



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαγγανά Ελένη

A.M. 4242020017

ΘΕΜΑ: «Απόψεις νηπιαγωγών της Ρόδου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Παπαβασιλείου Βασίλειος	Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕ.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Ξανθάκου Ποτίτσα	Ομ. Καθηγήτρια ΤΕ.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Καΐλα Μαρία	Ομ. Καθηγήτρια ΤΕ.Π.Α.Ε.Σ.	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

Ρόδος, 2021

Η έγκριση της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Στη μνήμη του αγαπημένου μου συζύγου Θεόδωρου Καλόψυχου

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Η ΑΠΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	17
1.1. Η σχέση του ανθρώπου με τη φύση.....	17
1.2. Προσεγγίζοντας την έννοια του περιβάλλοντος	18
1.3. Ιστορική εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	23
1.4. Σκοποί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	29
1.5. Μορφές Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	32
1.6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	34
1.7. Η ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην εκπαίδευση	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	45
2.1. Η πορεία προς την Αειφόρο Ανάπτυξη	45
2.2. Ορισμός της Αειφόρου Ανάπτυξης.....	48
2.3. Χαρακτηριστικά και βασικές αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης.....	50
2.4. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	52
2.5. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Ελλάδα	57
2.6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	64
3.1. Σχέσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	64
3.2. Σκοπός και στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη	67
3.3. Αρχές και αξίες της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη	70
3.4. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη	72
3.5. Απόψεις νηπιαγωγών για την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη	85
3.6. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	91

4.1. Προϋποθέσεις διάχυσης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	91
4.2. Προγράμματα σπουδών για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	92
4.3. Σχεδιασμός προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	93
4.4. Θεματολογία προγραμμάτων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο.....	97
4.5. Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	100
4.6. Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη	104
4.7. Εκπαιδευοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον	105
4.8. Η συμβολή των γονέων στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	107
4.9. Στρατηγικές ενσωμάτωσης προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο.....	108
Β' ΜΕΡΟΣ	111
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	112
5.1. Προβληματική της έρευνας.....	112
5.2. Αναγκαιότητα, σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	114
5.3. Σκοπός της έρευνας.....	115
5.4. Ερευνητικοί στόχοι της έρευνας	116
5.5. Συμβολή της παρούσας έρευνας	117
5.6. Ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	117
5.7. Πίνακας συσχέτισης ερευνητικών ερωτημάτων και στόχων	118
5.8. Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων	120
5.9. Ερευνητική διαδικασία.....	121
5.10. Το δείγμα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του	122
5.11. Επιλογή του ερευνητικού εργαλείου και είδη ερωτήσεων.....	124
5.12. Πιλοτική Έρευνα.....	125
5.13. Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας	126
5.14. Αξιοπιστία της Έρευνας	126
5.14.1.Περιορισμοί της Έρευνας	128
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	145
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	163
8.1 Συμπεράσματα	163
8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	165
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	167
Ελληνόγλωσση.....	167
Ξενόγλωσση.....	190

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	199
Παράρτημα Ι: Εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα	200
Παράρτημα ΙΙ: Αυτοσχέδιος οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης.....	201
Παράρτημα ΙΙΙ: Υπόδειγμα συνέντευξης	205

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Θεματολογία υλοποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	151
Διάγραμμα 2. Υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη.....	152
Διάγραμμα 3. Μεθοδολογία υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	153
Διάγραμμα 4. Συνεργασία με φορείς.....	157
Διάγραμμα 5. Αναπροσαρμογή αρχικών στόχων ή δραστηριοτήτων.....	159

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δημιούργησε ένα νέο όραμα για μια εκπαίδευση που θα λειτουργεί στη βάση των αρχών της αλληλεγγύης και της ισότητας, από τη γέννηση κιόλας του παιδιού. Καθώς αποτελεί κινητήριο δύναμη για την οικοδόμηση γνώσεων, την καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών σχετικά με το περιβάλλον, αποσκοπεί στην ανάπτυξη ενός περιβαλλοντικά εγγράμμου παγκόσμιου πολίτη, ο οποίος θα συμμετέχει ενεργά στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, προκειμένου να επιτευχθεί ισορροπία ανάμεσα στην ανάπτυξη, την ποιότητα ζωής αλλά και την ποιότητα του περιβάλλοντος.

Στο νηπιαγωγείο, η υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι προαιρετική και η εφαρμογή τους εξαρτάται από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανεξάρτητα από το αν τα εφαρμόζουν ή όχι, πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών, ώστε να αντιλαμβάνονται τα ζητήματα στην πραγματική τους διάσταση, αλλά και στην ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός σχετικού προγράμματος είναι καθοριστικός, καθώς προϋποθέτει τη συνεχή προσωπική του ενημέρωση, τη διάθεση συνεργασίας, την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και την υιοθέτηση ολιστικών προσεγγίσεων διδασκαλίας, γεγονός που επιβεβαιώνει και την αναγκαιότητα διερεύνησης των εκπαιδευτικών του αναγκών για επιμόρφωση. Παράλληλα, με την υλοποίηση προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη, το σχολείο «ανοίγει την πόρτα» του στους γονείς, στην τοπική κοινωνία, στους φορείς, τονίζοντας το αίσθημα ευθύνης για ανάληψη κοινής δράσης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής στην κοινότητα.

Η παρούσα έρευνα αφορά στις απόψεις των νηπιαγωγών της Ρόδου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και πραγματοποιήθηκε με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή 16 νηπιαγωγών που εργάζονται σε νηπιαγωγεία της πόλεως Ρόδου για περισσότερο από έναν χρόνο και έλαβε χώρα τον Δεκέμβριο του 2021. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι, οι νηπιαγωγοί είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένες απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας, για αυτό και

αναγνωρίζουν την αξία των προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών, με ικανότητα επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η συμβολή και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-φορέων υπήρξε βοηθητική στην υλοποίηση των προγραμμάτων, την επίτευξη των στόχων και την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Λέξεις – κλειδιά: περιβαλλοντικό πρόβλημα, Αειφόρος Ανάπτυξη, νηπιαγωγείο, σχεδιασμός, υλοποίηση προγραμμάτων, ενεργός πολίτης.

ABSTRACT

Education for Sustainable Development created a new vision for an education that will operate on the basis of the principles of solidarity and equality, from the very birth of the child. As a driving force for knowledge building, the cultivation of universal values, the development of skills and abilities and the formation of positive attitudes and behaviors related to the environment, aims to develop an environmentally literate global citizen, who will be actively involved in solving environmental problems, in order to achieve a balance between growth, quality of life and the quality of the environment.

In kindergarten, the implementation of programs for the Environment and Sustainable Development is optional and their implementation depends on the motivation of the teachers, who regardless of whether they apply them or not, they believe that they contribute to the sensitization of children, so that they understand the issues in their real dimension, but also in the development of environmentally friendly behavior. The role of the teacher for the effective implementation of a relevant program is crucial, as it presupposes his/her constant personal information, the willingness of cooperation, the active participation of children and the adoption of holistic teaching approaches, which confirms the need to explore the needs of teachers for training. At the same time, with the implementation of programs for Sustainable Development, the school “opens its doors” to parents, the local community, institutions, emphasizing the sense of responsibility for joint action, in order to improve the quality of life in the community.

The present research concerns the views of the kindergarten teachers of Rhodes for the design and implementation of programs in the kindergarten, in the context of the Education for Sustainable Development and the semi-structured interview was carried out with a methodological tool. It was implemented with the participation of 16 kindergarten teachers who work in kindergartens in the city of Rhodes for more than a year and took place in December 2021. The analysis of the results showed that kindergarten teachers are particularly aware of the environmental problems of modern society, recognize the value of Environment and Sustainable Development programs in shaping future citizens, with the ability to solve environmental problems. The contribution and cooperation of school-family-institutions was helpful in the implementation of the programs, the achievement of the goals and the confrontation of the problems.

Keywords: environmental problem, Sustainable Development, kindergarten, design, implementation of programs, active citizen.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια, οι σύγχρονες κοινωνίες έρχονται αντιμέτωπες με μία πραγματικότητα που τις έχει οδηγήσει σε αδιέξοδο και δεν είναι άλλη από την υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Ο άκρατος καταναλωτισμός και ο υλισμός έχουν οδηγήσει τον άνθρωπο σε επιλογές που ασκούν πίεση στο φυσικό οικοσύστημα, με αποτέλεσμα η «φέρουσα ικανότητά του» να μη μπορεί να ανταποκρίνεται, οδηγώντας το σε σταδιακή υποβάθμιση.

Η λανθασμένη αντίληψη των ανθρώπων ότι, βρίσκονται σε ανώτερη θέση από αυτή των άλλων μορφών ζωής επάνω στον πλανήτη, λόγω της φυσικής τους δύναμης, καθώς και το σύστημα αξιών που έχουν υιοθετήσει, συνέβαλε στη διατάραξη της ισορροπίας στη φύση. Όταν ο άνθρωπος αντιληφθεί το περιβάλλον σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνία, τον πολιτισμό και την οικονομία, αναθεωρώντας τον τρόπο σκέψης του και το αξιακό του σύστημα, τότε μόνο μπορεί να λάβει αποφάσεις ορθές που θα συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του.

Ο ευαισθητοποιημένος πολίτης, ο οποίος διαθέτει θέληση αλλά και γνώση μπορεί να φανεί αποτελεσματικός στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζει στο περιβάλλον του. Η συμβολή και ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός, αφού με τη συνδρομή της επιστήμης και της τεχνολογίας έχει την ικανότητα να καλλιεργεί όχι μόνο γνώσεις αλλά και στάσεις ζωής καταλυτικές για τη διαμόρφωση μιας περιβαλλοντικής ηθικής, για περαιτέρω συνειδητοποίηση και κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και την καλλιέργεια θετικών προτύπων διαχείρισης των διαθέσιμων περιβαλλοντικών πόρων. Έχοντας ως αφετηρία αυτόν τον συγκεκριμένο στόχο, η τακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αλλά και η συνεχής αναμόρφωση και ο εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων θα συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση, δίνοντας ελπίδα, ώστε να οικοδομηθεί ένα βιώσιμο μέλλον και για τις επόμενες γενιές.

Νιώθοντας απεριόριστη ευθύνη ως νηπιαγωγός και γονέας απέναντι στα παιδιά, το μέλλον της κοινωνίας και όντας ευαισθητοποιημένη περιβαλλοντικά, κάθε ευκαιρία που παρουσιαζόταν τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον το αξιοποιούσα για την ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των παιδιών, ώστε να αναλάβουν δράση και να ενσωματώσουν περιβαλλοντικές και κοινωνικές αξίες στην

καθημερινότητά τους. Η επιλογή μου να μελετήσω τις απόψεις των νηπιαγωγών της Ρόδου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο, κάθε άλλο παρά τυχαία μπορεί να χαρακτηριστεί. Γιατί μπορεί να υπήρχε πάντα από πλευράς μου το ευγενές κίνητρο, το ενδιαφέρον και η διάθεση για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, υπόβοσκε όμως, και η ανησυχία αν ήταν ολοκληρωμένα και στη βάση των αρχών της Αειφόρου Ανάπτυξης. Η ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα με βοήθησε να γνωρίσω τις απόψεις των συναδέλφων νηπιαγωγών για την υλοποίηση προγραμμάτων, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης, τους τρόπους που επιλέγουν για την εφαρμογή τους, τη σημαντικότητά τους για την ανάπτυξη των παιδιών του νηπιαγωγείου, ώστε να εξελιχθούν σε περιβαλλοντικά υπεύθυνους πολίτες, τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για τις δυσκολίες που προκύπτουν, αλλά και τη συμβολή των γονέων και των φορέων της τοπικής κοινότητας στη διεκπεραίωσή τους.

Η διπλωματική εργασία «Απόψεις νηπιαγωγών της Ρόδου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Με την ολοκλήρωσή της, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους όσους με στήριξαν για την εκπόνησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω ολόψυχα τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Παπαβασιλείου Βασίλειο, ο οποίος με ενέπνευσε από τα πρώτα μαθήματα για την επιλογή ενασχόλησής μου με το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα. Μου προσέφερε απλόχερα πολύτιμες γνώσεις, επιστημονική καθοδήγηση, αμέριστη συμπαράσταση και στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της άψογης συνεργασίας μας, η οποία διεξήχθη υπό ένα πνεύμα ευγένειας, αμεσότητας και κατανόησης.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις καθηγήτριές μου και μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής της παρούσας διπλωματικής εργασίας, την κυρία Ξανθάκου Ποτίτσα, για τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου, καθώς και την κυρία Καίλα Μαρία για τις πολύτιμες συμβουλές της κατά την ένταξή μου στο μεταπτυχιακό τμήμα και την έναρξη της προσπάθειάς μου. Επίσης, ένα ολόθερμο ευχαριστώ σε όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες του μεταπτυχιακού τμήματος, οι οποίοι με συνόδεσαν σε αυτό το υπέροχο ταξίδι γνώσης και δημιουργικότητας.

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλες τις συναδέλφους νηπιαγωγούς, οι οποίες με προθυμία συνεργάστηκαν, αφιερώνοντας τον προσωπικό τους χρόνο για τη διεξαγωγή της συνέντευξης και τη συλλογή πολύτιμων πληροφοριών. Ευχαριστώ ιδιαίτερα το φιλικό μου περιβάλλον για την αμέριστη, ανεκτίμητη και ανιδιοτελή βοήθειά του καθώς και τους γονείς μου για την εμπιστοσύνη και ηθική στήριξή τους.

Τελειώνοντας, αξίζει να πω ένα τεράστιο και από καρδιάς ευχαριστώ στον σύζυγό μου Θεόδωρο, ο οποίος καμαρώνει την ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου μαζί με τους αγγέλους στον ουρανό, αλλά και στα δύο υπέροχα παιδιά μου, τη Βικτώρια και τον Γιώργο, για την υπομονή και το θάρρος που μου έδιναν να συνεχίσω!

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε χρονικά την εμφάνιση του όρου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», μεταβαίνουμε στα μέσα του 18^{ου} αιώνα, όπου διαπιστώνονται από τους επιστήμονες σοβαρές περιβαλλοντικές αλλαγές στα οικοσυστήματα. Οφείλονται όχι μόνο στην ανθρώπινη υπερδραστηριότητα με τις επακόλουθες συνέπειές της, αλλά και σε βαθύτερα αίτια που ανάγονται σε κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, παιδεία που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής αλλά και σε ελλιπή πληροφόρηση των πολιτών (Γαλυφιανάκη, 2007· Φλογαΐτη, 2011).

Στη δεκαετία 1977-1987 γίνονται έρευνες για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Δημητρίου, 2009) και διάφορες χώρες την ενσωματώνουν στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, με την πεποίθηση ότι, μπορούν να καλλιεργηθούν οι αξίες και να επιτευχθούν οι στόχοι της, με την εκπαίδευση των νέων γενεών. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση, δημιουργήθηκε το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και το περιβάλλον αξιοποιείται πλέον στην εκπαιδευτική διαδικασία και ως παιδαγωγικό μέσο, με το πέρασμα του χρόνου (Παπαδημητρίου, 1998).

Παρά την τοπική και διεθνή στήριξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από διάφορους θεσμούς, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ήταν αυτοί που την ενδυνάμωσαν λόγω της πεποίθησής τους, ότι επρόκειτο για έναν φορέα που δύναται

να επιφέρει εκπαιδευτικές ή και περιβαλλοντικές αλλαγές (Φλογαΐτη, 2006). Κινούμενοι προς αυτή την κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να υιοθετήσουν μεθόδους αλλά και να προσαρμόσουν τη διδακτική ύλη με τέτοιο τρόπο, ώστε να στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Ohman, 2004).

Η εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα έφερε ανατροπές, αλλά και αναγκαίες αλλαγές στη δομή και τις πρακτικές του, λόγω της ιδιαιτερότητας που χαρακτηρίζει τις αρχές και τους στόχους της (Παπαβασιλείου, 2011). Κι ενώ αντιμετώπιζε δυσκολίες οικονομικής, φιλοσοφικής, επιστημονικής φύσεως, συνεχίζει μέχρι και σήμερα να έρχεται αντιμέτωπη με ανάλογους περιορισμούς, παράλληλα με τα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει.

Οι ολοένα αυξανόμενοι προβληματισμοί σχετικά με το περιβάλλον και την κοινωνία, οδήγησαν στη νέα γενιά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τη λεγόμενη «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη». Πρόκειται για ένα σταθμό με δυναμική, εξελικτική πορεία που οδηγεί σε μια καινούρια, διευρυμένη μορφή εκπαίδευσης, την «Αειφόρο Εκπαίδευση» (Sterling, 2000 στο Λιαράκου και Φλογαΐτη 2007).

Το γεγονός ότι, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές συνθήκες, την καθιστά ικανή να αναπροσαρμόζει το περιεχόμενο, τις αξίες αλλά και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της εποχής. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πως η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, διαχέοντας τη γνώση, απευθύνεται, όχι μόνο στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά σε όλη την κοινωνία, με σκοπό τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, οι οποίοι είναι ικανοί να ερευνούν, να αξιολογούν και να λαμβάνουν αποφάσεις (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Φλογαΐτη, 2006). Έχοντας ως βασική αξία την αλληλεγγύη αποτελεί *«το όχημα της εξόδου από την περιβαλλοντική και κοινωνική κρίση που μπορεί να διασφαλίσει την ελευθερία, την ισότητα, την οικολογική βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη»* (Φαραγγιτάκης, 2007). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εκ νέου αλλαγή των αξιών, των στάσεων και των συμπεριφορών που πρεσβεύουν οι εκπαιδευόμενοι/ες και μελλοντικοί πολίτες (Φλογαΐτη, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία μάθησης που δεν στοχεύει απλώς στην οικοδόμηση γνώσεων, αλλά πρεσβεύει την υιοθέτηση ενός

διαφορετικού τρόπου ζωής, αντιλαμβάνεται κανείς την αξία ενσωμάτωσής της ήδη από το νηπιαγωγείο. Τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας αποκομίζουν ένα τεράστιο όφελος, καθώς συνειδητοποιούν από πολύ νωρίς τον ρόλο που μπορεί να έχουν, ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, να προκαλέσουν περιβαλλοντικές και κοινωνικές αλλαγές, που θα τα μεταμορφώσουν σε ενεργά υπεύθυνους πολίτες για τη βιωσιμότητα του κόσμου (Spiteri, 2008 στο Κασιμάτη, 2021).

Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών της Ρόδου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθενται τα θεωρητικά στοιχεία στα οποία βασίστηκε η έρευνα, ενώ στο δεύτερο τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη μελέτη.

Στο πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο «Η απαρχή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», γίνεται αναφορά στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, προσδιορίζεται η έννοια του περιβάλλοντος, περιγράφεται η πορεία και εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αναλύονται οι σκοποί, οι στόχοι και οι μορφές της, γίνεται αναφορά στην ενσωμάτωσή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και περιγράφεται η θεματολογία που επιλέγεται για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, «Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Αειφόρο Ανάπτυξη», παρουσιάζεται η πορεία προς την Αειφόρο Ανάπτυξη, αποσαφηνίζεται ο όρος «Αειφόρος Ανάπτυξη», γίνεται αναφορά στις βασικές αρχές που τη διέπουν και δίνεται έμφαση στη μετάβαση στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο, «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη», επιχειρείται σύγκριση και παρουσίαση των σχέσεων ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, γίνεται αναφορά στους σκοπούς, τους στόχους, τις αρχές, τις αξίες και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που τη χαρακτηρίζουν, ενώ καταγράφονται οι απόψεις των νηπιαγωγών και τονίζεται η ανάγκη επιμόρφωσής τους στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Το τέταρτο κεφάλαιο «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο», αφορά στις προϋποθέσεις διάχυσης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στον σχεδιασμό και τη θεματολογία των προγραμμάτων

για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο, τη σημασία της αξιολόγησης αλλά και τον ρόλο του/της νηπιαγωγού και της συμβολής των γονέων για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών. Τέλος, γίνεται αναφορά στις στρατηγικές για την επιτυχή ενσωμάτωση των προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το πέμπτο κεφάλαιο «Μεθοδολογία της έρευνας», αναφέρεται στην προβληματική της έρευνας, την αναγκαιότητα, τη σημαντικότητα και την πρωτοτυπία της, τον σκοπό και τους ερευνητικούς στόχους της, τη συμβολή της, τα ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις σε σχέση με τους στόχους, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων, την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, το δείγμα της έρευνας, την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου, μια πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε, την ανάλυση των δεδομένων, την αξιοπιστία και τους περιορισμούς της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο, περιγράφονται αναλυτικά τα «Αποτελέσματα της έρευνας» και στο έβδομο κεφάλαιο, παρατίθεται η «Συζήτηση των αποτελεσμάτων». Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα «Συμπεράσματα – Προτάσεις» για μελλοντική έρευνα. Στη συνέχεια της εργασίας, ακολουθεί η «Βιβλιογραφία», το «Παράρτημα», με τις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης, ένα υπόδειγμά της και ο «Κατάλογος διαγραμμάτων».

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Η ΑΠΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1. Η σχέση του ανθρώπου με τη φύση

Ο άνθρωπος, από τη στιγμή που εμφανίστηκε στη γη, ανέπτυξε μια σχέση με τη φύση καθοριστική για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, χωρίς όμως ιδιαίτερες επεμβάσεις στο φυσικό περιβάλλον, λόγω της μικρής δραστηριότητας που χαρακτήριζε τις προϊστορικές κοινωνίες (Φλογαΐτη, 2009). Η σχέση αυτή χαρακτηρίζονταν από απλότητα, αφού αρχικά υπήρχε μόνο το φυσικό περιβάλλον, από το οποίο ο άνθρωπος εκμεταλλεύονταν πόρους για να επιβιώσει αλλά ανέπτυξε και ήπια δραστηριότητα, παράλληλα με όλα τα έμβια όντα (Φλογαΐτη, 2011). Άλλωστε, δεν πίστευε, ότι είχε το δικαίωμα να επέμβει στη φύση, μιας και η φύση θεωρούνταν «κάτι το ιερό», όπου «ο ίδιος γεννιέται, μεγαλώνει και πεθαίνει» (Νιτσιάκος, 1995). Ως αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης, έπρεπε να ζει σύμφωνα με τους κανόνες που τη διέπουν, προκειμένου να είναι ευτυχισμένος (Μάνδουλα και συν., 2013).

Παίρνοντας από τη φύση μόνο τα υλικά και τις ποσότητες που είχε ανάγκη, λειτουργούσε προς όφελός της, αφού αυτά μπορούσαν εύκολα και άμεσα να αναπαραχθούν ξανά, με φυσικές διεργασίες. Έτσι, ανθρώπινες κοινωνίες και φυσικά οικοσυστήματα λειτουργούσαν σε πλήρη αρμονία (Φλογαΐτη, 1998), με την αμφίδρομη αυτή σχέση αλληλεξάρτησης να την χαρακτηρίζει, στο μέτρο του δυνατού, ο σεβασμός και η κατανόηση (Φωτεινός, 2006).

Όμως, όσο οι άνθρωποι βελτίωναν τα εργαλεία και τις τεχνικές τους για επιβίωση, τόσο περισσότερο εκμεταλλεύονταν τη φύση, προς ίδιον όφελος. Οι πρώτες αρνητικές επιπτώσεις στο φυσικό περιβάλλον, σε συνάρτηση με την υποβάθμιση των φυσικών πόρων, ήταν πλέον ορατές. Η σχέση του ανθρώπου με τη φύση έγινε ανταγωνιστική, με τον άνθρωπο να κυριαρχεί πάνω της, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες του, ενώ ταυτόχρονα απομακρύνονταν συνεχώς από κοντά της. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Η φράση του Καρτέσιου «ο άνθρωπος κύριος και κάτοχος της φύσης» αντικατοπτρίζει τις πεποιθήσεις που έχουν διαμορφώσει οι δυτικές κοινωνίες, με το ανθρωπογενές περιβάλλον να έχει πια δημιουργηθεί, με ολοένα αυξητικές τάσεις, σε αντιδιαστολή με το φυσικό, που τείνει να συρρικνωθεί (Σκούλλος, 2012).

Από τα μέσα του 18^{ου} αιώνα, με την έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης και ιδιαίτερα μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η αντιμετώπιση της φύσης σαν ένα πεδίο ανεξάντλητων πόρων, προκειμένου να καλυφθούν οι ολοένα αυξανόμενες δραστηριότητες των βιομηχανιών αλλά και η ανάγκη του ανθρώπου για αναβάθμιση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού του υπόβαθρου (Γούπος, 2000), έκρουσε το καμπανάκι κινδύνου στους επιστήμονες, οι οποίοι εξέφρασαν την ανησυχία τους για τα επικείμενα περιβαλλοντικά προβλήματα που προκλήθηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Αυτό στάθηκε η αφορμή για τη σύσταση συλλόγων αλλά και οργανώσεων που χαρακτηρίζονταν από διαφορετικά κίνητρα, αλλά είχαν ως κοινό σκοπό τους την προστασία της φύσης. Ένα τέτοιο κίνημα, στους κόλπους του οποίου αναπτύχθηκαν δύο εντελώς διαφορετικά ρεύματα, ήταν το «Κίνημα για τη Μελέτη της Φύσης» που δημιουργήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, περί τα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Οι οπαδοί του ρεύματος «διατήρηση-συνετή χρήση» ήταν υποστηρικτές της άποψης του να αντιμετωπίζεται η φύση όχι μόνο ως πόρος που αποφέρει οικονομικά οφέλη, αλλά και ως πεδίο «αναψυχής, ηρεμίας, έρευνας και μελέτης». Από την άλλη πλευρά, τα μέλη του ρεύματος «διατήρηση-συντήρηση», ήταν υπέρμαχοι της άποψης, ότι έπρεπε να αλλάξει η υφιστάμενη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και ο άνθρωπος να λειτουργεί βάσει των νόμων και των κανόνων που επιβάλλει η ίδια η φύση. Η δημιουργία αυτού του κινήματος είχε ως αποτέλεσμα τη θέσπιση μέτρων εκ μέρους του κράτους για την προστασία της φύσης και του περιβάλλοντος, που ενώ αποτελεί μία ανάγκη της σύγχρονης πραγματικότητας, προληπτικά μέτρα και επιτυχείς τρόποι προστασίας της ποιότητας του περιβάλλοντος, συναντώνται σε πολλούς πολιτισμούς, ήδη από την αρχαιότητα. Αυτό δεν συνέβαινε κατά ανάγκη από οικολογική ευαισθησία, αλλά και για οικονομικούς λόγους (Φλογαίτη, 1998).

