργιάδης, 2000: 49) Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετείται η ίδρυση Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε όλη τη χώρα, όπου αυτό είναι δυνατό. (Σκαναβή-Τσαμπούκου, 2004: 196) Καθιερώνεται ο θεσμός του υπευθύνου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στις δύο βαθμίδες τη εκπαίδευσης. Με την Υπουργική απόφαση Γ2/4867/28-8-92 καθορίζεται το αντικείμενο, περιεχόμενο και οι παιδαγωγικές μέθοδοι για την ανάπτυξη και την εφαρμογή των προγραμμάτων.

Οι επίσημοι φορείς για την ανάπτυξη εφαρμογής προγραμμάτων Π.Ε. είναι το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προκειμένου να εκσυγχρονίσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, εισηγήθηκε:

1. Το συνδυασμό της διδασκαλίας των παραδοσιακών μαθημάτων στο Γυμνάσιο, μέσα από την οπτική του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), και
2. Την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης δίωρης εβδομαδιαίας διάρκειας με θέματα που έχουν σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία διδάσκονται, με το τοπικό περιβάλλον και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, από τις αντίστοιχες θεματικές περιοχές (Αγωγή Υγείας, Διαπολιτισμική Αγωγή, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τοπική Ιστορία κ.α).

Έτσι η Π.Ε. αποκτά το δικό της χώρο μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων για εκείνους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές που θέλουν να συνδυάσουν την Π.Ε. με τις Φυσικές, τις Ανθρωπιστικές και τις Κοινωνικοοικονομικές Επιστήμες, μέσα από διαθεματικές διερευνητικές προσεγγίσεις.

Το αντικείμενο, το περιεχόμενο και οι παιδαγωγικές μέθοδοι για την ανάπτυξη και την εφαρμογή των προγραμμάτων, σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση Γ2/4867/28-8-92, βασίζονται κυρίως στη μέθοδο project, μελέτη πεδίου και την επίλυση προβλήματος, η οποία διευρύνεται σε πολλές θεματικές ενότητες των σχολικών προγραμμάτων δίνοντας έμφαση στην ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών πεδίων. (Σκαναβή-Τσαμπούκου, 2004: 196) Η λέξη project, η οποία στα ελληνικά μεταφράζεται *σχέδιο δράσης* (Βαϊνά, 1996: 77) ή *σχέδιο εργασίας*, προέρχεται από τη λατινική λέξη *projicere* που σημαίνει σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου. Συγκεκριμένα, είναι μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που θέτει προβληματισμούς είτε μεμονωμένα στα άτομα είτε στο σύνολο της ομάδας. Έχει μια διδακτική ροή αφού ξεκινά με την επιλογή ενός θέματος, το σχεδιασμό του και την υλοποίησή του μέσα από δραστηριότητες βιωματικού τύπου, με διαθεματικό τρόπο και με διεπιστημονική διάθεση με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη νέας γνώσης και τον εφοδιασμό με τις απαραίτητες έννοιες για την επίλυση των δραστηριοτήτων.

Καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του εκάστοτε Αναλυτικού Προγράμματος παίζει ο δάσκαλος, ο οποίος γνωρίζοντας το ψυχογενετικό στάδιο ανάπτυξης των παιδιών, ασκεί τους καθοδηγητικούς, συνεργατικούς και συντονιστικούς ρόλους του διδακτικού έργου, με το να προσανατολίζει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων ή με το να καθοδηγεί τις ομάδες εργασίας προς την ανακάλυψη, τη συλλογή και την επεξεργασία του διδακτικού και ερευνητικού υλικού. (Αθανασάκης, 1996)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Η δομή και λειτουργία των στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές

2.1 Ορισμός και λειτουργία στάσεων

Η ανάπτυξη της ΠΕ συνδέθηκε με την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων κυρίως μέσα από τη διάπλαση ατόμων με περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά. Έτσι οι στόχοι της, όπως διαφαίνονται από τις διεθνείς διασκέψεις της δεκαετίας του '70, επικεντρώνονται στη διαμόρφωση πολιτών με περιβαλλοντικό ήθος, με κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον και διάθεση για συμμετοχή στις διαδικασίες για επίλυση των προβλημάτων για βελτίωση του περιβάλλοντος. (Παπαδημητρίου 1998:105)

Πώς ορίζεται όμως η έννοια της στάσης;

Η λέξη «στάση» (attitude) προέρχεται από το λατινικό *aptus* που σημαίνει «ικανός και έτοιμος για δράση». Αυτό το αρχαίο όνομα αναφέρεται σε κάτι που είναι άμεσα παρατηρήσιμο.

Έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για αυτό το πολυσύνθετο φαινόμενο, μερικοί εκ των οποίων παρατίθενται παρακάτω:

Σύμφωνα με τον Allport μια *στάση* «είναι μια νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσα από την εμπειρία που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επιρροή στην αντίδραση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται». (Vaughan & Hogg, 2010)

Ο Rokeach (1976: 90) υποστήριξε ότι ένα μικρότερο σύνολο σχετικών ιδεών αποτελεί τη στάση. Οι στάσεις σχηματίζουν τον πυρήνα των επιθυμιών και δυσανεσκειών μας για τους άλλους ανθρώπους και τις καταστάσεις.

Οι ερευνητές των στάσεων βλέπουν τη στάση ως εννοιολογική κατασκευή η οποία, αν και δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη, προηγείται της συμπεριφοράς και καθοδηγεί τις επιλογές και τις αποφάσεις για δράση.

Οι στάσεις είναι βασικές για την ανθρώπινη ζωή και υπεισέρχονται σε κάθε πτυχή της. Αν δεν είχαν στάσεις, οι άνθρωποι θα είχαν δυσκολία στην ερμηνεία και την αντίδραση σε γεγονότα, στην προσπάθεια να πάρουν αποφάσεις και στην απόδοση νοήματος στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους στην καθημερινή ζωή.

Η κατασκευή μοντέλων για τις συνιστώσες που συγκροτούν μια στάση αποτελεί εδώ και πολύ καιρό θέλημα για τους κοινωνικούς ψυχολόγους διότι υπάρχουν διαφορές στις απόψεις για το πόσες βασικές συνιστώσες απαιτούνται στην πραγματικότητα για τη δημιουργία μιας στάσης.

Μια συνιστώσα Ο Thurstone προτίμησε ένα μονοδιάστατο μοντέλο, ορίζοντας τη στάση ως «το συναίσθημα υπέρ ή κατά ενός ψυχολογικού αντικείμενου» δηλαδή ο βαθμός του αρνητικού ή θετικού συναισθήματος που σχετίζεται με κάποιο ψυχολογικό αντικείμενο. Στην πράξη, η προσέγγιση αυτή των στάσεων ήταν ολιστική, ένα αντικείμενο στάσεων είχε πολλά πιθανά χαρακτηριστικά και στοιχεία.

Δύο συνιστώσες Μια άλλη προσέγγιση, με προέλευσή της τη θεωρία του Allport, ενοούσε ένα διδιάστατο μοντέλο στάσεων. Υπό τη θεώρηση, μια στάση είναι μια νοητική ικανότητα, ή μια λανθάνουσα προδιάθεση, που ασκεί μια γενικευτική και σταθερή επιρροή στις αξιολογικές αποκρίσεις (με βάση την κρίση). Είναι ένα ιδιωτικό γεγονός που μας επηρεάζει τις αποφάσεις μας σχετικά με το τι είναι δίκαιο και άδικο, καλό και κακό, δεν είναι παρατηρήσιμο εξωτερικά και την ύπαρξη του οποίου μπορούμε μόνο να συνάγουμε. Άρα, είναι μια υποθετική εννοιολογική κατασκευή.

Τρεις συνιστώσες Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η στάση αποτελείται από γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνιστώσες. Αυτή η τρίπτυχη διάκριση έχει αρχαία κληρονομιά που δίνει έμφαση στη σκέψη, στο συναίσθημα και στη δράση ως βασικά στοιχεία για την ανθρώπινη εμπειρία. Η στάση γενικά είναι μια σχετικά μόνιμη οργάνωση πεποιθήσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορικών τάσεων σε σχέση με κοινωνικά σημαντικά αντικείμενα, ομάδες, γεγονότα και σύμβολα.

Η λειτουργία των στάσεων

Υπάρχει μια άρρητη υπόθεση ότι οι στάσεις έχουν απώτερο σκοπό. Αναλυτικότερα, ο Katz (1960) υποστήριξε ότι υπάρχουν διάφορα είδη στάσεων, που εξυπηρετούν διαφορετικές λειτουργίες όπως: (α) γνώση, (β) συντελεστικότητα (μέσο επίτευξης ενός σκοπού ή ενός στόχου), (γ) την άμυνα του εγώ (η προστασία της αυτοεκτίμησής μας), (δ) την έκφραση αξιών (που επιτρέπει στους ανθρώπους να επιδεικνύουν εκείνες τις αξίες που τους ταυτοποιούν και τους ορίζουν μοναδικό.

Μια στάση επομένως μας επιτρέπει να μεγιστοποιήσουμε τις πιθανότητές μας να έχουμε θετικές εμπειρίες και να ελαχιστοποιήσουμε την πιθανότητα δυσάρεστων εμπειριών. Ο Fazio (1989) υποστήριξε ότι η κύρια λειτουργία οποιουδήποτε είδους στάσεων είναι ωφελμιστική: είναι δηλαδή, εκείνη της αξιολόγησης του αντικειμένου.

2.2 Μπορούνε οι στάσεις να προβλέψουν συμπεριφορές;

Αυτό που προκύπτει είναι ότι οι στάσεις και η έκδηλη συμπεριφορά δεν βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία. Υπάρχουν συνθήκες που προάγουν ή διαταράσσουν την αντιστοιχία μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η συνέπεια στάσεων και συμπεριφοράς μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το κατά πόσο:

(α) μια στάση είναι περισσότερο ή λιγότερο προσβάσιμη, δηλαδή εκείνη που μπορεί να ανακληθεί από τη μνήμη ευκολότερα και να εκφραστεί γρηγορότερα. Συνήθως είναι οι ισχυρές στάσεις και μπορούν να ασκήσουν ισχυρή επιρροή στη συμπεριφορά και σχετίζονται με μια αυξημένη συνέπεια στάσεων και συμπεριφορών.

Είναι επίσης πιο σταθερές, πιο επιλεκτικές κατά την κριτική προσέγγιση σχετικών πληροφοριών και πιο ανθεκτικές στην αλλαγή τους. Υπάρχουν κάποια στοιχεία ότι οι συναισθηματικές αξιολογήσεις είναι ταχύτερες από τις γνωστικές αξιολογήσεις, κάτι που αποτελεί ότι είναι περισσότερο προσβάσιμες στη μνήμη. Όσο πιο αυτόματη είναι μια στάση, δεδομένου ότι έχει ισχυρό συσχετισμό με το υποκείμενο, τόσο πιο λειτουργική και χρήσιμη είναι για το άτομο.

Επιπροσθέτως, οι προσβάσιμες στάσεις διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων, προσανατολίζουν την οπτική προσοχή, κατευθύνουν τις διαδικασίες κατηγοριοποίησης και απελευθερώνουν πόρους για την αντιμετώπιση τους άγχους. Καθώς παραμένουν σταθερές στο χρόνο, ενέχεται να διατηρήσουν μεροληψίες καθώς το άτομο είναι πιθανό να μην μπορεί να εντοπίσει τυχόν αλλαγές ενός ορισμένου αντικειμένου και να συνεχίζει να το βλέπει αρνητικά. Τέλος, οι στάσεις γίνονται περισσότερο προσβάσιμες όταν υπάρχει άμεση εμπειρία με το αντικείμενο, ενδιαφέρον γι' αυτό και όταν ασκεί ισχυρή επίδραση στη ζωή μας.

Ενεργοποιώντας μια στάση, αυτή μπορεί όχι μόνο να επηρεάσει τη συμπεριφορά αλλά και να καθοδηγήσει τη μετέπειτα επεξεργασία πληροφοριών(πιθανή αναθεώρηση στάσης).

(β) μια στάση εκφράζεται δημόσια-ας πούμε, σε μια ομάδα- ή ιδιωτικά, όπως όταν απαντά κανείς σε ένα ερωτηματολόγιο

(γ) η ταύτιση ενός ατόμου με την ομάδα είναι υψηλή ή χαμηλή. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι στάσεις είναι πιθανό να εκφραστούν ως συμπεριφορές αν η στάση αποτελεί κανονιστική ιδιότητα μιας κοινωνικής ομάδας και το άτομο ταυτίζεται.

Δεν μπορούν όλες οι κατηγορίες κοινωνικής συμπεριφοράς να προβλέψουν με ακρίβεια από τις λεκτικά εκφρασμένες στάσεις.

Η θεωρία της λελογισμένης δράσης της οποίας βασικό χαρακτηριστικό είναι η πρόταση ότι ο καλύτερος τρόπος να προβλέψει κανείς τη συμπεριφορά, είναι να ρωτήσει αν το άτομο προτίθεται να προβεί σ' αυτή τη συμπεριφορά, δίνει έμφαση στην ορθολογικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ακόμη, πιστεύει στην πεποίθηση ότι η συμπεριφορά βρίσκεται υπό το συνειδητό έλεγχο του ατόμου. Ο προσλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς αφορά το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι εύκολο ή δύσκολο να εκτελέσει μια πράξη. Η διαδικασία ωρίμανσης μιας τέτοιας απόφασης περιλαμβάνει το συνυπολογισμό εμπειριών του παρελθόντος, καθώς και παρόντα εμπόδια που το άτομο μπορεί να θεωρεί πιθανά.

Κάποιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι παίζουν ρόλο και άλλοι παράγοντες όπως είναι οι ηθικές αξίες των ανθρώπων και η δύναμη της συνήθειας που δρα σε ορισμένες περιπτώσεις καταλυτικά για την υλοποίηση μιας πράξης. Όσον αφορά τον προβλεπτικό παράγοντα συνήθεια, το άτομο δεν προβαίνει σε λελογισμένες σκέψεις, αλλά ενεργεί αυτόματα. Η διάθεση αποτελεί και αυτή με τη σειρά της ρυθμιστική μεταβλητή και μπορεί να θεωρηθεί τόσο ως μεταβλητή σχετικά με την κατάσταση όσο και ως μεταβλητή προσωπικότητας. Άλλος ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την εξίσωση στάσεων- συμπεριφοράς είναι οι γνωστικές μεροληψίες (μια από τις οποίες είναι η διαφορά εαυτού-άλλου). Εν κατακλείδι, η ευαισθησία κάποιων ατόμων ως προς την ταυτότητα εαυτού τους έχει συνδεθεί με τον τρόπο που διαμορφώνουν τις προθέσεις τους να δράσουν, κάτι που αποτελεί συστατικό στοιχείο της θεωρίας προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (Theory of Planned Behavior)

2.3 Διαμόρφωση στάσεων

Οι στάσεις μαθαίνονται ως αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και μπορεί να αναπτύσσονται μέσα από άμεσες εμπειρίες ή έμμεσα, μέσα από αλληλεπιδράσεις με άλλους, ή ακόμη, να είναι προϊόν γνωστικών διαδικασιών. Η άμεση εμπειρία μας παρέχει πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του

αντικειμένου και βοηθά στη διαμόρφωση πεποιθήσεων που επηρεάζουν κατά πόσο μας αρέσει ή όχι. Η απλή αυτή έκθεση σε ένα αντικείμενο ονομάζεται φαινόμενο απλής έκθεσης.

Το πρώτο διαμορφωτικό στοιχείο των στάσεων αποτελεί η Κλασική εξαρτημένη μάθηση. Ο επαναλαμβανόμενος συσχετισμός μπορεί να γίνει η αιτία ώστε να ένα πρώην ερέθισμα να προκαλέσει μια αντίδραση που προηγουμένως την προκαλούσε μόνο ένα άλλο ερέθισμα. Συγκεκριμένα, ένα ερέθισμα πιθανώς να γίνει περισσότερο ή λιγότερο αρεστό όταν σταθερά συνδυάζεται με ερεθίσματα που είναι θετικά είτε αρνητικά. Η κλασική εξαρτημένη μάθηση μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή- ακόμα και ύπουλη- μορφή μάθησης στάσεων. Ακόμη, όταν ένα άτομο έχει εκτεθεί για πολλά χρόνια σε αυτή τη μορφή μάθησης τότε μπορεί να επηρεάσει και άλλο άτομο για ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Το φαινόμενο αυτό λέγεται επέκταση των στάσεων.

Άλλη μορφή μάθησης στάσεων είναι η Συντελεστική μάθηση. Σύμφωνα με την οποία, οι συμπεριφορές που από θετικές συνέπειες ενισχύονται και είναι πιο πιθανό να επαναληφθούν, ενώ οι συμπεριφορές που ακολουθούνται από αρνητικές συνέπειες όχι. Η συντελεστική μάθηση μπορεί να επιταχυνθεί ή να επιβραδυνθεί μέσω της συχνότητας, της χρονικής απόστασης και της έκτασης της ενίσχυσης. Οι στάσεις των ενηλίκων είναι προτιμότερο και μπορούν να διαμορφωθούν μέσω της λεκτικής ενίσχυσης.