1.2. Προσεγγίζοντας την έννοια του περιβάλλοντος

Παρόλο που το κίνημα για την προστασία της φύσης, μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο έχασε μέρος της ισχύος του, όχι μόνο δεν εξαφανίστηκε, αλλά η συνειδητοποίηση της σοβαρότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων έδωσε κίνητρο σε διεθνείς οργανισμούς, ώστε να κινητοποιηθούν για να τα αντιμετωπίσουν, με την αρχή να γίνεται στην πρώτη διεθνή συνάντηση για την προστασία της φύσης,

το 1913 στη Βέρνη. Ακολούθησαν δύο διεθνή συνέδρια και η ίδρυση του Διεθνούς Γραφείου για την Προστασία της Φύσης, με τις δραστηριότητες να διακόπτονται λόγω του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου. Το 1968 πραγματοποιείται η πρώτη διεθνής διάσκεψη για το «Περιβάλλον του Ανθρώπου», με το παγκόσμιο ενδιαφέρον να στρέφεται πλέον από τη φύση στο περιβάλλον. Έτσι, δημιουργείται ένα νέο κίνημα, το οποίο αποσκοπεί στην προστασία της φύσης, του περιβάλλοντος αλλά και της οικολογίας. Η συμβολή της επιστήμης της οικολογίας καθίσταται καθοριστική, καθώς το εφοδιάζει με τα κατάλληλα επιχειρήματα που δικαιολογούν τη νόμιμη δράση του. Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες, αναπόσπαστος όρος του λεξιλογίου του σύγχρονου ανθρώπου έχει γίνει η έννοια «περιβάλλον», ένας όρος πλατύτερος από αυτόν της φύσης, αναδεικνύοντας το περιβάλλον σε φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη εποχή, χωρίς όμως σαφή ορισμό. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός, ότι πρόκειται για μια σύνθετη, πολυδιάστατη έννοια που εμπερικλείει προβληματισμούς, κρίσεις και ιδεολογίες κοινωνικού, πολιτισμικού αλλά και οικολογικού περιεχομένου. Έτσι, ανάλογα με τον εκάστοτε χρήστη του όρου, αλλά και τον συλλογισμό με τον οποίο συνδέεται, μπορεί να του αποδοθεί και διαφορετική σημασία, μέσα από προσδιορισμούς και ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τη ζωή του ανθρώπου σε όλες τις τις διαστάσεις (Φλογαΐτη, 1998).

Ετυμολογικά, η λέξη «περιβάλλον» προκύπτει από τις λέξεις «περί» και «βάλλω» που σημαίνει «αυτό ή αυτά που υπάρχουν γύρω από ένα συγκεκριμένο άψυχο ή έμψυχο ον» (Ανδριώτης, 1983). Γενικότερα, όμως, ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για το περιβάλλον είναι «*το σύνολο όλων των εξωτερικών συνθηκών που περιβάλλουν ένα σύστημα, έναν οργανισμό, μια κοινότητα ή ένα αντικείμενο*» (Φλογαΐτη, 1998: 155). Πρόκειται για έναν χώρο μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη και διατήρηση οποιασδήποτε μορφής ζωής, αφού συντρέχουν όλες οι αναγκαίες προϋποθέσεις, τα υλικά αλλά και η ενέργεια που είναι απαραίτητα, όχι μόνο για την ανάπτυξη ζωής, αλλά και για τη δημιουργία καλύτερων συνθηκών ζωής (Γαλυφιανάκη, 2007· Δημητρίου, 2009· Μανωλάς, 2010· Μάνδουλα και συν., 2013).

Η έννοια "Περιβάλλον" ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως και διαφοροποιείται ανάλογα και με το τι επιδιώκει η εκάστοτε κοινωνία. Έτσι, ορίζεται «*ως χώρος ζωής, σύστημα σχέσεων, πεδίο δράσης, δημιουργίας, παραγωγής, κατανάλωσης, πειραματισμού, μετατροπής μάθησης, χώρος κοινωνικοποίησης, έκφραση της κουλτούρας, ερέθισμα για αντιδράσεις και συμπεριφορές, αγαθό προς εκμετάλλευση...*» (Φλογαΐτη, 1998). Σύμφωνα με τη Δημητρίου (2009), το περιβάλλον «*άλλοτε ταυτίζεται με τη φύση,*

άλλοτε θεωρείται ως πόρος, ως πρόβλημα, ως τόπος διαβίωσης ή ερμηνεύεται με όρους σχέσεων και συλλογικότητας ή κοινότητας». Παρά τις ποικίλες διαστάσεις που προσλαμβάνει η έννοια του περιβάλλοντος, σύμφωνα με έρευνες εκπαιδευτικοί και μαθητές επικεντρώνονται κυρίως στην οικολογική του διάσταση.

Πρόκειται, λοιπόν, για ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο σύστημα, το οποίο διακρίνεται από ικανότητα προσαρμογής στις αλληλεξαρτώμενες σχέσεις που χαρακτηρίζουν τους ζώντες και μη οργανισμούς. (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Μία τέτοιου είδους σχέση είναι και αυτή του ανθρώπου με το περιβάλλον, η οποία ορίζεται χρονικά από την αρχή της ύπαρξής του, όπου στην προσπάθειά του να επιβιώσει, αλληλεπιδρά με όλα τα στοιχεία του οικοσυστήματος, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του σε καθημερινή βάση (Αναστασάτος, 2005). Πάνω στην ανάγκη για επιβίωση βασίστηκε και η αρχική μορφή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπούσε στην εξερεύνηση και κατανόηση του περιβάλλοντος, στην ανακάλυψη των δεσμών που συνέδεαν τον άνθρωπο με το περιβάλλον, στην εύρεση τρόπων προστασίας από τα στοιχεία της φύσης, αλλά και σωστής τους διαχείρισης, με σκοπό την επιβίωση, αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Φλογαΐτη, 1998: 177). Οι παρεμβάσεις του προς αυτή την κατεύθυνση, επέφεραν τη μεταβολή της δομής του περιβάλλοντος, με επιπτώσεις τόσο στην ποιότητα του περιβάλλοντος όσο και στην ποιότητα της ανθρώπινης ζωής, των γενεών του παρόντος, αλλά και του μέλλοντος (Σκούρτος & Σοφούλης, 1995).

Παρά τις προσπάθειες οριοθέτησής του μέσω προσδιορισμών και εννοιών που συνδέονται με ποικίλες διαστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, πλέον ταυτίζεται με την έννοια του προβλήματος, που παραπέμπει σε κινδύνους με διαστάσεις πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές. Πλέον, το περιβάλλον ταυτίζεται με την έννοια του προβλήματος, κινδυνεύει, απειλείται από την ανθρώπινη παρέμβαση, αλλά ταυτόχρονα απειλεί και ελλοχεύει κινδύνους που επιβάλλουν την αναγκαιότητα για ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των πολιτών, ώστε να το σέβονται και να παρεμβαίνουν προκειμένου να αντιμετωπίζουν τα εκάστοτε περιβαλλοντικά ζητήματα. Υπό αυτό το πρίσμα, το περιβάλλον είναι *«ένα ανοικτό και δυναμικό σύστημα, συγχρόνως δομημένο και αδόμητο το οποίο βρίσκεται σε διαρκή μεταβολή»* (Φλογαΐτη, 1998: 155).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1650 της 15/16.10.86, στην παράγραφο 1 του άρθρου 2, ως περιβάλλον ορίζεται *«το σύνολο των φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων και*

στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και επηρεάζουν την οικολογική ισορροπία, την ποιότητα της ζωής, την υγεία των κατοίκων, την ιστορική και πολιτιστική παράδοση και τις αισθητικές αξίες» και διακρίνεται σε φυσικό και ανθρωπογενές. Ως φυσικό νοείται οτιδήποτε δημιούργησε η φύση, περιλαμβάνοντας τον χερσαίο, θαλάσσιο και εναέριο χώρο, καθώς και την χλωρίδα, την πανίδα και τους φυσικούς πόρους που εμπεριέχει, ανεξάρτητα από τον άνθρωπο, και χαρακτηρίζεται από αυτάρκεια και ικανότητα αυτονομίας (Χριστοδουλάκης, 2006). Σε αντιδιαστολή, το ανθρωπογενές ή τεχνητό περιβάλλον δημιουργήθηκε από την ανθρώπινη παρέμβαση και δραστηριότητα, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του ανθρώπου, ο οποίος έχει μια εξαρτητική και αλληλεπιδραστική σχέση με το φυσικό περιβάλλον. Το ανθρωπογενές περιβάλλον διακρίνεται σε: τεχνολογικό, κοινωνικό, πνευματικό, πολιτιστικό (Γεωργόπουλος, 2000).

Άνθρωπος και περιβάλλον είναι έννοιες άρρηκτα δεμένες μεταξύ τους. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει σαφής διάκριση των ορίων μεταξύ φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, αφού πλέον δε νοείται περιβάλλον στο οποίο δεν υπάρχει ανθρώπινη παρέμβαση. Διαφέρει μόνο ο βαθμός της παρέμβασης στο εκάστοτε περιβάλλον (Καραμέρης, 2008).

Η μετάβαση από τη φύση στο περιβάλλον, είχε ως άμεση συνέπεια και τη μετάβαση από τα εκπαιδευτικά κινήματα με επίκεντρο τη φύση στο εκπαιδευτικό κίνημα με κεντρικό άξονα το περιβάλλον, τη λεγόμενη «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Πρόκειται για διαφοροποιημένο κίνημα, αφού δεν επικεντρώνεται μόνο στην έννοια του περιβάλλοντος αλλά και στη σχέση ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης (Φλογαίτη, 2009). Στις δεκαετίες του '70 και του '80 γίνεται ενδελεχής μελέτη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Παπαδημητρίου, 1998).

Στο συνέδριο της Aix-en-Provence, που πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία το 1972, δόθηκαν δυο ορισμοί για το περιβάλλον, όπου ως περιβάλλον ορίζεται «το σύνολο σε μια συγκεκριμένη στιγμή των φυσικών, χημικών, βιολογικών διαστάσεων και των κοινωνικών παραγόντων, ικανών να ασκήσουν μια άμεση ή έμμεση, βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη δράση στους οργανισμούς και στις ανθρώπινες δραστηριότητες». Ενώ στον δεύτερο ορισμό, περιβάλλον είναι «το σύνολο των όντων και των πραγμάτων τα οποία συνθέτουν τον κοντινό και μακρινό χώρο του ανθρώπου, στα οποία μπορεί να δράσει και να τα διαφοροποιήσει και, αντίστροφα, τα οποία μπορούν να δράσουν στον

άνθρωπο και να καθορίσουν με αυτό τον τρόπο, ολικά ή μερικά, την ύπαρξη και τον τρόπο ζωής του» (Αναστασάτος, 2005: 43).

Κατά τη Δημητρίου (2009), το "περιβάλλον" ορίζεται στα επίσημα κείμενα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως:

- **Στη Διεθνή Συνάντηση στην Νεβάδα** των ΗΠΑ, το "περιβάλλον" προσδιορίστηκε βάσει της βιολογικής - φυσικής διάστασής του, ενώ τονίστηκε η ανάγκη προστασίας του καθώς και η συσχέτισή του με τον άνθρωπο και τον πολιτισμό.
- **Στη Διεθνή Διάσκεψη στη Στοκχόλμη** (1972) αποδόθηκε μία ανθρωποκεντρική διάσταση στο περιβάλλον, όπου ο άνθρωπος τοποθετείται στο κέντρο του. Επιπλέον, αναγνωρίστηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος, γεγονός που αποδίδεται με τη φράση "ο άνθρωπος είναι ταυτόχρονα δημιουργός και δημιούργημα του περιβάλλοντός του".
- **Στη Διακήρυξη της Τιφλίδας** (1978) αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα της φύσης του φυσικού και του κατασκευασμένου περιβάλλοντος σε άμεση αλληλεξάρτηση με ποικίλους παράγοντες (βιολογικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς), ενώ τονίζεται η αναγκαιότητα για ορθή διαχείρισή του.
- **Στη δεκαετία του '80** το περιβάλλον αντιμετωπίζεται ως πόρος, γίνεται χρηστικό εργαλείο για τον άνθρωπο και την ανάπτυξή του.
- **Στη δεκαετία του '90** μία νέα έννοια εμφανίζεται, αυτή της αειφορίας, η οποία συμβάλλει καθοριστικά στον προσδιορισμό της έννοιας του περιβάλλοντος, αποσκοπώντας στη διατήρησή του για τις μελλοντικές γενιές.

Κι ενώ το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου "περιβάλλον" αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες γι' αυτό καθορίζει τον τρόπο προσέγγισής του. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικό αλλά και διεθνές επίπεδο, φαίνεται η έννοια "περιβάλλον" να ταυτίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με το φυσικό περιβάλλον και σε μικρότερο με την κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική διάστασή του. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική κοινότητα εκλαμβάνει το περιβάλλον ως:

- **Τόπο-αντικείμενο**, το οποίο περιλαμβάνει ζωντανούς οργανισμούς, ταυτίζεται με τη φύση και αποτελεί έναν φυσικό, δομημένο και κοινωνικό τόπο.
- **Τόπο που περικλείει ποικίλα στοιχεία**, τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και συμβάλλει, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες, στην ανάπτυξη του ανθρώπου, όντας σε συνεχή αλληλεπίδραση μαζί του. Ο άνθρωπος θεωρείται υπεύθυνος για το περιβάλλον, λόγω του ότι συντηρεί και άλλους οργανισμούς (Δημητρίου, 2009).

Δεδομένου ότι, οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον, άρα και για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ποικίλλουν, το πεδίο αυτό αποτελεί πηγή διαπραγμάτευσης, είναι ανοιχτό στον διάλογο και τη συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να θεωρηθεί και ως «εργαλείο», το οποίο αναπτύσσει στο άτομο την κριτική σκέψη, προκειμένου να είναι ικανό να αναζητήσει τα αίτια που οδηγούν σε μία συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση (Φλογαΐτη - Λιαράκου, 2009).

1.3. Ιστορική εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, εμφανίστηκαν εκπαιδευτικά κινήματα, τα οποία προσπάθησαν να συνδέσουν τη φύση με την εκπαίδευση και θεωρούνται πρόδρομοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μπορεί κανείς να υποστηρίξει πως, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπάρχει από τότε που ο άνθρωπος έκανε τα πρώτα του βήματα επάνω στη γη, στην προσπάθειά του να επιβιώσει και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του (Φλογαΐτη, 1998). Όμως, οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις του, σε συνδυασμό με τη λανθασμένη του αντίληψη για μια φύση ανεξάντλητη σε πόρους, έθεσαν σε κίνδυνο όχι μόνο τη φύση, αλλά και την ίδια του τη ζωή (Δευτεραίου, 2017: 38· Δημητρίου, 2009: 19).

Η έντονη αυτή ανθρώπινη δραστηριότητα, λόγω της πρωτοφανούς και ραγδαίας οικονομικής ανάπτυξης και τεχνολογικής προόδου, παρόλο που ωφέλησε την ανθρωπότητα, είχε ως άμεση συνέπεια την υποβάθμιση του περιβάλλοντος και έφερε τον άνθρωπο αντιμέτωπο με σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα (Λιθοξοΐδου, 2006). Αυτό το γεγονός, κατά τη δεκαετία του 1960, κινητοποίησε οικολογικά κινήματα αλλά και εκπαιδευτικούς να περάσουν από την εκπαίδευση για διατήρηση της φύσης στην αναγκαιότητα να συλλάβουν την ιδέα μιας εκπαίδευσης

προσανατολισμένης στην προστασία πλέον του περιβάλλοντος. Έτσι, γεννήθηκε η ιδέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως δράση αλλά και απάντηση στην περιβαλλοντική υποβάθμιση (Φλογαΐτη, 2009: 95· Φλογαΐτη, 2011). Ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 1948, στο Παρίσι, από τον Thomas Pritchard, τονίζοντας την ανάγκη σύνδεσης των φυσικών με τις κοινωνικές επιστήμες, στη διεθνή συνάντηση της IUCN (Palmer, 1998· Γαβριλάκης & Σοφούλης, 2005) ενώ ιδρυτής της θεωρείται ο Σκωτσέζος καθηγητής Βοτανικής, Sir Patrick Geddes (Σκουφά, 2003).

Τη δεκαετία του 1970, γίνεται μία πρώτη προσπάθεια προσδιορισμού της φύσης, του εννοιολογικού πλαισίου, της στοχοθεσίας αλλά και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προκειμένου να αντιμετωπιστεί η περιβαλλοντική υποβάθμιση (Δημητρίου, 2009). Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για συνειδητοποίηση του οικολογικού προβλήματος που προκλήθηκε από τον ίδιο τον άνθρωπο, αλλά και η ικανοποίηση του αιτήματος της κοινωνίας για επίλυσή του (Φλογαΐτη, 1998: 111-116). Την εποχή εκείνη κυριαρχούσε η άποψη ότι *«πρέπει να μπουν όρια και να υπάρξουν νέα δεδομένα στην οικονομική ανάπτυξη, για χάρη της οποίας γίνεται αλόγιστη χρήση της φύσης»* (Φύκαρης, 1998).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πήρε την τελική μορφή της μετά από μια σειρά συναντήσεων, συσκέψεων και συνεδρίων που έλαβαν χώρα από τις αρχές της δεκαετίας του '70 έως και σήμερα, με τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Πλέον, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται ως *«η εκπαίδευση που βοηθά στην κατανόηση της αλληλοσυσχέτισης που υπάρχει ανάμεσα σε κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες»*. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία στοχεύει να διαπλάσει πολίτες που έχουν όχι μόνο γνώσεις, αλλά χαρακτηρίζονται και από ευαισθησία, φαντασία και συνειδητοποίηση των σχέσεων που τους ενώνουν με το περιβάλλον. Οι πολίτες δύνανται να συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις για την προστασία του περιβάλλοντος, αλλάζοντας τις πρότερες αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές τους, καθιστώντας τους περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένους και υπεύθυνους (Φλογαΐτη, 2011). Την ίδια περίοδο, κρίνεται σκόπιμο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να ενταχθεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, απευθυνόμενη στο γενικό πληθυσμό. Στο μεταξύ, στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, διαμορφώνεται το εννοιολογικό και μεθοδολογικό της

πλαίσιο, προσδιορίζοντας τη φύση και τους άξονες δράσης της, δίνοντας υπόσταση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Palmer, 1998· Φλογαΐτη, 2006).

Στην πρώτη διεθνή συνάντηση της Παγκόσμιας Ένωσης για τη Διατήρηση της Φύσης (IUCN), που πραγματοποιήθηκε στη Νεβάδα των ΗΠΑ, το 1970, δόθηκε ο πρώτος ορισμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο οποίος αποτέλεσε τη βάση και για τους επόμενους, σύμφωνα με τον οποίο, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι: *«η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι ικανότητες και οι τάσεις που είναι απαραίτητες για την εκτίμηση της σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο, τον πολιτισμό και το βιοφυσικό του περιβάλλον. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται, επίσης, την άσκηση για την λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση από το ίδιο το άτομο ενός κώδικα συμπεριφοράς γύρω από θέματα που αφορούν τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος»* (IUCN, 1970).

Το 1972, ακολούθησε η Διάσκεψη της Στοκχόλμης, υπό τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), μια διάσκεψη σταθμό, όπου γεννάται και επίσημα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως *«μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία επιδιώκει να διαμορφώσει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησία, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέει με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν στη λήψη και στην εκτέλεση αποφάσεων»*, ένας ορισμός που επικυρώθηκε στη διάσκεψη της Τιφλίδας, το 1977. Τότε συμφωνήθηκε ομόφωνα και ο καθοριστικός ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την προστασία του περιβάλλοντος (Φύκαρης, 1998). Πρόκειται για μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το ανθρωπογενές περιβάλλον πρέπει να βελτιωθεί για τις παρούσες, αλλά και τις μελλοντικές γενιές (Παρασκευόπουλος, 2009). Εκεί έγιναν γνωστά τα περιβαλλοντικά προβλήματα που προκλήθηκαν από την ανθρώπινη υπερδραστηριότητα, στα κράτη-μέλη της διεθνούς κοινότητας και αποφασίστηκε η αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός διεθνούς εκπαιδευτικού προγράμματος, ως λύση στην περιβαλλοντική υποβάθμιση, το οποίο θα στοχεύει όχι μόνο στην παραγωγή γνώσεων, αλλά και στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα (UNESCO-UNEP, 1984). Έτσι δημιουργήθηκε το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (UNEP). Στη συνέχεια, η UNESCO σε συνεργασία με το UNEP, σχεδίασε το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (IEEP) (Παπαβασιλείου, 2011: 23· Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κοντοζήση & Ναλπαντίδου, 2005: 287).

Το 1975, η UNESCO σε συνεργασία με το IEEP, οργανώνουν το Διεθνές Συνέδριο του Βελιγραδίου, όπου συντάσσεται και η «Χάρτα του Βελιγραδίου». Στο συγκεκριμένο κείμενο-διακήρυξη τονίζεται η ανάγκη λήψης μέτρων που θα επιφέρουν οικονομική ανάκαμψη, χωρίς όμως περαιτέρω επιπτώσεις τόσο στο περιβάλλον όσο και απέναντι στα άλλα έθνη. Για να καταστεί αυτό δυνατό θα πρέπει οι κυβερνήσεις να φροντίσουν για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους εκπαιδευόμενους/ες (UNESCO, 1975). Η Διάσκεψη του Βελιγραδίου θεωρείται σημαντικότερη από αυτή της Τιφλίδας (Sterling, 1992·Pace, 1996), καθώς *«αναδεικνύεται σα μια εκπαιδευτική διαδικασία με ηθικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις και έβαλε τα εκπαιδευτικά προγράμματα σ' ένα νέο πλαίσιο νέων παγκόσμιων κοινωνικο-οικονομικών στόχων»* (Παπαδημητρίου, 1998).

Το 1977, στην Τιφλίδα πραγματοποιείται από την UNESCO η πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη, όπου ορίζονται οι αρχές, οι έννοιες και οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς και μέθοδοι για την εφαρμογή της, τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια γνώσεων, αξιών, δεξιοτήτων, αλλά και στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Τότε δόθηκε από την UNESCO και ο πιο γνωστός και αποδεκτός ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο *«Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, πολιτική και οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο 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»* (Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 2011). Έτσι, γίνεται σαφές ότι, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απευθύνεται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, οι οποίες οφείλουν, μετά από εκπαίδευση, να τη θέσουν σε εφαρμογή, ενώ στα πλαίσια του σχολείου ο ρόλος της είναι να εμπλουτίσει το αναλυτικό πρόγραμμα, ως μια νέα του διάσταση (UNESCO, 1978· Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2003: 62). Επιπλέον, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος των ΜΜΕ, καθώς και η ανάγκη διεθνούς συνεργασίας για την ανάπτυξη και διάδοσή της (Σκουφά, 2003· Δημητρίου, 2009· Φλογαΐτη, 2011· Σιώκη, 2012).

Σύμφωνα με την UNESCO (1977), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία υλοποιείται μέσω των ακόλουθων τριών διαστάσεων, είναι η εκπαίδευση που “αλληλεπιδρά περί, μέσω, για το περιβάλλον”.

- Η εκπαίδευση **περί** του περιβάλλοντος ή γύρω από το περιβάλλον: Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το περιβάλλον και η αειφορία, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους/ες να κατανοήσουν τις φυσικές διεργασίες, τη λειτουργία των οικοσυστημάτων, τις συνέπειες της ανθρώπινης υπερδραστηριότητας για το περιβάλλον και τον άνθρωπο καθώς και την προσέγγιση φιλικών λύσεων για Αειφόρο Ανάπτυξη.
- Η εκπαίδευση **μέσω** του περιβάλλοντος ή από και μέσα στο περιβάλλον: Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων με το περιβάλλον μέσω του παιχνιδιού και η απόκτηση εμπειριών και βιωμάτων, δύο παράγοντες που θα συμβάλλουν στη μελλοντική τους ενεργοποίηση ως ενήλικες, ώστε να λάβουν δράση προσανατολισμένη στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Στόχος της είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές/τριες για το περιβάλλον, το οποίο αποτελεί και παιδαγωγικό μέσο για να είναι η μάθηση αποτελεσματικότερη. Επιπλέον, στοχεύει οι εκπαιδευόμενοι/ες να αναγνωρίζουν τις συμπεριφορές εκείνες που οδηγούν σε μια ζωή χωρίς αειφορία. Η ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με τη φύση μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Αυτή η διάσταση προσέδωσε μια καινούρια μορφή στην εκπαίδευση, αφού το περιβάλλον δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως αντικείμενο μελέτης, αλλά αποτελεί και το ίδιο μέσο για την πρόσκτηση της γνώσης.
- Η εκπαίδευση **για** το περιβάλλον: έχει ως άμεσο στόχο της να εμφυσήσει στους μαθητευόμενους/ες αξίες και γνώσεις που θα τους/τις κινητοποιήσουν να δράσουν με σεβασμό απέναντι στο περιβάλλον, με σκοπό την αναζήτηση λύσεων γι’ αυτό (Παρασκευόπουλος, 2009), όντας παράγοντες ικανοί να επιφέρουν την κοινωνική αλλαγή, ως μελλοντικοί πολίτες, οι οποίοι/οποίες θα αξιολογούν κριτικά, για να λαμβάνουν τις βέλτιστες αποφάσεις για το περιβάλλον (Φλογαΐτη, 2006). Αυτή η διάσταση διαφοροποιείται από τις δύο προηγούμενες, αφού εστιάζει στον καθοριστικό ρόλο του ενεργού πολίτη για

τη διασφάλιση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, αλλά και του περιβάλλοντος (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).

Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να συνυπάρχουν και τα τρία παραπάνω χαρακτηριστικά, αλληλοσυμπληρώνοντας το ένα το άλλο, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της. Τότε, η εκπαίδευση μπορεί να παρέχει στους εκπαιδευόμενους/ες τα κατάλληλα βιώματα, ώστε να είναι ικανοί/ές να λαμβάνουν αποφάσεις, συμμετέχοντας ενεργά στην εφαρμογή τους, με σκοπό την επίλυση των εκάστοτε περιβαλλοντικών ζητημάτων. Είναι σημαντικό, τα περιβαλλοντικά προβλήματα να εξετάζονται, λαμβάνοντας υπόψη τις οικολογικές, κοινωνικοπολιτικές και ηθικές διαστάσεις τους (Παπαδημητρίου, 1998).

Το 1987, λαμβάνει χώρα στη Μόσχα το «Διεθνές Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση», σε συνεργασία της UNESCO με το IEEP. Στο συγκεκριμένο συνέδριο συστήνεται «Διεθνής Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη», η οποία δημοσιεύει την έκθεση της Brundland, με θέμα «Το κοινό μας μέλλον» (Our common future). Στην έκθεση, μετά από ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώνεται η περαιτέρω περιβαλλοντική υποβάθμιση σε αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες (UNESCO-UNEP, 1988) καθώς και η ανάγκη σύνδεσης της οικονομική ανάπτυξης με τη διατήρηση του περιβάλλοντος. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη για εκμετάλλευση των πόρων με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι μελλοντικές γενιές να μπορούν να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες (Dillon, 2009), εισάγοντας την έννοια της αειφορίας και της Αειφόρου Ανάπτυξης, ως τρόπο αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Γαβριλάκης & Σοφούλης, 2005· Δημητρίου, 2009). Σε αυτό το σημείο, καθοριστική είναι η συμβολή της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δύνανται να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, με σκοπό την επίτευξη ριζικών αλλαγών στην κοινωνία (WCED, 1987).

Το 1992, πραγματοποιήθηκε η πρώτη διεθνής διοργάνωση για την εκπαίδευση και την επικοινωνία στο Ρίο ντε Τζανέιρο, υπό την αιγίδα των UNESCO, UNEP και ICC, όπου οι συμμετέχοντες διαπραγματεύθηκαν «το εκπαιδευτικό μέρος των σχεδίων δράσης που τέθηκαν εκεί» (Φύκαρης, 1998). Επιπλέον, τέθηκαν οι βάσεις για τη δημιουργία της Agenda 21, ενός προγράμματος-δράσης για τον 21^ο αιώνα, που κινητοποιεί όλα τα κράτη να επικοινωνούν συνεχώς και να δρομολογούν δράσεις, με σκοπό την επίτευξη κατάλληλων συνθηκών διαβίωσης και ανάπτυξης όλου του πλανήτη. Στο κεφάλαιο 36 της Agenda 21, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος της

εκπαίδευσης, ως αναγκαίας προϋπόθεσης για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης (Δημητρίου, 2009).

Το 1997, πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη Διεθνής Διάσκεψη της UNESCO με θέμα «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία». Οι συμμετέχοντες-φορείς κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι δεν αξιοποιήθηκαν στο έπακρο οι συστάσεις των συνεδρίων που προηγήθηκαν και για να γίνουν ορατές οι αλλαγές στο περιβάλλον θα πρέπει να συνδεθούν τα περιβαλλοντικά με τα κοινωνικά ζητήματα και να επέλθουν ρηξικέλευθες αλλαγές στην κοινωνία. Επιπλέον, αναγνωρίστηκε ο πολυμορφικός χαρακτήρας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αλλά και η ανάγκη αντικατάστασης του όρου με τον όρο «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». (Δημητρίου, 2014).

Δεδομένου ότι, για να λάβουν χώρα όλες οι παραπάνω διεθνείς συναντήσεις συνεργάστηκαν τοπικές αλλά και διεθνείς οργανώσεις με την UNESCO, υποδηλώνει και τον παγκόσμιο χαρακτήρα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία μεταβάλλεται ανάλογα με τις εκάστοτε περιβαλλοντικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Παπαδημητρίου, 1998· Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005). Επίσης, δεδομένου ότι, δύναται να εφαρμοστεί σε κάθε στάδιο της ανθρώπινης εξέλιξης, την καθιστά επιτυχή (Heimlich, 1993).

1.4. Σκοποί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Την ίδια περίοδο, και ενώ τα περιβαλλοντικά προβλήματα εντείνονταν ολοένα και περισσότερο σε παγκόσμιο επίπεδο, η ανάγκη για συνεργασία με στόχο την άμβλυνση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης ήταν επιτακτική (Δημητρίου, 2009). Σ' αυτό το σημείο, καθοριστική ήταν η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία είναι ικανή να αναπτύξει την κριτική σκέψη των ατόμων, ώστε να δραστηριοποιηθούν υπεύθυνα και ενεργά για την περιβαλλοντική προστασία (Παρασκευόπουλος, 2009).

Γενικότερα, σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να διαμορφωθούν κοινωνικές ομάδες, οι οποίες είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένες για το πώς είναι δομημένο και πώς λειτουργεί το περιβάλλον, ποια προβλήματα αντιμετωπίζει, αλλά να έχουν κατακτήσει και γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που τις καθιστούν ικανές να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για την επίλυση των

περιβαλλοντικών ζητημάτων (Παπαβασιλείου, 2011). Οι πολίτες θα πρέπει να αποκτήσουν υπεύθυνη συμπεριφορά, μέσω της καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες θα τους επιτρέπουν να μπορούν να αξιολογήσουν την έκταση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος και να συμμετέχουν ενεργά στην εξεύρεση λύσεων (Σκαναβή & Σακελλάρη, 2011).

Στη Χάρτα του Βελιγραδίου, επισημαίνεται πως *«Ο σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός πληθυσμού ανά τον κόσμο, ο οποίος να έχει επίγνωση του περιβάλλοντος, να ενδιαφέρεται για το περιβάλλον και τα σχετιζόμενα με αυτό προβλήματα, και ο οποίος να έχει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις, τα κίνητρα και τη δέσμευση να εργαστεί ατομικά και συλλογικά προς την κατεύθυνση της επίλυσης τρεχόντων προβλημάτων και την πρόληψη (εμφάνισης) νέων»* (Παρασκευόπουλος, 2009).

Σύμφωνα με την UNESCO (1978), οι σκοποί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, είναι οι ακόλουθοι:

- να κατανοήσουν οι πολίτες, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/τριών, στις αστικές και αγροτικές περιοχές ότι, οι οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί και οικολογικοί παράγοντες είναι αλληλένδετοι μεταξύ τους,
- να καλλιεργηθούν τόσο στους πολίτες όσο και στους μαθητές/τριες οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, με απώτερο σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος,
- να διαμορφωθούν νέα πρότυπα συμπεριφοράς καθώς και υπεύθυνη στάση απέναντι στο περιβάλλον (Παρασκευόπουλος, 2009).

Από την άλλη πλευρά, είναι κοινώς αποδεκτό πως *«υπέρτατος στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ενός περιβαλλοντικά εγγράμματου συνόλου πολιτών»* (Παπαβασιλείου, 2011), όπου οι πολίτες έχοντας αποκτήσει γνώσεις και διαμορφώσει φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις συμμετέχουν ενεργά για την εύρεση λύσεων που επιφέρουν αρμονία και ισορροπία ανάμεσα στην ποιότητα της ανθρώπινης ζωής και της διατήρησης του περιβάλλοντος. Όμως, οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1978, αποτελούν μέχρι και σήμερα τη βάση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και

σύμφωνα με την UNESCO (1978), κατηγοριοποιούνται στις ακόλουθες πέντε κατηγορίες:

- **Συνειδητοποίηση:** να συνδράμει, ώστε όλες οι κοινωνικές ομάδες να ευαισθητοποιηθούν και να γνωρίσουν το περιβάλλον και τα προβλήματά του.
- **Γνώσεις:** να συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών από τις κοινωνικές ομάδες καθώς και στην προσφορά της στοιχειώδους γνώσης για το περιβάλλον και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.
- **Στάσεις:** να βοηθήσει όλες τις κοινωνικές ομάδες να αφυπνιστούν συναισθηματικά και να κινητοποιηθούν, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην προστασία και την ενίσχυση του περιβάλλοντος.
- **Ικανότητες:** να συμβάλλει, ώστε οι κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν προβλήματα του περιβάλλοντος, αξιολογώντας ταυτόχρονα τα εκάστοτε περιβαλλοντικά προγράμματα σε σχέση με όλες τις διαστάσεις τους.
- **Συμμετοχή:** να ενεργοποιήσει τις κοινωνικές ομάδες να εμπλακούν ενεργά, με αίσθημα ευθύνης, ώστε να επιλυθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα. (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005).

Σύμφωνα με την UNESCO (1978: 27), προκειμένου να βρουν πρόσφορο έδαφος και να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, θα πρέπει να εφαρμοστούν οι ακόλουθες κατευθυντήριες αρχές, βάσει των οποίων η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει:

- να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον μέσω μιας ολιστικής οπτικής, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις διαστάσεις (φυσικό, ανθρωπογενές, τεχνολογικό, κοινωνικό...),
- να ξεκινά από την προσχολική αγωγή και να συνεχίζεται δια βίου σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη),
- να προσεγγίζει τα περιβαλλοντικά θέματα διεπιστημονικά και να αξιοποιούνται οι λύσεις κάθε επιστημονικού κλάδου με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να έχουν μια σφαιρική εικόνα των περιβαλλοντικών ζητημάτων,

- να εξετάζει τα περιβαλλοντικά προβλήματα υπό μία γενικότερη σκοπιά, ώστε οι μαθητές/τριες να αναζητούν τις περιβαλλοντικές συνθήκες που συντρέχουν και σε άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα,
- να εξετάζεται το περιβάλλον σύμφωνα με τις τωρινές, αλλά και τις μελλοντικές συνθήκες, σε άμεση συνάρτηση με το ιστορικό γίνεσθαι,
- να τονίζει την αναγκαιότητα συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα για την άμβλυνση αλλά και την αναζήτηση λύσεων στα περιβαλλοντικά προβλήματα,
- να προτρέπει τους μαθητές/τριες να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας οι ίδιοι/ίδιες αποφάσεις και κρίνοντας τα αποτελέσματά τους,
- να εμφυσησει στους μαθητές/τριες γνώσεις, αξίες, δεξιότητες, αλλά και ευαισθητοποίηση απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα,
- να βοηθά τους μαθητές/τριες να αναζητούν και να ανακαλύπτουν τα αίτια που κρύβονται πίσω από ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα,
- να βοηθά τους μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, ώστε να είναι ικανοί/ές να επιλύουν πολύπλοκα περιβαλλοντικά προβλήματα,
- να προωθεί τη γνώση για το περιβάλλον μέσα από μία ποικιλία παιδαγωγικών τεχνικών, ώστε οι μαθητές/τριες να ανακαλύπτουν τη γνώση βιωματικά (Παπαβασιλείου, 2011).

1.5. Μορφές Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Κι ενώ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει συνδεθεί κυρίως με την τυπική εκπαίδευση, έρευνες έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα ένταξής της και στη μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, προκειμένου να καλυφθούν όλοι όσοι δεν είναι πλέον μέρος του σχολικού συστήματος. Αντίστοιχα με τις κατηγοριοποιήσεις της εκπαίδευσης σε τυπική, μη τυπική και άτυπη συναντάμε και τις αντίστοιχες μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία διακρίνεται σε: τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

- **Τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση** είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που υλοποιείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης, σε σεμινάρια και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Κύριο γνώρισμά της είναι το συγκεκριμένο κοινό στο οποίο απευθύνεται, το οποίο χαρακτηρίζει η ομοιογένεια όσον αφορά την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Επίσης, ο ρόλος του/της διδάσκοντα/ουσας είναι κυρίαρχος, αφού από αυτόν/αυτήν εξαρτάται η περιβαλλοντική γνώση που θα μεταδοθεί, καθώς και η επίτευξη των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).
- **Μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση** είναι η μορφή της εκπαίδευσης, η οποία απευθύνεται σε ποικίλους κοινωνικούς τομείς και αποσκοπεί στην καλλιέργεια *«περιβαλλοντικών εννοιών, δεξιοτήτων, στάσεων και περιβαλλοντικού ήθους»* (Tahir, 1997 στο Τσαμπούκου- Σκαναβή, 2004). Σε αντίθεση με την τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να διευρύνει το πεδίο εφαρμογής της πέραν των ορίων του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος, απέναντι σε ένα ευρύ κοινό, που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία ως προς την ηλικία, το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, αλλά ενδιαφέρεται να συνδράμει στην καταστολή των περιβαλλοντικών ζητημάτων που μαστίζουν την τοπική κοινωνία. Ένα πρόγραμμα, το οποίο πετυχαίνει να καλύψει τις ανάγκες του κοινού του, μπορεί να στεφθεί με επιτυχία (Heimlich, 1993).

Στη Χάρτα του Βελιγραδίου (1976), γίνεται η πρώτη αναφορά στη μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ενώ στη Διάσκεψη της Μόσχας (1987), επισημάνθηκε η αναγκαιότητα για επιμόρφωση υπεύθυνων φορέων για την τυπική και μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Καθοριστική είναι και η συμβολή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας καθώς και των μουσείων για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών για περιβαλλοντικά ζητήματα, με την υποστήριξη και του κράτους (UNESCO-UNEP, 1988).

- **Άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση** είναι η δια βίου εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται σε ένα ευρύ κοινό, το οποίο απαρτίζουν κυρίως

εθελοντές. Η διάχυση της περιβαλλοντικής πληροφορίας και γνώσης στο κοινό, γίνεται μέσω των Μ.Μ.Ε, των βιβλιοθηκών, της κοινωνικής συναλλαγής και του διαδικτύου (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

1.6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Όπως στον υπόλοιπο κόσμο, έτσι και στην Ελλάδα, η έντονη η ανάγκη για προστασία του περιβάλλοντος γέννησε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η εισαγωγή της, όμως στο εκπαιδευτικό σύστημα καθυστέρησε αισθητά σε σχέση με άλλες χώρες, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επέφερε η δικτατορία και το Κυπριακό στη χώρα μας, όπως και η καθυστέρηση των αρμοδίων να εκδηλώσουν ενδιαφέρον, λόγω του ότι δεν είχαν εμφανιστεί σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα έως τότε (Γούπος, 2000· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Στην Ελλάδα, ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά το 1976, στηριγμένος στη βάση όσων επιτεύχθηκαν στις διεθνείς διασκέψεις που πραγματοποιήθηκαν υπό την αιγίδα της UNESCO. Ωστόσο, ιστορικά, το 1913 θεσπίστηκε νόμος, σύμφωνα με τον οποίο εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου το μάθημα «Πατριδογνωσία», το οποίο εκτός των άλλων, πραγματεύεται τη σύνδεση της εκπαίδευσης με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, σε ένα στείο όμως πλαίσιο, το οποίο δεν συνέδεε τις εμπειρίες των παιδιών για την παραγωγή σχημάτων σκέψης (Παπαδημητρίου, 1998). Το 1964 εισάγεται και το μάθημα της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» στο Δημοτικό σχολείο, ως μια νέα προσπάθεια σύνδεσης της εκπαίδευσης με το περιβάλλον, προσπάθεια, όμως που δεν απέδωσε καρπούς, λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που επικρατούσαν στην Ελλάδα (Σκουφά, 2003).

Στηριζόμενη σε καθοριστικά γεγονότα που διαδραματίστηκαν από το 1977 έως και σήμερα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να χωριστεί σε τρεις φάσεις:

- **1^η φάση (1977-1983):** Πρόκειται για μια προπαρασκευαστική φάση, κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες ενέργειες εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ, οι οποίες έδωσαν ώθηση στο θεσμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τον Οκτώβριο του 1977, αποστέλλονται στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, δύο εκπρόσωποι της Ελλάδας, ενώ ακόμη ένα

μέλος της ελληνικής αντιπροσωπείας μεταβαίνει στο Μπρίστολ της Αγγλίας, συμμετέχοντας σε σεμινάριο που υλοποιείται εκεί. Το 1980 πραγματοποιείται στην Αθήνα σεμινάριο-ορόσημο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ έως το 1983 πραγματοποιούνται ανάλογες δράσεις, με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παρακολουθούν αντίστοιχα σεμινάρια στη Γαλλία, και τα πρώτα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης. Παρόλα αυτά, υλοποιήθηκαν ελάχιστα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία, πλαισιώνοντας κυρίως πολιτιστικές εκδηλώσεις, με την κατάσταση να βελτιώνεται από το 1986 έως το 1989 (Σπυρόπουλος, 1986· Γαλυφιανάκη, 2007). Οι καρποί των παραπάνω δράσεων συνοψίζονται στα εξής:

1. Οργάνωση αρχείου με έντυπο εποπτικό υλικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
 2. Επιμόρφωση Αθηναίων εκπροσώπων από ειδικούς του Συμβουλίου της Ευρώπης και εκπαιδευτικών σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Γαλλίας.
 3. Έκθεση επιστημόνων για την ενσωμάτωση και εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
 4. Διανομή ενημερωτικού φυλλαδίου στους μαθητές/μαθήτριες με θέμα «Άνθρωπος και Περιβάλλον», υλοποίηση προγραμμάτων για την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος και συμμετοχή μαθητών/τριών της Α΄ τάξης του Γυμνασίου σε εργασίες για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, κατά την τετραετία 1981-1985.
 5. Ενίσχυση των σχολικών βιβλίων με θεματικές που καλλιεργούν οικολογικές ιδέες (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).
- **2^η φάση** (1983-1989): Πρόκειται για μια πειραματική και ταυτόχρονα μεταβατική φάση, κατά την οποία σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν εθελοντικά στα πρώτα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ με την εισαγωγή του μαθήματος

«Μελέτη Περιβάλλοντος» στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, εισάγεται ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και στο Δημοτικό σχολείο (Γούπος, 2000). Το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν περιβαλλοντικά προγράμματα στο σχολείο, οδήγησε στην έκδοση φυλλαδίου με πληροφορίες και οδηγίες προς αυτή την κατεύθυνση. Την ίδια περίοδο συγκροτούνται Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και ομάδες εργασίας, οι οποίες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τον εντοπισμό τυχόν προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, την αξιολόγησή τους και την κατάθεση προτάσεων. Καθοριστική, για τη δημιουργία αυτού του πλαισίου, είναι και η συμβολή των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αθenas-Βασιλειάδης, 2006). Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης πραγματοποιήθηκε:

1. Διαρκής επικοινωνία με διεθνείς φορείς, υπεύθυνους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
 2. Ένα σεμινάριο και εκατό προγράμματα για εκπαιδευτικούς, υπό την αιγίδα της ΕΟΚ καθώς και ένα σεμινάριο στην Αθήνα το 1986.
 3. Συνεργασία μεταξύ του ΥΠΕΠΘ και υπουργείων που έχουν υπό την ευθύνη τους την προστασία του περιβάλλοντος.
 4. Έκδοση βιβλίου με θέμα «Σχολείο και Περιβάλλον», ως βοηθητικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
 5. Επιμόρφωση 7.500 εκπαιδευτικών.
 6. Εφαρμογή χιλίων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εξακοσίων στη δευτεροβάθμια (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).
- **3^η φάση** (1990 έως σήμερα): Πρόκειται για την καθοριστικότερη φάση για την καθιέρωση του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην

Ελλάδα και την ενσωμάτωσή της στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισάγεται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ την ίδια περίοδο δημιουργούνται τα πρώτα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το 1990 θεσμοθετείται ο Νόμος 1892/31-7-1990 (ΦΕΚ 101, τ. Α'), κατά τον οποίο «η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της ΠΕ 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...». Το 1991, σχετική εγκύκλιος αποστέλλεται και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά ως μια εκπαιδευτική διαδικασία, για την υλοποίηση της οποίας απαραίτητη είναι η ενεργός εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000· Γαλυφιανάκη, 2007). Στο Άρθρο 11, παρ.13 του ίδιου νόμου, επισημαίνεται η ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, ενώ η ενότητα Γ' αφορά στο «Παιδί και Περιβάλλον: πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος για το νηπιαγωγείο» (ΥΠΕΠΘ, 2002).

Συνοψίζοντας, η θεσμοθέτηση του Ν. 1892/31-7-1990, συνέβαλε στη γοργή διάδοση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στην υλοποίηση 1500 περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, από την πρώτη κιόλας χρονιά διορισμού των Υπεύθυνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, ο αριθμός, το περιεχόμενο και η αποδοτικότητα των προγραμμάτων που εφαρμόζονται, κάθε άλλο παρά ικανοποιητικά μπορούν να χαρακτηριστούν (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).

Δύο δεκαετίες σχεδόν μετά την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεχίζει να λειτουργεί αποσπασματικά και ανεξάρτητα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου. Τα προγράμματα εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς που επιδεικνύουν

περιβαλλοντικές ανησυχίες, εκούσια, χωρίς την ύπαρξη μέριμνας για την ανάπτυξη του απαραίτητου χώρου στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (Παπαδημητρίου, 1995· 1998), ενώ η θεματολογία τους είναι πολιτιστικού ή αισθητικού ενδιαφέροντος και συχνά αφορά αποσπασματικές γνώσεις για το περιβάλλον (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι, μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι μαθητές/τριες ευαισθητοποιούνται σε περιβαλλοντικά ζητήματα, συνειδητοποιούν την αμφίδρομη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, εκδηλώνουν ενδιαφέρον και αποκτούν γνώσεις για το περιβάλλον, καλλιεργούν δεξιότητες που συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση μελλοντικά ενεργών πολιτών που συμμετέχουν και δραστηριοποιούνται για την πρόληψη περιβαλλοντικών προβλημάτων (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005).

Παρόλα αυτά, η υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δέχεται κριτική, εξαιτίας του γεγονότος ότι, αποσκοπούν στην επίτευξη κυρίως γνωστικών στόχων, παρακάμπτουν την επίκαιρη θεματολογία, που ενίοτε οδηγεί σε κοινωνικές συγκρούσεις, εφαρμόζουν μια καθορισμένη μέθοδο και συχνά οι μαθητές/μαθήτριες εμπλέκονται σε δραστηριότητες που δε συνδέονται μεταξύ τους. Όλες οι παραπάνω παράμετροι, σε συνδυασμό και με ορισμένες δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως το δυσπροσάρμοστο ωρολόγιο πρόγραμμα, η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο μικρός αριθμός βιβλιοθηκών και η έλλειψη ευκαιριών στους πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, συντελούν στην υποβάθμιση του πραγματικού νοήματος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Προκειμένου να αλλάξει αυτή η εικόνα, θα πρέπει να επέλθουν σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο, την υλοποίηση και αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά πρωτίστως να δοθούν κίνητρα και υλικοτεχνική υποδομή στους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την επιμόρφωσή τους (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

1.7. Η ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην εκπαίδευση

Κι ενώ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της στην Ελλάδα περί τα τέλη του 1976, εισάγεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 1980-1981,

ως «Προαιρετική Εκπαιδευτική Καινοτομία», με πρωτοβουλία του ΥΠ.Ε.Π.Θ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Καθοριστική, όμως είναι η συμβολή του Ν. 1892/31-7-90 (ΦΕΚ 101 Α'), σύμφωνα με τον οποίο «η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης και σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 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», γεγονός που ενδυναμώνει το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο για την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κούσουλας, 2008). Έναν χρόνο αργότερα, με την υπ' αριθμ. Γ1/308/3-4-1991 Υπουργική Απόφαση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισάγεται επίσημα και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γούπος, 2005), ενώ το 2002, η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εντάσσεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002) του νηπιαγωγείου. Σε αυτό, το περιβάλλον διαχωρίζεται σε ανθρωπογενές και φυσικό και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σημασία της αλληλεπίδρασης του παιδιού με αυτό (ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., 2002). Οι Καλαϊτζίδης & Ουζούνης (2000), υποστηρίζουν ότι, η πιο ενδεδειγμένη περίοδος για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών κρίνεται η προσχολική ηλικία. Τα παιδιά μεταξύ 4 και 6 ετών, στον χώρο του νηπιαγωγείου λαμβάνουν μέρος σε περιβαλλοντικές δράσεις με στόχο τη συμμετοχή, την ανακάλυψη και τελικά την εύρεση λύσης στα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σύγχρονο νηπιαγωγείο επιδιώκει να φέρει τους μαθητές/μαθήτριες σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον, ώστε να ανακαλύψουν τη σημασία της ορθής διαχείρισης των φυσικών πόρων, όπως και τα αποτελέσματα από την υπερεκμετάλλευσή τους (UNESCO, 2005 στο Παπαβασιλείου, 2015). Επιπλέον, στοχεύει στην εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών σε δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συστημικής τους σκέψης, ώστε να αντιληφθούν ότι, τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι αποτέλεσμα ανθρώπινων πρακτικών, αλλά και στην κατάκτηση γνώσεων και ηθικών αξιών, στοχεύοντας σε μελλοντικούς πολίτες με ευαισθητοποιημένη σκέψη και δράση, πρόθυμους να αναλάβουν εθελοντική προσφορά για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Θεοδωροπούλου & Καΐλα, 2005). Είναι ακόμη σημαντικό το γεγονός ότι, οι μαθητές/μαθήτριες του νηπιαγωγείου έρχονται σε επαφή με οικολογικά προβλήματα και τις συνέπειές τους

στο περιβάλλον, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και υιοθετούν υπεύθυνη στάση και συμπεριφορά (Tilbury & Mula, 2009 στο Παπαβασιλείου, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, καθώς και το ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως σκοπό της *«να αναπτύξει ένα παγκόσμιο πληθυσμό που θα έχει επίγνωση και ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τα προβλήματα του και ο οποίος θα έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις, τα κίνητρα και την αφοσίωση, ώστε να εργαστεί ατομικά και συλλογικά προς την κατεύθυνση της επίλυσης προβλημάτων καθώς και την παρεμπόδιση δημιουργίας νέων»*, αντιλαμβάνεται κανείς την ανάγκη ενσωμάτωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολικά προγράμματα, ήδη από το νηπιαγωγείο (Καλαϊτζίδης – Ουζούνης, 2000).

Η UNESCO, το 1985, πραγματοποίησε μία έρευνα σε 13 χώρες, προκειμένου να διεξάγει συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώθηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα αναλυτικά προγράμματα, αναλύοντας τους στόχους, τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία τους. Τα θετικά στοιχεία της ενσωμάτωσής της στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, συνοψίζονται στα εξής:

- Προσφέρει τη δυνατότητα σύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο.
- Καθιστά αναγκαία τη σύνθεση γνώσεων, που προκύπτουν από τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στις εκάστοτε θεματικές ενότητες.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων απαραίτητων για άρτια σκέψη και δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Σύμφωνα με τους Γεωργόπουλο - Τσαλίκη (1993), προκειμένου να οργανωθεί και να εφαρμοστεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα πρέπει:

- να λαμβάνεται υπόψη ότι, κάθε παιδί είναι διαφορετικό και να χρησιμοποιείται ποικιλία μεθόδων, ώστε να συμβάλει στην έκφραση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς του,
- να ενδιαφέρει τα παιδιά,
- να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών,
- να λαμβάνονται υπόψη τα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι δεξιότητές τους,
- να λαμβάνεται υπόψη ο χρόνος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων,

- το πρόγραμμα να είναι ευέλικτο και να διαμορφώνεται από τη συμβολή εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών,
- σκοπός του να είναι η επίλυση προβλημάτων, μέσω της εμπλοκής των μαθητών/μαθητριών,
- οποιαδήποτε καινοτόμος πρόταση θα πρέπει να προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει μία πληθώρα μεθόδων ή διδακτικών στρατηγικών προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να επιλέξει τις πιο πρόσφορες, λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις του, τη φύση του περιβαλλοντικού προβλήματος, την ηλικία των παιδιών, το νοητικό τους επίπεδο, τη θέση του σχολείου, τους στόχους, τον διαθέσιμο χρόνο (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).