Επόμενη μέθοδος μάθησης είναι αυτή της παρατήρησης. Λόγω του ότι πολλοί ψυχολόγοι θεωρούν τη διαμόρφωση των στάσεων διαδικασία κοινωνικής μάθησης που δεν εξαρτάται από άμεσους ενισχυτικούς παράγοντες, έχουν επικεντρωθεί στη διαδικασία της προτυποποίησης. Κατά την οποία ένα άτομο αναπαράγει ενέργειες, στάσεις και συναισθηματικές αντιδράσεις που επιδεικνύει ένα πραγματικό ή συμβολικό πρότυπο. Η προτυποποίηση απαιτεί παρατήρηση: τα άτομα μαθαίνουν νέες αποκρίσεις, όχι βιώνοντας άμεσα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα αλλά παρατηρώντας τα αποτελέσματα των αποκρίσεων τρίτων.

Η Γνωστική ανάπτυξη με τους δικούς της όρους θέτει προβληματισμούς για το κατά πόσο επηρεάζει στη διαμόρφωση στάσεων. Στα πλαίσια της πραγματοποιείται αναλυτική άσκηση δόμησης συνδέσεων(ισορροπημένων ή σύμφωνων) μεταξύ ολοένα και περισσότερων στοιχείων. Καθώς ο αριθμός των συσχετιζόμενων

στοιχείων αυξάνεται, είναι πιο πιθανό να σχηματιστεί μια γενικευμένη έννοια- μια στάση.

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση που έχει ταυτόχρονα συμπεριφοριστική και αντιληπτική χροιά είναι η θεωρία της αυτό-αντίληψης του Bem (1967). Υποστήριξε ότι οι άνθρωποι αποκτούν γνώση για τους εαυτούς τους μόνο μέσα από απόδοσεις, όπως για παράδειγμα συνάγουμε συμπεράσματα για τις στάσεις μας από τη συμπεριφορά μας (εναλλακτική θεώρηση προς την ασυμφωνία).

Η προσέγγιση της διασαφήνισης στάσεων-αξιών κατά τον Purpel (1996) αναπτύχθηκε ως ανταπόκριση σε εκφραζόμενες ανησυχίες για την εξαπλούμενη μαζική κουλτούρα της τεχνολογικής κοινωνίας. Γι' αυτό το λόγο διατυπώθηκε η ανάγκη να αναπτυχθούν εκπαιδευτικές πορείες που να εγγίζουν τα αισθήματα, να βοηθήσουν τους μαθητές να διασαφηνίσουν τις υπάρχουσες συγκρούσεις και διαφωνίες με απώτερο στόχο να ενδυναμωθεί η ατομικότητα, να αυξηθεί η αυτοεκτίμηση και η ικανότητα αυτοκαθορισμού. Μ' αυτό τον τρόπο θέλουμε να επιτύχουμε τη διάπλαση ικανών ατόμων να αντισταθούν σε πιέσεις για ομοιομορφία. Αποβλέπει στο να ενθαρρύνει τα άτομα να έχουν εμπιστοσύνη στα αισθήματά τους και στις στάσεις τους, προκειμένου να αποκτήσουν αυτονομία και πεποίθηση. Η προσέγγιση αυτή, πολύ διαδεδομένη και στην ΠΕ, σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τα προσωπικά τους αισθήματα και τις αξίες τους, να τις επιλέξουν και να τις επιβεβαιώσουν σε υποθετικές καταστάσεις. (Παπαδημητρίου 1998:108-9)

Τέλος, η αποκαλούμενη «προσέγγιση Kohlberg» βασίζεται σε συγκεκριμένες ψυχολογικές και φιλοσοφικές θεωρίες, ιδιαίτερα στην ψυχολογία της ανάπτυξης και νατουραλιστική φιλοσοφία, και στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη δουλειά του Piaget και του Kant. Εστιάζεται στο να προωθήσει τη νοητική ανάπτυξη προς υψηλότερα στάδια ηθικής ανάπτυξης. Η παιδαγωγική δεν εμπεριέχει μια προσπάθεια να διδάξει συγκεκριμένη συμπεριφορά ή στάσεις, αλλά απλά να ωθήσει και να υποβοηθήσει μια πορεία φυσικής ωρίμανσης και ηθικά προσανατολισμένης σκέψης. Οι στρατηγικές αυτές πραγματοποιούνται με διάφορες τεχνικές όπως μέσα από παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις κ.τ.λ. (Παπαδημητρίου 1998:109)

2.4 Πηγές μάθησης - Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Γονείς Μια σημαντική πηγή των στάσεων μας είναι οι ενέργειες των άλλων ατόμων τριγύρω μας και πόσο μάλλον να βρίσκονται στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Για ένα παιδί, οι γονείς αποτελούν ισχυρή πηγή επιρροής, περιλαμβανομένου όλων των ειδών μάθησης που αναφέρθηκαν παραπάνω (2.3 διαμόρφωση στάσεων). Ωστόσο ο Connell (2010) ανέφερε ότι «αν και η συσχέτιση μεταξύ συγκεκριμένων στάσεων των γονέων και των παιδιών τους απέναντι σε ένα δεδομένο ζήτημα είναι γενικά θετική, είναι επίσης αδύναμη». Όταν μετριούνται στάσεις απέναντι σε γενικά ζητήματα, στην προκειμένη περίπτωση η στάση απέναντι στη ΠΕ, η σχέση είναι ισχυρότερη. Ακόμη βρέθηκε ισχυρή σχέση ανάμεσα σε περιβαλλοντικούς παράγοντες της παιδικής ηλικίας-όπως η γονική συμπεριφορά- και σε μεταγενέστερες αξίες των ενηλίκων.

Μέσα μαζικής ενημέρωσης Τα μέσα ενημέρωσης ασκούν κυρίαρχη επιρροή στις σχέσεις και ελάχιστη αμφιβολία υπάρχει ότι ειδικά η τηλεόραση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων στα παιδιά. Όντως, η μαζική επικοινωνία ασκεί ιδιαίτερη επιρροή όταν οι στάσεις δεν είναι ισχυρά εδραιωμένες. Μετά από έρευνα που διεξήχθη βρέθηκε ότι η κάλυψη από τα μέσα κάνει κάτι παραπάνω από το να αντανακλά την κοινή γνώμη- έχει βοηθήσει στη διάπλάσή της.

Σχολείο-ΠΕ Ένα άλλο μεγάλο μέσο επιρροής κατέχει η «δεύτερη οικογένεια» του παιδιού καθώς καταναλώνει τη μισή μέρα εκεί και συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση στάσεων. Εκτός από τη φιγούρα του δασκάλου που μόνο με την παρουσία του επηρεάζει τις ιδέες και αντιλήψεις των παιδιών, ο κύκλος των συμμαθητών παίζει ένα εξίσου σημαντικό ρόλο στην απόκτηση, διαμόρφωση και αναθεώρηση στάσεων. Αποτελεσματικότερο ακόμη ενδείκνυται η διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνάμα βέβαια με τα παραπάνω(δάσκαλος, παρέες συνομηλίκων) αφού κατέχει το κύριο ρόλο για τη διαμόρφωση φιλικών στάσεων προς το περιβάλλον με βιωματικούς και διασκεδαστικούς τρόπους. Είναι η ώρα που το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με το περιβάλλον, να αλληλεπιδράσει μ' αυτό, να αντιδράσει, να σκεφτεί, να προβληματιστεί και να συνθέσει τη δική του εικόνα για το περιβάλλον για το πώς θα του συμπεριφέρεται και τι στάση θα κρατήσει. Ακόμη, με κατάλληλες δραστηριότητες μπορεί να αναπτύξει προσωπικότητα, να ξεδιπλώσει και να αναδείξει μια κρυμμένη πτυχή του εαυτού του. Είναι τραγικό λάθος να

καλύπτεται αυτή η ώρα από άλλα μαθήματα για να καλυφθεί η ύλη τους, διότι καλύπτοντας τα κενά άλλων μαθημάτων, ανοίγει ένα μεγαλύτερο και σημαντικότερο.

Βέβαια κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλά διλήματα για το «αν η εκπαίδευση πρέπει ή όχι να διδάσκει συγκεκριμένες αξίες και συμπεριφορές. Ακόμη γεννώνται πολλά ερωτηματικά σχετικά με τις μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία τους και την αναμενόμενη αποτελεσματικότητα αυτών των μεθοδολογιών. Το πρόβλημα της διδασκαλίας αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς σχετικά με το περιβάλλον δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίζεται εν μέρους του γενικότερου διλήματος, αν πρέπει δηλαδή ή όχι η εκπαίδευση να διδάσκει συγκεκριμένες αξίες». (Παπαδημητρίου, 1998, σελ 108)

Συμπερασματικά, θεωρείται απαραίτητο να υπογραμμιστεί το γεγονός πως όσες προσπάθειες και να γίνουν για τη βελτίωση του μαθήματος της ΠΕ και παρόλο την προσπάθεια σχολείου και δασκάλου, αν δεν είναι ευνοϊκές και καρποφόρες οι κοινωνικές, οικογενειακές και πολιτειακές συνθήκες, τότε δεν θα υπάρχουν αναμενόμενα αποτελέσματα και όσες ελπίδες θα είχαμε θα ήταν φρούδες. Πρέπει να συνηγορούν πολλοί παράγοντες για να επέλθει η επιθυμητή κατάσταση που δεν θα είναι άλλη από τη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς το περιβάλλον.

2.5 Αλλαγή στάσεων με τις μεθόδους των επιχειρημάτων και συμπεριφορών

Σ' αυτό το κεφάλαιο εστιάζουμε την προσοχή μας στον τρόπο με τον οποίο οι στάσεις μπορούν να μεταβληθούν με το χρόνο, επικεντρώνοντας στα είδη παρέμβασης συμπεριλαμβανομένου και τη συμβολή της Π.Ε, που θα μπορούσαν να επιφέρουν μια τέτοια αλλαγή και στη φύση των εμπλεκόμενων διαδικασιών. Μπορεί να μην εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα για τη σχέση στάσεων-συμπεριφορών αλλά θα έχουν αναδυθεί κρίσιμες διαδικασίες μέσα από τις οποίες μπορεί να επέλθει η αλλαγή στάσεων.

➤ *Αλλαγή στάσεων*: ορίζεται κάθε τροποποίηση της στάσης ενός ατόμου.

Δύο είναι οι γενικές προσεγγίσεις που έχουν καθοδηγήσει την έρευνα για την αλλαγή των στάσεων. Αυτές είναι η χρήση επιχειρημάτων από τα άτομα για να πείσουν τους άλλους ότι χρειάζεται να αλλάξουν γνώμη και πιθανώς αργότερα συμπεριφορά. Στη διαδικασία πειθούς, κάτι τέτοιο περιλαμβάνει τον πομπό της επικοινωνίας, την ίδια την επικοινωνία, το μέσο που χρησιμοποιείται και τα

χαρακτηριστικά του κοινού. Η αλλαγή των στάσεων μπορεί να συμβεί παρακινώντας κάποιον να προβεί σε μια πράξη που αντιτίθεται σε μια υπάρχουσα στάση. Ο δεύτερος προσανατολισμός εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή του ατόμου. Με το να βάζουμε τα άτομα να εκτελέσουν κάποιες πράξεις ίσως ουσιαστικά να προσπαθούμε να αλλάξουμε τις υποβόσκουσες στάσεις τους. Αυτή η οδός προς την αλλαγή στάσεων αποτελεί το σημείο εστίασης της γνωστικής ασυμφωνίας (cognitive dissonance).

Σε πιο καθημερινό επίπεδο, η κοινωνικό-ψυχολογική έρευνα πάνω στη σχέση μεταξύ πειστικής επικοινωνίας και αλλαγή στάσεων είναι πιο στενά συνδεδεμένη με τη διαφήμιση. Σύμφωνα με την οποία το μήνυμα έχει σκοπό να αλλάξει μια στάση και τις σχετικές συμπεριφορές ενός κοινού. Το κλειδί στην κατανόηση της αιτίας για την οποία τα άτομα θα πρόσεχαν, θα καταλάβαιναν, θα θυμόντουσαν και θα αποδέχονταν ένα πειστικό μήνυμα είναι η μελέτη των χαρακτηριστικών του ατόμου που παρουσιάζει το μήνυμα, του περιεχομένου του μηνύματος και των χαρακτηριστικών του δέκτη του μηνύματος. Τρεις είναι οι γενικές μεταβλητές που εμπλέκονται που εμπλέκονται στην πειθώ, οι οποίες είναι οι εξής: (α) ο πομπός της επικοινωνίας ή την πηγή (ποιος), (β) η επικοινωνία ή το μήνυμα (τι) και (γ) το κοινό (σε ποιον). Ο Hovland και οι συνεργάτες του προσδιόριζαν τέσσερα διακριτικά βήματα στη διαδικασία πειθούς: την προσοχή, την κατανόηση, την αποδοχή και τη διατήρηση.

Άλλη μια μεταβλητή που παίζει ρόλο στην αλλαγή στάσεων είναι οι επιδράσεις της επανάληψης. Συνήθως λαμβάνει χώρα στο τομέα της διαφήμισης. Όταν κάτι επαναλαμβάνεται συχνά όχι μόνο γίνεται περισσότερο κατανοητό αλλά αποθηκεύεται στη μνήμη και ανακαλείται εύκολα. Βασικός στόχος της μεθόδου αποτελεί η προσπάθεια για ελαχιστοποίηση της επανάληψης: δηλαδή να επιτευχθεί η μέγιστη επίδραση με την ελάχιστη έκθεση. Η απλή επανάληψη μιας δήλωσης την κάνει να μοιάζει πιο αληθινή! Η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε ένα αντικείμενο αυξάνει ξεκάθαρα την εξοικείωση με το αντικείμενο αυτό. Η επανάληψη ενός ονόματος μπορεί να κάνει το όνομα αυτό να μοιάζει διάσημο.

Σύμφωνα με τις δύο παραπάνω μεταβλητές (πειστική επικοινωνία και επιδράσεις της επανάληψης) κινείται και στα πλαίσια αυτά η Π.Ε όπου στοχεύει στην ομαλή, δημιουργική και αποτελεσματική αλλαγή στάσεων. Ξεκινώντας με ένα επικοινωνιακό διάλογο με τα παιδιά πάντα βέβαια με πειστικά επιχειρήματα για να

γίνει αντιληπτό το μήνυμα που πολλές φορές υποβόσκει. Αν βέβαια μετά από κάποιες συνδιαλλαγές δεν μπορέσει ο εκπαιδευτικός να μεταλαμπαδεύσει τις ιδέες αυτές, τότε προβαίνει σε συχνές επαναλήψεις, αποφεύγοντας όμως τον κίνδυνο της πλήξης. Όπως έχει αποδειχθεί η επανάληψη είναι η μητέρα της μάθησης, συνεπώς επαναλαμβάνοντας ήδη ειπωμένα πράγματα υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτυπωθούν και να λειτουργήσουν θετικά στη διαμόρφωση στάσεων.

Μία άλλη μέθοδος που κάνει τις απόψεις να δίστανται είναι η δύναμη του φόβου και κατά πόσο βοηθάει στην αλλαγή των στάσεων. Μηνύματα που προκαλούν φόβο μπορεί να ενισχύσουν την πειθώ-ωστόσο πόσο τρομακτικό μπορεί να γίνει ένα μήνυμα παραμένοντας παράλληλα αποτελεσματικό; Ο φόβος είναι αποτελεσματικός όταν υπάρχει το όριο. Μετά από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, φάνηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις ο φόβος έφερε κάποια αποτελέσματα αλλά σε κάποιες πάλι όχι. Τι είναι αυτό τελικά που επηρεάζει το μήνυμα έτσι ώστε να λειτουργήσει και ο φόβος; Δύο είναι οι παράμετροι για την ανταπόκριση σε ένα πειστικό μήνυμα:

- Πόσο μπορούμε να καταλάβουμε αυτά που μας παρουσιάζονται και
- Πόσο και ποιους τρόπους μπορούμε να βρούμε για να τα θέσουμε σε εφαρμογή.

Στην περίπτωση του ρόλου του φόβου ως μεταβλητής, όταν αυτός βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο, ένα κοινό ίσως έχει κίνητρο να παρακολουθήσει το μήνυμα. Όσο το περιεχόμενο αυξάνει σε φόβο, τόσο αυξάνεται και η διέγερση, το ενδιαφέρον και η προσοχή σε όσα συμβαίνουν. Ωστόσο ένας τρομακτικός τρόπος παρουσίασης της ιδέας μπορεί να προκαλέσει τόσο πολύ άγχος-ακόμα και κατάσταση πανικού- που αποσπάται η προσοχή μας και χάνουμε ένα μέρος του πραγματολογικού περιεχομένου του μηνύματος.

Επιπροσθέτως το μέσο που θα χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση του μηνύματος εξαρτάται από τη δυσκολία του και το βαθμό επεξεργασίας που απαιτεί. Όταν το μήνυμα είναι εύκολο στην κατανόησή του, τότε μπορεί να επιφέρει μεγαλύτερη αλλαγή στάσεων. Ακόμη, σημαντικό πολύ είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα μήνυμα διατυπώνεται ή παρουσιάζεται μπορεί να έχει «ύπουλες» επιδράσεις στο νόημά του και επομένως στο κατά πόσο θα γίνει αποδεκτό. Ένα πειστικό μήνυμα για να μπορέσει να αλλάξει στάσεις θα πρέπει να έχει το μεγαλύτερο αντίκτυπο αμέσως μόλις παρουσιαστεί. Είναι αντι-διαισθητικό να σκεφτεί να σκεφτεί κανείς ότι

η ισχύ του μπορεί να αυξηθεί με το πέρασμα του χρόνου. Ωστόσο είναι ακριβώς αυτό που υποστηρίζει το φαινόμενο βραδυφλεγούς επιρροής. (Kelman & Hovland, 1953) Ο αντίκτυπος ενός πειστικού μηνύματος μπορεί να αυξηθεί με το χρόνο όταν ένα υποκειμενικό ερέθισμα –όπως μια μη έγκυρη πηγή- δεν μπορεί πλέον να ανακληθεί στη μνήμη. Η ανάμνηση του επιχειρήματος γίνεται πιο μόνιμη στο χρόνο, ενώ άλλα ερεθίσματα δεν επιβιώνουν. Παρόλα αυτά η αξιοπιστία του φαινομένου αυτού έχει αμφισβητηθεί από πολλούς.

Ένα άλλο στοιχείο που επηρεάζει την αλλαγή στάσεων μέσα από τη διαδικασία της πειθούς είναι το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Ο McGuire (1968) υποστήριξε ότι άτομα με χαμηλή ή υψηλή αυτοεκτίμηση είναι λιγότερο επιρρεπή στις επιδράσεις της πειθούς από αυτά με μέτρια αυτοεκτίμηση. Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες πείθονται ευκολότερα από τους άνδρες. (Cooper, 1979 & Eagly, 1978) Αναλυτικότερα, μελέτησαν το θέμα οι Eagly, Wood & Fishbaugh, (1981) και διεξήγαγαν ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει για το λόγο ότι οι γυναίκες έχουν κοινωνικοποιηθεί έτσι ώστε να είναι συνεργατικές και όχι διεκδικητικές και εμφανίζουν επομένως λιγότερη αντίσταση. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι γυναίκες επηρεάζονται πιο εύκολα, σύμφωνα με τους Sistrunk και McDavid (1971) είναι όταν το αντικείμενο της συζήτησης είναι κάτι για το οποίο οι άνδρες είναι πιο εξοικειωμένοι. Τέλος, η ηλικία έχει δείξει ότι είναι ένας ρυθμιστικός παράγοντας στη διαμόρφωση στάσεων. Τα εργαστηριακά πειράματα των Visser και Krosnick (1998) υποστηρίζουν την υπόθεση των σταδίων της ζωής ότι δηλαδή ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκονται δείχνουν διαφορετική δεκτικότητα στην αλλαγή των στάσεων. Συγκεκριμένα, τα άτομα σε ευαίσθητη ηλικία όπως εφηβεία είναι περισσότερο επιρρεπή στις αλλαγές και στην άμυνα.

Τέλος, υπάρχει και το Μοντέλο Περιβαλλοντικών Πεποιθήσεων κατά το οποίο για να παροτρύνουμε τα άτομα να φέρονται με τρόπους που ωφελούν το περιβάλλον, πρέπει να τονίσουμε τα άμεσα και συγκεκριμένα τιμήματα και οφέλη (π.χ να κλείνετε τα φώτα το καλοκαίρι όχι για εξοικονόμηση ενέργειας αλλά για τη μείωση των λογαριασμών σας) και όχι τους μακρινούς και κάπως ασαφείς περιβαλλοντικούς στόχους. Να εστιάσουμε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και να αντιτίθενται στις τάσεις των ανθρώπων να αρνούνται την προσωπική τους ευθύνη για τις περιβαλλοντικές καταστροφές. Θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν τεχνικές

συμμόρφωσης σ' αυτούς τους ανθρώπους προκειμένου να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. (Lipra, 2003)

2.6 Μοντέλο Γνωστικής ασυμφωνίας

Σύμφωνα με τον ορισμό *Γνωστική ασυμφωνία* ορίζεται «η κατάσταση ψυχολογικής έντασης, που προκαλείται από την ταυτόχρονη ύπαρξη δύο αντίθετων αντιλήψεων». Τα άτομα υποκινούνται να μειώσουν την ένταση συχνά αλλάζοντας ή απορρίπτοντας μία από τις αντιλήψεις». (Vaughan & Hogg, 2010:250) Ο Festinger υποστήριξε ότι «αναζητούμε την αρμονία στις στάσεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές μας και προσπαθούμε να μειώσουμε την ένταση που προκαλείται από την ασυνέπεια αυτών των στοιχείων».

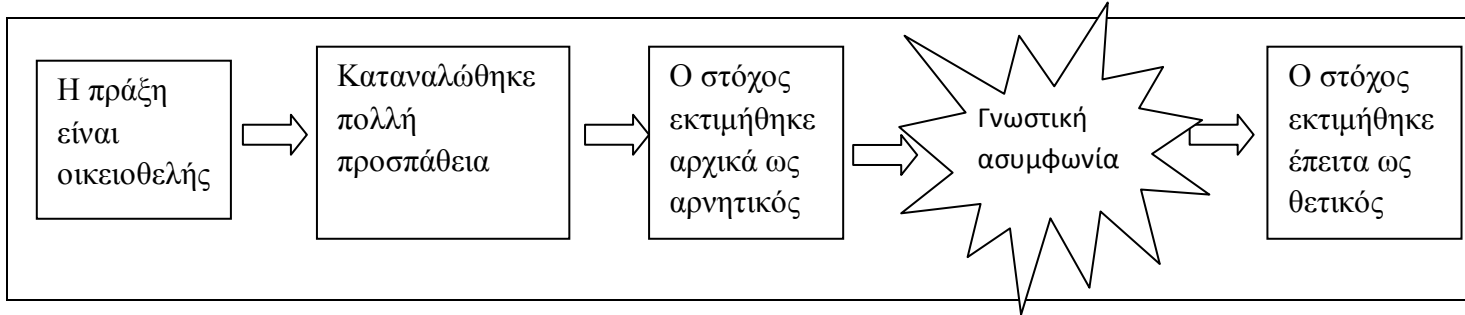
Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας αποτελεί ένα καλό παράδειγμα της γνωστικής προσέγγισης στην κοινωνική ψυχολογία, καθώς δίνει την έμφαση στις πεποιθήσεις ως κεντρικό συστατικό στοιχείο μιας στάσης. Αντιμετωπίζει επίσης το πρόβλημα ανακολουθίας στάσεων-συμπεριφοράς. Η θεωρία αναπτύχθηκε από τον Festinger (1957) και αναδείχθηκε στο θέμα που μελετήθηκε περισσότερο στην κοινωνική ψυχολογία κατά τη δεκαετία του 1960. Ο ίδιος υποστήριξε ότι αναζητούμε αρμονία μεταξύ των στάσεων, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών μας και προσπαθούμε να μειώσουμε την ένταση που προκαλείται από τυχόν ασυνέπειες μεταξύ αυτών των στοιχείων. Η θεωρία πρεσβεύει ότι οι άνθρωποι θα προσπαθήσουν να μειώσουν την ασυμφωνία αλλάζοντας ένα ή περισσότερα από τα ασυνεπή γνωστικά στοιχεία. Όσο μεγαλύτερη είναι η ασυμφωνία, τόσο ισχυρότερες είναι και οι προσπάθειες να μειωθεί.

Για να οδηγήσει η ασυμφωνία σε αλλαγή των στάσεων, είναι αναγκαίο δύο ομάδες να αντιπαρατίθενται. Επειδή η ασυμφωνία είναι δυσάρεστη, οι άνθρωποι θα αποφύγουν να εκτεθούν σε αντιλήψεις που την προκαλούν. Σύμφωνα με την υπόθεση της επιλεκτικής έκθεσης, οι άνθρωποι είναι εξαιρετικά επιλεκτικοί όταν δυνητικά ασύμφωνες πληροφορίες εμφανίζονται στον ορίζοντα. Μοναδικό χαρακτηριστικό της θεωρίας αποτελεί η ικανότητα να παράγει μη προφανείς προβλέψεις που προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο εξετάζει το πώς επιλέγουμε όταν βρισκόμαστε σε εσωτερική σύγκρουση.

➤ Πώς επιλέγουμε όταν βρισκόμαστε σε εσωτερική σύγκρουση:

Ο πρώτος τρόπος είναι αυτός της *δικαιολογίας της προσπάθειας*, η οποία αποτελεί μια ειδική περίπτωση γνωστικής ασυμφωνίας: η ασυνέπεια βιώνεται όταν ένα άτομο προβαίνει σε σημαντική προσπάθεια για να πετύχει ένα μέτριο στόχο.

Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα σαφέστερα:



Διάγραμμα 1: το γενικό μοντέλο της δικαιολόγησης της προσπάθειας. (Vaughan & Hogg, 2010:283)

Κάποιες φορές οι άνθρωποι υποβάλλονται να ενεργήσουν με τρόπο ασυνεπή προς τις πεποιθήσεις τους. Μια σημαντική όψη του υποδείγματος της *προκαλούμενης ενδοτικότητας* είναι ότι η υποβολή δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως εξαναγκασμός στη θέληση κάποιου. Αποτελεί μια ειδική περίπτωση γνωστικής ασυμφωνίας στην οποία η ασυνέπεια βιώνεται όταν ένα άτομο πείθεται να συμπεριφερθεί με έναν τρόπο που αντίκειται σε μια στάση του.

Σύμφωνα με την παραλλαγή της προκαλούμενης ενδοτικότητας στη γνωστική ασυμφωνία, η *σύγκρουση μετά την απόφαση* (και η επακόλουθη αλλαγή στάσεων) σχετίζεται με συμπεριφορές που αντιτίθενται στις στάσεις. Η ασυμφωνία μπορεί να μειωθεί αν ευθυγραμμιστεί η σχετική στάση με τη συμπεριφορά.

Το άτομο για να μειώσει την ασυμφωνία μετά τη λήψη απόφασης που δημιουργείται από το δίλλημα αν έκανε τη σωστή επιλογή, υπερεκτιμά την αξία της εναλλακτικής που επέλεξε ή υποτιμά αυτή των εναλλακτικών που απέρριψε.

Τέλος η νέα ματιά στη γνωστική ασυμφωνία εστιάζει στις συμπεριφορικές συνέπειες. Αν είναι αρνητικές, ελέγχουμε αν ήταν προϊόν ελεύθερης βούλησης. Αν ήταν τότε αναλαμβάνουμε την ευθύνη της, βιώνουμε τη διέγερση από την κατάσταση ασυμφωνίας που ακολουθεί και επαναπροσδιορίζουμε τη σχετική στάση, έτσι ώστε να μειωθεί η ασυμφωνία.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ακολουθεί αυτό το μοντέλο για να τροποποιήσει στάσεις περιβαλλοντικά φιλικές. Ιδιαίτερα ο δάσκαλος επικεντρώνεται

στον καταγισμό πολλών ιδεών σχετικών ή άσχετων μεταξύ τους με στόχο να προκαλέσει μία σύγχυση, μία ασυμφωνία στις αντιλήψεις και ιδέες των μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο σκοπεύει στο να προβληματιστούν οι μαθητές για τα όσα έχουν ειπωθεί και να εισέλθουν σε μια διαδικασία κριτικής σκέψης και ανάληψης πρωτοβουλιών προκειμένου να ισορροπήσουν την εσωτερική τους ασυμφωνία, πάντα όμως με τον τρόπο που επιθυμεί ο δάσκαλος για να έχει αναμενόμενα αποτελέσματα και να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει κάνοντας το μάθημα της ΠΕ. Αυτό δε σημαίνει όμως ότι θα βομβαρδίσουμε τους μαθητές με καταγισμό ιδεών γιατί τότε θα έχουμε τα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που θα περιμέναμε. Χρειάζεται σωστή επιλογή και προσεκτική διαχείριση στο γλωσσικό πλούτο του δασκάλου. Ακόμη, είναι απαραίτητη όχι μόνο η γλωσσική επικοινωνία αλλά και η συνδιαλλαγή μέσα από δραστηριότητες, περιπάτους, εκδρομές που φέρνουν πιο κοντά του μαθητές με το διδάσκαλο αλλά και τους ίδιους μαθητές με το περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Τρόποι επιτυχούς διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για διαμόρφωση φιλικής συμπεριφοράς προς το περιβάλλον

3.1 Τρόποι ορθής χρήσης των παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας

Αρχικά, πριν αναλυθούνε τις νέες μεθόδους με τις οποίες μπορεί η Π.Ε να παίξει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων στα παιδιά, είναι πρόσφορο και αποδοτικό να ειπωθούν ορθοί τρόποι των ήδη γνωστών μέσων διδασκαλίας στα σχολεία όπως είναι το σχολικό εγχειρίδιο, ο πίνακας, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων(Η/Υ, συσκευή CD). Οι εναλλακτικές ιδέες χρήσης των παραπάνω μέσων μπορούν να χρησιμοποιηθούν από απομακρυσμένα σχολεία που δεν έχουν τη δυνατότητα να υλοποιήσουν άλλου τύπου δραστηριότητες είτε λόγω του παραμεθόριου της περιοχής είτε λόγω οικονομικής στενότητας.

Το πρώτο χρήσιμο γνωστό εργαλείο αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο που για πολλούς φαντάζει υποτιμημένο σ' αυτούς τους καιρούς με την ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη. Κι όμως το απλό αυτό βιβλίο, δίνει πολλά ερεθίσματα για ενασχόληση και αφορμή για συζήτηση τόσο για περιβαλλοντικά θέματα όσο και θέματα ηθικής και διάπλασης αλτρουισμού, ενσυναίσθησης και ικανότητας ανάληψης ρόλων. Έχει

παρατηρηθεί ότι όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο καλύτερη αγωγή λαμβάνει. Η αλληλοσύνδεση γνωστικών και συναισθηματικών παραμέτρων αποτελεί τον πυρήνα μιας τέτοιας προσπάθειας. Οπότε, ο εκπαιδευτικός μπορεί με αφορμή ένα κείμενο ή μια εικόνα του βιβλίου σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο που μελετούνε, να εισάγει θέμα συζήτησης και έτσι να οδηγούνται ομαλά τα παιδιά στην ανάλυση, προβληματισμό μιας άλλης ιδέας που να μην είναι ξεκομμένη από αυτά που συζητούσαν. Το σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι απαραίτητο να αποτελεί το μάθημα Μελέτη Περιβάλλοντος ή Φυσικά ή Γεωγραφία. Κάλιστα, μία από τις αρχές τις Π.Ε είναι η διαθεματικότητα και η εφαρμογή της διεπιστημονικής μεθόδου. Άρα, η σύνδεση των λοιπών μαθημάτων με τις έννοιες τις Π.Ε θεωρείται επιτακτική ανάγκη όχι όμως σε σημείο που να καλύπτει τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθήματος.

Ο πίνακας αποτελεί ένα από τα πιο συχνά εργαλεία του εκπαιδευτικού που πολλές φορές λειτουργεί καλύτερα και από το βιβλίο. Η χρήση του πίνακα ενδείκνυται για δραστηριότητες εφόρμησης και εισαγωγής στη διδακτική ενότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί τον πίνακα ξεκινώντας το μάθημα είτε με μια φράση που θα είναι γραμμένη σ' αυτόν, είτε εκμαιεύοντας τη φράση που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός από τα παιδιά και έπειτα γράφεται στον πίνακα. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός πιθανώς να ακολουθήσει την ίδια πορεία για την παράδοση του μαθήματος με τη γραφή στον πίνακα των κυριότερων σημείων του μαθήματος. Αυτή η διδακτική πορεία και ιδέα για την παράδοση του μαθήματος συνδέεται με τις εναλλακτικές μεθόδους: αραχνογράμματα και θεματική εξακτίωση, που εφαρμόζουμε στο σχέδιο εργασίας και στον εννοιολογικό χάρτη. Σε περιβαλλοντικά θέματα προς εξέταση η χρήση αραχνογράμματος είναι η πιο συχνή, εύκολη, κατανοητή και προσιτή στους μαθητές. Πρώτα εξακτινώνεται το θέμα-πρόβλημα και έπειτα αποφασίζεται από κοινού με τους μαθητές ποια μέθοδο θα χρησιμοποιηθεί (επίλυση προβλήματος, project). Ακόμη, ο πίνακας χρησιμεύει όχι μόνο ως εργαλείο για γραφή πληροφοριών αλλά και στην τοποθέτηση αντικειμένων όπως εικόνες, αφίσες, κολάζ και άλλα αντικείμενα ιδίου είδους. Έτσι, με αφορμή την έκθεση αυτού του αντικειμένου, οι μαθητές θέτουν ερωτήματα, απαντούν σε προβληματισμούς που θέτει ο εκπαιδευτικός και ακολουθείται μια διδακτική πορεία με βάση τη θεωρία του εποικοδομητισμού, χτίζοντας οι μαθητές με τη επικουρία του εκπαιδευτικού τη νέα γνώση με ελκυστικό τρόπο. Τέλος, ο πίνακας είναι ένα βοηθητικό εργαλείο για

τη προβολή πληροφοριών οπτικοακουστικού είδους με τη χρήση προτζέκτορα. Θεωρείται, χρήσιμο όταν εξετάζεται ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα να χρησιμοποιηθούν είτε έτοιμα κολάζ, είτε προβολή φωτογραφικού υλικού για καλύτερη κατανόηση του θέματος και εμβάθυνση σ' αυτό. Συνήθως, χρησιμοποιείται μ' αυτό τον τρόπο όταν ο εκπαιδευτικός έχει αναλάβει την διεκπεραίωση κάποιου σχεδίου εργασίας (project) και απαιτείται η χρήση προτζέκτορα.