Η πιο πλήρης μέθοδος, η οποία αποτελεί τη βάση για να υλοποιηθούν και να ενσωματωθούν και οι άλλες, είναι η μέθοδος project. Σε αυτή, ο/η εκπαιδευτικός έχοντας ρόλο υποστηρικτικό και καθοδηγητικό, συνεργάζεται με τους μαθητές/μαθήτριες, οι οποίοι/οποίες εμπλέκονται το ίδιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, οικοδομώντας τη γνώση (Παπαβασιλείου, 2011).

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του/της και τις ακόλουθες μεθόδους, οι οποίες είναι σύμφωνες με τις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

- **η συζήτηση:** ο/η εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα στα παιδιά και εκείνα καταθέτουν τις ιδέες τους,
- **η προσομοίωση:** τα παιδιά καλούνται να γίνουν μέρος ενός προβλήματος αναζητώντας την επίλυσή του,
- **η μελέτη εκτός σχολικής τάξης:** τα παιδιά έξω από την τάξη αλληλεπιδρούν με το φυσικό ή ανθρωπογενές περιβάλλον,
- **η διασαφήνιση και ανάλυση αξιών:** τα παιδιά βάζουν σε σειρά προτεραιότητες, στάσεις και αξίες πάνω σε ένα περιβαλλοντικό ζήτημα.

Αξίζει να σημειωθεί πως, στις παραπάνω μεθόδους περιλαμβάνονται και υποκατηγορίες με κοινό χαρακτηριστικό το θεωρητικό τους πλαίσιο ανάπτυξης καθώς και το σκοπό τους (Δημητρίου, 2009).

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προάγει τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, όπου οι μαθητές/μαθήτριες οικοδομούν τη γνώση συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αλληλεπιδρούν αξιοποιώντας τις

ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και ο/η εκπαιδευτικός, έχοντας ρόλο διαμεσολαβητή/τριας προάγει την καλλιέργεια αξιών, την αυτονομία, την αποδοχή, σε αλληλεπίδραση με την τοπική κοινωνία. Οι προαναφερθείσες αρχές, διαμορφώνουν το παιδαγωγικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία έχει τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- Οικοδόμηση της γνώσης με εποικοδομητικό τρόπο και μέσα.
- Μάθηση σε συνεργατικό πλαίσιο.
- Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.
- Καλλιέργεια αξιών-στάσεων.
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
- Καλλιέργεια της συστημικής σκέψης.
- Συμμετοχή σε δράσεις, με δημοκρατικό χαρακτήρα (Δημητρίου (2009)).

Προκειμένου η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να ενσωματωθεί επιτυχώς στην τυπική εκπαίδευση, με τρόπο που να ευνοεί την επίτευξη των στόχων της, απαιτείται πολυεπιστημονική και διεπιστημονική προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, γεγονός που έρχεται σε σύγκρουση με την παραδοσιακή διδασκαλία, το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό, προτάθηκαν: α) το πολυεπιστημονικό (ή πολυκλαδικό) και β) το διεπιστημονικό (ή διακλαδικό) μοντέλο. Πρόκειται για δύο συμπληρωματικές στρατηγικές ενσωμάτωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τις οποίες στο πρώτο μοντέλο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενσωματώνεται σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ στο δεύτερο, αντιμετωπίζεται ως ένας ανεξάρτητος τομέας διδασκαλίας (Φλογαΐτη, 1998).

1.8. Θεματολογία προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό νηπιαγωγείο

Η συνεχής υποβίβαση του περιβάλλοντος στη σημερινή εποχή είναι απειλητική, όχι μόνο για την ποιότητα ζωής του ανθρώπου, αλλά και για τη βιωσιμότητα ολόκληρου

του πλανήτη (Φλογαΐτη, 1998). Το γεγονός αυτό έχει θέσει το περιβάλλον στο επίκεντρο μελέτης, γι' αυτό και η ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη δημόσια εκπαίδευση κρίνεται επιτακτική.

Το ελληνικό κράτος, με Υπουργική Απόφαση (Υ.Α. Γ2/4245/22.9.1999) καλεί από κοινού, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες να ασχοληθούν, στο πλαίσιο του σχολείου, με τα ακόλουθα περιβαλλοντικά θέματα:

- Προσαρμογή της συμπεριφοράς των καταναλωτών στις εκάστοτε συνθήκες.
- Ορθολογική χρήση της ενέργειας με την ήπια μορφή της.
- Ενημέρωση και χρήση κριτικής σκέψης σε θέματα που άπτονται των σχεδίων διαχείρισης π.χ. προστατευόμενων περιοχών, μέτρων και πολιτικών φιλικά προσκείμενων στο περιβάλλον, της συμβολής της τεχνολογίας στην ποιοτική βελτίωση του περιβάλλοντος.
- Συνεχής συνεργασία και επικοινωνία της σχολικής κοινότητας με την τοπική ηγεσία για τη λήψη μέτρων.
- Ενίσχυση των προσπαθειών όλων των φορέων προς την κατεύθυνση της αειφορίας.
- Ενθάρρυνση των μαθητών/μαθητριών για τη διατύπωση προτάσεων με σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος (Μπότσαρης, 2006).

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την άποψη του Piaget ότι, τα νήπια έχουν την ικανότητα να επικεντρώνονται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό τη φορά, καθώς και το γεγονός ότι, τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι πολύπλοκα, μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι, η περιβαλλοντική θεματολογία που αφορά το νηπιαγωγείο είναι περιορισμένη, δεδομένου ότι πρόκειται για παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών και είναι δύσκολο να διαχειριστούν πολυσύνθετα περιβαλλοντικά προβλήματα (Δημητρίου, 2009).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Γεωργόπουλο, Δημητρίου & Μπιρμπίλη (2008), στην επιλογή θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το ενδιαφέρον των παιδιών, η αγάπη τους για την ενασχόληση με το φυσικό περιβάλλον καθώς και το ότι, τα θέματα θα πρέπει να σχετίζονται με το οικείο περιβάλλον και την καθημερινότητά τους.

Η ελληνική πολιτεία, αφουγκραζόμενη τις παραπάνω διαστάσεις, το 2002 εντάσσει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων

Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003) του νηπιαγωγείου. Ιδιαίτερα στην ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος για το νηπιαγωγείο», επισημαίνεται ιδιαίτερα η προσοχή στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον (ΥΠΕΠΘ -Π.Ι., 2002).

Σύμφωνα με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2011), ως αντικείμενο μελέτης του περιβάλλοντος θεωρείται οτιδήποτε υπάρχει γύρω μας: ο άνθρωπος και όσα έχει δημιουργήσει, οι κοινωνικές σχέσεις, η χλωρίδα, η πανίδα, τα φυσικά φαινόμενα, με στόχο την αντίληψη της αλληλεπιδραστικής σχέσης που τα συνδέει (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011: 216).

Θεματολογία που αφορά στο νερό, το δάσος, τα απειλούμενα είδη φυτών και ζώων προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο, ενώ ακολουθεί σε προτίμηση η ανακύκλωση, η αυλή του σχολείου και η κυκλοφοριακή αγωγή (Λιαράκου κ.ά., 2006). Σε αντίθεση, θέματα που αφορούν στην ενέργεια, το έδαφος και τον αέρα, δεν είναι προσφιλή για τη νηπιακή ηλικία, λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζουν ως προς την κατανόησή τους (Βουδρισλή & Αυγερινού, 2006).

Γίνεται αντιληπτό, πως η υλοποίηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, ευελιξία αλλά και επιλογή της κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης, προκειμένου να επιτευχθεί η καλλιέργεια υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς στους μαθητές/μαθήτριες (Hungerford & Peyton, 1986· Κιμωνής, 2007). Εξετάζοντας ο/η νηπιαγωγός τα αίτια που οδήγησαν στην περιβαλλοντική κρίση και αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης, στοχεύει να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/μαθήτριες σε ποιο βαθμό έχει ευθύνη η ανθρώπινη δραστηριότητα ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες (Χριστόπουλος, 2007). Πρόκειται για μια καινοτομία για το ελληνικό σχολείο, που έχει ανεκτίμητη παιδαγωγική αξία (Ζαντραβέλη, 2015).

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν έχει ως στόχο μόνο την απλή αναφορά σε ένα περιβαλλοντικό ζήτημα, αλλά και στην προσέγγισή του με κριτική ματιά, ώστε να συμβάλλει στη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών με οικολογική συνείδηση και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία (Μπάτσιου & Μιργκούδη, 2005). Σε αυτό το σημείο, η συμβολή του σχολείου για την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης είναι καθοριστική, ενώ ο/η νηπιαγωγός αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές/μαθήτριες (Bozdemir, et al., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

2.1. Η πορεία προς την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ο διεθνής διάλογος κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, σχετικά με θέματα που αφορούν στην προστασία του περιβάλλοντος, μπαίνει σε νέα βάση, μετά την εισαγωγή μιας έννοιας, η οποία συνδέεται άμεσα με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πρόκειται για την «Αειφόρο Ανάπτυξη», έννοια που υιοθετείται το 1992 στη Διεθνή Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, στο Ρίο, σύμφωνα με την Έκθεση Brundtland. Η έννοια της αειφορίας έκανε την εμφάνισή της πολλά χρόνια πριν από την Έκθεση Brundtland, αρχικά ως όρος της δασολογίας, στη γερμανική δασική βιβλιογραφία (Ντάφης, 1994), ενώ χρησιμοποιήθηκε δημόσια από τον Carlovitz, το 1713 και καθιερώθηκε τελικά στα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Καραμέρης κ.ά., 2006). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα δράσης για τον 21ο αιώνα, παγκόσμιας απήχησης, γνωστό ως «Ατζέντα 21». Αποσκοπεί στην αφύπνιση της διεθνούς κοινότητας για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που μαστίζουν τον πλανήτη (Εθνικό Κέντρο Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης, 2002: 2), ενώ περιέχει 40 κεφάλαια με οδηγίες και μέτρα για τη λήψη αποφάσεων που θα οδηγήσουν στη βιωσιμότητα (Κορκόβελος, 1997).

Η Έκθεση Brundtland επισημαίνει τα κυριότερα σημεία της Αειφόρου Ανάπτυξης ως ακολούθως:

- Προκειμένου να επέλθει ανάπτυξη, πρέπει να επιτευχθεί ικανοποίηση βασικών αναγκών του ανθρώπου.
- Προκειμένου να παραμείνει σταθερός ο πληθυσμός, πρέπει να γίνει ορθή διαχείριση των ανανεώσιμων πόρων.
- Προκειμένου να αποτραπούν ανεπιθύμητοι κίνδυνοι, πρέπει να γίνεται σωστή χρήση της τεχνολογίας.
- Προκειμένου να επέλθει ανάπτυξη, πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στο περιβάλλον και την οικονομία (Καλιπίρης, 2009).

Η ετυμολογία της λέξης αειφορία (αεί + φέρω) προσδιορίζει μια κατάσταση που έχει την ικανότητα να διατηρείται στον χρόνο (Φλογαΐτη, 2006), ενώ τα επίθετα «αειφόρος» και «βιώσιμος», τα οποία χρησιμοποιούνται ευρύτατα, βρίσκουν

εφαρμογή στην πολιτική, την οικονομία και την εκπαίδευση. Μάλιστα, στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η «βιώσιμη μάθηση», είναι η μάθηση που τα αποτελέσματά της έχουν διάρκεια στον χρόνο. Υπό αυτή την έννοια, η βιώσιμη μάθηση συμβάλλει στην απόκτηση ικανοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της οικονομίας και της κοινωνίας, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διάρκεια και είναι κατάλληλες για τις μελλοντικές γενιές (Kocher, 2017).

Υπό το πρίσμα της νέας αυτής προσέγγισης, η οικονομική ανάπτυξη οφείλει να συνάδει τόσο με το κοινωνικό δίκαιο, όσο και με την προστασία του περιβάλλοντος, όχι πλέον μέσα στα στενά όρια του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά λαμβάνοντας υπόψη και τα όρια των φυσικών και κοινωνικών συστημάτων, καλώντας την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να επαναπροσδιορίσει αρχές και στόχους, ώστε να ανταποκρίνεται στο νέο παγκόσμιο όραμα που διαπλάθεται. Το τρίπτυχο φύση, κοινωνία, οικονομία θα πρέπει στο εξής να εξετάζεται ως όλον, εξασφαλίζοντας την ισόρροπη ανάπτυξη (Φλογαΐτη, 2011· Λιαράκου, 2011) και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Καρβούνη & Γεωργακόπουλος, 2003). *«Η έννοια της αειφορίας περιλαμβάνει όχι μόνο το περιβάλλον αλλά επίσης τα προβλήματα της φτώχειας, τον πληθυσμό, της υγείας, της εξασφάλισης τροφής, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης. Η αειφορία είναι σε τελική ανάλυση μια ηθική επιταγή, μια επιταγή αξιών στην οποία οι πολιτιστικές διαφοροποιήσεις και η παραδοσιακή γνώση οφείλουν να γίνονται δεκτά με τον δέοντα σεβασμό»* (Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης, 1997).

Δέκα χρόνια από τη Διάσκεψη της Μόσχας και μια εικοσαετία από τη Διάσκεψη της Τιφλίδας, έρχεται το 1997 η Διεθνής Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Καλαϊτζίδης, 2014). Στη συγκεκριμένη διάσκεψη, η UNESCO και η Επιτροπή για την Αειφόρο Ανάπτυξη τόνισαν την ευθύνη που έχουν οι σημερινές γενιές για την ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων, ώστε οι μελλοντικές γενιές να κληροδοτήσουν ένα περιβάλλον που δεν θα έχει καταστραφεί. Η παρούσα γενιά αναλογιζόμενη ότι, και οι επόμενες γενιές θα ασχοληθούν με την ανάπτυξη και την ποιότητα της ζωής τους, θα πρέπει να συμμεριστούν το δικαίωμά τους πάνω στη Γη (Μόγιας, 2013).

Το 2002, πραγματοποιείται στο Γιοχάνεσμπουργκ Διεθνής Διάσκεψη για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όπου τα Ηνωμένα Έθνη δεσμεύονται να εφαρμόσουν τη

«Δεκαετία της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη», από τον Μάρτιο του 2005. Κατά τη δεκαετία 2005 έως 2014, επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης και τονίζεται ο βαρυσήμαντος ρόλος όλων των μορφών της εκπαίδευσης. Κυρίαρχος σκοπός τίθεται ένα βιώσιμο μέλλον, το οποίο θα χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη όσον αφορά στις αξίες, τις στάσεις και τον τρόπο ζωής (UNESCO, 2007).

Η δεκαετία 2005-2014 αφιερώνεται στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μετά από σύσταση που έγινε προς τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, τον Δεκέμβριο του 2002. Την ίδια περίοδο, το ΥΠΕΠΘ λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους που έχει θέσει η UNESCO, εκπονεί εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν στην αφύπνιση των πολιτών και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Μπότσαρης, 2006 στο Παπαβασιλείου, 2011: 44).

Σύμφωνα με τον Bhaskar (2003) στο Παπαβασιλείου (2011: 44): *Τα σχολικά έτη της δεκαετίας 2005-2014, στο πλαίσιο του προγράμματος “δεκαετία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη” έχουν χαρακτηριστεί με θεματικό περιεχόμενο ως εξής:*

- 2006: *Νερό – Γαλάζιος Πλανήτης*
- 2007: *Καταναλωτισμός και Περιβάλλον*
- 2008: *Δάσος – Πράσινος Πλανήτης*
- 2009: *Γεωργία, Διατροφή και Ποιότητα Ζωής*
- 2010: *Ενέργεια – Ανανεώσιμες Πηγές και Τοπικές Κοινωνίες*
- 2011: *Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*
- 2012: *Υγεία και Παραγωγικές Διαδικασίες*
- 2013: *Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αειφόρος Διαχείριση*
- 2014: *Ενεργοί Πολίτες*

Το 2012, έλαβε χώρα, πάλι στο Ρίο η «Παγκόσμια Διάσκεψη για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (UNCSD), όπου πραγματοποιήθηκε την Πράσινη Οικονομία και την εξάλειψη της φτώχειας, με εφαρμογή των προϋποθέσεων της Αειφόρου Ανάπτυξης. Προκειμένου να επιτευχθεί η Αειφόρος Ανάπτυξη, η Agenda 21 τονίζει την ανάγκη για ρηξικέλευθη αλλαγή στον τρόπο ζωής του ανθρώπου. Καθοριστική καθίσταται η συμβολή της συνεργασίας και της κοινής δράσης μεταξύ του σχολείου, των τοπικών

αρχών αλλά και των οικονομικών φορέων (UNESCO, 1997), ενώ αναγνωρίζεται και ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης, αλλά και η ανάγκη να ευαισθητοποιηθεί το κοινό (Huckle, 1996).

2.2. Ορισμός της Αειφόρου Ανάπτυξης

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, δεκαπέντε χρόνια μετά την εμφάνιση του όρου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», η επιστημονική κοινότητα προβληματίζεται ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον και την ανάπτυξη και θεωρούν απαραίτητη τη σύνδεση της οικονομίας με το περιβάλλον και την κοινωνία, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στην παραγωγή μεγάλου όγκου σχετικής βιβλιογραφίας. Επιστήμονες από διάφορους κλάδους, ανέδειξαν μια σειρά θεμάτων βιώσιμης ανάπτυξης σε τομείς όπως, η φτώχεια, η πείνα, η απασχόληση, η ισότητα μεταξύ γενεών, χωρών, φύλων, η ρύπανση του περιβάλλοντος, καθώς και η ορθή χρήση των πόρων, ενώ παράλληλα προτάθηκαν και μέσα, όπως η τεχνολογία, η χρηματοδότηση, η ανάπτυξη ικανοτήτων, το εμπόριο, που θα συνέβαλλαν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, μέσω κατάλληλων πολιτικών πρακτικών (Muir, 2014).

Η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης, αμφιλεγόμενη ως προς το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητά της, προκαλεί αντιπαραθέσεις σε επιστημονικούς και πολιτικούς κύκλους. Ωστόσο, αποτελεί έναν κοινά αποδεκτό στόχο της σύγχρονης εποχής, για την αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με το περιβάλλον και την ανάπτυξη. Ο Σοφοκλής αναφέρει για πρώτη φορά τον όρο «Αειφόρος Ανάπτυξη» και έκτοτε έχουν δοθεί περισσότεροι από 300 ορισμοί στη διεθνή βιβλιογραφία (Dobson, 1996· Sharpley, 2000). Η «Αειφόρος Ανάπτυξη» είναι το προϊόν μετάφρασης του όρου «Sustainable Development», ο οποίος συναντάται μεταφρασμένος ως «βιώσιμη ανάπτυξη» (Παπαδημητρίου, 1998), ή και «αειφορική ανάπτυξη» (Γεωργόπουλος, 2004).

Το 1980, η Διεθνής Ένωση Προστασίας της Φύσης όρισε την «Αειφόρο Ανάπτυξη» ως *«μια προσπάθεια συνδυασμού της οικονομικής ανάπτυξης και της διατήρησης του περιβάλλοντος»* (Βαβούρας & Συρμαλή, 2013). Το 1987, δημοσιεύεται το «Our Common Future», όπου η βιώσιμη ή αειφόρος ανάπτυξη ορίζεται ως *«...αυτή που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, δίχως να μειώνει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους»* (Φλογαΐτη, 2006). Η συγκεκριμένη έκθεση είναι γνωστή και ως έκθεση Brundtland, από το όνομα της πρωθυπουργού της

Νορβηγίας, Gro Harlem Brundtland, υπό την προεδρία της οποίας πραγματοποιήθηκε η γενική συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Η Διεθνής Ένωση για την Προστασία της Φύσης (IUCN), το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών (UNEP) και το Παγκόσμιο Ταμείο για τη Φύση (WWF), υποστηρίζουν ότι, *«η ανάπτυξη είναι αειφόρος, όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή»* (Φλογαΐτη, 2011: 68). Προκειμένου να επιτευχθεί μια τέτοιου είδους ανάπτυξη, είναι απαραίτητη μια δράση συντονισμένη, που θα συμβάλλει σε ένα μέλλον βιώσιμο και ανθεκτικό για τους ανθρώπους και τον πλανήτη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019). Για τον βαθμό που εφαρμόζεται η Αειφόρος Ανάπτυξη έχουν υιοθετηθεί οι όροι «ήπια» και «ισχυρή» αειφορία αντίστοιχα (Φλογαΐτη, 2006· Δημητρίου, 2009).

Σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2006), το νέο που φέρνει η Αειφόρος Ανάπτυξη είναι το όραμα για μια ισόρροπη ανάπτυξη μεταξύ των 3 πυλώνων της: της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος, οι οποίοι διαμορφώνουν και τη θεματολογία της σε τρία αντίστοιχα επίπεδα: το κοινωνικοπολιτιστικό, το περιβαλλοντικό και το οικονομικό (UNECE, 2005· Βασάλα, 2011). Όταν οι 3 πυλώνες είναι αλληλένδετοι μεταξύ τους, τότε τίθεται η βάση για έναν κόσμο βιώσιμο, στον οποίο όλοι είναι ωφελημένοι: *«Οι φυσικοί πόροι διατηρούνται, το περιβάλλον προστατεύεται, η οικονομία δεν πλήττεται και η ποιότητα ζωής των πολιτών βελτιώνεται ή συντηρείται»* (Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, 2015). Υπό αυτό το πρίσμα, η Αειφόρος Ανάπτυξη αποτελεί την ελπίδα για να δημιουργηθεί μια κοινωνία που θα τη διέπουν αρχές *«δημοκρατίας, δικαιοσύνης, κοινωνικής ευθύνης, ισότητας, αλληλεγγύης, αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ εθνών, γενεών, ανθρώπων και άλλων έμβιων όντων, προστασίας του περιβάλλοντος και αειφορικής διαχείρισης των φυσικών πόρων, έχοντας ως εφαλτήριο τη συλλογική δράση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών»* (UNECE, 2005· Καραμάνου, 2018).

Προκειμένου η Αειφόρος Ανάπτυξη να συμβάλει στην επίλυση περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων, θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές που θα εστιάσουν στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων. Βασική της επιδίωξη οφείλει να είναι άτομα κριτικά σκεπτόμενα, με σεβασμό και ενδιαφέρον, τόσο για το περιβάλλον όσο και για τον άνθρωπο. Επιπλέον, θα πρέπει τα άτομα να είναι σε θέση να παίρνουν

πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν δράση, είτε μόνα τους είτε συνεργατικά (Μητούλα, Αστάρα & Καλδής, 2008).

Η Αειφόρος Ανάπτυξη, εξαιτίας της πολυσύνθετης διάστασής της, αλλά λειτουργώντας και ως πρότυπο για τη σωστή λειτουργία των κοινωνιών, προϋποθέτει την ενσωμάτωση όλων των στοιχείων που απαρτίζουν μια κοινωνία, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου, το οποίο μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των γνώσεων που είναι απαραίτητες για την επίτευξή της. Συνεπώς, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καταλυτικός, αφού αποτελεί το μέσο για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, ικανών να συμβάλλουν ενεργά σε ένα βιώσιμο μέλλον (UNESCO, 1976).

2.3. Χαρακτηριστικά και βασικές αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης

Σήμερα, η Αειφόρος Ανάπτυξη έχει ως στόχο της την ανάπτυξη μιας δίκαιης, οικονομικά και περιβαλλοντικά βιώσιμης κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας οι μελλοντικές γενιές έχουν τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες. Σκοπός της είναι η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διαβίωσης, διαφυλάσσοντας το περιβάλλον, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Παπαβασιλείου, 2015).

Πολλά από τα χαρακτηριστικά της Αειφόρου Ανάπτυξης, υπήρχαν ήδη και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007) και σύμφωνα με την UNESCO (2005), είναι τα εξής:

- **Η αλληλεξάρτηση:** πρόκειται για την κατανόηση των σχέσεων εξάρτησης και αλληλεπίδρασης που διέπουν όλες τις παραμέτρους της ανθρώπινης ζωής, που μπορούν να επηρεάσουν ακόμη και μια δραστηριότητα που συμβαίνει σε έναν άλλο τόπο.
- **Τα πολιτικά δικαιώματα και η υπευθυνότητα στη διαχείριση:** πρόκειται για την αναγνώριση ότι, όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις για τη λήψη αποφάσεων, για τις οποίες μπορεί να κληθούν να λογοδοτήσουν στο μέλλον.
- **Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των μελλοντικών γενεών:** πρόκειται για τη συνειδητοποίηση ότι, ο άνθρωπος οφείλει να ζει, λαμβάνοντας υπόψη τα δικαιώματα και τις ανάγκες και των άλλων ανθρώπων.

- **Η ποικιλία:** πρόκειται για την αναγνώριση ότι, η ζωή χαρακτηρίζεται από κοινωνικοπολιτισμική, οικονομική αλλά και βιολογική ποικιλία.
- **Η ποιότητα ζωής:** πρόκειται για κοινή αποδοχή ότι, η ανάπτυξη για να είναι αειφόρος, προϋποθέτει την ωφέλεια όλων.
- **Η αειφόρος αλλαγή:** πρόκειται για την κατανόηση ότι, οι συνέπειες της μη αειφόρου ανάπτυξης προκαλούν αύξηση της φτώχειας, στέρηση και περιβαλλοντική υποβάθμιση.
- **Η αβεβαιότητα και η προνοητικότητα:** πρόκειται για τη συνειδητοποίηση ότι, οι πράξεις του ανθρώπου μπορεί να έχουν και απρόβλεπτες συνέπειες για την ευημερία του πλανήτη.