Άλλα γνωστά παραδοσιακά εργαλεία είναι τα οπτικοακουστικά μέσα (συσκευή CD, υπολογιστής) που προσφέρουν δόσεις καινοτομίας, ενδιαφέροντος και κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί πιεσμένοι από τις διαταγές του αναλυτικού προγράμματος για την τελμάτωση της ύλης, δεν δίνουν μεγάλη βαρύτητα σε άλλα βοηθητικά μέσα για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και έτσι έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Παρόλα αυτά η χρήση συσκευής CD δεν προϋποθέτει ούτε μεγάλο κόστος ούτε και πολύ χρόνο, γι' αυτό καλό θα είναι οι εκπαιδευτικοί να αναθεωρήσουν την άποψή τους. Μία ιδέα είναι η έναρξη της διδακτικής ώρας με το άκουσμα ενός τραγουδιού σχετικό με το θέμα ως ερέθισμα για την εισαγωγή των μαθητών στη νέα ενότητα. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια του μαθήματος αν κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί ένα ακουστικό ή οπτικό ερέθισμα, ο εκπαιδευτικός να το εκμεταλλευτεί γιατί διανθίζει τη διαδικασία αλλά και εξάπτει την περιέργεια και την φαντασία των εκπαιδευομένων. Σε σύνδεση με το παραπάνω, ο υπολογιστής είναι ένα άλλο χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που είναι στη διάθεση των εκπαιδευτών για τους λόγους που αναφέρθηκαν. Επίσης, με τη χρήση υπολογιστή παρέχονται πολλά ενδιαφέροντα εκπαιδευτικά παιχνίδια και λογισμικά για επέκταση και εφαρμογή της γνώσης των μαθητών αλλά και για εξάσκηση αδύναμων μαθητών που έχουν κλίση στις νέες τεχνολογίες.

Τα εκπαιδευτικά πακέτα είναι γνωστά και έχουν πολλά χρόνια στην αγορά και στην διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών ως ένα επιπλέον υλικό κατάλληλο για την εξέταση και ενεργοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα καθώς και ανάπτυξη υγιών στάσεων και συμπεριφορών. Είναι κατάλληλα διαμορφωμένα για κάθε ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο με κάθε είδους δραστηριότητες. Έπειτα, επαφίεται και στη διάθεση και κρίση του εκπαιδευτικού με ποιο τρόπο θέλει να τα εφαρμόσει στην τάξη του. Δεν περιορίζονται χρονικά, γιατί και αυτό είναι ένα άλλο κριτήριο του εκπαιδευτικού, τους στόχους που έχει σκοπό να πετύχει μέσα από αυτό και το ενδιαφέρον των μαθητών. Η χρονική διάρκειά τους κυμαίνεται από ένα μία

εβδομάδα μέχρι ένα διδακτικό χρόνο, σαν ένα μεγάλης διάρκειας σχέδιο εργασίας. Προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα σε όλους τους εμπλεκόμενους και δίνουν ένα στίγμα δημιουργικότητας και φυγής από τα τετριμμένα πράγματα. Ενδεικτικά εκπαιδευτικά πακέτα είναι τα παρακάτω: το ταξίδι του κότσυφα (περιβαλλοντικό παραμύθι).

3.2 Παιδαγωγικές μέθοδοι και Βιωματικοί τρόποι διδασκαλίας της Π.Ε

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ανάδειξη και καταγραφή των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας μέσα από βιωματικούς τρόπους που στοχεύουν να εντάξουν την Π.Ε στο πρόγραμμα των γνωστικών αντικειμένων έστω και με άλλες μεθόδους. Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι ποικίλες μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διανθίσουν την εκπαιδευτική-γνωστική τους διαδικασία καθώς αποτελεί αδήριτη η ανάγκη αλλαγής και νεωτερισμού της παραδοσιακής διδασκαλίας. Ακόμη, με την υιοθέτηση μεθόδων βιωματικής και ενεργητικής μάθησης ενεργοποιείται όλος ο συναισθηματικός και ψυχικός κόσμος των εκπαιδευόμενων κάθε ηλικίας.

Αρχικά θα αναφερθούν από την κατηγορία «Μέθοδος συζήτησης», ο καταϊγισμός ιδεών και το αραχνόγραμμα.

1. Καταιγισμός ιδεών και Αραχνογράμματα

Ο καταϊγισμός ιδεών ή «ιδεοθύελλα» (*brainstorming*) αποτελεί μια τεχνική που χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των αυθόρμητων ιδεών μιας ομάδας πάνω σε κάποιο θέμα. Το θέμα μπορεί να είναι μια ερώτηση ή μια τοποθέτηση και πρέπει να διατυπωθεί ξεκάθαρα από τον ερμηνευτή ή καλύτερα να γραφτεί στο κέντρο ενός πίνακα, ώστε να είναι ορατό από όλους. Οι συμμετέχοντες καλούνται μέσα σε λίγα λεπτά να εκφράσουν αυθόρμητα τις ιδέες τους μέσα από μικρές προτάσεις ή απλώς να αναφέρουν λέξεις (ή να τις σημειώσουν σε ένα χαρτί) πάνω στο ερέθισμα. Εμπλέκει τους συμμετέχοντες άμεσα στη διαδικασία να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους αλλά και να διευρύνουν τις απόψεις τους και των άλλων πάνω στο θέμα. Μετά τον καταϊγισμό ιδεών προκύπτει ένα σύνολο από πληροφορίες μέσα από τις λέξεις-κλειδιά που έχουν αναφερθεί και η πρόκληση για την ομάδα και τον ερμηνευτή είναι η σύνθεσή τους. Αποτελεί την συνηθέστερη μέθοδο για εισαγωγή σε

ένα θέμα με άμεσο, διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο. Ακόμη, χρησιμοποιείται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς για να ελέγξουν την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών. Ο καταγισμός ιδεών δεν απαιτεί χρόνο ούτε πολύπλοκα υλικά και μπορεί να γίνει οπουδήποτε.

Οι λέξεις-κλειδιά και οι ιδέες που προκύπτουν από έναν καταγισμό ιδεών ή γενικότερα μια συζήτηση μπορούν να αποδοθούν και να οργανωθούν σε ένα «θεματικό δίκτυο» ή «αραχνόγραμμα» ή πιο απλά «αράχνη». Πρόκειται για ένα διάγραμμα στο οποίο η κεντρική έννοια-θέμα τοποθετείται στο κέντρο και συνδέεται ακτινωτά με άλλες σχετικές έννοιες. Συνδέεται με τη θεματική εξακτίωση που συμβαίνει στο σχέδιο εργασίας. Το αραχνόγραμμα αποτελεί μια ελαστική μορφή του χάρτη εννοιών αν και δεν περιλαμβάνει απαραίτητα συνδετικές λέξεις μεταξύ των εννοιών ούτε έχει αυστηρή δομή. Είναι ένα διάγραμμα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναδείξει τον αριθμό των αλληλοσυνδέσεων και την πολυπλοκότητα των θεμάτων. Αποτελεί ένα εργαλείο εφαρμόσιμο και σε μικρής ηλικίας παιδιά (προνήπια και νήπια), όταν οι λέξεις αντικαθίστανται από εικόνες και σχήματα. Για να εξασκηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην κατασκευή αραχνογραμμάτων υπάρχουν ποικίλοι τρόποι. Ένας από αυτούς είναι να τους δοθεί ένα μισοσυμπληρωμένο διάγραμμα με το κεντρικό θέμα και έναν ή δύο άξονες για να το συμπληρώσουν ατομικά ή σε μικρές ομάδες. Ένας άλλος τρόπος, που προτείνεται για εξοικειωμένους με τη μέθοδο εκπαιδευόμενους, είναι να δοθούν σε καρτέλες μόνο άξονες και να τους ζητηθεί να προτείνουν μια αράχνη χρησιμοποιώντας κεντρικά θέματα και τις κατάλληλες συνδέσεις. Τα αραχνογράμματα μπορούν να εφαρμοστούν και ως εργαλεία άτυπης αξιολόγησης. Στην αρχή ενός προγράμματος αναδεικνύουν τις προϋπάρχουσες απόψεις/γνώσεις (preconceptions) των εκπαιδευομένων, ενώ η εφαρμογή τους στο τέλος αναμένεται να δώσει περισσότερους άξονες και διασυνδέσεις. (Αλάμπεη κ.συν, 2008:136)

Έπειτα, από την κατηγορία «Μέθοδο προσομοίωσης» γίνεται λόγος για τα παιχνίδια ρόλων και τα μοντέλα.

2. Παιχνίδια ρόλων

Αναπαριστούν ένα πρόβλημα το οποίο οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν μέσα από κάποιους ρόλους ατόμων ή ομάδων που εμπλέκονται και έχουν *διαφορετικά*

ή αντικρουόμενα συμφέροντα. Προσιδιάζουν στη φύση περιβαλλοντικών προβλημάτων των οποίων η αντιμετώπιση είναι συνάρτηση πολλών και αντικρουόμενων συμφερόντων. Στόχος: να μελετήσουν εις βάθος/ολιστικά ένα ζήτημα, να διερευνήσουν τις συνθήκες, τις αντιπαραθέσεις και να μπουν στη θέση ενός άλλου. Καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές για επίλυση διαπροσωπικών διαφορών προς την κατεύθυνση της καλύτερης επίλυσης. Αποσαφηνίζουν τις αξίες, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές τόσο των ίδιων όσο και των άλλων. Η διαδικασία του παιχνιδιού είναι η επιλογή του θέματος και ο σχεδιασμός των ρόλων, η προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, η υλοποίηση αυτού και τέλος η αξιολόγηση του αποτελέσματος. (Ηλιοπούλου, 2014)

3. Μοντέλα

Ονομάζονται οι υποθετικές κατασκευές που αναπαριστούν ένα αντικείμενο, ένα φαινόμενο ή μια λειτουργία στο φυσικό περιβάλλον, βασισμένες σε μια σειρά από απλουστεύσεις που διευκολύνουν την κατανόησή του. Παρ' όλες τις απλουστεύσεις, όπως κανένα ανάλογο δεν ταιριάζει απόλυτα με την έννοια-στόχο, έτσι και κανένα μοντέλο δεν μπορεί να προσομοιάσει επακριβώς τη λειτουργία του φυσικού φαινομένου στο σύνολό του. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένος, σαφής και ξεκάθαρος ώστε να μην δημιουργούνται παρανοήσεις αποδίδοντας χαρακτηριστικά στο σύστημα που δεν έχει. Ένα παράδειγμα μοντέλου αποτελεί ο βιολογικός καθαρισμός. Τα φυσικά μοντέλα, επειδή είναι χειροπιαστά, θεωρούνται ιδανικά για την εισαγωγή της έννοιας «μοντέλο» σε μικρά παιδιά του δημοτικού. Μετά την ηλικία των 12-14 μπορούν να χρησιμοποιηθούν πιο περίπλοκα μοντέλα αλλά και τα παιδιά να το κρίνουν ή να σχεδιάσουν ένα δικό τους. Στόχος ενός φυσικού μοντέλου είναι η κατανόηση παραγόντων που συνιστούν ένα περιβαλλοντικό φαινόμενο και του τρόπου που λειτουργεί και η κατανόηση σχετικών με αυτό περιβαλλοντικών εννοιών. (Αλάμπεη κ.συν, 2008:147-8)

Στη συνέχεια, αναλύεται η παιδαγωγική μέθοδος της Χαρτογράφησης των εννοιών με τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών.

4. Εννοιολογικοί χάρτες

«Συνιστά τη μέθοδο οργάνωσης εννοιών ενός θέματος και οπτικής αναπαράστασης των μεταξύ τους σχέσεων με τη μορφή ενός διαγράμματος, του **εννοιολογικού χάρτη/ χάρτη εννοιών**». (Ηλιοπούλου, 2014) Έχει τις ρίζες της στις αρχές του εποικοδομητισμού, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση δομείται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Η χαρτογράφηση εννοιών έχει σχέση με αφηρημένα αντικείμενα που αναπτύσσει ο νους προκειμένου να αντιληφθεί την έννοια και να την εντάξει σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο που έχει το ίδιο το άτομο διαμορφώσει. Η συγκεκριμένη μέθοδος προάγει τη μετα-γνώση, δηλαδή την κατανόηση για την ίδια τη φύση και τη διαδικασία της μάθησης από τα άτομα. (Αλάμπεη κ.συν, 2008:137) Κατανοούν τον τρόπο σκέψης τους, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, γεγονός που συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση, σκέψη και δράση. (Ματσαγγούρας, 2003)

Ο χάρτης εννοιών χρησιμοποιείται στην Π.Ε ως εργαλείο διερεύνησης των αρχικών αντιλήψεων και ανίχνευση ιδεών των μαθητών, αναστοχασμό και αξιολόγηση στο τέλος μιας δραστηριότητας. Ίσως η διαδικασία και οι δραστηριότητες του χάρτη θυμίσουν τα αραχνογράμματα. Η κατασκευή του χάρτη διαφέρει από θέμα σε θέμα και πιθανόν να ζητηθεί η βοήθεια από τα παιδιά να συμπληρώσουν το χάρτη, ίσως και διαφορετικό από ομάδα σε ομάδα. Εφαρμόζοντας ομοδοσυνεργατική μέθοδο, επιτυγχάνεται η σύγκριση των χαρτών των ομάδων και επιτρέπεται στους συμμετέχοντες να διαπιστώσουν ότι από κοινά ερεθίσματα και στόχους δημιουργούνται διαφορετικά σχήματα. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, μπορεί να καταλήξουν σε έναν τελικό κοινό χάρτη.

Ενδιαφέρονσα μέθοδο αποτελεί αυτή της Μελέτης περίπτωσης (Case study).

5. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια πιο σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί κριτική και αναλυτική σκέψη, γεγονός που δεν έχουν ακόμη αποκτήσει μικρότερης ηλικίας μαθητές. Αν εφαρμοστεί στα σχολικά πλαίσια, κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η μέθοδος προσφέρει πολλά οφέλη στους μαθητές διότι μούνται στη διαδικασία σκέψης, σύνθεσης, προβληματισμού και αξιολόγησης με αποτέλεσμα τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων τους και τη ηθική ωρίμανση. Εφαρμόζεται για τη μελέτη

χαρακτηριστικών περιβαλλοντικών περιπτώσεων που αποτελούν πρόβλημα που απασχολούν την κοινή, τοπική γνώμη και είτε αποτελούν ένα αληθινό περιβαλλοντικό πρόβλημα είτε μία προσομοίωση ενός τέτοιου προβλήματος. Τέτοιες μελέτης περιπτώσεων μπορεί να είναι η κατασκευή ενός εργοστασίου σε κατοικημένη περιοχή, η αποψίλωση ενός γειτονικού δάσους στην περιοχή. Στόχος της μεθόδου είναι η αναγνώριση και η διερεύνηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων που ενυπάρχουν στο υπό μελέτη πρόβλημα με σκοπό την ανάπτυξη δράσης για την επίλυσή του. Τα ζητήματα αυτά είναι αφορούν είτε έννοιες που σχετίζονται με το θέμα είτε αποτίμηση του προβλήματος είτε τις εμπλεκόμενες ομάδες είτε την ατομική ή συλλογική ευθύνη για ανάληψη δράσης προς αντιμετώπιση.

Τα βήματα εφαρμογής της μεθόδου ξεκινούν με αφορμή ένα ερέθισμα (αφίσα, άρθρο τοπικής εφημερίδας) από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές. Έπειτα, εκμαιεύει από τους μαθητές τις πληροφορίες που έχει θέσει για την κατανόηση της περίπτωσης. Οι μαθητές χωρίζονται και εργάζονται σε ομάδες για την αξιοποίηση των πληροφοριών, την καταγραφή στόχων και την πρόταση δράσεων για αντιμετώπιση. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες τότε πραγματοποιείται συζήτηση στην ολομέλεια των προτάσεων και διαμορφώνεται η τελική πρόταση (Ηλιοπούλου, 2014).

Άλλη εξίσου βιωματική και ενεργητική μέθοδος είναι τα πειράματα.

6. Πειραματική μέθοδος (πειράματα)

Η Πειραματική μέθοδος είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα γνωστικά μαθήματα του σχολείου και ιδιαίτερα αυτό της Φυσικής, όμως είναι πολύ χρήσιμη και στην έρευνα ενός θέματος στα πλαίσια της Π.Ε. Ενδεικνύται για μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού καθώς προϋποθέτει κανόνες ασφαλείας και μεγάλη προσοχή από πλευράς των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία. Βέβαια, απλά πειράματα μπορούν να διεξάγουν και μικρότερα παιδιά όπως για παράδειγμα το κλασικό πείραμα με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των φυτών (πείραμα με φακές ή φασόλια σε μικρό κυπελάκι). Αφορά σε μια σειρά διαδικασιών με στόχο να μελετηθεί ένα φαινόμενο κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες: είτε για να ελεγχτούν ή να ανακαλυφθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία του είτε για να ελεγχτούν υποθέσεις. Προϋπόθεση η επιλογή μεταβλητών που θα ελεγχτούν και συνθηκών πραγματοποίησής του. Οι μαθητές μελετούν περιβαλλοντικές έννοιες και

φαινόμενα, διερευνούν περιβαλλοντικά προβλήματα και ελέγχουν παράγοντες που τα επηρεάζουν. Η διαδικασία ενός πειράματος είναι η υπόθεση, η παρατήρηση, η πρόβλεψη και η εξαγωγή συμπερασμάτων. (Ηλιοπούλου, 2014)

Ανεξάρτητη κατηγορία βιωματικών μεθόδων είναι η «Μελέτη περιβαλλοντικών θεμάτων εκτός τάξης» (Outdoor activities) που συμπεριλαμβάνει τις μεθόδους: (α) Μελέτη πεδίου (β) Περιβαλλοντικά μονοπάτια (Environmental trails) (γ) Παιχνίδια σε ανοιχτό χώρο.

7. Μελέτη πεδίου

Η μελέτη πεδίου καταλαμβάνει τη τρίτη θέση (1^η μέθοδο project, 2^η επίλυση προβλήματος) στις εναλλακτικές μεθόδους που προτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα δημοτικού για την Π.Ε. Παρόλο που αναφέρονται ως τρεις ξεχωριστές μέθοδοι, συνυπάρχουν στοιχεία της μιας στη μεθοδολογία της άλλης. Η μελέτη πεδίου περιλαμβάνει και σχέδιο εργασίας και επίλυση προβλήματος αν κρίνεται απαραίτητο από το θέμα που μελετάται. Η χρονική διάρκειά της εκτείνεται από μερικές ώρες, εβδομάδες, μήνες ή και χρόνο. Βέβαια είναι η πιο δύσκολη στην εφαρμογή της καθώς απαιτείται πολύ καλή προετοιμασία και συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς γιατί εκτείνεται εκτός τειχών του σχολείου γι' αυτό και χαρακτηρίζεται ως «Outdoor Education». Επιπλέον, απαιτεί πολύ καλό σχεδιασμό της επίσκεψης, του χρόνου των δραστηριοτήτων και τη διαχείριση της συμπεριφοράς όταν το πρόγραμμα απευθύνεται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Παρόλη όμως τη δυσκολία της, είναι μια αξιόλογη παιδαγωγική, βιωματική και αποτελεσματική μέθοδος που συνεισφέρει στην ενίσχυση της αποδοχής της Π.Ε.

Με τον όρο επίσκεψη στο πεδίο νοείται μία επίσκεψη η οποία οργανώνεται από το σχολείο και διεξάγεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, κατά την οποία οι μαθητές μεταβαίνουν σε χώρους στους οποίους μπορούν να παρατηρήσουν και να μελετήσουν απ' ευθείας το αντικείμενο που τους ενδιαφέρει. Αυτοί οι χώροι μπορεί να είναι υγράτοποι, ακτές, ρέματα, δάση αλλά και γειτονιά, οικισμοί, αγροτικοί, αρχαιολογικοί και βιομηχανικοί χώροι, κ.α., κατάλληλοι για εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Συνώνυμοι όροι: διδακτική επίσκεψη, "instructional trip, σχολική εκδρομή (school excursion) και σχολικό ταξίδι (school journey).

Οι επισκέψεις με βιωματικές δραστηριότητες προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες για καλύτερη κατανόηση των πολύπλοκων

αλληλεπιδράσεων του φυσικού με το πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον και αποτελούν, ιδιαίτερα για τους μαθητές, γέφυρα ανάμεσα στη σχολική γνώση και την καθημερινή ζωή. Για να είναι αποτελεσματική μία επίσκεψη πεδίου και όχι απλά μια εκδρομή για τους εκπαιδευόμενους θα πρέπει να γίνεται με συγκεκριμένο σκοπό (έργο), ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντά τους και την περιοχή που επισκέπτονται. Οι δράσεις αυτές έχουν σκοπό να γεμίσουν τα μικρά παιδιά με πλούσια ερεθίσματα και να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον.

Η οργάνωση της επίσκεψης είτε πρόκειται για μια απλή επίσκεψη είτε για μια πιο σύνθετη έρευνα σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διακλαδώνεται σε τέσσερα στάδια.

1ο Προετοιμασία εκπαιδευτικού : Προπαρασκευαστική επίσκεψη και εξοικείωση με το αντικείμενο μελέτης, αντιμετώπιση τυπικών διαδικασιών. Εάν το πρόγραμμα συντονίζεται εξ αρχής από το δάσκαλο, προτείνεται να κάνει επαφές με τους υπεύθυνους της ΠΠ και να επισκεφτεί πρώτα ο ίδιος την περιοχή, ώστε να εξετάσει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της. Όσο περισσότερο εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι στο σχεδιασμό, τόσο μεγαλύτερο ενδιαφέρον και δέσμευση έχουν για το πρόγραμμα. Τα Φύλλα Εργασίας προετοιμάζονται επίσης σε αυτό το στάδιο, από τον συντονιστή του προγράμματος.

2ο Προετοιμασία μαθητών : Διατύπωση στόχων, οργάνωση δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν, άντληση στοιχείων από πηγές πληροφόρησης. Η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων στο πεδίο θα πρέπει να συζητείται εκ των προτέρων.

3ο Εργασία στο πεδίο : Το πρόγραμμα μπορεί να ξεκινήσει για τους εκπαιδευόμενους ήδη από τη διαδρομή προς το σημείο που έχει οριστεί ως 'πεδίο', μέσα από ερωτήσεις και παιχνίδια που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους ειδικά όταν πρόκειται για μικρές ηλικίες που έχουν την ανάγκη εκτόνωσης. Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες, οι οποίοι αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες: παρατήρηση, καταγραφή στοιχείων, φωτογράφιση, δειγματοληψία, εφόσον το υλικό δεν είναι σπάνιο. Η ύπαρξη του φύλλου εργασίας κρίνεται αναγκαία στις περιπτώσεις που η επίσκεψη είναι ερευνητικού χαρακτήρα διότι βοηθά τους εμπλεκόμενους να παραμείνουν συγκεντρωμένοι στο έργο τους.

4ο Εργασία στην τάξη : Εκτέλεση πειραμάτων για την επαλήθευση ή απόρριψη υποθέσεων και στοιχείων, σύνθεση των στοιχείων, κοινοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οι Αλάμπεη και συνεργάτες της (2008:129) αναλύουν κάθε δράση σε πεδίο σε τρία στάδια πριν, κατά τη διάρκεια, και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Προφανώς τα δύο πρώτα στάδια όπως παρουσιάζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώνονται στη συγκεκριμένη οργάνωση.

8. Περιβαλλοντικά μονοπάτια (Environmental trails) ή Μονοπάτι της φύσης (field trip)

Η μέθοδος αυτή έχει πολλά κοινά με τη μέθοδο που μελετήθηκε παραπάνω, τη μελέτη στο πεδίο. Μπορεί να είναι μια συγκεκριμένη διαδρομή στο φυσικό η και ανθρωπογενές περιβάλλον κατά την οποία γίνεται παρατήρηση και μελέτη χαρακτηριστικών σ' αυτό. Και αυτή η μέθοδος επιδιώκει να εμπλέξει ενεργητικά τις μαθητικές ομάδες και τις προσφέρει την ευκαιρία για επαφή με το τοπικό περιβάλλον. Όπως έχει αναφερθεί και στις άλλες μεθόδους, απαιτείται πολύ καλή προετοιμασία όπως κατασκευή χάρτη, φύλλο εργασίας και συστηματική παρατήρηση και περαιτέρω πληροφορίες για το συγκεκριμένο πεδίο κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι δραστηριότητες ενδεχομένως να ποικίλουν από μονοπάτι σε μονοπάτι αλλά σχετίζονται με την καταγραφή των ειδών χλωρίδας και πανίδας, την ύπαρξη πινακίδων, τη συχνότητα διέλευσης πεζών ή και αυτοκινήτων, και άλλες. Το τελευταίο μέρος του προγράμματος περιλαμβάνει επιστροφή στην τάξη και συζήτηση όσων έχουν συλλέξει και εξαγωγή συμπερασμάτων. (Ηλιοπούλου, 2014)

9. Παιχνίδια σε ανοιχτό χώρο

Οι εξωσχολικές δραστηριότητες υπογραμμίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα για την σημαντικότητά τους στη μάθηση. Αυτές μπορεί να ενσαρκώνονται με μορφή παιχνιδιών στην αυλή του σχολείου και με τεχνικές που εμπλέκουν και παιχνίδια. Δύο από τις τεχνικές αναλύονται αμέσως παρακάτω. (Ηλιοπούλου, 2014)

Μάθηση μέσω δράσης

Η μάθηση μέσω δράσης αποτελεί μια στρατηγική που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βγάλουν τα παιδιά τους μαθητές από την τάξη και να τους μεταφέρουν σε συνθήκες πραγματικής ζωής. Οι άμεσες εμπειρίες με τον πραγματικό κόσμο εφοδιάζουν τους μαθητές με ικανότητες και γνώσεις απαραίτητες στην πραγματοποίηση διαπροσωπικών σχέσεων και σχέσεων με το περιβάλλον. Η επαφή

του παιδιού με το φυσικό κόσμο στοχεύει στην ανάπτυξη της αίσθησης ενότητας μ' αυτό και αισθητηριακής επίγνωσης. Τα παιδιά αναπτύσσουν συναισθηματικό δέσιμο με οικεία αντικείμενα. «Καθώς αρχίζουμε να νιώθουμε τον κοινό δεσμό ζωής με τα άλλα ζωντανά όντα γύρω μας, οι πράξεις μας γίνονται πιο αρμονικές με ένα φυσικό τρόπο και ενδιαφερόμαστε για τις ανάγκες και το καλό των άλλων πλασμάτων». (Cornell,1989: 14)

Τα παιδαγωγικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της μάθησης μέσω δράσης είναι τα παιχνίδια προσομοιώσεων και ρόλων στο φυσικό περιβάλλον για να φωτιστούν οι αθέατες πλευρές του υπό μελέτη αντικειμένου. Μετά τη πραγματοποίησή τους, οι μαθητές επιστρέφοντας στην τάξη ανταλλάσσουν απόψεις μέσω συζητήσεων και ηθικών διλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν και απαντήσουν. Η διαδικασία λαμβάνει χώρα έτσι ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά την ικανότητα λήξης απόφασης και επίλυσης προβλήματος και ανατίθεται σ' αυτά η ευθύνη για την προστασία του χώρου που επισκέφθηκαν, με σκοπό την καλλιέργεια της αίσθησης της υπευθυνότητας. Όπως φαίνεται η μάθηση μέσω δράσης έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τη μέθοδο project και τη μέθοδο της Π.Ε μονοπάτι της φύσης (field trip). (Λιθοξοΐδου, 2006: 51)

Τεχνικές δράσεις

Οι τεχνικές δράσεις επικεντρώνονται όπως άλλωστε ονομάζονται στις ευκαιρίες που παρέχονται για ενεργητική δράση για πρακτική εξάσκηση θετικών συμπεριφορών. Οι στάσεις δεν καθορίζονται με λεκτική καθοδήγηση και κήρυγμα. Η δράση είναι αυτή που θα δώσει το έναυσμα για κινητοποίηση των προσδοκιών που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη αξιών συνεπών με τη συμπεριφορά.

Ανάμεσα στις παραμέτρους που σχετίζονται με τη ανάπτυξη της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι η γνώση των στρατηγικών δράσης και οι ικανότητες εξάσκησής της. Ως στρατηγικές δράσεις ορίζονται: η οικοδιαχείριση (συλλογή απορριμμάτων, ανακύκλωση), η καταναλωτική δράση (μειωμένη χρήση προϊόντων), η πειθώ(καμπάνιες), η πολιτική και νομική δράση. (Λιθοξοΐδου, 2006: 51)

Η κατηγορία «Μέθοδοι διασαφήνισης και ανάλυσης αξιών» συγκαταλέγεται στις κατηγορίες κοινωνικής μάθησης που περιλαμβάνει τις μεθόδους: Επαγωγική συζήτηση, Ηθική ανάπτυξη και Ενστάλαξη αξιών.

10. Επαγωγική συζήτηση

Η επαγωγική συζήτηση είναι μια μέθοδος που αναλύει τις συνέπειες που έχουν οι πράξεις των παιδιών για τους άλλους και σκοπό έχει την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το καλό τους. Η μέθοδος αυτή παρέχει στο παιδί ένα γνωστικό δίκτυο που το υποβοηθά στην ανάληψη ρόλων ανάπτυξη της προοπτικής των άλλων. Δίνει έμφαση στα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και τις συνδέει με τις πράξεις του ατόμου. Έτσι δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθεί το αίσθημα της ενσυναίσθησης.

Η Π.Ε οφείλει να παρέχει πολλές ευκαιρίες να κατανοήσει το παιδί τις αλληλοσυνδέσεις ανάμεσα στο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον και πως επιδρούν οι ανθρώπινες πράξεις σ' αυτό. Εάν τα παιδιά εξασκηθούν πρακτικά να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των πράξεών τους και του τρόπου ζωής τους στο περιβάλλον, τότε είναι πιθανή η ανάπτυξη της φιλοπεριβαλλοντικής συνείδησης και έπειτα συμπεριφοράς. Η σύνδεση ανάμεσα στον τρόπο ζωής και τα πολλά περιβαλλοντικά προβλήματα ως συνέπεια των πράξεών μας μπορεί να οδηγήσει σε εναλλακτικές συμπεριφορές. Η εξάσκηση θετικών πράξεων ενισχύουν την επαγωγική συζήτηση και με τις ενεργητικές ευκαιρίες που παρέχονται στα παιδιά οδηγούνται σε σωστή συμπεριφορά. (Λιθοξοΐδου, 2006: 51)

11. Ηθική ανάπτυξη (γνωστικό-αναπτυξιακή θεωρία)

Η μέθοδος συνδέεται στενά με τη μέθοδο της Μάθησης μέσω δράσης όσον αφορά τα παιδαγωγικά εργαλεία και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί. Στόχος της προσέγγισης είναι να αναπτύξει την ικανότητα του ατόμου να κρίνει τι είναι ηθικό και τι όχι και να μπορεί να τα διαχωρίζει. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στο γεγονός της έκθεσης των μαθητών σε συνθήκες ηθικών διλημάτων και γνωστικών συγκρούσεων (βλέπε κεφάλαιο 2.6, σελίδα 37) με στόχο τη θετική ηθική αλλαγή. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα προτείνονται να προσεγγίζονται με ηθικά διλήματα, τα οποία αξιοποιούν τη ζώνη της εγγύτερης δυνητικής ανάπτυξης. (Vygotsky, 1978/1997) Με τη μέθοδο της «σκαλωσιάς-υποδομής» ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να επέλθουν σε ένα και μόνο στάδιο για να λύσουν το ηθικό δίλλημα-γνωστική ασυμφωνία που δεν θα μπορούσαν μόνα τους. Η σύγκρουση προκύπτει και μέσα από συζητήσεις διαφορετικών απόψεων και ηλικιακών σταδίων(πρώτες τάξεις-τελευταίες δημοτικού). Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός προβάλλει τις απόψεις του

για να διευκολύνει αλλά και να παρασύρει τη συζήτηση στο σημείο που θέλει εκείνος για την επίτευξη των στόχων του.

Εκτός από συζητήσεις, και σ' αυτή τη μέθοδο λαμβάνουν χώρα τα παιχνίδια ρόλων και οι προσομοιώσεις. Ο Upright (2002) μελέτησε τη στρατηγική η οποία περιλαμβάνει:

1. Προσδιορισμό του επιπέδου ηθικής ανάπτυξης των παιδιών μέσα από άτυπες δοκιμασίες.
2. Επιλογή κατάλληλων ιστοριών σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών που να έχουν ένα φανερό δίλλημα ανάμεσα στους ήρωες.
3. Ποικιλία στα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την εξέλιξη της διδασκαλίας της ιστορίας.
4. Ακολουθία από ερωτήσεις κατανόησης, απορίες, παρουσίαση του ηθικού διλήματος. Οι μαθητές συζητούν σε μικρές ομάδες, αντικρούονται απόψεις και δημιουργείται γνωστική σύγχυση.
5. Οι μαθητές καλούνται να δώσουν ένα δικό τους τέλος στην ιστορία ώστε να βγούνε από το ηθικό δίλλημα.

Συμπερασματικά, είναι μια εύχρηστη μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και κάθε φορά να καταγράφονται τα αποτελέσματα και να συγκρίνονται με τα προηγούμενα. Προτείνεται να φυλάσσονται σε ένα φάκελο για να υπάρχει αρχείο και όποτε χρειαστεί να υπάρχει δυνατότητα να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός σ' αυτό.

12. Ενστάλαξη αξιών (κοινωνική μάθηση)

Η μέθοδος της κοινωνικής μάθησης στηρίζεται στο γεγονός ότι η ηλικία των παιδιών παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενστάλαξη αξιών. Μαθητές σε μικρότερη ηλικία αντιδρούν ευκολότερα σε συνθήκες άμεσης καθοδήγησης. Στόχος της μεθόδου είναι η άμεση ή έμμεση πληροφόρηση για το σωστό και το λάθος που συνήθως επιτυγχάνεται μέσα από τις τεχνικές της άμεσης διδασκαλίας, τις επαναλήψεις και τις εξηγήσεις. Το άμεσο μήνυμα προέρχεται είτε από αφίσες είτε από σλόγκαν είτε από εικόνες που έχει προμηθεύσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές. Η μέθοδος αυτή στοχεύει να αναπτύξει απόψεις για ηθική κρίση και να προωθήσει ατομικό τρόπο ανάληψης και διαμόρφωσης ιδεών. Στο στάδιο αυτό, οι συμμετέχοντες είναι σκόπιμο και αναγκαίο να εφαρμόζουν κανόνες συμπεριφοράς όταν αντικρούονται οι απόψεις

τους και όταν τεκμηριώνουν την δικιά τους. Συμπερασματικά κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί η ποιοτική διαφοροποίηση από τις τεχνικές της κατήχησης. (Λιθοξοΐδου, 2003)

13. Μέθοδος ιστοριών

Η Μέθοδος των ιστοριών έχει διαδοθεί στο πλαίσιο πολλών γνωστικών αντικειμένων λόγω της διδακτικής της αξίας, αποτελεσματικότητας και ενδιαφέροντος και κερδίζει ολοένα και περισσότερο χώρο στις διδακτικές μεθόδους. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει μια ιστορία είτε είναι θρύλος, μύθος παραμύθια πολιτισμών σχετικά με σημαντικά θέματα που περιέχουν αναφορές στο περιβάλλον και εμπεριέχουν ηθικά μηνύματα και αξίες, λογοτεχνών και αυτοσχέδιες. (Ηλιοπούλου 2014) Στη συνέχεια πραγματοποιείται η ανάγνωση της από τον εκπαιδευτικό ή από τα παιδιά και ακολουθεί μια συζήτηση κατανόησης αυτής. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να φέρει στην επιφάνεια αξίες, βαθύτερα νοήματα και ηθικά διλήμματα που ίσως οι μαθητές να μην είχαν σκεφτεί να αναφέρουν. Μ' αυτό τον τρόπο αρχίζει μια επαγωγική συζήτηση που ενάγει τους μαθητές στη σκέψη για κοινωνικά θέματα και προβληματισμούς και καλούνται να πάρουν οι ίδιοι αποφάσεις μπαίνοντας στο ρόλο του ήρωα της ιστορίας. Η μέθοδος αυτή συνδέεται με τη μέθοδο της ηθικής ανάπτυξης, τα παιχνίδια ρόλων και τις προσομοιώσεις καθώς όλες έχουν κοινό σκοπό την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός εμπλέκοντας πολλές μεθόδους και τεχνικές δημιουργεί μια ενδιαφέρουσα ατμόσφαιρα και περίσταση, που θα κινητοποιήσει τους μαθητές.

Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Εκτός από τις παιδαγωγικές όμως θεωρίες, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αποτελούν πιο σύνθετες και ολοκληρωμένες διδακτικές και ερευνητικές διαδικασίες. Ανάμεσά τους το Σχέδιο εργασίας (project), η Επίλυση προβλήματος και η Ιστοριογραμμή (Storyline).

14. Διδακτική μέθοδος project

Ο πρώτος βιωματικός τρόπος που θα παρουσιαστεί είναι το σχέδιο εργασίας (project). Η διδακτική μέθοδος project είναι διεθνώς αναγνωρισμένη ως μια διεπιστημονική, βιωματική μέθοδο σχεδιασμένης αναζήτησης της γνώσης και διερεύνησης των ζητημάτων βασισόμενη στη παιδοκεντρική διαδικασία και μάθηση

που στηρίζεται από τη θεωρία του πραγματισμού και στο κίνημα της προοδευτικής αγωγής. Η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος αφορά τη μελέτη ενός θέματος σε βάθος, όπου όλα τα ερωτήματα, διδακτική πορεία, δραστηριότητες προκύπτουν από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές έτσι ώστε να αποτελέσει όλη η διαδικασία μια ολοκληρωμένη εμπειρία και βίωμα στους μαθητές. (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013: 394) Επίσης, Θεωρείται μέθοδος - ομπρέλα καθώς σε αυτή είναι δυνατό να ενσωματωθούν πολλές μέθοδοι και οι στρατηγικές που υιοθετούνται στην ΠΕ.

Θεωρείται μία από τις καταλληλότερες μεθόδους για την ένταξη της Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία και παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους ενεργούς συμμετέχοντες. Πολλά από τα αυτά είναι τα ακόλουθα. Αρχικά, εμπλέκει ενεργά το μαθητή σε μια διαδικασία σκέψης, προβληματισμού, έρευνας, επεξεργασίας και απόκτησης πληροφοριών. Του δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξει και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του τόσο στον πνευματικό όσο και συναισθηματικό τομέα. Επιπρόσθετα, δίνει πολλές δυνατότητες για την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, ικανοτήτων όπως την κριτική, αναλυτική-συνθετική σκέψη και διερευνητική στάση απέναντι στη γνώση. Ο μαθητής μυείται στη διαδικασία παρατήρησης, δημιουργικότητας, συνεργασίας, και παρουσίασης της εργασίας που έχει λάβει να εκτελέσει με αυξημένο το αίσθημα της ικανοποίησης. Τέλος, μέσα από το συνεργατικό πνεύμα βελτιώνει τις κοινωνικές του συνδιαλλαγές και δεξιότητες επικοινωνίας.

Είναι σκόπιμο ωστόσο να αναφερθούν τα βήματα για την οργάνωση του project διότι μέσα από αυτές τις διαδικασίες που μεσολαβούν, γίνεται αντιληπτή η στάση των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες που αφορούν περιβαλλοντικά θέματα, το βαθμό που τα κατανοούν ώστε να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα, το ενδιαφέρον τους για το θέμα, το κλίμα που επικρατεί στις ομάδες και αν επιτυγχάνονται οι στόχοι του project. Το πρώτο βήμα αποτελεί η επιλογή του θέματος που γίνεται κάτω από συνθήκες επικοινωνίας με τους μαθητές, το ενδιαφέρον τους, το μαθησιακό τους προφίλ και θέματα επικαιρότητας ή τοπικά. Σε επόμενο βήμα τίθεται η ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης. Σ' αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός καλείται να πραγματοποιήσει μια συζήτηση με τους μαθητές ώστε να αντιληφθεί τυχόν λανθασμένες απόψεις για το θέμα, προκειμένου να αναδομηθούν. Έπειτα, οργανώνεται η διεξαγωγή του προγράμματος και επιλέγονται τα μέσα που θα

χρησιμοποιηθούν (ατομικές ή ομαδικές έρευνες, συλλογικές εργασίες, προφορικές ή γραπτές, μελέτη στο πεδίο, απλά πειράματα, συναντήσεις με ειδικούς στην τάξη ή στο τόπο εργασίας τους). Στο τρίτο στάδιο καθορίζονται οι στόχοι (γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί) με σαφήνεια. Ακολουθεί έπειτα η κατάτμηση του έργου σε μικρότερα τμήματα και οργάνωση των μαθητών σε ομάδες. Σε επόμενη φάση κατασκευάζεται το χρονοδιάγραμμα του σχεδίου εργασίας και γνωστοποιείται ώστε να έχουν γνώση οι συμμετέχοντες πόσο χρονικό διάστημα έχουν εργαστεί και πόσο μένει ακόμη για να το φέρουν εις πέρας. Προχωρώντας το πρόγραμμα εκτελούν τις δραστηριότητες και στη συνέχεια συνθέτουν τις επιμέρους εργασίες που είχαν επιμεριστεί σε κάθε ομάδα. κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας γνωστοποιείται το πρόγραμμα στη σχολική εφημερίδα, στο σύλλογο των γονέων, στην τοπική κοινωνία. Τέλος, αξιολογείται το πρόγραμμα από όλους τους συμμετέχοντες και φορείς μέσα από ερωτηματολόγια, τεστ, συζητήσεις.

Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσπάθεια αρχικά από τον εκπαιδευτικό και έπειτα από τους μαθητές με στόχο την προσέγγιση τέτοιων θεμάτων που σχετίζονται με την Π.Ε και την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κρίσιμα και μη περιβαλλοντικά ζητήματα. Ακόμη, αυτό φαίνεται και από τη σχετικά μεγάλη διάρκεια που έχει το πρόγραμμα προκειμένου να είναι αποτελεσματικό και να επιτύχει την αλλαγή στάσεων στους μαθητές που δεν έχουν υψηλό το αίσθημα της περιβαλλοντικής συνείδησης. Επιδιώκοντας το άνοιγμα στην κοινωνία μπαίνει ένα λιθαράκι στην προσπάθεια να αλλάξει ο τρόπος σκέψης, δράσης και των υπόλοιπων ανθρώπων.

15. Μέθοδος Επίλυση προβλήματος (Problem solving Method)

Η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος έχει τις ρίζες τις στη δεκαετία του '70, όταν η ανάπτυξη της Π.Ε ήταν στενά συνδεδεμένη με την ευαισθητοποίηση του κόσμου για έντονα περιβαλλοντικά προβλήματα που συνιστούσαν την οικολογική κρίση όπως η ρύπανση, εξάντληση των φυσικών πόρων. Αυτή η μέθοδος απασχόλησε τον John Dewey ο οποίος οραματιζόταν «το σχολείο ως μια μινιατούρα της δημοκρατικής κοινωνίας και τοποθέτησε τις βάσεις της παιδαγωγικής στην άμεση εμπειρία, τη συμμετοχή και τη δράση». (Papadimitriou, 2002) Σύμφωνα με έρευνα της UNESCO (2002) στη μέθοδο αυτή καλλιεργούνται τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, δεξιότητες σχετικά με την εργασία σε ομάδες, με τη

συλλογή στοιχείων, με την ανάληψη και λήψη αποφάσεων και την αξιολόγηση των δράσεων της. (Αλάμπη κ.συν , 2008:157)

Αν και πολλοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί έχουν εκδηλώσει τις επιφυλάξεις τους για τη συγκεκριμένη μέθοδο και κατά πόσο ανταποκρίνεται στο μαθητικό και γνωστικό επίπεδο παιδιών δημοτικού, ωστόσο η παιδαγωγική αξία της επίλυσης προβλήματος έγκειται κυρίως στη μεθοδολογία της και όχι στα αποτελέσματά της σε σχέση με την πραγματική λύση του προβλήματος. Όμως, η συμμετοχή και η εμπειρία της ίδιας της διαδικασίας λειτουργούν ευνοϊκά για τη διαμόρφωση συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον, τη λήψη αποφάσεων και την κινητοποίηση των ατόμων και έχουν μεγάλη παιδαγωγική σημασία. Επιπλέον, η ομάδα που συμμετέχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί δυνητικά να δράσει ως φορέας ευαισθητοποίησης του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου αλλά και ως πυρήνας συγκεκριμένης κινητοποίησης στην τοπική κοινωνία. (Αλάμπη κ.συν , 2008:157)

Όσον αφορά το θέμα στη μέθοδο αυτή προτείνεται να είναι συγκεκριμένο για να υλοποιηθεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η UNESCO (2002) προτείνει τα παρακάτω κριτήρια για τη επιλογή του θέματος: (α) να ανταποκρίνεται στο δυναμικό της ομάδας και στο χρονοδιάγραμμα που έχει τεθεί, (β) να έχει κατά βάση τοπικό χαρακτήρα, (γ) να υπάρχει αληθινή αγάπη, από την τοπική κοινωνία, για την επίλυσή του και (δ) οι συμμετέχοντες να θεωρούν το πρόβλημα σημαντικό για να κινητοποιηθούν περισσότερο και να απολαύσουν τη διαδικασία.

Η μεθοδολογία της επίλυσης προβλήματος χαρακτηρίζεται όπως και το σχέδιο εργασίας και ως «μέθοδος - ομπρέλα», καθώς ενσωματώνει ποικίλες τεχνικές και δραστηριότητες, π.χ. εργασία σε ομάδες, συζητήσεις, δράσεις στο πεδίο, έρευνες και δημοσκοπήσεις κ.ά. έχουν αναπτυχθεί πολλές μεθοδολογίες για την επίλυση προβλήματος στην Π.Ε με κυρίαρχη αυτή που προσανατολίζεται στη δράση. Στη συνέχεια θα παρατεθούν τα βήματα χωρίς όμως να σημαίνει ότι ακολουθούνται αυστηρά σε κάθε θέμα. Αυτό βέβαια εξαρτάται από τη μεθοδολογία που ακολουθεί το πρόγραμμα και τις συναντήσεις. Γι' αυτό μπορεί να υλοποιηθεί και σε μικρότερη διάρκεια (λ.χ σε συνάντηση 2 ωρών). Επαφίενται στη ευελιξία του προβλήματος, του εκπαιδευτικού και μαθητών. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τα ακόλουθα:

1. Προσδιορισμός του προβλήματος: Στο στάδιο αυτό επιλέγεται το πρόβλημα με το οποίο θα εργαστεί η ομάδα και ενδέχεται να προέρχεται από τον κόσμο της τοπικής κοινωνίας αν είναι μείζων ζήτημα.

2. Διαγνωστική «αξιολόγηση»: Πρόκειται για ανίχνευση δεξιοτήτων της ομάδας και αυτών που χρειάζονται για την υλοποίηση της δραστηριότητας.
3. Ανάλυση του προβλήματος: Κατά την ανάλυση η ομάδα θα πρέπει να δώσει απαντήσεις στα εξής: Ποιες είναι οι αιτίες του προβλήματος; Ποιες κοινωνικές ομάδες εμπλέκονται στην κατάσταση; Ποια συμφέροντα και αξίες έχουν οι παραπάνω ομάδες; Ποιες είναι οι συνέπειες του προβλήματος;
4. Καθορισμός και αξιολόγηση πιθανών λύσεων: Η ομάδα προτείνει εναλλακτικές λύσεις, καταγράφει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, τις ιεραρχεί και αποφασίζει για την καλύτερη δυνατή λύση.
5. Σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων επίλυσης: Η ομάδα ενεργεί σύμφωνα με τη λύση που αποφασίστηκε, αφού πρώτα ενημερώσει τους εμπλεκόμενους φορείς με το πρόβλημα και προχωρεί σε τροποποιήσεις της λύσης όπου είναι αναγκαίο.
6. Αξιολόγησης της διαδικασίας: Έχοντας ολοκληρώσει το πρόγραμμα, γίνεται μια αποτίμηση των όλων βημάτων και αν έχουν τελικά επιτευχθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί. (Αλάμπεη κ.συν , 2008:159)

Συμπερασματικά, με βάση τα παραπάνω (μεθοδολογία προβλήματος) θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο τα χέρια του εκπαιδευτικού με παιδαγωγικούς και περιβαλλοντικούς σκοπούς που αποφέρει πολλά οφέλη στα παιδιά και πρεσβεύει τις αρχές τις Π.Ε. Ανήκει στις νεωτεριστικές μεθόδους που οφείλει να εντάξει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να δώσει νέα πνοή στα σχολεία και στον τρόπο που τα παιδιά το αντιμετωπίζουν.

16. Ιστοριογραμμή

Η Ιστοριογραμμή (Storyline) είναι μια διεπιστημονική ή διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης. Πρόκειται, για έναν τρόπο οργάνωσης της γνώσης, των δεξιοτήτων και των συναισθημάτων που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να δομήσουν, να αναπτύξουν και να βιώσουν οι μαθητές, ενοποιώντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, έτσι ώστε η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης να έχει νόημα και ενδιαφέρον γι' αυτούς. Το ίδιο το όνομα «Ιστοριογραμμή» μαρτυρά το χαρακτηριστικό της γνώρισμα, που τη διαφοροποιεί από άλλες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, την ιστορία, όχι με την έννοια των ιστορικών γεγονότων αλλά με την έννοια του παραμυθιού, του μύθου. Η

Ιστοριογραμμή αξιοποιεί μια ιστορία, για να διδάξει τις απαιτούμενες γνώσεις, με έναν τρόπο που καθρεφτίζει την αληθινή ζωή. (Ηλιοπούλου, 2005) Ακόμη, αποτελεί μια νεωτεριστική προσέγγιση διδασκαλίας, ικανή να εμπλέξει εκπαιδευομένους και εκπαιδευτικούς στη μάθηση, αφού και οι δεύτεροι μπαίνουν στη θέση των μαθητών τους, νιώθουν οι ίδιοι παιδιά και επιστρατεύουν τη φαντασία τους, τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους προκειμένου να δομήσουν τη νέα τους γνώση στην ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία, όπως ακριβώς κάνουν και οι νεαροί μαθητές τους. (Ηλιοπούλου, 2007) Η μέθοδος βασίζεται και αυτή στην αρχή του εποικοδομητισμού, στην οποία η μάθηση δομείται στις ήδη υπάρχουσες.