Αντίστοιχα, οι βασικές αρχές που διέπουν την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι οι ακόλουθες:

- **«Αρχή της φέρουσας ικανότητας των φυσικών οικοσυστημάτων».** Συνδέεται άμεσα με τα άτομα και την ένταση με την οποία δραστηριοποιούνται, ώστε να μην απειλείται το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Βλάντου, 2016).
- **«Αρχή της βιοποικιλότητας».** Αφορά στην ορθολογική χρήση της ποικιλίας των ζωντανών οργανισμών, με τέτοιο τρόπο που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος και του μέλλοντος (Υπουργείο Περιβάλλοντος, Ενέργειας & Κλιματικής Αλλαγής, 2014).
- **«Αρχή της διαγενεαλογικής αλληλεγγύης».** Αφορά στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων κάθε εθνότητας, φυλής, φύλου, θρησκευματος, από κάθε γωνιά του πλανήτη, μέσα και μαζί με τη φύση (Λιαράκου, 2002· Φλογαίτη, 2006).
- **«Αρχή της διαχωρικής υπευθυνότητας».** Αναφέρεται στην ευθύνη των ανθρώπων για τη δραστηριότητα που παράγουν σε έναν τόπο, ώστε να μη μεταφέρεται ως περιβαλλοντικό πρόβλημα σε μια άλλη περιοχή.
- **«Αρχή της συμμετοχής».** Αναφέρεται στην επιτακτική ανάγκη για συμμετοχή των πολιτών στην αναζήτηση λύσεων σε περιβαλλοντικά προβλήματα και τη λήψη σωστών αποφάσεων για την επίλυσή τους.

- **«Αρχή της βιωσιμότητας».** Αναφέρεται στην ανάγκη σωστής διαχείρισης των πρώτων υλών, της ενέργειας, των φυσικών πόρων, που έχουν ανεκτίμητη αξία για το περιβάλλον και τον άνθρωπο.
- **«Αρχή της ολιστικής προσέγγισης».** Αφορά στην προστασία του περιβάλλοντος, με μια συνολική προσέγγιση.
- **«Αρχή της προληπτικότητας».** Αναφέρεται στην πρόληψη δράσεων που μπορεί να επιφέρουν μη αναστρέψιμες συνέπειες (Καλιπίρης, 2009).

Για να μπορούμε να μιλάμε για ένα βιώσιμο μέλλον, είναι επιτακτική ανάγκη αυτό να βασίζεται στις αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης. Προϋπόθεση είναι να διαμορφωθεί μια νέα περιβαλλοντική κουλτούρα των πολιτών, όπου εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των μελών της κοινωνίας στην εξεύρεση των κατάλληλων λύσεων σε περιβαλλοντικά ζητήματα, με σκοπό την εξασφάλιση ποιοτικής ζωής για κάθε άνθρωπο (Huckle, 2006). Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2004), καταλληλότερος τρόπος για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων θεωρείται η εκπαίδευση. Το σχολείο έχει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, αξίες και στάσεις πάνω σε περιβαλλοντικά προβλήματα και συμμετέχοντας ενεργά, να εξελιχθούν σε μελλοντικούς ενεργούς πολίτες, ικανούς να ζουν βιώσιμα (Κωστούλα-Μακράκη, 2008).

2.4. Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η στάση του ανθρώπου, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας απέναντι στα ζητήματα που πραγματεύεται η Αειφόρος Ανάπτυξη, είναι «ζήτημα κουλτούρας». Πρόκειται για τις αντιλήψεις, τις ενέργειες, αλλά και τις συνήθειες που έχει υιοθετήσει κανείς, προκειμένου να συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι, βάση όλων αυτών αλλά και προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της κουλτούρας αποτελεί η εκπαίδευση, η οποία αρχίζοντας από την προσχολική εκπαίδευση, δύναται να καλλιεργήσει «ένα σύστημα αξιών» (Ανδρεόπουλος, 2015 στο Θεοδωροπούλου, Φώκιαλη, Παπαβασιλείου, Καΐλα, 2015). *«Εκπαίδευση ονομάζεται η οργανωμένη και συστηματική διαδικασία αγωγής και μάθησης, που αφορά ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων αλλά και ηθικών αξιών από τους εκπαιδευόμενους/ες»* (Σαΐτη, 2000).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, όντας αναπόσπαστο κομμάτι των κοινωνιών, όχι μόνο επηρεάζεται, αλλά και επηρεάζει άμεσα τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Έτσι, η οικονομική και κοινωνική κατάσταση μιας χώρας, αντανακλάται στις εκπαιδευτικές της πολιτικές (Πιασαρδής & Πιασαρδή, 2000). Επιπλέον, η εκπαίδευση που εφαρμόζεται σε μια κοινωνία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της κουλτούρας της, συντελώντας σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνική, πολιτιστική αλλά και οικονομική της ανάπτυξη (Πετρίδου, 2002: 55).

Οι κρίσεις και τα προβλήματα που πλήττουν μία κοινωνία και κατ' επέκταση ολόκληρο τον πλανήτη, δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση (Καντζάρα, 2014: 270). Για τον σκοπό αυτό, προκύπτει η ανάγκη δημιουργίας μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στο περιβάλλον και την προστασία του πλανήτη (Φλογαΐτη, 2009: 95· Ταμουτσέλη, 2009: 13). Έτσι, κατά τις δεκαετίες 1960-1970 εισάγεται στην εκπαίδευση ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», αποσκοπώντας στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης στους μελλοντικούς πολίτες (Φλογαΐτη, 1998: 111-116) και στοχεύοντας, όχι μόνο στην προστασία αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, επισημαίνεται η σχέση που συνδέει την εκπαίδευση με το περιβάλλον (Τσαμπούκου-Σκαναβή (2004).

Δεκαπέντε χρόνια μετά, εμφανίζεται μία νέα εκπαιδευτική πρόταση, η οποία βασίζεται πάνω στις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Λιαράκου, 2011). Σήμερα, θεωρείται ένας σημαντικός παιδαγωγικός τομέας, σε παγκόσμιο επίπεδο, με την έννοια της προσέγγισης του προγράμματος σπουδών με έναν νέο τρόπο. Συνοπτικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι ένα αναπτυσσόμενο και εξελισσόμενο πεδίο, το οποίο προσεγγίζει ζητήματα περιβαλλοντικής, κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής φύσεως, ολιστικά και διεπιστημονικά, λειτουργώντας συμπληρωματικά στα άλλα εκπαιδευτικά πεδία (Παπαβασιλείου, 2015· Παπαβασιλείου, 2016), σηματοδοτώντας τη συμβολή της εκπαίδευσης στη βιώσιμη ανάπτυξη της κοινωνίας (Kocher, 2017).

Το νέο που φέρνει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι το γεγονός ότι, περιλαμβάνει ένα όραμα, στο οποίο αναπτύσσεται ισόρροπα το περιβάλλον, η οικονομία και η κοινωνία. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό με τη διδασκαλία και απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, προοπτικών και αξιών που θα καθοδηγούν και θα παρακινούν τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν βιώσιμες πηγές, να συμμετέχουν σε μια δημοκρατική κοινωνία, δρώντας ατομικά και συλλογικά, τοπικά και παγκόσμια και γενικά να ζουν με βιώσιμο τρόπο, ώστε να επέλθει βελτίωση στην ποιότητα ζωής

(Ferreira, Ryan & Tilbury, 2006). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων, η αποδοχή της αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντος, σε μια κοινωνία που διέπεται από δικαιοσύνη (Αναγνωστάκης & Νάσαινας, 2010).

Υπό αυτό το πρίσμα, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αναλαμβάνει τον υπεύθυνο ρόλο να καλλιεργεί στους μαθητές/μαθήτριες:

- Την πεποίθηση ότι, μπορούν να επηρεάσουν θετικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο.
- Την ικανότητα να υλοποιούν τα όνειρά τους.
- Την ανάπτυξη αξιών, συμπεριφορών και τρόπου ζωής, ως προϋπόθεση για ένα βιώσιμο μέλλον.
- Την ικανότητα λήψης αποφάσεων, για ένα μέλλον με δικαιοσύνη, βιώσιμη οικονομία και οικολογία.
- Την ικανότητα να σκέπτονται με γνώμονα το μέλλον (UNESCO, 2005).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη *«αποβλέπει να βοηθήσει τους ανθρώπους να αναπτύξουν συμπεριφορές, δεξιότητες και γνώσεις, για να προβαίνουν σε τεκμηριωμένες αποφάσεις προς όφελος των ίδιων και άλλων, τώρα και για το μέλλον, και να ενεργούν σύμφωνα με τις αποφάσεις αυτές»* (UNESCO, 2007). Πρόκειται για ένα ανεκτίμητο εργαλείο για την εκπαίδευση υπεύθυνων ανθρώπων, απέναντι σε οποιαδήποτε μορφή ζωής, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα ολιστικά και έχουν αποκτήσει την ικανότητα να αξιολογούν συμπεριφορές και επιλογές που αφορούν στο περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1998). Ο καθοριστικός της ρόλος επισφραγίστηκε σε μια σειρά διασκέψεων, υπό την αιγίδα του ΟΗΕ, όπου τονίστηκε η επιτακτική ανάγκη στήριξης της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης από τις κυβερνήσεις (UNECE, 2005).

Η δεκαετία 2005-2014, ανακηρύχθηκε από τη διεθνή κοινότητα σε «Δεκαετία της ΕΑΑ», με στόχο τη διάχυση των αξιών της Αειφόρου Ανάπτυξης σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης, την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και την επίτευξη ποιότητας στη διδασκαλία και την μάθηση (UNESCO, 2007), τονίζοντας την αξία *«της διαμόρφωσης ενός κόσμου όπου όλοι μας θα έχουμε τη δυνατότητα μέσω της εκπαίδευσης, να αποκτήσουμε τις αξίες, τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής που απαιτείται για τη διαμόρφωση ενός αειφόρου μέλλοντος»* (UNESCO, 2004).

«Η εκπαίδευση δεν θεωρείται πλέον ένας στόχος από μόνος του αλλά ένα μέσο», το οποίο στοχεύει σε ένα κοινό, έτοιμο να δεχτεί τις αλλαγές που απαιτούνται για ένα αειφόρο μέλλον. Οι αλλαγές αφορούν σε αξίες, συμπεριφορές και εν τέλει του τρόπου ζωής, ώστε να υπάρξει βελτίωση των φυσικών πόρων και της παραγωγής στη γεωργία, την ενέργεια και τη βιομηχανία (Hopkins, Damlamian & Lopez Ospina, 1996 στο Λιαράκου, Φλογαΐτη, 2007). Για τον σκοπό αυτό, προϋποτίθεται ένας πολίτης υπεύθυνος, ενεργός και ικανός να επιλύει τα εκάστοτε περιβαλλοντικά ζητήματα, θέτοντας ταυτόχρονα τις βάσεις για την αποτροπή νέων (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005· UNECE, 2005).

Το σχολείο, ως βασικός φορέας εκπαίδευσης σε μια κοινωνία, συμβάλλει τα μέγιστα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, πολύπλευρα και πολυεπίπεδα. Οι μαθητές/μαθήτριες αποκτούν πολιτισμικά πρότυπα, αξίες και συμπεριφορές από την αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς, το μη διδακτικό προσωπικό και τους άλλους μαθητές/μαθήτριες αλλά και από το άμεσο περιβάλλον. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που η ολιστική προσέγγιση της αειφορίας αποτελεί το ζητούμενο των σύγχρονων εκπαιδευτικών σχεδιασμών. Οι ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις για τη βιωσιμότητα προϋποθέτουν ότι, τα σχολεία συνδέονται με την τοπική κοινότητα και συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν (UNESCO, 2012).

Γίνεται αντιληπτό ότι, η εκπαίδευση είναι αναγκαίο να αναπροσαρμοστεί και έχοντας ως βάση το ισχύον πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, να εξελιχθεί και να λειτουργήσει μέσα από μια ολιστική προσέγγιση. Για να καταστεί αυτό δυνατό, είναι απαραίτητο να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- **Διεπιστημονικότητα και ολιστικότητα.** Η ιδέα της Αειφόρου Ανάπτυξης διαχέεται σε ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα, ως αναπόσπαστο τμήμα του.
- **Προσανατολισμός στις αξίες.** Οι αρχές και οι αξίες της Αειφόρου Ανάπτυξης διατυπώνονται με σαφήνεια, ώστε να αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης, συζήτησης, δοκιμασίας και εφαρμογής.
- **Κριτική σκέψη και επίλυση προβλήματος.** Ο/Η εκπαιδευόμενος/η διαθέτει τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να αντιμετωπίζει τα διλήμματα και τις προκλήσεις που προκύπτουν.

- **Πολλαπλές μέθοδοι.** Παιδαγωγικές στρατηγικές αξιοποιούνται για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία.
- **Συμμετοχική λήψη αποφάσεων.** Οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- **Δυνατότητες εφαρμογής.** Το αντικείμενο μάθησης βρίσκει εφαρμογή σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής.
- **Τοπικά επικεντρωμένα.** Παγκόσμια αλλά και τοπικά θέματα εξετάζονται σε γλώσσα κατανοητή για τους μαθητές/μαθήτριες (Παπαβασιλείου, 2015: 42-43).

Σε ένα τέτοιο σχολείο, οι συμμετοχικές προσεγγίσεις εφοδιάζουν τους μαθητές/μαθήτριες με δεξιότητες και ικανότητες κριτικής σκέψης, διαπολιτισμικής προοπτικής και ενεργής πολιτεότητας. Στην ίδια κατεύθυνση οδηγούν και οι διάφορες εκδηλώσεις και οι εξωσχολικές δραστηριότητες που διοργανώνονται με στόχο την ενίσχυση της μάθησης για την αειφορία. Παράλληλα επιτυγχάνεται το άνοιγμα του σχολείου και η αμοιβαία επικοινωνία με την κοινωνία (Henderson & Tilbury, 2004). Όπως προκύπτει, το σύνολο των συμμετεχόντων στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποκτούν την ικανότητα της ενεργούς συμμετοχής, τη δυνατότητα έγκυρης ενημέρωσης, λήψης αποφάσεων και δράσης με γνώμονα πάντα τις ανάγκες του σήμερα αλλά και του μέλλοντος, με σεβασμό στην πολιτιστική πολυμορφία αλλά και σε μια οικονομία βασισμένη στη βιωσιμότητα (Γονιάδης & Λαμπρίδου, 2015).

Συμπερασματικά, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, είναι μια καινοτόμος εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη αναμόρφωση της υπάρχουσας κοινωνικής και περιβαλλοντικής κουλτούρας και εν τέλει στην ανασύσταση του σχολείου. Μέσω ολιστικών προσεγγίσεων, ο μαθητής/τρια αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα, όπου επικρατούν εμπιστοσύνη, σεβασμός στις δημοκρατικές αξίες και είναι ανοικτό στην κοινωνία (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009).

Πρόκειται για μια αναγκαία εκπαίδευση για τη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας ζωής, μια πρόσκληση για δράση, προκειμένου να αντιμετωπιστούν προκλήσεις πολυποίκιλες και συχνά πολυσύνθετες, δίνοντας τα απαραίτητα εφόδια στους πολίτες, ατομικά ή ομαδικά, ώστε να ζουν, αλλά και να συμπεριφέρονται με

γνώμονα την αειφορία. Οι μελλοντικοί πολίτες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την κριτική τους ικανότητα, ώστε να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, να λαμβάνουν αποφάσεις και να ενεργούν υπεύθυνα. Στόχος είναι η επίτευξη περιβαλλοντικής επαγρύπνησης, οικονομική βιωσιμότητα και μια ισόνομη κοινωνία, για τις γενιές του παρόντος και του μέλλοντος (Rio Declaration, 1992).

Σύμφωνα με την UNECE (2005), η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη πραγματεύεται τα εξής θέματα προς μελέτη: *«την ειρήνη, την ηθική, την υπευθυνότητα σε τοπικό και παγκόσμιο πλαίσιο, τη δημοκρατία και τη διακυβέρνηση, τη δικαιοσύνη, την ασφάλεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την υγεία, την ισότητα των φύλων, την πολιτιστική ποικιλότητα, την αγροτική και αστική ανάπτυξη, την οικονομία, τα παραγωγικά και καταναλωτικά πρότυπα, την ευθύνη των επιχειρήσεων, την προστασία του περιβάλλοντος, την διαχείριση των φυσικών πόρων, τη βιοποικιλότητα».*

Προκειμένου να τεθούν οι βάσεις για την εφαρμογή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, πρέπει να επέλθουν αλλαγές στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, με μια στροφή προς την Αειφόρο Ανάπτυξη, ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να δραστηριοποιηθούν οι πολίτες, υιοθετώντας συμπεριφορές και ρόλους, οι οποίοι γίνονται συνειδητά μέρος της καθημερινότητας, με τη συμβολή και της επιμόρφωσης (Huckle, 2004).

2.5. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Ελλάδα

Η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης συναντάται στο άρθρο 24, του Συντάγματος του 2001, για την προστασία του περιβάλλοντος. Σε αυτό αναφέρεται ότι *«Η προστασία του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος αποτελεί υποχρέωση του Κράτους και δικαίωμα του καθενός. Για τη διαφύλαξή του το Κράτος, έχει υποχρέωση να παίρνει ιδιαίτερα προληπτικά ή κατασταλτικά μέτρα στο πλαίσιο της αρχής της αειφορίας»* (Δημητρίου, 2009: 94-95).

Η Ελλάδα, παρακολουθώντας τις διεθνείς περιβαλλοντικές εξελίξεις, συμμετείχε ενεργά σε όλες τις διαδικασίες που προέβλεπαν *«..την οικοδόμηση μιας δίκαιης παγκόσμιας κοινωνίας, ώστε να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες ανάμεσα στους λαούς των χωρών και περαιτέρω να εξαλειφθεί η φτώχεια...».* Στη συνέχεια, συντάσσοντας ετήσιες εκθέσεις για την εφαρμογή της Agenda 21, τις υπέβαλε στην

Επιτροπή Αειφόρου Ανάπτυξης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, με αποτελέσματα όμως μη ικανοποιητικά (Εθνικό Κέντρο Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης, 2002: 24).

Το 2009, η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδότησε την Ελλάδα για τη σύνταξη ενός «Οδηγού Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», ο οποίος στόχευε στην παροχή πληροφοριών, αλλά και σχετικών παραδειγμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με τις κατάλληλες τροποποιήσεις. Επρόκειτο για ένα πρώτο βήμα για την ενημέρωση, καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών που επιθυμούσαν να υλοποιήσουν προγράμματα, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι/ες καλούνται να δραστηριοποιηθούν για την περιβαλλοντική προστασία, αλλά και τη δημιουργία μιας ισχυρής βάσης για τη διασφάλιση οικονομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής και περιβαλλοντικής ευημερίας, για τις γενιές του παρόντος, αλλά και του μέλλοντος (Φανιουδάκη, 2015).

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, υιοθετώντας τους στόχους της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οργάνωσε εκπαιδευτικές δράσεις για τη δεκαετία 2005-2014, με στόχο τη δημιουργία ενεργών πολιτών και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, κάνοντας ένα επιπλέον βήμα για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης, με τη συμβολή των σχολείων (Φερμελή, Ρουσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Χατζηκώστα & Γκαίτλιχ, 2009: 13).

Συνοπτικά, παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον για συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Τα προγράμματα χαρακτηρίζονται από διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση και υλοποιούνται συνεργατικά. Το αποτέλεσμά τους αξιολογείται από επιτροπές του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων καθώς και από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Έτσι, επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το παρεχόμενο υλικό εμπλουτίζεται από τους αρμόδιους φορείς, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση υποστηρικτικού κλίματος, αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όλη αυτή η προσπάθεια συνέβαλε στην ανάπτυξη συνεργασιών, όχι μόνο σε τοπικό, αλλά και σε διεθνές επίπεδο, με την οικονομική στήριξη του Κοινοτικού Πλαισίου, αλλά και στην εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την

Αειφόρο Ανάπτυξη και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Φαραγγιτάκης & Σπανού, 2006).

Το 2011, καθιερώνεται ως θεσμός «Το νέο σχολείο», στο πλαίσιο του οποίου εντάσσεται και η θεματική ενότητα «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Αυτό το πεδίο προϋποθέτει συνδυασμό του πολυεπιστημονικού με το διεπιστημονικό μοντέλο, μαθησιακή διαδικασία με επίκεντρο τον μαθητή/μαθήτρια καθώς και την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, αποσκοπώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου/εκπαιδευόμενης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η αξία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη έρχεται να επισφραγιστεί με μια σειρά ενεργειών από την πλευρά της UNECE (Οικονομική Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για την Ευρώπη), η οποία ενθαρρύνει τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να ενσωματώσουν την Αειφόρο Ανάπτυξη στην τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση (UNESCO, 2005: 13-14). Από την άλλη πλευρά, η UNESCO, αποσκοπώντας στη στήριξη και βελτίωση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, θέτει ως στόχο μέχρι το 2030 όλοι οι μαθητευόμενοι/μαθητευόμενες να αναπτύξουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στη στήριξη ενός αειφορικού τρόπου ζωής, με τον πολιτισμό να κατέχει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης (UNESCO, 2017). Τούτο αναδεικνύει το επιτακτικό της ανάγκης για παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες, με σκοπό μια βελτιωμένη ποιότητα ζωής και εκπαίδευσης (UNESCO, 2005).

Η ένταξη της Αειφόρου Ανάπτυξης στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση προϋποθέτει την αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς απαιτείται η οργάνωση ενός νέου πλαισίου μάθησης, όπου το προσωπικό έχει την ικανότητα να ενημερώνει, να εμπυχώνει, να καθοδηγεί, σε ομαδοσυνεργατικές συνθήκες (Δίτσιου, 2013: 3). Επιπλέον, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θα πρέπει να είναι δια βίου, συστηματική εκπαίδευση, η οποία θα διδάσκει στους εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες καλές αειφορικές πρακτικές, μέσω της ανάπτυξης της «συστημικής, κριτικής και δημιουργικής σκέψης» (Ξανθάκου και συν., 2015 στο Παπαβασιλείου, Ανδρεαδάκης, Παπαδομαρκάκης, Καΐλα, 2018).

2.6. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο

Ο ρόλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη μιας νοοτροπίας προσανατολισμένης στην Αειφόρο Ανάπτυξη. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ένταξη στην μαθησιακή διαδικασία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μαθημάτων, δραστηριοτήτων, υλικών που στοχεύουν στη διαμόρφωση ευαισθητοποιημένων μελλοντικών πολιτών, που θα διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην αναζήτηση της κατάλληλης λύσης σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Breiting, 2000 στο Θεοδωροπούλου, Φώκιαλη, Παπαβασιλείου, Καΐλα, 2015).

Κατανοώντας ότι, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη συμβάλλει τα μέγιστα στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών, γίνεται σαφές ότι θα πρέπει να αποτελεί τη βάση για κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, προσαρμοσμένη στις εκάστοτε ιστορικές, πολιτικοοικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες. Επιδιώκοντας την επίτευξη νέων στόχων, εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες ανακαλύπτουν από κοινού τη δόμηση της φύσης αλλά και τρόπους αναδόμησής της, μέσω αειφορικών μεθόδων, οι οποίες πρέπει να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και της κοινωνίας (Huckle & Sterling, 1996).

Βασική επιδίωξη της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι η συνδρομή και η αλληλεπίδραση όλων των επιστημών, προς την κατεύθυνση της ποιοτικής βελτίωσης του περιβάλλοντος. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στον σχεδιασμό, την υλοποίηση δραστηριοτήτων και τη λήψη αποφάσεων για το περιβάλλον, αποκτούν οικολογική συνείδηση, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τον δημοκρατικό χαρακτήρα της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Επιπλέον, οι μαθητές/μαθήτριες έχουν στη διάθεσή τους καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές που έχουν διττό σκοπό: την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά και του περιβάλλοντος (Sterling, 1996 στο Παπαβασιλείου, 2015).

Σύμφωνα με τον Duncan (2011), η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θέτει ως προϋπόθεση την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών και μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον υλοποιηθεί σε πρακτικό επίπεδο η εφαρμογή των **7R's**:

- **Σεβασμός (Respect)**: όχι μόνο για το περιβάλλον αλλά και για τα παιδιά, κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες.
- **Κατανόηση (Reflect)**: ότι ο κάθε λαός έχει τον δικό του πολιτισμό, ήθη και έθιμα.

- **Σκέψη (Rethink):** καλλιεργώντας την κριτική σκέψη, με σκοπό την ανάπτυξη αξιών, αλλά και προτύπων.
- **Επαναχρησιμοποίηση (Reuse):** αντικειμένων που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν.
- **Μείωση (Reduce):** της υπερκατανάλωσης υλικών αγαθών, υιοθετώντας πρακτικές εξοικονόμησης πόρων.
- **Ανακύκλωση (Recycle):** δημιουργώντας νέα προϊόντα από υλικά που δεν είναι πλέον χρήσιμα.
- **Αναδιανομή (Redistribute):** μοιράζοντας με δικαιοσύνη και χρησιμοποιώντας μόνο τους αναγκαίους φυσικούς πόρους.