Τα βασικά στοιχεία της Ιστοριογραμμής είναι: (α) το σκηνικό (σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο), (β) οι χαρακτήρες (άνθρωποι ή/και ζώα ή/και φυσικά στοιχεία), (γ) μία καθημερινή ζωή προς εξερεύνηση και (δ) ένα αληθινό περιβαλλοντικό πρόβλημα προς λύση. Ο εκπαιδευτικός που θέλει να υιοθετήσει την προσέγγιση της Ιστοριογραμμής προκειμένου να αναπτύξει ένα θέμα πρέπει προηγουμένως να σχεδιάσει ένα οργανόγραμμα θέματος, ένα πίνακα δηλαδή με την παρακάτω μορφή:

ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ	ΣΤΟΧΟΙ	ΥΛΙΚΑ/ΠΗΓΕΣ
-----------	-------------------	----------------	----------------	--------	-------------

Πρώτο επεισόδιο μπορεί να είναι η δημιουργία του σκηνικού της ιστορίας, δεύτερο η δημιουργία των χαρακτήρων, τρίτο η ανακάλυψη της καθημερινής ζωής των ηρώων, τέταρτο η εμφάνιση κάποιου συμβάντος κρίσιμου, όπου πρέπει να δράσουν οι ήρωες (μαθητές σε ρόλο), προκειμένου να δώσουν λύσεις και τελευταίο επεισόδιο ο επίλογος της ιστορίας. Τόσο η αρχή όσο και το τέλος θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ελκυστικά για τους μαθητές. Η σειρά των επεισοδίων πρέπει να διακατέχεται από μια λογική σειρά και αφηγηματική συνοχή. Το επεισόδιο εμπλουτίζεται ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής των μαθητών και τις ιδέες που βάζουν στην ιστορία. Οι ερωτήσεις-κλειδιά συνοδεύουν κάθε επεισόδιο και απευθύνονται από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται με κάποιες δραστηριότητες να δώσουν απάντηση στην κάθε ερώτηση και κατ' αυτόν τον τρόπο να εξελιχθεί η ιστορία. Οι μαθητές καλούνται να εργαστούν ποικιλοτρόπως (ατομικά, ομαδικά, σε ζευγάρια) ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε δραστηριότητας. Οι στόχοι είναι οι στόχοι που ο/οι εκπαιδευτικός/οί θέτει/ουν για το συγκεκριμένο

θέμα και αφορούν στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του ΔΕΠΠΣ και στους ειδικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αν το θέμα είναι περιβαλλοντικό. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει τα απαραίτητα υλικά για τις δραστηριότητες καθώς και τις αναγκαίες πηγές προκειμένου οι μαθητές να ανατρέξουν όταν το θεωρήσουν χρήσιμο. Η Ηλιοπούλου (2006) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός

[...]έχει το ρόλο του «σχεδιαστή της γνώσης», επιλέγει δηλαδή το πλαίσιο, έχοντας κατά νου του τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Είναι αυτός που αποφασίζει για το περιεχόμενο της ιστορίας και για το ποιες δραστηριότητες έχουν προτεραιότητα. Παίζει το ρόλο του «διευκολυντή» της μάθησης- όχι της εξουσίας με αποτέλεσμα εκπαιδευτικός και μαθητές να εργάζονται ως συνέταιροι. (Bell, 2006)

Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός της αξιολόγησης στη μέθοδο της Ιστοριογραμμής. Με την αξιολόγηση εκτιμάται η πρόοδος του μαθητή μέσα από τη διδακτική διαδικασία που ακολούθησε. Έτσι, η μέθοδος αυτή προσφέρει ένα εναλλακτικό και πολύ διαδεδομένο τρόπο αξιολόγησης, την ιδέα των ντοσιέ (portfolios). Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται μεν η αρχειοθέτηση και φύλαξη των εργασιών του μαθητή και δε η αυτοαξιολόγηση του μαθητή αφού μπορεί όποτε θέλει να ανατρέξει στο φάκελο και να ελέγξει ή διορθώσει ή συγκρίνει την εργασία του.

Εν κατακλείδι, η Ιστοριογραμμή προτείνεται στους εκπαιδευτικούς ως ένας τρόπος εργασίας με τους μαθητές για θέματα περιβαλλοντικού χαρακτήρα, ως μία παιδοκεντρική/ομαδοκεντρική, βιωματική και ολοκληρωμένη μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης. Προσκαλούνται και προκαλούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν την Ιστοριογραμμή, ώστε να την κατανοήσουν καλύτερα και να την συμπεριλάβουν στη διδακτική τους διαδικασία. (Ηλιοπούλου, 2006)

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι αυτή η μέθοδος είναι καινοτόμος και νεωτεριστική και γι' αυτό δεν είναι γνωστή και δεν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς. Εξαιτίας όμως του νεωτεριστικού της χαρακτήρα και της πολυπλοκότητας που διαθέτει καθώς εμπλέκει πολλά γνωστικά αντικείμενα και εκπαιδευτικές μεθόδους, θα ήταν ωφέλιμο να παρατεθεί ένα παράδειγμα για να γίνει αντιληφθεί η χρησιμότητά της σε πρακτικό επίπεδο. Το παράδειγμα που έχει τοποθετηθεί παρακάτω επιμελήθηκε από τις φοιτήτριες Κουκουζέλη Βασιλική, Καραγιάννη Αικατερίνη, Παπαναστασίου Αναστασία και Παππά Δήμητρα στα πλαίσια του μαθήματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του 8^{ου} εξαμήνου του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τις ευχαριστώ

ιδιαίτερα που μου έδωσαν την συγκατάθεσή τους να την συμπεριλάβω στην παρούσα πτυχιακή ως ένα ενδιαφέρον θέμα για διερεύνηση και ανάπτυξη της συγκεκριμένης μεθόδου.

Το παρόν παράδειγμα έχει θέμα την ρύπανση του αέρα και συγκεκριμένα το φαινόμενο της αιθαλομίχλης και απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού. Αποτελείται από 8 επεισόδια, αρχίζοντας από ένα οπτικό ερέθισμα και ξετυλίγεται μια ιστορία που περιπλέκονται πολλά θέματα σχετικά με το φαινόμενο της αιθαλομίχλης.

<u>ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ</u>	<u>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ</u>	<u>ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</u>	<u>ΟΡΓΑΝΩΣ Η ΤΑΞΗΣ</u>	<u>ΣΤΟΧΟΙ</u>	<u>ΥΛΙΚΑ/ΠΗΓΕΣ</u>
<p><i>Γ' (1 ώρα):</i> <i>Εισαγωγή στο θέμα</i></p>	<p>-Γιατί νομίζετε ότι είμαι προβληματισμένος;</p> <p>-Τι μπορεί να σκέφτομαι;</p> <p>-Γιατί κοιτάζω τον ουρανό-ατμόσφαιρα;</p> <p>-Έχει κάτι αλλιώτικο σήμερα ο ουρανός;</p>	<p>Η διδακτική ώρα ξεκινά με το δάσκαλο να μπαίνει προβληματισμένος στην τάξη ένα πρωινό του Ιανουαρίου και να κάθεται στην έδρα. Φοράει μια μπλούζα γκρι και κοιτάζει έξω τον ουρανό. Οι μαθητές προβληματίζονται και αρχίζουν διάλογο μαζί του. Εκφράζουν τις απόψεις τους για την αλλαγή του καιρού, αναδεικνύονται οι ιδέες των μαθητών, γίνεται αναφορά στο πρόβλημα της αιθαλομίχλης με αφορμή τη δόσοσημη μπλούζα του δασκάλου. Στη συνέχεια καταγράφονται οι ιδέες των μαθητών σε ένα σύννεφο (brainstorming) και ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να</p>	<p>Ολομέλεια τάξης</p>	<p>οι μαθητές:</p> <p>-να προβληματιστούν για το θέμα</p> <p>-να ενεργοποιηθούν τις προδπάχουσες γνώσεις τους να συλλέξουν πληροφορίες</p>	<p>-Χαρτόνι</p> <p>-Χρώματα</p>

<p><i>2 (2 ώρες): Τι προκαλεί όμως την αιθαλομίχλη;</i></p>	<p>-Τι παρατηρείτε στις εικόνες; -Τι συμβαίνει όταν υπάρχει αυτή η ομίχλη; -Από τι νομίζετε ότι προκαλείται αυτό;</p>	<p>ψάζουν πληροφορίες για το θέμα από γονείς, εφημερίδα, internet.</p> <p>Ο δάσκαλος με τους μαθητές συζητάνε τι έχουν βρει για το φαινόμενο αυτό και έπειτα με τη βοήθεια του Google earth παρατηρούνε μεγάλες πόλεις (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Λάρισα, Βόλος) και σχολιάζουν. Στη συνέχεια, μοιράζονται σε ομάδες άρθρα και καταγράφονται τα αίτια σε έναν εννοιολογικό χάρτη, που έρχονται να διαψευστούν ή να επιβεβαιωθούν με τις εναλλακτικές ιδέες που είχαν γραφτεί στο σύννεφο. Τα αίτια που έχουν καταγραφεί είναι η οικονομική κρίση (τζάκια, ξυλόσομπες), μέσα μεταφοράς και συγκοινωνίας και οι εκπομπές από εργοστάσια.</p>	<p>Ομαδική εργασία</p>	<p>-να κατανοήσουν εις βάθος το πρόβλημα -να είναι σε θέση να διεξάγουν συμπεράσματα από τις εικόνες -να αντιληφθούν μέσα από τα άρθρα και τα αίτια της αιθαλομίχλης - να εξασκηθούν στην ομαδική εργασία και στην ανάπτυξη του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος - να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους</p>	<p>-χαρτί του μέτρου -μαρκαδόροι -φωτογραφίες από περιοδικά - Η/Υ -προτζέκτορας</p>
---	---	---	------------------------	---	---

<p>3^ο (2 ώρες): <i>Ας γίνουμε για λίγο ηθοποιοί!!</i></p>	<p>-Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που εντείνουν την μόλυνση της ατμόσφαιρας; -Ποια είναι τα αίτια της πρόκλησης αιθαλομίχλης στην πόλη του Βόλου;</p>	<p>Ξεκινάμε με ένα βίντεο με κεντρικό θέμα το φαινόμενο της αιθαλομίχλης. Στο βίντεο αυτό τίγονται ως βασικά αίτια (οικονομική κρίση και τα κωσαέρια από τα μέσα μεταφοράς). Έπειτα ακολουθεί παιχνίδι ρόλων με βασικούς πρωταγωνιστές: ζευγάρι φτωχών, πλούσιος γείτονας, περ/λον. Μετά το παιχνίδι ρόλων, το συγκεκριμένο επεισόδιο κλείνει με ένα ακόμη βίντεο, στο οποίο παρουσιάζεται το έντονο πρόβλημα της αιθαλομίχλης στην πόλη του Βόλου εξαιτίας κυρίως του εργοστασίου ΗΡΑΚΛΗΣ και της Χαλβουργείας.</p>	<p>Ολομέλεια τάξης και ομαδική εργασία</p>	<p>-να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος του προβλήματος με χρήση οπτικοακουστικού υλικού - να ευαισθητοποιηθούν για το πρόβλημα μέσα από τη δραματοποίηση - να είναι σε θέση να καταγράψουν τις ανθρώπινες παρεμβάσεις που εντείνουν το πρόβλημα της αιθαλομίχλης</p>	<p>-Βίντεο, -Φωτοτοπίες της δραματοποίησης -Υπολογιστής -προτζέκτορας -ρούχα- σκηνικά</p>
---	---	--	--	---	---

<p>4^ο (2 ώρες): Επίσκεψη στο εργοστάσιο ΗΡΑΚΛΗΣ-ΑΓΕΤ</p>	<p>-Έχετε ειδικά φίλτρα στις καμινάδες για την συγκράτηση των ρύπων; -Τι θα απαντούσατε στα τοπικά περ/κά συμβούλια σχετικά με τις κατηγορίες που σας προσάπτουν για την μόλυνση του αέρα; -Έχετε παρατηρήσει κάποια αλλαγή στην υγεία σας από τότε που ξεκινήσατε να δουλεύετε εδώ; -Πιστεύετε ότι οφείλεται στον μολυσμένο αέρα; (εργαζόμενοι)</p>	<p>Έχει προηγηθεί το βίντεο στο προηγούμενο επεισόδιο σχετικά με την ατμοσφαιρική μόλυνση που προκαλείται από το εργοστάσιο της ΑΓΕΤ. Στο συγκεκριμένο επεισόδιο θα λάβει χώρα επίσκεψη των μαθητών παρουσία του εκπαιδευτικού στο χώρο του εργοστασίου, όπου οι μαθητές θα απευθύνουν σχετικές ερωτήσεις στον διευθυντή του εργοστασίου, σε αρμόδιους υπαλλήλους και σε μερικούς εργάτες. Τις σχετικές ερωτήσεις θα τις έχουν ετοιμάσει οι μαθητές πριν την επίσκεψη – κατά τη διάρκεια 1 διδακτικής ώρας- έχοντας μοιράσει σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ρόλους δημοσιογράφου.</p>	<p>Ολομέλεια τάξης και Ατομική από ορισμένα παιδιά</p>	<p>-να τονώσουν την ενσυναϊσθηση μέσα από το ρόλο του δημοσιογράφου -να βιώσουν το πρόβλημα της αιθαλομίχλης σε πραγματικές καταστάσεις -να ενδυναμώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες μέσα από τη συνομιλία με τους υπεύθυνους του εργοστασίου</p>	<p>-Άρθρα - Κόλλες Α4</p>
---	--	--	--	--	-------------------------------

<p>5^ο (1 ώρα): Οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση!</p>	<p>-Τι δήλωσε ο Διευθυντής του και οι υπόλοιποι υπάλληλοι; -Τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση; -Τι σας προβληματίσε; -Θα θέλατε να μάθετε περισσότερα γι' αυτό; -Σε ποιόν πιστεύετε ότι πρέπει να απευθυνθούμε;</p>	<p>Οι μαθητές συζητούν στην τάξη με βάση τις δηλώσεις των προσώπων του εργοστασίου και διατυπώνουν τις εντυπώσεις και τους προβληματισμούς. Επηρεασμένοι από αυτές τις δηλώσεις και από το βίντεο, τους δημιουργείται η περιέργεια να μάθουν περισσότερες πληροφορίες από κάποιο ειδικό. Έτσι, αποφασίζουν να συντάξουν μαζί με το δάσκαλο ένα e-mail και να το στείλουν στον Π.Π.Β. Μέσα στο κείμενο του e-mail θέτουν τους προβληματισμούς τους και ζητούν περισσότερες πληροφορίες πάνω στο θέμα. Τέλος, τον προσκαλούμε να έρθει να μιλήσει στην τάξη.</p>	<p>Ολομέλεια τάξης</p>	<p>-να ασκηθούν στη χρήση προφορικού λόγου μέσα από τη διατύπωση περιβαλλοντικών ερωτημάτων και ανταλλαγή απόψεων. - να είναι σε θέση να συντάξουν ένα κείμενο με τη χρήση υπολογιστή.</p>	<p>-Η/Υ</p>
--	---	--	------------------------	---	-------------

<p>6^ο (2 ώρες): Ενεργοί πολίτες!!</p>	<p>-Τι πιστεύετε ότι απάντησε στο e-mail; -Τι θα θέλατε να ρωτήσετε τον ειδικό;</p>	<p>Ο δάσκαλος μπαίνει χαρούμενος στην τάξη έχοντας λάβει θετική απάντηση στο e-mail και όχι μόνο. Ανακοινώνει στα παιδιά ότι ο υπεύθυνος Π.Π.Β προθυμοποιήθηκε να έρθει να τους μιλήσει για το θέμα που δείχνει να τα απασχολεί. Πριν έρθει ο υπεύθυνος, τα παιδιά σε ομάδες ετοιμάζουν ερωτήσεις διαφορετικού θέματος η κάθε ομάδα για να τις συζητήσουν μαζί του. Από τη συζήτηση προκύπτουν οι συνέπειες του προβλήματος τόσο σε άνθρωπο όσο και σε περιβάλλον και πραγματοποιούν μια δραστηριότητα όπως είχαν χωριστεί σε ομάδες. Ο υπεύθυνος ζητά από τη μία ομάδα να κατασκευάσει ένα</p>	<p>Ολομέλεια τάξης και ομαδική εργασία</p>	<p>-να αναπτύξουν διαλογικές σχέσεις μεταξύ τους και με τον υπεύθυνο Π.Π.Β -να καταλάβουν πως υπάρχει μια αδιάρρηκτη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον και πως δίνοντάς του ελάχιστη προσοχή, μας επιστρέφει πλουσιοπάροχα τα δώρα του - να αναπτύξουν την φαντασία και δημιουργικότητά τους - να ασκηθούν στο γραπτό λόγο</p>	<p>-χαρτόνια -μαρκαδόροι - χρώματα - κόλλες Α4 - πανό</p>
---	---	---	--	--	---

<p><i>7 (7 ώρες): Τηλεδιάσκεψη και Τοιχογραφία!</i></p>	<p>-Πιστεύετε ότι είχε ανταπόκριση το άρθρο που δημοσιεύσαμε στην τοπική εφημερίδα; -Πιστεύετε ότι υπάρχουν κι άλλοι στην τοπική κοινωνία που έχουν περιβαλλοντικά ενδιαφέροντα;</p>	<p>πανό με συνθήματα, την άλλη αφίσα με τις συνέπειες και την τελευταία να συντάξει ένα άρθρο και να το δημοσιεύσουν στην τοπική εφημερίδα.</p> <p>Ο δάσκαλος μπαίνει ευδιάθετος στην τάξη και καλημερίζει με περισσή χαρά τους μαθητές του. Δίχως να χάνει χρόνο, τους εξηγεί το λόγο της προϋπόθεσής του ευδιαθεσίας: Ο δάσκαλος της ΣΤ΄ Δημοτικού του Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς επικοινωνήσε μαζί του, έπειτα από τη δημοσίευση του άρθρου τους. Έδειξαν ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά ζητήματα κι έτσι κανονίστηκε από κοινού να πραγματοποιηθεί μια τηλεδιάσκεψη με</p>	<p>Ολομέλεια τάξης</p>	<p>-να μάθουν πως προστασία του περιβάλλοντος δεν είναι μεγάλα λόγια για ειδικούς και επιστήμονες, αλλά μικρές καθημερινές αλλαγές που έχουμε υποχρέωση όλοι μας να κάνουμε. -να αναπτύξουν σχέση αλληλεπίδρασης με άτομα της ηλικίας τους για περιβαλλοντικά ζητήματα. -να διατυπώσουν τις απόψεις και να τις σχολιάσουν με συνομήλικούς τους -να αναπτύξουν τη φαντασία τους και την καλλιτεχνική τους πλευρά</p>	<p>-υπολογιστής με κάμερα -προτζέκτορας -μικρόφωνο -μπογιές -πινέλα</p>
---	--	--	------------------------	---	---

		<p>πρωταγωνιστές τους μαθητές των δύο τάξεων. Έτσι, την τρίτη διδακτική ώρα οι μαθητές συνδιαλέγονται μέσω skype (στην αίθουσα πληροφορικής) με τους μαθητές της Πορταριάς, συζητούν για τις περιβαλλοντικές εμπειρίες και προτείνουν όλοι μαζί λύσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα του Βόλου. Στη συνέχεια, αναλαμβάνουν δράση και αποτυπώνουν τις λύσεις που προτάθηκαν σε έναν μεγάλο τοίχο στον προαύλιο χώρο του σχολείου, ζωγραφίζοντας το «κακό» και «καλό» περιβάλλον (6 ώρες σε 3 ημέρες)</p>		<p>- να ευαισθητοποιηθούν -νε στην οικολογική χρήση των καυσίμων και τα προτείνουν λύσεις</p>	
--	--	--	--	---	--

<p><i>8^η (1ώρα):</i> <i>Δέντρο της</i> <i>Περιβαλλοντικ</i> <i>ής αγάπης!</i></p>	<p>-----</p>	<p>Κλείνουμε με μια εκδήλωση για ευαισθητοποίηση και ενημέρωση τόσο των παιδιών όσο και του κοινού με προσκεκλημένο τον υπεύθυνο της Π.Π.Β, το σχολείο της Πορταριάς, γονείς. Τα παιδιά θέλουν να περάσουν το μήνυμα της μονιμότητας της τοιχογραφίας και της αειφόρου ανάπτυξης για ένα καλύτερο κόσμο. Στην εκδήλωση παρουσιάζονται εκθέματα από παλιές δραστηριότητες. Τέλος, πραγματοποιούνται ατομικές κατασκευές καρτών και τοποθετούνται στο δέντρο της Περιβαλλοντικής αγάπης.</p>	<p>Ολομέλεια τάξης</p>	<p>-να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να μεταφέρουν την αξία της αειφόρου ανάπτυξης στη ζωή μας</p>	<p>-χαρτόνια - χρώματα -μαρκαδόροι -κορδέλες</p>
--	--------------	--	------------------------	---	--

3.3 Ο ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητή στη διδακτική διαδικασία

Σε προηγούμενο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε ανάλυση των παιδαγωγικών μεθόδων και βιωματικών τρόπων διδασκαλίας της Π.Ε. Όμως, δεν αρκούν μόνο οι νεωτεριστικοί τρόποι μάθησης αλλά απαιτείται σωστή καθοδήγηση και έλεγχο της διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό, γι' αυτό και ο ρόλος του είναι συγκεκριμένος και η στάση του έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας και της επίτευξης των στόχων του. Έτσι ο εκπαιδευτικός, οφείλει να εγκαταλείψει το ρόλο του αυταρχικού και παντογνώστη δασκάλου και να μεταβληθεί σε συνεργάτη σύμβουλο και συνεπικουρο των μαθητών. Στόχος του είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές για ελεύθερη συζήτηση των θεμάτων απαλλαγμένα από άγχη ή τυχόν φόβους. Εφαρμόζει διεπιστημονικές μεθόδους μάθησης όπως σχέδια εργασίας (projects), εξατομικευμένη ενίσχυση του μαθητή, εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στις ομαδικές δραστηριότητες βοηθά τις ομάδες να καταλάβουν το είδος της δουλειάς τους, θέτει χρονικά πλαίσια ενώ παράλληλα δίνει συμβουλές για τον καθορισμό των στόχων και τη χάραξη της πορείας. Γενικά ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, παρουσίαση, καθοδήγηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από το ρόλο του καθοδηγητή, έχει ευθύνη να κατευνάζει την ένταση που πολλές φορές δημιουργείται στην ολομέλεια και να μετατοπίζει προς τις ομάδες τη συζήτηση η οποία έχει επίκεντρο τον ίδιο, με ανοιχτή και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση προσανατολισμένη στη δράση. Συνεπώς αυξάνεται η αυτενέργεια των μαθητών. Τέλος, να σημειωθεί ο διακριτικός του ρόλος στην αξιολόγηση των αρνητικών και θετικών πλευρών των μαθητών και στην εκτίμηση των αναγκών και των δυσχερειών τους. (Τριλιανός, 2008: 64)

Όσο συγκεκριμένος και ξεκάθαρος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τόσο ελεύθερος είναι και ο ρόλος του εκπαιδευόμενου. Ως μέλος της σχολικής κοινότητας έχει πολλά καθήκοντα και υποχρεώσεις που οφείλει να διεκπεραιώσει πρόθυμα και φιλότιμα για τα επιθυμητά αποτελέσματα και την σταδιακή πρόοδο. Βασικό γι' αυτόν είναι να κατανοήσει τη σημασία της αλληλεξάρτησης, της ειρηνικής συνύπαρξης και αμοιβαίας υποχώρησης, ιδιαίτερα στις ομαδικές εργασίες ώστε να διευκολύνεται η λειτουργία της. Είναι καλό να μη διστάζει να δίνει περισσότερες πληροφορίες για απόψεις που διατύπωσε, να ζητά διευκρινήσεις και να στηρίζει τις απόψεις του σε

λογική βάση. Ακόμη, πολλές φορές μπορεί να έχει το ρόλο του συντονιστή στην ομάδα και του παρακινητή σε ανώτερα ποιοτικά αποτελέσματα. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαίο να διακατέχεται από ομαδικό πνεύμα και ευγενή άμιλλα και να αποφεύγει τον αρνητισμό, την υπεροψία, το φθόνο. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να αποβάλλει την επιδίωξη της προσωπικής του προβολής και αναγνώρισης, προσπάθειας για κυριαρχία στους άλλους και η προσέλευση του κοινού ενδιαφέροντος για ιδιοτελείς σκοπούς. (Τρίλιανός, 2008: 65-66)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο:

Συμπεράσματα-Προτάσεις: Ρεαλιστική εικόνα διδασκαλίας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

6.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο σήμερα

Σήμερα, μετά από 20 χρόνια εμφάνισης της Π.Ε στον ελληνικό χώρο και παρά τα προγράμματα και τους φορείς που ασχολούνται με αυτή, η εικόνα που παρουσιάζεται για την αποτελεσματικότητά της δεν είναι ξεκάθαρη και η αναμενόμενη. Η δράση και εφαρμογή της επαφίεται σε εθελοντική βάση. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν ορισμένες διδακτικές ώρες- εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου για την εκπαίδευση των μαθητών πάνω σε περιβαλλοντικά θέματα. Έτσι το μέλλον της Π.Ε κρίνεται αβέβαιο. Έρευνες δείχνουν ότι η μέχρι τώρα εφαρμογή της έχει κοινωνικά οφέλη από τη συμμετοχή εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών σε προγράμματα Π.Ε, ενώ τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) φαίνεται να λειτουργούν ως πυρήνες εξάπλωσης της.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα, παρά τις ενθαρρυντικές εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ προς τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., λόγω του κεντρικά σχεδιασμένου αναλυτικού προγράμματος, δεν έχει ευνοηθεί ουσιαστικά η ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών. Παρόλο που οι αριθμοί δείχνουν μια αυξητική τάση, η Π.Ε. εξακολουθεί να αποτελεί μια περιορισμένη δραστηριότητα, καθώς ο αριθμός των μαθητών και εκπαιδευτικών που συμμετέχουν είναι λιγοστός σε ποσοστά που κυμαίνονται από 2,5 μέχρι 10% (Γεωργόπουλος, 1998) ή σύμφωνα με άλλους 5% (Περδίκης, 1994) και παραμένει γεγονός ότι μικρή σχετικά πρόοδος έχει σημειωθεί.

Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών από την ενασχόληση με την Π.Ε., θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι έχει πολλές ευκαιρίες να αλλάξει τις στάσεις των παιδιών. Και αυτό αποδεικνύεται από την πληθώρα εναλλακτικών μεθόδων που προσφέρει η Π.Ε ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, το γνωστικό, μαθησιακό και συναισθηματικό τους επίπεδο, τα υλικά και μέσα που διαθέτει το κάθε σχολείο και προπάντων στην ελεύθερη βούληση και διάθεση του εκπαιδευτικού! Ακόμη, είναι άξιο λόγου να

επισημανθεί ο συνδυασμός περιβαλλοντικών και γνωστικών (μέσω της ψυχολογίας) μεθόδων για τα δυνατά καλύτερα και αποδοτικά αποτελέσματα.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αν και βρίθει βιβλιογραφικού μέρους, στερείται όμως ερευνητικού, γι' αυτό θα ήταν σκόπιμη και προσοδοφόρα η πραγματοποίηση έρευνας σε πραγματικές καταστάσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης με την εφαρμογή όλων των εναλλακτικών μεθόδων που αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (5^ο). Μ' αυτό τον τρόπο, θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να μελετηθούν τα αποτελέσματά της και να διεξαχθούν συμπεράσματα για τα οφέλη της Π.Ε, τη σημασία και χρησιμότητα των εναλλακτικών μεθόδων έναντι των παραδοσιακών και το ζητούμενο αν η Π.Ε λειτουργεί ως παράγοντας διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές του δημοτικού ως προς το περιβάλλον και τη ζωή γενικότερα.

Μελλοντικά, θα μπορούσε να αποτελεί διδακτορική διατριβή, μελετώντας και ερευνώντας το θέμα εμπειριστατωμένα και λεπτομερέστατα. Ακόμη, θα ήταν χρήσιμο και αναγκαίο να υλοποιηθούν οι ακόλουθες προτάσεις, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια ολοκληρωμένη έρευνα με σωστές βάσεις .

Αρχικά, θα πρέπει να διασφαλιστεί σε θεωρητικό επίπεδο η γνώση για τα περιβαλλοντικά θέματα πρώτα από εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τη ενασχόληση με την Π.Ε. Ακόμη, και γι' αυτούς που την κατέχουν θα πρέπει να αξιολογηθούν αν είναι ικανοί στο συγκεκριμένο τομέα, γιατί η γνώση εξελίσσεται και ακολουθούμε τις διαταγές της κοινωνίας. Όσοι πάλι απ' αυτούς δεν την κατέχουν είναι φρόνιμο να υπάρξει μια επιμόρφωση ώστε να νιώθουν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι σίγουροι.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία ανάπτυξης περιβαλλοντικής συνείδησης και οι γονείς σε συνδυασμό με τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και κοινωνία. Αυτό είναι εφικτό μέσα από προγράμματα εκτός σχολείου για να δίνεται περισσότερος χρόνος στην ουσία του προγράμματος μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και δράσεις με έντονο το περιβαλλοντικό περιεχόμενο. Αρωγός αυτών των προσπαθειών είναι τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα που δέχονται και συνεργάζονται με επισκέπτες, σχολεία και κοινωνικούς φορείς για την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων.

Εκτός από τις εξωσχολικές όμως δραστηριότητες, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις καθημερινές ασχολίες μέσα στον οικιακό χώρο με τη στενή συνεργασία παιδιών και γονέων με σκοπό την συμμετοχή των πρώτων από μικρή

ηλικία με περιβαλλοντικά θέματα. Ας μην λησμονηθεί ότι ο γονέας λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για το παιδί και είναι ανάγκη να διαμορφωθεί μία σχέση γονέων με τα παιδιά βασισμένη στην κοινή θέληση για ποιότητα ζωής, εξωτερίκευσης της δημιουργικότητας, κάνοντας πράξη τις ιδέες τους.

Εν κατακλείδι, η Π.Ε θα πρέπει αν αποτελεί τον καθρέφτη κάθε εποχής και κάθε ανθρώπου εσαεί, Αυτό όμως προϋποθέτει και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παιδεία και την κουλτούρα μιας χώρας και χωρίς αμφιβολία η Π.Ε πρέπει να αποτελέσει βασικό πυλώνα αυτής της προσπάθειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Ζ. (1993, 2003). *Εισαγωγή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text.
- Αθανασάκης, Α. -Κουσούρης, Θ. (1999). *Περιβάλλον και Οικολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Αθανασάκης, Α. (1996). *Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Αλάμπη, Α., Μαλωτίδη, Β., Σκούλλος, Μ., Ψαλλιδάς, Β. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη σε προστατευόμενες περιοχές*. Αθήνα.
- Βαϊνά, Μ. (1996). "Μέθοδος Project: Μία πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα". Αθήνα: Νέα Παιδεία, τ. 20, σ. 77-88.
- Bell, S. (2006). *Διαφάνειες από την παρουσίαση της Storyline στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*.
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Γεωργόπουλος, Α. (1998). *Η προβληματική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Οικολογία και Επιστήμες του Περιβάλλοντος*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Γεωργόπουλος, Α. και Τσαλίκη, Ε. (1993). «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Αρχές-Φιλοσοφία- Μεθοδολογία, Παιχνίδια και Ασκήσεις», Εκπαίδευση και Περιβάλλον. Αθήνα: Gutenberg.
- Cooper, H. M. (1979). Statistically combining independent studies: Meta-analysis of sex differences in conformity. *Journal of personality and social psychology*, 37, 131-146.
- Cornell, J. (1989). *A Guide on Environmental Values Education*, in Unesco-UNEP International Environmental Education Programme, Environmental Education Series No 13.
- Eagly, A. H. (1978). Sex differences in influenceability. *Psychological Bulletin*, 85, 86-116.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Fishbaugh, L. (1981). Sex differences in conformity: Surveillance by the group as a determinant of male nonconformity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 384-394.

- Fazio, R. H. (1989). *On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility*. In A. R. Pratkanis, S. Breckler & A. G. Greenwald (eds), *Attitude structure and function* (pp.153-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2005). *Ιστοριογραμμή- Storyline, Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού*. Ελάτη.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2006). *Ιστοριογραμμή (Storyline) : Μια διεπιστημονική προσέγγιση για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών θεμάτων*, 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2007). *Ιστοριογραμμή Storyline*. Αθήνα, Σεμινάριο ΟΜΕΠ.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2014) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Σημειώσεις ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*.
- Hogg, M. A, Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hungerford, H., Peyton, R. B. and Wilke, R. J. (1980). *Goals for Curriculum Development in Environmental Education*. *Journal of Environmental Education*, 11(3), 42-47.
- Θωίδης, Ι. Χανιωτάκης, Ν. (2012). *Ολόημερο Σχολείο Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αδερφών Κυριακίδη α.ε.
- Κακαβούλης, Α. (1994). *Ηθική Ανάπτυξη και αγωγή*, Αθήνα.
- Καΐλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Έ., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (επιμ.). (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κάππου, Μ. (2013). *Θεματικοί Τομείς-Επιτομή μαθημάτων γενικής Παιδείας*. Αθήνα.
- Katz, D. (1960). *The functional approach to the study of attitudes, Public opinion quarterly*.
- Kelman, H. C., & Hovland, C. I. (1953). *Reinstatement of the communicator in delayed measurement of opinion change*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, 327-335.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στην Κοινωνική συμπεριφορά*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*, Allyn and Bacon. Massachusetts.
- Λιθοξόου, Λ. (2003). *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την Προσχολική Ηλικία*. Πανελλήνιο Συνέδριο.
- Λιθοξόου, Λ. (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΠΑΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Lippa, R. A. (2003). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Πατσαβούρας, Η. (2007). *ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Τ. Β΄ Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- McGuire, N. J. (1968). Personality and susceptibility to social influence. In E. F. Borate & W. W. Lambert (eds), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 1130-1187). Chicago: Rand McNally.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*, Επιστημονική επιμέλεια. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Λ., Γεωργιάδης, Ν., (2000). «*Η εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων - Η συμβολή τους στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών - Κριτική προσέγγιση - Προτάσεις*» στο «*Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*», επιμ. Μπαγάκης, Γ., πρακτικά συνεδρίου του Πανεπιστημίου Πατρών / Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών / Τομέας Γνωστικής και Διαφορικής Ανάλυσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Περδίκη, Γ. (1994). *Τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Γυμνάσιο-Λύκειο, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.7, 1994, σελ.19-21.
- Πιπερόπουλος, Γ. (1999). *Επικοινωνώ άρα υπάρχω-δημόσιες σχέσεις και επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Papadimitriou, V. (2002). 'Problem solving in Environmental Education' in *Proceedings of "Environmental Education: the Mediterranean Perspective*,

Workshop on Environmental Education”, MIO-ECSDE. Athens, 2003, pp. 97-100.

- Ράπτη, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Sistrunk, F., & McDavid, J. W. (1971). Sex variable in conforming behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 200-207.
- Τζαμπερή, Ν. (2010). «Εκπαίδευση για το περιβάλλον και η συμβολή της στη διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικής στάσης με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη». Ηράκλειο.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην Επιλογή*. Αθήνα: Καλειδισκόπιο.
- UNESCO (1975). *The international workshop on environmental education. Final report. Belgrade, Yugoslavia*. Paris: UNESCO-UNEP
- UNESCO (ed). (1977). *Needs and Priorities in Environmental Education: An International Survey, ENVED*, 6. Paris.
- UNESCO (2002). *Teaching and learning for a sustainable future*, A multimedia teacher education programme. Paris.
- Upright, R.L. (2002). *To tale a tale: the use of Moral Dilemmas to increase Empathy in the Elementary School Child*, *Early Childhood Education Journal*, 30(1):15-20.
- Visser, P. S., & Krosnick, J. A. (1998). Development of attitude strength over the life cycle: Surge and decline. *Journal of personality and Social and Psychology*, 75, 1389-1410.
- Φλογαίτη, Ε. (1995). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: WWF.
- Φλογαίτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε. (2004). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φλογαίτη, Ε. (2009). *Διερευνώντας εμπειρικά μία γόνιμη σχέση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τέχνη. 1^ο πανελλήνιο διεπιστημονικό συνέδριο τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 'Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον'* (σσ.131-134). Αθήνα.

- Χαλεπλής, Σ. (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο*, Επιστημονικό Βήμα τ.9.
- Χριστιάς, Ι. (1996). *Διδακτική της Μελέτης Περιβάλλοντος*. Σημειώσεις του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.