Ο Gardner υποστηρίζει ότι, η εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία μπορεί να θέσει τις βάσεις για την ανάπτυξη της «Φυσιοκρατικής ευφυΐας», μιας ευφυΐας που αναπτύσσεται περισσότερο στα παιδιά παρά στους ενήλικες, εξαιτίας του γεγονότος ότι, τα παιδιά γνωρίζουν το φυσικό περιβάλλον μέσα από τις εμπειρίες που βιώνουν με τις αισθήσεις τους, αλληλεπιδρώντας με αυτό άμεσα, σε αντίθεση με τους ενήλικες που το αντιλαμβάνονται ως έναν τόπο, ο οποίος συνδέεται με διάφορα γεγονότα (Hyun, 2000 στο Φαμπρικάνου, 2020).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη από την ηλικία του νηπιαγωγείου, συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικών αξιών και στάσεων, που σχετίζονται με τη διαφύλαξη των φυσικών πόρων, καθώς και την υιοθέτηση συμπεριφορών που στοχεύουν στη φυσική ισορροπία. *«Εξέχουσα σημασία έχει η μύηση των παιδιών στην αίσθηση «του ανήκειν» στο περιβάλλον, η καλλιέργεια της αντίληψης ότι κάθε άτομο αποτελεί τμήμα του περιβάλλοντος»* (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011: 147). Εντάσσεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου το 2011, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που περιγράφουν την ηλικία των παιδιών, αλλά και τους στόχους που επιδιώκονται στη συγκεκριμένη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Παίρνει τη μορφή περισσότερο ενός οράματος, μιας φιλοσοφίας παρά ενός θέματος προς επεξεργασία (Engdahl & Rabusicova, 2010 στο Μπάρδη, 2016). *«Στο νηπιαγωγείο κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ξεκινά και καταλήγει στην καθημερινή ζωή των παιδιών – εντός και εκτός της σχολικής τάξης, προσεγγίζεται στα όρια των δυνατοτήτων τους, προπάντων προσαρμόζεται από τους*

εκπαιδευτικούς στις τοπικές περιστάσεις και θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη «περιβαλλοντικά εγγράμματων πολιτών» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011: 147).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του νηπιαγωγείου, στη μαθησιακή περιοχή «Ανθρωπογενές περιβάλλον και Παιδί», περιλαμβάνονται στόχοι που εντάσσονται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δε λειτουργεί ως ένα ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο, αλλά συνδέεται τόσο με τις Φυσικές Επιστήμες όσο και με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, αναδεικνύοντας τις ποικίλες διαστάσεις που δύναται να εκλάβει καθώς και τη σημαντική της θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 2003). Στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ο μαθητής/μαθήτρια βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αυτενεργεί, ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από ευελιξία, προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες, τονίζοντας τις δυνατότητες του μαθητή/μαθήτριας, αποσκοπώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή του/της αλλά και στη διαμόρφωση θετικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα ζητήματα που προβάλλει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Η γνώση επιτυγχάνεται, όχι μόνο μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου (τυπική εκπαίδευση), αλλά και μέσω εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικής τάξης. Οι μαθητές/μαθήτριες στο φυσικό περιβάλλον, με περισσότερη αυτοπεποίθηση και θάρρος, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ενεργοποιείται η φαντασία τους και αποκτούν γνώσεις σε ένα ευχάριστο κλίμα (Γκότοβος, 1986 στο Φώκιαλη κ.ά., 2015).

Στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, προκειμένου να επιτευχθούν φιλοπεριβαλλοντικοί στόχοι, χρησιμοποιούνται και κατάλληλες παιδαγωγικές μέθοδοι. Σε αυτό το σημείο, είναι πρόπον να τονιστεί η ιδιαίτερη αξία των παιδαγωγικών μεθόδων που στηρίζονται στο παιχνίδι στην ύπαιθρο, αφού τα παιδιά φροντίζοντας και προστατεύοντας το περιβάλλον αντιλαμβάνονται τη σημασία διατήρησης της βιοποικιλότητας, ευαισθητοποιούνται και αναπτύσσουν περιβαλλοντική συνείδηση (UNESCO, 2014). Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες παιδαγωγικές μέθοδοι: «η μέθοδος *project*, η δομημένη συζήτηση, η μελέτη πεδίου, η επίλυση προβλήματος, η μελέτη περίπτωσης, το περιβαλλοντικό μονοπάτι, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων,

το ηθικό δίλημμα, κ.ά.» (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004· Δημητρίου, 2009· Παπαδομαρκάκης κ.ά., 2010 στο Κοντού & Παπαβασιλείου, 2012).

Το νηπιαγωγείο, έχει το πλεονέκτημα να μπορεί να ενσωματώνει στους κόλπους του με μεγαλύτερη ευχέρεια την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αυτό έγκειται στο γεγονός ότι, δεν του ασκείται έντονη πίεση για την κάλυψη διδακτέας ύλης, όπως συμβαίνει στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές/μαθήτριες που τους/τις καθιστούν ικανούς/ικανές να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τα ζητήματα που προκύπτουν (Μπάρδη, 2016).

Η προσχολική εκπαίδευση έχει εξέχοντα ρόλο για τη θεμελίωση της Αειφόρου Ανάπτυξης. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση και έχουν την ωριμότητα να συζητήσουν και να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ αναπτύσσοντας την κριτική τους ικανότητα, θα είναι σε θέση μελλοντικά να πάρουν τις σωστές αποφάσεις. Μέσω της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προάγεται η δημιουργία δεσμών ανάμεσα στα νηπιαγωγεία, τις οικογένειες των μαθητών/τριών και της κοινωνίας, με σκοπό τη συνειδητοποίηση σύνδεσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων με την κοινωνία και την οικονομία (UNESCO, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

3.1. Σχέσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη

Μετά τη Σύνοδο Κορυφής του Ρίο, το 1992, είναι πλέον κοινή παραδοχή η σημαντικότητα της εκπαίδευσης για την επίτευξη της Αειφορίας, μέσω της διαμόρφωσης νέων περιβαλλοντικών αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων. Καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών για *«την ανάπτυξη και εξασφάλιση ευκαιριών και φιλοδοξιών για τις ζωές και το μέλλον των νέων ανθρώπων»* (United Nations, 1993· Keating, 1993). Το σύνολο της εκπαίδευσης θεωρείται η βάση για τους τρεις πυλώνες της αειφορίας, συνδέοντας τα περιβαλλοντικά ζητήματα με κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές παραμέτρους. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1997, στη Διεθνή Διάσκεψη της UNESCO, στη Θεσσαλονίκη, συστήνεται η αντικατάσταση του όρου «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» με τον όρο «Εκπαίδευση για την Αειφορία» ή «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», μια πρόταση που προκάλεσε προβληματισμό, όσον αφορά στο ήδη διαμορφωμένο εννοιολογικό και ιδεολογικό πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Ράγκου, 2008).

Κι ενώ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματεύεται την αμφίδρομη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και την επίλυση των προβλημάτων μέσω της ανάπτυξης αξιών, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη έχει ως όραμα έναν κόσμο, όπου όλοι έχουν την ευκαιρία να ωφεληθούν από την ποιοτική εκπαίδευση και να μάθουν τις αξίες, τις συμπεριφορές και τον τρόπο ζωής που απαιτείται για ένα βιώσιμο μέλλον και μια θετική μεταμόρφωση της κοινωνίας. Η κύρια αξία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι ο σεβασμός για τους άλλους, για τις γενιές του παρόντος και του μέλλοντος, για τον πλανήτη και ό,τι μας εξασφαλίζει (UNESCO, 2009 στο Pavlova, 2010).

Συγκρίνοντας κανείς τις αρχές που διέπουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, αντιλαμβάνεται πως οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι προσεγγίσεις τους χαρακτηρίζονται από αρκετές ομοιότητες. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι, η σύνδεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την ανάπτυξη δεν αποτελούσε μια καινοτομία, δεδομένου ότι, όποιος

είχε κατανοήσει τις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα εφάρμοζε και κάποιες αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την ενεργοποίηση ρηξικέλευθων αλλαγών στη σύγχρονη πραγματικότητα, αρχής γενομένης από την αλλαγή του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η σχέση ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης. Αυτό το γεγονός συνέβαλε στη μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (Φλογαΐτη, 2007). Η φράση του Breiting (2000) «δεν μπορούμε πλέον να δεχτούμε οποιαδήποτε εκδοχή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που να μην είναι ταυτόχρονα και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», αντικατοπτρίζει τη νέα οπτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μοιράζονται το όραμα για μια ποιοτική εκπαίδευση και μια κοινωνία σε ισορροπία με τη φέρουσα ικανότητα της γης, παρόλο που διαφέρουν οι προσδοκίες τους για το πώς θα πραγματοποιηθεί αυτό το όραμα και τι θα χρειαστεί για να επέλθει ισορροπία (Pavlova, 2010).

Σε μια προσπάθεια να ερμηνευτούν οι σχέσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθες τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007):

- *«Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη εντάσσεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση».* Υπό αυτή την έννοια, σύμφωνα με τον Knapp, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αλλά και κάθε μορφή εκπαίδευσης, πρέπει να συμπεριληφθεί κάτω από την «ομπρέλα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», με σκοπό τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών απέναντι στη φύση, αλλά και σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από δημοκρατία και ειρήνη. Λαμβάνοντας υπόψη ότι, τα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη προϋπήρχαν και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980, αντιλαμβάνεται κανείς ότι, έχρηζαν μεγαλύτερης σημασίας, ώστε να γίνουν και πράξη (Knapp, 2005 στο Λιαράκου, Φλογαΐτη, 2007).
- *«Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».* Αυτή η ερμηνεία είναι αποδεκτή από πολλούς διεθνείς οργανισμούς, σύμφωνα με τους οποίους τον ρόλο της «ομπρέλας» τον έχει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ενώ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,

αποτελώντας ένα αξιόλογο τμήμα της, συνεχίζει να λειτουργεί υπέρ του περιβάλλοντος, με τη συνδρομή όμως όλων των μορφών της εκπαίδευσης.

- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη συνυπάρχουν, με το ενδεχόμενο να «επικαλύπτονται μερικώς», έχουν κοινά σημεία αναφοράς, αλλά ακολουθούν διαφορετικές πορείες. Το γεγονός ότι, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν παραμένει μόνο στα περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά χαρακτηρίζεται και από κοινωνικές και διαπολιτισμικές ανησυχίες, την καθιστά κάτι ευρύτερο από τμήμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- *«Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ως μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης»*. Πρόκειται για μια και μοναδική εκπαίδευση, η οποία έχει την ικανότητα να βελτιώνεται και να εξοικειώνεται με τις εκάστοτε συνθήκες. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχοντας ως σημείο αναφοράς τη φύση, πέρασε στο περιβάλλον και κατέληξε στην Αειφόρο Ανάπτυξη το 1990, εμπλουτίζοντας τη θεματολογία της με τα δικαιώματα των ανθρώπων και τις έννοιες της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης (Fien, 1997 στο Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προσεγγίσεις, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θεωρείται εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, την οποία, μάλιστα, ενσωματώνει στους κόλπους της, ως προς το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά, τις αρχές, αλλά και τους κοινούς μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αξιών, σε μια δια βίου μάθηση, στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, με όραμα για έναν καλύτερο κόσμο. Επιπλέον, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη υιοθετεί και πολλά θετικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως η διεπιστημονική, ολιστική, συμμετοχική και μαθητοκεντρική της φύση, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η ικανότητα επίλυσης ζητημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα, καθώς και η μεθοδολογική ποικιλία, ως εργαλείο για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας (Tilbury, 1995).

Η βασική τους διαφορά εντοπίζεται στον τελικό στόχο. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, λαμβάνοντας όλα τα μέτρα που απαιτούνται για τη «δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς ατόμων, ομάδων και της κοινωνίας στο σύνολό της απέναντι στο περιβάλλον» (UNESCO-UNEP, 1977), αποσκοπεί στην προστασία του

περιβάλλοντος, μέσω ενημερωτικών δράσεων για τα γενεσιουργά αίτια και την αντιμετώπισή τους, ώστε να επέλθει κοινωνική και οικονομική πρόοδος. Αντίθετα, στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη η περιβαλλοντική προστασία αποτελεί όχι έναν αυτοσκοπό αλλά το μέσο για την επίτευξη κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Έχοντας ως επίκεντρό της τον άνθρωπο και τον τόπο, στοχεύει στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, μέσω της οποίας ο πολίτης αναλαμβάνει τις ευθύνες του (Σκούλλος, 2007). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, τα θέματα που προσεγγίζονται δεν παραμένουν στο στενό πλαίσιο του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά τονίζεται η επιτακτική ανάγκη σύνδεσης όλων των παραγόντων που το προσδιορίζουν με την κοινωνία και την οικονομία (UNECE, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψη, κυρίως τις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, αναδεικνύεται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ώστε να αποτελέσει μια συνεχή διαδικασία, όπου υιοθετούνται σύγχρονες πρακτικές για την εκπαίδευση, προβάλλονται σημαντικά θέματα στο πλαίσιο της κοινωνίας, της οικονομίας και του πολιτισμού, δίνοντας πραγματικό νόημα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, και πέρα από τα όρια της τυπικής εκπαίδευσης (Δασκολιά, 2005).

3.2. Σκοπός και στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι μια εκπαίδευση που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επερχόμενες αλλαγές στην εκπαίδευση και την κοινωνία, με σκοπό την επίτευξη της αειφορίας. Χαρακτηρίζεται από καινοτόμα στοιχεία στις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί, με τον μαθητή/μαθήτρια στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, έχοντας κριτική διάθεση απέναντι στην κοινωνία, αλλά και τις μεταρρυθμίσεις που είναι αναγκαίες στην εκπαίδευση. Θέτει ως σκοπό της πολίτες που έχουν κατακτήσει ικανότητες και αξίες που τους δίνουν τη δυνατότητα να οραματιστούν το παρόν και το μέλλον *«με βάση τις αρχές της κοινωνικής και οικολογικής αλληλεγγύης στο χώρο και το χρόνο, της κοινωνικής*

δικαιοσύνης και της δημοκρατίας», τόσο για τους ίδιους όσο και για τις επόμενες γενιές (Φλογαΐτη, 2006).

Επιπλέον, θέτει ως επιμέρους στόχους τη διαμόρφωση πολιτών με θέληση, οι οποίοι έχοντας ευαισθητοποιηθεί για ζητήματα του περιβάλλοντος και έχοντας αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες, γίνονται παράγοντες αλλαγής, με σκοπό την εύρεση λύσης για την επίλυση των εκάστοτε προβλημάτων. Αντιλαμβάνεται κανείς πως δεν πρόκειται για παθητικούς δέκτες, αλλά για πολίτες που είναι ικανοί να αποφασίζουν πότε, γιατί και πώς θα αναλάβουν δράση. Έχουν αποκτήσει την ικανότητα να εντοπίζουν το πρόβλημα και στη συνέχεια το ερευνούν, το αξιολογούν με την κριτική τους σκέψη και συμμετέχουν ενεργά, με δημοκρατικές διαδικασίες στην κοινωνία, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της αειφορίας και για τις μελλοντικές γενιές. (Φλογαΐτη, 2007).

Κι ενώ οι στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη έχουν την ίδια βάση με αυτούς που είχαν τεθεί αρχικά από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όσον αφορά στην κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αξιών, σταματούν να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον μόνο ως φύση και το συνδέουν πλέον με την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό. Δίνεται στο εξής βαρύτητα στη διδασκαλία αξιών, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και συλλογικής συνείδησης, με σκοπό τη διαμόρφωση μιας νέας περιβαλλοντικής και κοινωνικής οπτικής (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004· UNECE, 2005). Πρόκειται για στόχους που είναι επικεντρωμένοι στην:

- Εκπαίδευση αξιών και απόκτηση αρετών: όπως η αλληλεγγύη, η κατανόηση, η αποδοχή, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, η δημοκρατία, η ειρήνη, η αγάπη, η ευθύνη, η ασφάλεια, αλλά και δεξιοτήτων επικοινωνίας και χρήσης της τεχνολογίας που επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο διαβίωσης.
- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και η ενεργός συμμετοχή των ατόμων, προκειμένου, με τη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων, να διαμορφώσουν ένα μέλλον προς την κατεύθυνση της Αειφόρου Ανάπτυξης.
- Κατανόηση της εξάρτησης μεταξύ των ποικίλων μορφών ζωής που συνυπάρχουν στον πλανήτη, των συνεπειών από τις ενέργειες των ανθρώπων, αλλά και συνειδητοποίηση της ατομικής και συλλογικής ευθύνης.

- Ανάπτυξη γνώσεων και έγκαιρη ενημέρωση για τους οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που συμβάλλουν ή όχι προς την κατεύθυνση της Αειφόρου Ανάπτυξης, με σκοπό τη σωστή διαχείριση της ενέργειας, των φυσικών πόρων, της παραγωγής (Hopkins, Damlamian & Lopez Ospina, 1996, στο Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Φλογαΐτη, 1998· Roth & Lee, 2003 στο Κωτούλα, 2012).

Απώτερος σκοπός της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι:

- Η ευαισθητοποίηση, μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, των μαθητών/μαθητριών στα ζητήματα της σύγχρονης περιβαλλοντικής κρίσης και των επιπτώσεών της στην προσωπική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή.
- Η αντιμετώπιση του περιβάλλοντος, ως οντότητας σύνθετης, που αλληλεξαρτάται με όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής.
- Η απόκτηση νέων γνώσεων, αξιών, ικανοτήτων, εμπειριών, αλλά και θέλησης για ατομική και συλλογική δράση, με σκοπό την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων, μέσω της αναδιαμορφωμένης συμπεριφοράς των πολιτών (Δημητρίου, 2009· Θεοδωροπούλου, Καΐλα, Bonnett & Larrere, 2011· Φλογαΐτη, 2011).

Γίνεται αντιληπτό ότι, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στοχεύει στην καλλιέργεια αυτόνομων, υπεύθυνων και ενεργών πολιτών που θα έχουν την ικανότητα να συνδέουν τα κοινωνικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και θα αναπτύξουν θετική συμπεριφορά απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, εμπλεκόμενοι ενεργά στην περιβαλλοντική κρίση για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης (Παρασκευόπουλος, 2009). Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, απαιτούνται αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και για αυτό τον λόγο η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη προάγει μια μορφή εκπαίδευσης, όπου κυριαρχεί η καινοτομία και το όραμα για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, με θετικό κλίμα και δράση προσανατολισμένη σε κανόνες που διέπουν τη δημοκρατία (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009).

3.3. Αρχές και αξίες της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη έχει διαμορφώσει ένα πλαίσιο αρχών, σύμφωνα με το οποίο λειτουργεί. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον καθοριστικό ρόλο της κουλτούρας, η οποία αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον, προκειμένου να τεθούν κοινοί στόχοι, δεσμεύσεις για την υλοποίησή τους, με απώτερο σκοπό την αλλαγή. Σύμφωνα με την UNESCO (2005) στο Λιαράκου & Φλογαΐτη (2007), οι αρχές της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι οι ακόλουθες:

- Η παραδοχή της ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει τις εμπειρίες των ανθρώπων, ανάλογα με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν.
- Ο σεβασμός και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, που λειτουργεί ως ερέθισμα, κίνητρο, αλλά και ενίσχυση.
- Η αναγνώριση αξιών, που πηγάζουν μέσα από ένα πλαίσιο διαλόγου.
- Ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής, ως θεμέλια για την Αειφόρο Ανάπτυξη.
- Οι ικανότητες του ανθρώπου, οι οποίες εξελίσσονται σε όλες τις οπτικές της Αειφόρου Ανάπτυξης.
- Η τοπική γνώση και οι παραδόσεις, οι οποίες αξιοποιούνται για την επίτευξη αειφορικών πρακτικών στο περιβάλλον.
- Η φύση, η κοινωνία και ο κόσμος ερμηνεύονται μέσα από διαφορετικές πολιτισμικές προσεγγίσεις, με σκοπό να παραμείνουν αναλλοίωτα, παράλληλα με την ανάπτυξη.
- Η τοπική γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται ως «μέσο» πολιτιστικής ταυτότητας, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Ξεκινώντας από τη βασική παραδοχή ότι, η Αειφόρος Ανάπτυξη στοχεύει στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης και ευμάρειας για τις γενιές του μέλλοντος, αντιλαμβάνεται κανείς την καθοριστική σημασία που διαδραματίζει η εκπαίδευση στον επαναπροσδιορισμό των αξιών για τον τρόπο που αντιμετωπίζει κανείς τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της κοινωνίας, με σκοπό τη λήψη αειφορικών αποφάσεων. Προσωπικές και κοινωνικές αξίες, στάσεις, συμπεριφορές και

στερεότυπα που έχουν εδραιωθεί για τη σχέση που διέπει τους άξονες άτομο-κοινωνία- περιβάλλον, είναι ανάγκη να αναθεωρηθούν, μέσα από μια κριτική σκοπιά, με στόχο την Αειφόρο Ανάπτυξη (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004).

Ιδιαίτερη αξία έχει το γεγονός ότι, ένα από τα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι ο «Προσανατολισμός στις αξίες». Ο Lopez Ospina (1998), υποστηρίζει σχετικά: «Είμαστε πεπεισμένοι ότι η πορεία προς την αειφορία εξαρτάται περισσότερο από την αύξηση της ηθικής υπευθυνότητας παρά της επιστημονικής μας γνώσης». Για αυτόν τον σκοπό, κρίνεται αναγκαία η αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών, όπου θα δίνεται πλέον ιδιαίτερη βαρύτητα «στις ηθικές αρετές, τα ηθικά κίνητρα και την ικανότητα συνεργασίας, με στόχο να οικοδομηθεί ένα αειφόρο μέλλον» (UNESCO, 1997).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την αναγκαιότητα να προτάσσονται κάποιες αξίες έναντι άλλων, καθιστώντας στους μαθητές/μαθήτριες κατανοητό τον λόγο.

- Η αλληλεγγύη κατέχει πρωταρχική θέση στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, αφού αποτελεί ασπίδα προστασίας της ελευθερίας, της ισότητας και της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος. Αναγνωρίζει την αναγκαιότητα ισόρροπης κατανάλωσης φυσικών πόρων από όλους τους ανθρώπους καθώς και το δικαίωμα στην εργασία και στη διαβίωση σε ένα καθαρό περιβάλλον, ώστε να διασφαλίσουν μια ποιοτική ζωή (Harribey, 1998 στο Θεοδωροπούλου, Καΐλα, Bonnett, Larrere, 2009).
- Η αυτονομία συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα που έχει το άτομο να διαμορφώσει την ποιότητα ζωής του, ανάλογα με τους στόχους που θέτει στο πλαίσιο της αειφορίας καθώς και τις ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές, περιβαλλοντικές και πολιτικές συνθήκες, τα συναισθήματα, τις ανάγκες, την αλληλεπίδραση των ατόμων (Halstead, 1996 στο Θεοδωροπούλου, Καΐλα, Bonnett, Larrere, 2009).
- Η ανεκτικότητα είναι συνυφασμένη με την αποδοχή της διαφορετικότητας τόσο των ατόμων όσο και των κοινωνιών και των πολιτισμών. Στόχος είναι η συνεργασία για την αναζήτηση των κατάλληλων λύσεων σε ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον (Goffin, 1992· Λιαράκου, 2002).
- Ο σεβασμός καλλιεργείται απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των ανθρώπων, για τις γενιές του παρόντος και του μέλλοντος. Αφορά στην προστασία κάθε μορφής ζωής, με υπευθυνότητα για την ανασυγκρότηση του

φυσικού περιβάλλοντος και τη διαμόρφωση ενός πολιτισμού, που χαρακτηρίζεται από ανοχή, έλλειψη βίας και ειρήνη (UNESCO, 2005).

Οι παραπάνω αξίες, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, αποκτούν νόημα, όταν τα άτομα δρουν αυτόνομα, ως μονάδες ή και συλλογικά, ως υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες, με σεβασμό απέναντι σε κάθε μορφή ζωής και με γνώμονα τη δημοκρατία, αποσκοπώντας στην επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007 στο Θεοδοροπούλου, Καΐλα, Bonnett, Larrere, 2009).

3.4. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη

Με τον όρο «μέθοδος» νοείται «η διεξαγωγή διδασκαλίας σύμφωνα με ορισμένες αρχές, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της διδασκαλίας, οι οποίοι πρέπει να επιτυγχάνονται με λιγότερες δαπάνες χρόνου και προσπάθειας από την πλευρά των μαθητών» (Νημά & Καψάλης, 2002). Πρόκειται για μια διαδικασία που έχει σχεδιαστεί είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές/μαθήτριες, ώστε να επιτευχθεί ένας εκπαιδευτικός στόχος (Δημητρίου, 2009).

Στην εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη τα δύο πιο σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιούνται είναι η μέθοδος Project (σχέδιο εργασίας) και η επίλυση προβλήματος. Έχουν χαρακτηριστεί ως «μέθοδοι ομπρέλα», αφού από αυτές απορρέουν μια σειρά διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000· Γούπος, 2004).

Όλες οι τεχνικές που έχει στη διάθεσή του/της ο/η εκπαιδευτικός, συμβαδίζουν με το φιλοσοφικό πλαίσιο, αλλά και τις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο και το παιδαγωγικό της πλαίσιο, το οποίο στηρίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης, τη συνεργατική μάθηση, τη διαθεματικότητα, την καλλιέργεια αξιών, την κριτική και συστημική σκέψη καθώς και την ικανότητα δράσης μέσα σε δημοκρατικά πλαίσια (Δημητρίου, 2009).

Ο/Η εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιλέξει την καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση, λαμβάνει υπόψη του/της τη θεματολογία του προγράμματος, τον σκοπό και τους στόχους που έχουν τεθεί, τον χρόνο και τον χώρο στον οποίο υλοποιείται, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, τον αριθμό των μαθητών/μαθητριών,

την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους καθώς και τα προσωπικά του/της χαρακτηριστικά (Scoullou & Malotidi, 2004).

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αποσκοπούν στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων, με δράσεις που υλοποιούνται μέσα αλλά και έξω από το πλαίσιο του σχολείου, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, μέσα σε ένα βιωματικά διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον, όπου ο μαθητής/μαθήτρια είναι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος της ομάδας;. Επιπλέον, στόχος είναι η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας (Δημητρίου, 2009).

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν κανείς, πως η εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη αντιμετωπίζει την παιδαγωγική διαδικασία υπό το πρίσμα μιας ολιστικής προσέγγισης, όπου ο μαθητής/μαθήτρια εκλαμβάνεται ως μια ολότητα, στόχος της οποίας είναι η ολόπλευρη ανάπτυξή του/της. Κάθε εμπειρία και προϋπάρχουσα γνώση αξιοποιείται προς όφελος των μαθητών/μαθητριών, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι διδασκόμενες αξίες και κάθε μορφή αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντιμετωπίζονται ως όλον και όχι ως διαφορετικοί τομείς. Στόχος είναι οι μαθητές/μαθήτριες να αποτελέσουν τους μελλοντικούς, ενημερωμένους, κριτικά στοχαζόμενους και ενεργούς πολίτες που θα διεκδικούν κοινωνική και οικολογική δικαιοσύνη (Φράγκου, 2017).

Μέθοδος project. Η μέθοδος project ή σχέδιο εργασίας, εμπνευστής της οποίας υπήρξε ο Dewey, είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που έχει ως χαρακτηριστικό της γνώρισμα τη διερευνητική μάθηση και την εργασία που διεξάγεται συλλογικά. Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής/μαθήτρια, με τον/την εκπαιδευτικό να έχει ρόλο συμβουλευτικό-υποστηρικτικό. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην *«ένταξη των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλαξής τους σε διδακτικές δραστηριότητες... στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές). Πρόκειται για μια σχέση που τη χαρακτηρίζει η ισότιμη ανταλλαγή απόψεων, που βοηθάει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη και να προβεί στη λήψη κάποιων αποφάσεων σχετικών με το μάθημα»*. Προκειμένου να επέλθει η αναγκαία θετική αλλαγή στην κοινωνία, η εκπαίδευση, αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη διδακτική τεχνική, μπορεί να επιτύχει το ζητούμενο της σύγχρονης εποχής, που είναι «συνύπαρξη και

δημιουργικότητα» (Χρυσυφίδης, 1994). Κι ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων, με τη μέθοδο project τα νήπια αξιοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και ικανότητες που έχουν αποκτήσει για να δομήσουν τη νέα γνώση, αναδεικνύουν το ταλέντο και τα ενδιαφέροντά τους μέσω των θεμάτων που τα ίδια επιλέγουν, έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν και να μοιραστούν τις απόψεις, αλλά και τις ανησυχίες τους (Katz & Chard, 2011). Η μελέτη ενός θέματος μέσω της μεθόδου project μπορεί να διαρκέσει από λίγες ώρες έως και έναν ολόκληρο χρόνο και υλοποιείται στα ακόλουθα τέσσερα στάδια: α) *Προβληματισμός – επιλογή θέματος*, β) *σχεδιασμός – προγραμματισμός των δραστηριοτήτων*, γ) *διεξαγωγή – υλοποίηση των δραστηριοτήτων*, δ) *διάχυση γνώσεων και εμπειριών – αξιολόγηση – αναστοχασμός* (Παπαβασιλείου, 2011).

Επίλυση προβλήματος. Στην επίλυση προβλήματος ο μαθητής/μαθήτρια είναι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και καλείται να προβεί σε ενέργειες που θα τον/την οδηγήσουν να επιλύσει ένα υπαρκτό περιβαλλοντικό πρόβλημα, προτείνοντας αρχικά λύσεις για το εξεταζόμενο θέμα και εν τέλει να επιλέξει την πλέον αποτελεσματική λύση για εφαρμογή, η οποία και αξιολογείται. Οι μαθητές/τριες, στο πλαίσιο ενός αρμονικού και συνεργατικού κλίματος, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, προσπαθώντας να ανακαλύψουν την πηγή του προβλήματος, να αναζητήσουν την καταλληλότερη πρόταση και δράση για την επίλυσή του (Stapp & Wals, 1994· Stapp, Wals & Stankorb, 1996· Wals, 1996 στο Παπαβασιλείου, 2011). Λαμβάνοντας υπόψη ότι, για το εξεταζόμενο θέμα μπορεί να μη βρεθεί λύση, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμαστεί κατάλληλα, ώστε να μην απογοητευτούν οι μικροί μαθητές/μαθήτριες, κρατώντας μέσω της συζήτησης ενεργό το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή, δίνοντας εναλλακτικές προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος, συνδέοντας το προς επίλυση πρόβλημα με τις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις τους, οριοθετώντας το προς μελέτη πρόβλημα, αναπτύσσοντας συνεργασία με αρμόδιους φορείς (Δημητρίου, 2009). Τα στάδια που υλοποιούνται για την επίλυση ενός προβλήματος είναι τα εξής: α) *Αναγνώριση του περιβαλλοντικού προβλήματος και προσδιορισμός των διαστάσεών του*, β) *ανάλυση του προβλήματος: συλλογή, οργάνωση και ανάλυση πληροφοριών*, γ) *καθορισμός στόχων επίλυσης προβλήματος – σχεδιασμός μεθοδολογίας*, δ) *διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων*, ε) *καθορισμός κριτηρίων για την εξεύρεση της κατάλληλης λύσης και επιλογή της αποτελεσματικότερης*, στ) *σχεδιασμός της δράσης και εφαρμογή της επιλεγόμενης λύσης του προβλήματος*, ζ) *αξιολόγηση* (Lahiry et al., 1988· UNESCO – UNEP (IEEP),

1985· Young & Mc Elhone, 1986· Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000: 138· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004: 156 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τέσσερις κατηγορίες δράσεων για παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως υποστηρίζουν οι Ζαχαρίου & Κατζή-Beltran (2005), οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο των δύο προηγούμενων μεθόδων:

- Οι **άμεσες, σκόπιμες εμπειρίες**, κατά τις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες, «δουλεύοντας» στην ύπαιθρο, συγκεντρώνουν πληροφορίες για το εξεταζόμενο θέμα, αξιοποιώντας τις αισθήσεις τους.
- Οι **προσχεδιασμένες εμπειρίες**, κατά τις οποίες ρεαλιστικά συμβάντα, από διάφορους τομείς, μεταφέρονται απλουστευμένα προς αξιοποίηση στη σχολική τάξη.
- Οι **δραματοποιήσεις**, κατά τις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες, μέσω τεχνικών του θεάτρου, μετατρέπονται σε κεντρικά πρόσωπα που επιφέρουν εξελίξεις.
- Οι **επιδείξεις**, κατά τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το εξεταζόμενο θέμα με τη συμβολή και εποπτικών μέσων.

Επιπλέον μέθοδοι που έχει στη διάθεσή του ο/η εκπαιδευτικός και μπορούν να αξιοποιηθούν ανεξάρτητα ή και συνδυαστικά, κατά τη διάρκεια ενός project ή την επίλυση ενός προβλήματος παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Έρευνα – δράση. Είναι μια ποιοτική μέθοδος διδασκαλίας, η οποία συνδυάζει την έρευνα με τη δράση. Δεν αναγνωρίζει μόνο την ύπαρξη ενός προβλήματος που ζητά λύση, αλλά προβλέπει και ποια διαδικασία θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος είναι μείζονος σημασίας, με τους μαθητές/μαθήτριες να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τους γονείς συνοδοιπόρους. Στόχος της παιδαγωγικής μεθόδου είναι η συγκέντρωση πληροφοριών που αποσκοπούν πέρα από την απόκτηση περιβαλλοντικών γνώσεων, οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν και υπεύθυνη περιβαλλοντική στάση και συνείδηση, ενώ το πρόγραμμα δύναται να τροποποιείται και να βελτιώνεται κατά τη διάρκεια υλοποίησής του προς αυτό τον στόχο (Stenhouse, 1998· Hart, 1995 στο Παπαβασιλείου, 2015).

Μελέτη περίπτωσης. Είναι μία μέθοδος έρευνας, όπου ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/μαθήτριες μελετούν προσεκτικά και αναλύουν μία ρεαλιστική ή υποθετική κατάσταση, μεταφέροντας τον «πραγματικό κόσμο μέσα στην τάξη». Η τάξη

χωρίζεται σε ομάδες, όπου όλα τα μέλη καταθέτουν τις προτάσεις τους, καταλήγουν σε ένα κοινό συμπέρασμα και το παρουσιάζουν στην τάξη, με σκοπό τη συζήτηση και τη συγκέντρωση όλων των ιδεών (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005). Στόχος της μεθόδου είναι οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες, συζητώντας και ανταλλάσσοντας ιδέες να αποκτήσουν τις γνώσεις αλλά και τις εμπειρίες που θα τους/τις καταστήσουν ικανούς/ικανές να αντιμετωπίζουν υπαρκτά προβλήματα της καθημερινότητας, με τον/την εκπαιδευτικό να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο (Μπιλιώνης, 2009).

Κι ενώ η μελέτη περίπτωσης εφαρμόζει τα ίδια σχεδόν στάδια με την επίλυση προβλήματος: επιλογή του θέματος από τον/την εκπαιδευτικό, ανάλυση, εργασία σε ομάδες και ανταλλαγή ιδεών, η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι, στο τέλος δεν αναμένεται επίλυση του προβλήματος, αλλά η κατάληξη των ομάδων σε απόψεις αποδεκτές από την πλειονότητα της τάξης (Τσαμπούκου – Σκαναβή, 2004).

Ιδεοθύελλα – καταιγισμός ιδεών. Σε αυτή τη μέθοδο, όλοι οι μαθητές/μαθήτριες ενθαρρύνονται να εκφράσουν χωρίς δεύτερη σκέψη λέξεις ή φράσεις που συνδέονται με το εξεταζόμενο θέμα, δίχως να φοβούνται τον σχολιασμό ή την αξιολόγηση (Ξανθάκου, 1998). Ο/Η εκπαιδευτικός, αφού διασφαλίσει τη συμμετοχή όλων, σημειώνει στον πίνακα, χωρίς διακρίσεις ή παραποιήσεις, τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών και στη συνέχεια τις ταξινομεί, ώστε να διευκολύνει τη συζήτηση. Η τεχνική της ιδεοθύελλας βρίσκει εφαρμογή στην αρχική προσέγγιση ενός θέματος, με σκοπό ο/η εκπαιδευτικός να εντοπίσει τις πρότερες γνώσεις των μαθητών/μαθητριών, να αποδοθεί ένας ορισμός ή μία έννοια ή ακόμα και να ανανεωθεί το ενδιαφέρον της ομάδας (Clark, 2000 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους άμεσα, χωρίς να ντρέπονται και χτίζουν νέες γνώσεις και εμπειρίες στη βάση πρότερων ιδεών. Η δημιουργικότητα, η ελεύθερη έκφραση, η κριτική σκέψη και η συνεργασία αξιοποιούνται για να ανανεωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Δημητρίου & Φλογαίτη, 2008).

Συζήτηση. Πρόκειται για μια μέθοδο διδασκαλίας, όπου ανταλλάσσονται απόψεις και ιδέες, αφού παρουσιαστεί το υπό συζήτηση θέμα από τον/την εκπαιδευτικό σε μαθητές/μαθήτριες όλων των ηλικιακών ομάδων. Αποσκοπώντας στην επίλυση ενός προβλήματος ή περιβαλλοντικού ζητήματος, προωθείται το ομαδικό – συνεργατικό πνεύμα, η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, με την ενθάρρυνση του/της εκπαιδευτικού, ο διάλογος, ο σεβασμός στη διαφορετική άποψη και τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων, η διαμόρφωση αξιών και στάσεων καθώς και η ανάγκη

επαναπροσδιορισμού τους (Τσαμπούκου – Σκαναβή, 2004). Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξελίσσεται ο προφορικός λόγος των εκπαιδευομένων, η επιχειρηματολογία τους, ενώ προάγεται η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων για την κατάληξη σε συμπεράσματα που συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων (Μπιλιώνης, 2009).

Αντιπαράθεση. Αποτελεί ένα είδος οργανωμένης συζήτησης για ένα θέμα, το οποίο όμως μπορεί να εξεταστεί στη βάση δύο αντικρουόμενων οπτικών. Οι μαθητές/μαθήτριες, χωρισμένοι/ες σε δύο ομάδες, επιχειρηματολογούν, στον ίδιο χρόνο, για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του, ενώ στο τέλος γίνεται καταγραφή των πλέον σημαντικών στοιχείων που αναλύθηκαν (Τσαμπούκου – Σκαναβή, 2004).

Το επιλεγόμενο θέμα θα πρέπει να προσφέρεται για αντικρουόμενη συζήτηση και να είναι στη ζώνη ενδιαφέροντος των μαθητών/μαθητριών, ώστε να έχουν κίνητρο για συμμετοχή. Αφού παρουσιαστεί, με δελεαστικό τρόπο από τον/την εκπαιδευτικό, οι δύο ομάδες αντλούν χρήσιμο υλικό από διάφορες πηγές και ο/η εκπρόσωπός τους αναλαμβάνει να επιχειρηματολογήσει υπέρ ή κατά του. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της αντιπαράθεσης και την τελική κρίση, που καλείται να παρουσιάσει στους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες η τριμελής επιτροπή, η οποία έχει οριστεί (Branham, 1991· Mavrikaki & Kyridis, 2002· Μαυρικάκη, 2004· Δημητριάδης & Φακάζη, 2009 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Τα μουρμουρητά. Με τη χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου, ο/η εκπαιδευτικός φέρνει σε επαφή τους μαθητές/μαθήτριες με ένα περιβαλλοντικό ζήτημα, με τη συμβολή οπτικοακουστικού ή και ενημερωτικού υλικού, ανιχνεύοντας τις γνώσεις τους. Στη συνέχεια, θέτει σχετικά με το θέμα ερωτήματα και οι μαθητές/μαθήτριες, αφού χωριστούν σε ομάδες, συζητούν για το θέμα (Τσαμπούκου – Σκαναβή, 2004).

Η μέθοδος συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών, την εκμείευση των πρότερων γνώσεων τους, την ικανότητα ανάλυσης και ανάπτυξης ενός θέματος, τη δημιουργία ομαδικοσυνεργατικού πνεύματος, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ανάδειξη προσωπικών αξιών και στάσεων, την αναθεώρησή τους αλλά και τη δυνατότητα επικοινωνίας και πρόσβασης στην πληροφορία (Δημητρίου, 2009).

Χαρτογράφηση εννοιών. Η σημαντικότητα της μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι, παίρνει τη μορφή ενός διαγράμματος, το οποίο συμβάλλει στην οργάνωση και δόμηση της γνώσης, αλλά και στην ανάπτυξη μακροπρόθεσμης μνήμης, με τους

μαθητές/μαθήτριες να αποκτούν εμπειρίες και «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (Novak, 1990a· Novak, 1990b· Novak & Wandersee, 1991 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Στη χαρτογράφηση εννοιών, οι γενικές έννοιες τοποθετούνται στην κορυφή του χάρτη, ενώ οι πιο συγκεκριμένες πιο κάτω, με ιεραρχική σειρά (Χατζηγεωργίου, 2001). Είναι χρήσιμο ο/η εκπαιδευτικός να παρουσιάσει ένα γνώριμο στους μαθητές/μαθήτριες θέμα με τη βοήθεια ενός εννοιολογικού χάρτη, ώστε να κατανοούν τον σκοπό της μαθησιακής διαδικασίας, να προτρέπονται να συνδέουν τις έννοιες μεταξύ τους, συζητώντας και γνωρίζοντας ότι, υπάρχουν περισσότερες από μια απαντήσεις (White & Gunstone, 1992 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Μελέτη πεδίου. Η συγκεκριμένη μέθοδος προωθεί τη διδασκαλία εκτός της σχολικής αίθουσας. Ο/Η εκπαιδευτικός, αφού επισκεφτεί το προς μελέτη πεδίο, το οποίο ανήκει στο φυσικό ή ανθρωπογενές περιβάλλον, συλλέγει τις πληροφορίες που χρειάζεται, λαμβάνει υπόψη του διαδικασίες, αλλά και ζητήματα που πρέπει να δρομολογηθούν και στη συνέχεια μαζί με τους μαθητές/τριες ορίζουν σκοπούς και στόχους, αλλά και το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό. Οι εκπαιδευόμενοι/ες, χωρισμένοι/ες σε ομάδες, αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες στον χώρο του πεδίου, τα συμπεράσματα των οποίων ανακοινώνονται στην τάξη, μετά από πειραματισμό και επιχειρηματολογία. Στο τέλος ακολουθεί αξιολόγηση του αρχικού σχεδιασμού αλλά και των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν (Marcinkowski, Volk & Hungerford, 1990· Orion, 1993· Orion & Hofstein, 1994· Tuthill & Klemm, 2002 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Η μελέτη πεδίου συνδέει την τυπική με την άτυπη εκπαίδευση, παρέχοντας στους μαθητές/μαθήτριες βιωματική μάθηση και πλούσιες εμπειρίες, ευαισθητοποίηση απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά και συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για δράση για την αντιμετώπισή τους. Οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχοντας ενεργά, κατακτούν τη γνώση μέσα, αλλά και μέσω του περιβάλλοντος (Papadomarkakis et al., 2011).

Περιβαλλοντικά μονοπάτια. Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει μια διαδρομή στο φυσικό ή ανθρωπογενές περιβάλλον, η οποία περνάει από διάφορες περιοχές, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον, ενεργοποιώντας όλες τους τις αισθήσεις, να διασκεδάσουν κάνοντας εξερευνήσεις και ανακαλύψεις, αλλά να κατακτήσουν και γνώσεις, κάνοντας συγκρίσεις. Για αυτόν τον σκοπό, το ίδιο μονοπάτι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξανά και στο μέλλον, ώστε οι

εκπαιδευόμενοι/ες, αφού το παρατηρήσουν να επισημάνουν τυχόν αλλαγές, να αναζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτές επήλθαν, αλλά να αντιληφθούν και την επίδραση του τρόπου ζωής στο φυσικό περιβάλλον (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005).

Στη συγκεκριμένη παιδαγωγική μέθοδο, ένας χάρτης με τη διαδρομή που θα ακολουθηθεί δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές/τριες, ενώ οι παρεχόμενες πληροφορίες για την περιοχή και τα ζητήματα που θα μελετηθούν συμβάλλουν στην κατανόηση των στόχων που έχουν τεθεί, αλλά και στην οργάνωση των δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν εντός και εκτός σχολικής αίθουσας (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000). Για τους μικρούς μαθητές/μαθήτριες έχει νόημα στο περιβαλλοντικό μονοπάτι να υπάρχει ένα σενάριο, το οποίο θα διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους, ενώ παράλληλα θα τους/τις ενημερώνει για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής, ενεργοποιώντας τους να αναζητήσουν τρόπους να τα επιλύσουν (Μπιλιώνης, 2009).

Επισκόπηση. Η μέθοδος της επισκόπησης, προκειμένου να αντλήσει πληροφορίες για τη γνώμη της κοινωνίας απέναντι σε κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά ή περιβαλλοντικά θέματα, χρησιμοποιεί το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη. Με αυτό τον τρόπο συλλέγονται στοιχεία για τις γνώσεις, τις στάσεις, τις απόψεις, αλλά και την ενημέρωση των πολιτών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Δημητρίου, 2009).

Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές/μαθήτριες να σχεδιάσουν τα βήματα για την υλοποίηση μιας έρευνας, επιβλέποντάς τους όμως, ώστε να μην εξάγουν λανθασμένα συμπεράσματα. Στόχος είναι οι μαθητές/μαθήτριες να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον ως ένα ενιαίο σύνολο, ενώ επικοινωνώντας με πολίτες να γνωρίσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα που μαστίζουν τον τόπο τους (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Βιβλιογραφική έρευνα. Με τη βιβλιογραφική έρευνα μελετάται ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα, μετά από συγκέντρωση και οργάνωση επιβεβαιωμένων στοιχείων, που αναζητούνται σε βιβλία, επιστημονικά άρθρα, πρακτικά συνεδρίων ή μέσω άλλων δημοσιεύσεων. Βασική προϋπόθεση για την έρευνα, είναι οι μαθητές/μαθήτριες να είναι σε θέση να περιγράψουν το θέμα το οποίο επεξεργάζονται και να γνωρίζουν την ποσότητα, αλλά και το είδος των πληροφοριών που τους είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της εργασίας τους (Δημητρίου, 2009).

Πειραματική μέθοδος. Το πείραμα συνιστά βασική διδακτική μέθοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όλων των βαθμίδων, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία στην πράξη. Οι μαθητές/μαθήτριες, συμμετέχοντας ενεργά στη διδακτική πράξη, αποκτούν ελεγχόμενες εμπειρίες, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κατάκτηση εννοιών και νέων γνώσεων (Μαυρικάκη, 2001).

Οι μαθητές/μαθήτριες, πειραματιζόμενοι/ες, ερευνούν περιβαλλοντικά φαινόμενα και προβλήματα, τα παρατηρούν και καταλήγουν σε συμπεράσματα για παραμέτρους που τα επηρεάζουν, κατανοώντας τη λειτουργία του περιβάλλοντος. Μπορούν να επαναλάβουν τα πειράματα, να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα τους, να ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους και εν τέλει να τα χρησιμοποιήσουν για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Δημητρίου, 2009).

Καθοδηγούμενη περιβαλλοντική ερμηνεία. Ο/Η εκπαιδευτικός οργανώνει μια σειρά επισκέψεων σε μια πληττόμενη περιοχή, με σκοπό οι μαθητές/μαθήτριες να την παρατηρήσουν και να προβούν σε ανακαλύψεις που θα συμβάλλουν στην προσέγγιση του περιβάλλοντος υπό μια νέα οπτική. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται οδηγούν σε προβληματισμό, ανταλλαγή απόψεων και εν τέλει αναθεώρηση των προσωπικών απόψεων και αξιών των μαθητών/μαθητριών. Ο/Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες για την κατάκτηση γνωστικών και συναισθηματικών στόχων που θα διαμορφώσουν μελλοντικούς ενεργούς πολίτες με φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).

Διάλεξη. Πρόκειται για μια μέθοδο, η οποία μεταφέρει πληροφορίες σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας ένα πλήρως προσδιορισμένο θέμα. Προκειμένου να χαρακτηριστεί επιτυχημένη μια διάλεξη, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάσει προσεκτικά την παρουσίαση, αλλά να είναι και ο/η ίδιος/α πολύ καλά προετοιμασμένος/η και γνώστης του θέματος, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Η χρήση εποπτικού υλικού, της τεχνολογίας και η πρόσκληση ειδικών για την προσέγγιση του θέματος, σε συνδυασμό με εκπαιδευόμενους/ες που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία, μπορεί να μετατρέψει τη διάλεξη σε ένα ωφέλιμο εργαλείο για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων (Τσαμπούκου - Σκαναβή, 2004).

Αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών. Η εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, παρακολουθεί τη ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η οποία αναμφισβήτητα συμβάλλει

στην παραγωγή και προώθηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2006). Ο/Η εκπαιδευτικός, έχει στη διάθεσή του/της να αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), μέσω των οποίων δύναται να προσφέρει στους μαθητές/μαθήτριες μια ποικιλία δραστηριοτήτων, οι οποίες κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους και προάγουν τη δημιουργικότητά τους (Byrne, 1988 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Στο πλαίσιο ενός περιβαλλοντικού προγράμματος, η τεχνολογία συμβάλλει τα μέγιστα στη δημιουργία εικονικών μαθησιακών περιβαλλόντων, με τη χρήση πολυμέσων αλληλεπίδρασης, τα οποία φέρνουν σε επαφή τους μαθητές/μαθήτριες με περιβαλλοντικά προβλήματα, για τα οποία καλούνται να διατυπώσουν προτάσεις, να πάρουν αποφάσεις, να αναλάβουν δράση προκειμένου να επιλυθούν και να κάνουν αποτίμηση του τελικού αποτελέσματος (Δημητρίου, 2009). Βασική προϋπόθεση είναι οι μαθητές/μαθήτριες να έχουν αναπτύξει την κριτική τους ικανότητα, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τον καταγισμό των πληροφοριών που δέχονται, να είναι δηλαδή ηλεκτρονικά εγγράμματοι (Buckingham, 1998 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Προσομοίωση. Η προσομοίωση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τη μελέτη και κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς δημιουργεί τις κατάλληλες πλασματικές συνθήκες, άμεσα, οικονομικά και με ασφάλεια *«για να μελετηθεί ή για να βιωθεί κάτι που υπάρχει ή θα μπορούσε να υπάρξει στην πραγματικότητα»*, με τους μαθητές/μαθήτριες να έχουν ενεργητικό ρόλο (Linsler, & Ip, 2004 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Ο/Η εκπαιδευτικός, αφού εξηγήσει στους μαθητές/μαθήτριες τους κανόνες για μια επιτυχημένη υλοποίηση των δραστηριοτήτων προσομοίωσης, τους/τις χωρίζει σε ομάδες μοιράζοντάς τους ρόλους, τους/τις ανατροφοδοτεί ενθαρρύνοντάς τους και συζητά μαζί τους για τυχόν δυσκολίες που συναντήθηκαν, τις διαφορές με τον πραγματικό κόσμο, καθώς και για τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν (Θεοδωρίδου & Παρουσίνας, 2008).

Παιχνίδια. Τα παιχνίδια αποτελούν μια μέθοδο αποτελεσματική, μέσω της οποίας οι μαθητές/μαθήτριες κατακτούν γνώσεις, αναπτύσσουν δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας του περιβάλλοντος, καθώς και στη λήψη αποφάσεων προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, ενθαρρύνουν τους μαθητές/μαθήτριες να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να αναπτύσσουν συλλογισμούς και λογικά επιχειρήματα απέναντι στις απόψεις των συνομιλητών τους (Τσαμπούκου - Σκαναβή, 2004).

Αποτελώντας ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση, μέσω ευχάριστων δραστηριοτήτων, κινητοποιούν όλους τους μαθητές/μαθήτριες να αλληλεπιδράσουν τόσο μεταξύ τους όσο και με το «περιεχόμενο» του παιχνιδιού. Ο/Η εκπαιδευτικός σε ρόλο καθοδηγητικό-συντονιστικό ενημερώνει τους μαθητές/μαθήτριες για τους κανόνες, τους στόχους που τίθενται και συναποφασίζονται οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες του/της καθενός/καθεμιάς. Μετά το πέρας του παιχνιδιού ακολουθεί ανατροφοδότηση και συζήτηση για συναισθήματα που γεννήθηκαν ή για γνώσεις και συμπεριφορές που τροποποιήθηκαν (Βλαστάρης, Σκαναβή & Πετρενίτη, 2008).

Παιχνίδια ρόλων. Στα παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές/μαθήτριες, αφού έχουν μελετήσει και αναλύσει μια προβληματική κατάσταση, καλούνται να υποδυθούν ευδιάκριτους, αληθοφανείς ρόλους, βάσει των πληροφοριών που έχουν συγκεντρώσει, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για την επίλυσή της (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000· Τσαμπούκου - Σκαναβή, 2004). Προκειμένου να είναι επιτυχημένο ένα παιχνίδι ρόλων, πρέπει να είναι απλό, να μοιάζει πραγματικό, να έχει μικρή διάρκεια, να καθορίζεται από συγκεκριμένους στόχους και να περιέχει ένα ζήτημα που πρέπει να διευθετηθεί (Braus & Monroe, 1994 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Πρόκειται για μια βιωματική, διαθεματική μέθοδο, η οποία διακρίνεται για το ομαδοσυνεργατικό της πνεύμα, τον σεβασμό στην διαφορετική άποψη, τη δημιουργικότητα και τον μαθητή/μαθήτρια να είναι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, συμμετέχοντας ενεργά. Προσδίδει μια ευχάριστη νότα στην εκπαιδευτική πράξη, συνδυάζοντας τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/μαθητριών με την κατανόηση των σύνθετων προβλημάτων του περιβάλλοντος, που ζητούν επίλυση (Kraus, 2008· Lebaron & Miller, 2005· Livingstone, 1999· Lowenstein, 2001· Morris, 2003· Sheaner & Davidhizar στο Παπαβασιλείου, 2011).

Δραματοποίηση. Σύμφωνα με τον Μπιλιώνη (2009), χρησιμοποιώντας τον όρο «δραματοποίηση», εννοούμε το «δράμα στην εκπαίδευση ή εκπαιδευτικό δράμα», μια θεατρική τεχνική, με παιδαγωγικό χαρακτήρα, η οποία αποσκοπεί σε μια μάθηση με χαρακτήρα βιωματικό, συνεργατικό, επικοινωνιακό και ενεργητικό. Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει ένα επίκαιρο θέμα που ενδιαφέρει τους μαθητές/μαθήτριες, θέτει σκοπούς και στόχους και δίνει την πρωτοβουλία στους μαθητές/μαθήτριες να αποφασίσουν για την έκβαση της ιστορίας, χωρίς ο ίδιος να έχει προκαθορίσει την εξέλιξή της. Οι εκπαιδευόμενοι/εκπαιδευόμενες βρίσκονται αντιμέτωποι/αντιμέτωπες

με διλήμματα, για την επίλυση των οποίων χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν το περιβαλλοντικό πρόβλημα (Παπαγιαννοπούλου, 2009).

Αξιοποίηση μορφών τέχνης. Όλες οι μορφές τέχνης αποτελούν έναν από τους κύριους τρόπους μάθησης και διαπαιδαγώγησης (Μαγουλιώτης, 2002), καθώς συμβάλλουν στην αφύπνιση των αισθήσεων και την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών/μαθητριών, προσφέρουν πλούσια ερεθίσματα και εμπειρίες που καλλιεργούν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα, αλλά και την κριτική τους ικανότητα, ενώ παράλληλα προάγουν τη γνώση, σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και επικοινωνίας (Δημητρίου, 2004).

Οι μαθητές/μαθήτριες, μέσω των διαφόρων μορφών τέχνης, έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον, ενδυναμώνουν τη σχέση τους με αυτό, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, ενώ παράλληλα ενισχύεται ο προβληματισμός τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και συνειδητοποιούν την ανάγκη υιοθέτησης υπεύθυνης στάσης και συμπεριφοράς, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους (Adams, 1991· Engel, 1991· Snow, 1991· Guveritz, 2000· Δημητρίου, 2004 στο Παπαβασιλείου, 2011).

Αφήγηση. Η αφήγηση χρησιμοποιείται ως διδακτικό εργαλείο, προκειμένου να προωθήσει την ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και αξιών, μέσα σε ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία, ενώ παράλληλα η γνώση γίνεται προσιτή και διασκεδαστική για όλους (Τσιλιμένη, 2007). Πρόκειται ουσιαστικά, για την εξιστόρηση γεγονότων, με μια χρονική ακολουθία, όπου οι πρωταγωνιστές/πρωταγωνίστριες προβαίνουν σκόπιμα σε ενέργειες, προκειμένου να αλλάξουν μια κατάσταση (Nanson, 2005).

Η αφήγηση λαϊκών παραμυθιών αξιοποιείται στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να προβάλλει τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον, προκαλώντας προβληματισμό και αναθεώρηση αξιών και στάσεων. Επιπλέον, αποτελεί μέσο για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, απαραίτητη προϋπόθεση για μια αειφορική κοινωνία (UNESCO, 2005).

Ηθικό δίλημμα. Η μέθοδος του ηθικού διλήμματος χρησιμοποιείται για την καλλιέργεια των αξιών των μαθητών/τριών απέναντι στο περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να απαντήσουν σε διλημματικές περιβαλλοντικές καταστάσεις, για τις οποίες δεν υπάρχει μια σωστή απάντηση. Μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, οι μαθητές/μαθήτριες συνειδητοποιούν τα πιστεύω τους, αλλά και των συμμαθητών/συμμαθητριών τους,

αποκτούν ενσυναίσθηση και κριτική ικανότητα, επικοινωνούν και αναπτύσσονται γνωστικά και συναισθηματικά (Δημητρίου, 2009).

Ο/Η εκπαιδευτικός, αφού επιλέξει ένα απλό, ενδιαφέρον θέμα που άπτεται της καθημερινότητας, χωρίζει τους μαθητές/τριες σε μικρές ομάδες και τους θέτει ερωτήσεις που θα τους/τις ενεργοποιήσουν για να συζητήσουν, να επιχειρηματολογήσουν και να πάρουν θέση απέναντι στο συγκεκριμένο ηθικό δίλημμα, βασισμένοι/ες στις αξίες που προσβέβουν. Την τελική απόφαση αναλαμβάνει να την παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης ο συντονιστής/συντονίστρια, ενώ γίνεται και μια αξιολόγηση της τεχνικής, καθώς και των αξιών που ενδυναμώθηκαν ή και αναθεωρήθηκαν (Τσακίρης και συν., 2008).

Μέθοδοι διδασκαλίας αξιών - μέθοδοι αποσαφήνισης και ανάλυσης αξιών. Με τον όρο «αξία» νοείται *«μια πεποίθηση η οποία συνιστά έναν μονιμότερο θεμελιώδη πνευματικό προσανατολισμό (ατόμων ή ομάδων) και βάσει της οποίας οι άνθρωποι επιλέγουν κάποιους τρόπους συμπεριφοράς ή σκοπούς ζωής»* (Γεωργόπουλος, 2002). Δεδομένου ότι, τα περιβαλλοντικά προβλήματα συνδέονται άμεσα με τις αντιλήψεις και τις επιλογές του ανθρώπου, θεωρείται αναγκαία η διδασκαλία για την απόκτηση νέων αξιών (Καΐλα και συν., 2005).

Σύμφωνα με τον Caduto (1985) στο Παπαβασιλείου (2011), συναντώνται οι ακόλουθες οκτώ διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας αξιών: *«η laissez faire, η ηθική ανάπτυξη, η ενστάλαξη αξιών (ή κατήχηση), η ανάλυση αξιών, η αποσαφήνιση αξιών, η μάθηση μέσα από τη δράση, η συμβάλλουσα εκπαίδευση και η τροποποίηση συμπεριφοράς».*

Συγκεκριμένα, η **αποσαφήνιση αξιών** είναι μια διδακτική μέθοδος που εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια ενασχόλησης των μαθητών/μαθητριών με περιβαλλοντικά προβλήματα και τους/τις βοηθά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία για τη δόμηση νέων αξιών, λαμβάνοντας υπόψη ότι, οι εκπαιδευόμενοι/ες δείχνουν ενδιαφέρον κυρίως για αξίες που σηματοδοτούν τους ίδιους/ίδιες και όχι για αξίες που τους επιβάλλονται. Ο/Η εκπαιδευτικός, αφού επιλέξει το θέμα, ακολουθεί έρευνα και συγκέντρωση πληροφοριών μέσω βιβλιογραφικών πηγών, όπου οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται στις αξίες του ζητήματος που μελετάται (Γεωργόπουλος, 2002). Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός απευθύνει ερωτήματα στους μαθητές/τριες, χωρίς όμως να πάρει θέση για τις απαντήσεις που θα δοθούν (Δημητρίου, 2009).

Από την άλλη πλευρά, η **ανάλυση αξιών** ενώ συνδέεται άμεσα με την αποσαφήνιση αξιών, αποσκοπεί στην ανάδειξη των αξιών που υποστηρίζουν διαφορετικές ομάδες

της κοινωνίας και αφορούν σε ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πρόβλημα. Ο/Η εκπαιδευτικός, σε ρόλο υποστηρικτικό γίνεται ακροατής, χωρίς να παίρνει θέση για όσα διαδραματίζονται, προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες ελεύθερα να αναλύσουν τις αξίες τις οποίες πρεσβεύουν (Caduto, 1985 στο Παπαβασιλείου, 2011).

3.5. Απόψεις νηπιαγωγών για την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη

Οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι εμπειρίες, οι προσωπικές αξίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα στη σχολική αίθουσα, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο που ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο (Δασκολιά, 2005). Οι παραπάνω παράγοντες, σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της εκπαιδευτικού, καθώς και την εκπαίδευσή του/της, επηρεάζουν τη συμπεριφορά, αλλά και τις εκτιμήσεις του/της για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την ένταξη και υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο (Παπαναούμ, 2003· Δασκολιά, 2005).

Δεδομένου ότι, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας οι προσωπικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές είναι ακόμη υπό διαμόρφωση, η έρευνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη αποκτά εξαιρετική σημασία. Όπως προέκυψε από την έρευνα των Γραμμένου & Παπαδοπούλου (2007), λίγοι/ες νηπιαγωγοί υλοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα, τα οποία έχουν δηλωθεί στην Επιτροπή Σχολικών δραστηριοτήτων. Κι ενώ οι περισσότεροι/ες τα περιλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους, σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού και το ΔΕΠΠΣ, μελετώντας περισσότερο το φυσικό και λιγότερο το ανθρωπογενές περιβάλλον, παραμένουν στον εντοπισμό του προβλήματος χωρίς όμως να το συνδέουν με τη δράση του ανθρώπου. Μάλιστα φαίνεται να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον ως «φυσικό περιβάλλον», τονίζοντας τη βιοφυσική του διάσταση και εξομοιώνοντας τη φύση με το περιβάλλον (Flogaiti & Agelidou, 2003· Dimitriou, 2005). Επιλέγουν θέματα από το φυσικό περιβάλλον γιατί θεωρούν πως είναι κατάλληλα για την προσχολική ηλικία, ενδιαφέρουν τα παιδιά, καθώς συνδέονται με τις εμπειρίες τους, τους είναι γνώριμα και τους δίνεται η ευκαιρία να οικοδομήσουν τη νέα γνώση πάνω στις πρότερες, διερευνώντας και καταθέτοντας τις δικές τους

προτάσεις (Γεωργόπουλος και συν., 2008). Το γεγονός όμως ότι, η θεματολογία των προγραμμάτων αντλείται κυρίως από το φυσικό περιβάλλον, χωρίς να αναδεικνύεται η σύνδεση και η αλληλεπίδραση των περιβαλλοντικών προβλημάτων με την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό, αποτελεί σημείο προβληματισμού (Νικολάου, 1998).

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως με τη συμβολή της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, τα παιδιά ενθαρρύνονται και προσεγγίζουν τη γνώση βιωματικά, μέσω της ανακάλυψης, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να κατανοήσουν πώς επηρεάζεται η λειτουργία των οικοσυστημάτων, αναγνωρίζοντας την αξία υλοποίησης δραστηριοτήτων στον εξωτερικό περιβάλλοντα χώρο, στο πλαίσιο ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Reading & Tavern, 1996· Palmberg & Kuru, 2000 στο Γεωργόπουλος, Δημητρίου, Μπιρμπίλη, 2008). Επιπλέον, ενθαρρύνονται να αναπτύξουν, όχι μόνο θετικά συναισθήματα, αλλά και να διαμορφώσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, ώστε να ενεργοποιηθούν, να συμμετέχουν ενεργά στα κοινά, παίρνοντας πρωτοβουλίες με σκοπό τη διατήρηση της ποιότητας του περιβάλλοντος. Μετά το πέρας των περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων, στις οποίες έως έναν ορισμένο βαθμό είχαν ενεργό ρόλο για τη διαμόρφωσή τους, τα παιδιά παρατηρείται πως έχουν αναπτύξει μια σειρά από δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, η παρατηρητικότητα και η συνεργασία, καθώς και θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους, με έκδηλο το ενδιαφέρον και την εκτίμηση για το περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εισάγουν το θέμα στα παιδιά χρησιμοποιούν και επικοινωνιακές εκτός από βιωματικές πρακτικές, ενσωματωμένες σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, όπως ορίζει και η μέθοδος Project, την οποία θεωρούν ως ένα χρήσιμο εργαλείο που οδηγεί στην ανακάλυψη της γνώσης, μέσω της έρευνας. Παράλληλα, το θέμα εξετάζεται και μέσω των εικαστικών, της δραματοποίησης, της αφήγησης και των παιχνιδιών προσομοίωσης, εμπλέκοντάς το και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γεωργόπουλος, Δημητρίου, Μπιρμπίλη, 2008).

Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενήμεροι για περιβαλλοντικά θέματα και σχετικές με αυτά έννοιες, θεωρούν πως δεν έχουν αντίστοιχα επαρκείς γνώσεις για πιο σύνθετες έννοιες που αφορούν στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη καθώς επίσης και για τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις (Καραμέρης και συν., 2006 στο Φράγκου, 2017). Ως πηγές ενημέρωσης αναφέρονται το διαδίκτυο, οι

εφημερίδες, τα περιοδικά, τα βιβλία και τα σεμινάρια (Ευκολίδου και συν., 2014 στο Φράγκου, 2017). Αντίθετα, νεότεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί, που είχαν διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, δείχνουν μεγαλύτερη άνεση στην υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων (Παπαβασιλείου, Φώκιαλη, Νικολάου, Ματζάνος, Καΐλα, 2017).

Οι ερευνητές, μελετώντας τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στο να υλοποιήσουν οι νηπιαγωγοί εκπαιδευτικά προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, κατέληξαν στους ακόλουθους :

- Η γραφειοκρατία
- Η έλλειψη οικονομικών πόρων
- Η ανύπαρκτη συναδελφική συνεργασία
- Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου
- Η αδυναμία μετακινήσεως
- Τα υπεράριθμα τμήματα
- Ο ανεπαρκής κτιριακός και υλικοτεχνικός εξοπλισμός
- Στρεσογόνοι παράγοντες (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005· Αγγελίδου & Κρητικού, 2006· Γραμμένου & Παπαδοπούλου, 2007).

3.6. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η ενσωμάτωση της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο θέτει στόχους σύνθετους, για την επίτευξη των οποίων απαιτείται η υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων και στρατηγικών, με σκοπό την παραγωγή διερευνητικής, βιωματικής μάθησης για τη διαμόρφωση μελλοντικών ενεργών πολιτών. Για αυτόν τον λόγο, προωθούνται εκπαιδευτικές αλλαγές, για τη βιωσιμότητα των οποίων κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Fullan, 1992· Harris, 2002 στο Ταγκαλάκη, 2013).

Σύμφωνα με την Lieberman (1996) στο Υφαντή και Βοζαΐτης (2009), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η «*συνισταμένη άμεσων μορφών εκπαίδευσης (π.χ. σεμινάρια, ομιλίες, διαλέξεις), μορφών μάθησης στο χώρο του σχολείου (π.χ. ομάδες επίλυσης προβλημάτων, έρευνα δράσης, συνεργατική μάθηση*

μεταξύ εκπαιδευτικών) και μορφών μάθησης εκτός σχολείου (π.χ. δίκτυα εκπαιδευτικών με ίδιο ή συναφές γνωστικό αντικείμενο και με παρόμοια φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας, συνεργασίες σχολείων και Πανεπιστημίων)», λειτουργώντας ενισχυτικά στην αρχική εκπαίδευση, με σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και την ανάπτυξη συναδελφικής συνεργασίας τόσο για την προσωπική εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού όσο και για την εξέλιξη του σχολείου και της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005).

Προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να φέρει σε πέρας τους στόχους της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, θα πρέπει να διαθέτει την κατάλληλη διδακτική, παιδαγωγική και ερευνητική-επιστημονική ικανότητα (Ζυγούρη, 2005). Με αυτό τον τρόπο θα είναι ικανός/ικανή να συμβάλει στην προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Φλογαΐτη, 1998). Αυτό κάνει επιτακτικότερη την ανάγκη για περαιτέρω ενίσχυση των προπτυχιακών σπουδών και μια δια βίου επιμορφωτική διαδικασία, που δεν αποτελεί μια απλή έκθεση των εκπαιδευτικών σε νέες ιδέες και θεωρίες, αλλά συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες τους και τη διδακτική πράξη, μέσω της ανάπτυξης των απαιτούμενων δεξιοτήτων (Harris, 2002 στο Ταγκαλάκη, 2013). Στόχος τους θα πρέπει να είναι τόσο ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους για θέματα σχετικά με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη όσο και η μεταλαμπάδευσή τους στους μαθητές/μαθήτριες (Γεωργόπουλος, 2014).

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είχε ήδη επισημανθεί στις διεθνείς Διασκέψεις της UNESCO για το Περιβάλλον, στο Βελιγράδι (1975), την Τιφλίδα (1977) και τη Μόσχα (1987), ενώ έρευνες και στον ελλαδικό χώρο αποδεικνύουν την έλλειψη επιμόρφωσης ως τον βασικότερο παράγοντα που δρα ανασταλτικά στην υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (Παπαδημητρίου, 1995). Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκφράζουν την παραδοχή τους για την ελλιπή εξοικείωσή τους σχετικά με θέματα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, εστιάζοντας κυρίως στις διδακτικές τεχνικές, τις μεθόδους εφαρμογής και τις προϋποθέσεις για την εξασφάλιση ενός ευχάριστου κλίματος κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Καθοριστική είναι η συμβολή της επιμόρφωσης, η οποία έρχεται να καλύψει κενά της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με απώτερο σκοπό μια συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων

και των δεξιοτήτων τους, για μια επιτυχημένη ένταξη της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στη διδακτική πράξη (Δημητρίου, 2005).

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, Πανεπιστήμια της Ελλάδας έχουν υλοποιήσει σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα, με τη στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ ημερίδες και σεμινάρια έχουν πραγματοποιηθεί προς αυτό τον σκοπό και από Κέντρα και Υπευθύνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις πραγματικές τους ανάγκες για επιμόρφωση, οι ίδιοι δε λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό ή την επιλογή της, αλλά αποτελούν παθητικούς δέκτες μιας διάλεξης (Παπαπροκοπίου, 2005).

Η επιμόρφωση για να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να χαρακτηριστεί ως «επιτυχής», θα πρέπει να μην είναι αποτέλεσμα επιβολής, αλλά να προκύπτει από τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 1998 στο Καζταρίδου, 2007), να *«προάγει την επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του στο σχολείο»* και να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- Η φιλοσοφία της να στοχεύει σε μια διδασκαλία που αναδιαμορφώνεται συνεχώς, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και τον/την εκπαιδευτικό να συνδυάζει τις διδακτικές δεξιότητες με στοιχεία, στάσεις και ικανότητες που χαρακτηρίζουν την προσωπικότητά του/της.
- Ο σχεδιασμός της να γίνεται στη βάση σύγχρονων δεδομένων, όπου η επιμόρφωση θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο και οι στόχοι της είναι ευέλικτοι και χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, ώστε να καλύπτουν συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες, ενώ λαμβάνονται υπόψη οι πρότερες γνώσεις και η διδακτική εμπειρία τους, με τη μάθηση να παράγεται σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, όπου συνδέεται η θεωρία με την πράξη.
- Η ένταξή της στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού να αποσκοπεί στη στήριξή του/της καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του/της, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο (Παπαναούμ, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, παρατηρείται μια ποικιλία ως προς την ιεράρχηση των αναγκών, των προβληματισμών και των όσων προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί, τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται κατάλληλα, ώστε να

ικανοποιούν το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, εξοπλίζοντάς τους με τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα τους ευαισθητοποιήσουν σε θέματα σχετικά με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, ώστε να δείξουν ενδιαφέρον για την υλοποίηση ενός αντίστοιχου προγράμματος (Καλαϊτζίδης, 2000· Σπυροπούλου, 2001). Μετέπειτα, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αυτο-επιμορφωθούν περαιτέρω, μεταμορφώνοντας και το σχολείο σε «οργανισμό που μαθαίνει» (Κατσιγιάννη & Καρναβάς, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

4.1. Προϋποθέσεις διάχυσης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Το θέμα της εκπαίδευσης του μαθητικού συνόλου μιας χώρας σε ζητήματα που σχετίζονται με την Αειφόρο Ανάπτυξη και την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ηθικής συνιστά αναγκαιότητα για τη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου αρμονικής συμβίωσης μεταξύ ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος (Καραμητόπουλος, 2019: 2531).

Η UNESCO (2005), αναφέρει σχετικά με την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ένα σύνολο αρχών που χαρακτηρίζουν την έννοιά της. Ανάμεσα σε αυτές περιλαμβάνεται και η αποδοχή της ποικιλότητας, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα προς το διαφορετικό και στην προσωπική και επαγγελματική ζωή του ατόμου. Ωστόσο, στην Ελλάδα τα θέματα της αειφορίας εντάσσονται στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπου απαιτείται η αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών και των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μπορέσει να συμβαδίσει με τις διεθνείς αρχές. Με αυτό τον τρόπο, τα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θα πρέπει να θεμελιωθούν πάνω σε τρεις βασικές προϋποθέσεις: α) το προπαρασκευαστικό στάδιο, που αφορά στην ενημέρωση τόσο των γονέων όσο και των μαθητών/τριών για την Αειφόρο Ανάπτυξη, β) την ανάπτυξη της ηθικής διάστασης της αειφορίας και γ) την αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών για τη σταδιακή προσαρμογή της περιβαλλοντικής ηθικής στους μαθητές/τριες. Πιο αναλυτικά, το προπαρασκευαστικό στάδιο στοχεύει στην ανάδειξη των απόψεων των γονέων και των μαθητών/τριών σε θέματα που σχετίζονται με την αειφορία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία προσφέρει αρκετές δυνατότητες και φορείς όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής μπορούν να συγκεντρώσουν μεγάλο όγκο πληροφοριών, ώστε να καταγραφεί ο βαθμός ενημερότητας του μαθητικού πληθυσμού σχετικά με την Αειφόρο Ανάπτυξη. Με αυτό τον τρόπο θα μελετηθεί η ανάγκη προσαρμογής και επικαιροποίησης των στόχων που περιλαμβάνονται στα προγράμματα για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Καραμητόπουλος, 2019: 2532).

Αναφορικά με την καλλιέργεια της ηθικής διάστασης της Αειφόρου Ανάπτυξης, κάθε σχεδιασμός προγράμματος θα πρέπει να εστιάζει σε τέσσερις διαστάσεις: α) στην οικονομική, β) στην κοινωνική, γ) στην περιβαλλοντική και δ) στην ηθική ανάπτυξη (Giddings, Horwood & O' Brien, 2002). Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην ηθική διάσταση, καθώς η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές/τριες αποτελεί το κύριο μέλημα της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Μέσα από τον προβληματισμό και την επιχειρηματολογία για το τι είναι ηθικό στην διαχείριση του περιβάλλοντος θα διαμορφωθεί σταδιακά η περιβαλλοντική ηθική (Σταυροπούλου & Πολυδωρόπουλος, 2004). Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), το οποίο επικεντρώνεται στην ευαισθητοποίηση των πολιτών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής ηθικής και της σταδιακής διαμόρφωσης ενός αειφόρου τρόπου ζωής. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο μιας εναλλακτικής διδακτικής που θα προτρέπει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Κοσσυβάκη, 2006).

Τέλος, μια ακόμα σημαντική προϋπόθεση για τη διάχυση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα προγράμματα σπουδών αποτελεί η αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από την πραγματοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε σχολικές μονάδες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως η διεξαγωγή ερευνών αξιολόγησης της εμπειρίας σε τέτοιους τομείς δεν πραγματοποιείται στην Ελλάδα και η διεξαγωγή συμπερασμάτων για το επίπεδο ενημέρωσης και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Ελλάδα καθίσταται ένα εξαιρετικά απαιτητικό εγχείρημα. Σε αυτό το σημείο, θα μπορούσαν να συνεισφέρουν οι έρευνες στο προπαρασκευαστικό στάδιο της διάχυσης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Εξίσου βοηθητικές θα μπορούσαν να είναι και οι έρευνες που σχετίζονται με τις αξίες και αρχές της Ανάπτυξης για την αειφορία με ίδιες αξίες σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης (Μπάτσιος, 2014· Μαζνέικος & Γκίρμπας, 2015).

4.2. Προγράμματα σπουδών για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Πριν γίνει αναφορά στον σχεδιασμό προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν συνοπτικά τα είδη των προγραμμάτων για την

Αειφόρο Ανάπτυξη, τα οποία διαχωρίζονται σε 3 κατηγορίες (Westphalen, 1982): α) στα παραδοσιακά προγράμματα ύλης, τα οποία εστιάζουν στην ολοκλήρωση της ύλης που θα πρέπει να εξαντληθεί σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, β) στα προγράμματα νέου τύπου γνωστά ως «curriculum», τα οποία διαθέτουν ξεκάθαρους στόχους, περιεχόμενο μάθησης και μεθόδους διδασκαλίας και γ) στα προγράμματα σε μορφή curriculum, τα οποία συνδυάζουν τους δυο παραπάνω τύπους προγραμμάτων. Τα περισσότερα προγράμματα στην Ελλάδα δίνουν έμφαση στην ολοκλήρωση της ύλης. Επομένως, χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακού τύπου προγράμματα, τα οποία συνεχίζουν να υφίστανται και στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ένα πρόγραμμα σπουδών για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο δεν θα μπορούσε να περιορισθεί στην απλή ολοκλήρωση της ύλης, καθώς αυτό αφορά στο σύνολο των εμπειριών που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι/ες και αποκτούν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής και σχετίζεται με τις γνώσεις, τις στάσεις, τις αξίες, τις δεξιότητες και συμπεριφορές τους προς την Αειφόρο Ανάπτυξη. Συνεπώς, το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα πρέπει: α) να προσελκύει τα νήπια προς τη γνώση, β) να προσφέρει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, γ) να συνεισφέρει στην αλλαγή αξιών και δ) να εκπαιδεύει τα νήπια ως μελλοντικούς πολίτες, παρέχοντάς τους δυνατότητες εφαρμογής και εξάσκησης στις συμπεριφορές αυτού του είδους. Αυτό σημαίνει ότι στην πράξη θα πρέπει να συνδυαστούν πολλές καινοτομίες, τόσο στον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος όσο και στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να ενισχύεται η ατομική έκφραση και η δημιουργικότητα των νηπίων (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 1993).

4.3. Σχεδιασμός προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η ένταξη της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) στα προγράμματα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης, αποτελεί κύριο θέμα των διασκέψεων και των διεθνών οργανισμών, θεωρώντας την Αειφόρο Ανάπτυξη ως έναν από τους κυριότερους εκπαιδευτικούς στόχους και ως το μέσο για τον προσανατολισμό της ίδιας της εκπαίδευσης στην Αειφόρο Ανάπτυξη. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο, αποσκοπεί στη δημιουργία ενός αειφόρου νηπιαγωγείου, το οποίο θα επιφέρει αλλαγές τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην πολιτεία. Μέσα στο πλαίσιο της μάθησης, της δομής και της οργάνωσης, το αειφόρο νηπιαγωγείο θα

καταστήσει τα νήπια ικανά να δημιουργούν και να ενστερνίζονται αειφορικούς τρόπους ζωής, ενώ το ίδιο θα αποτελέσει με τη σειρά του έναν οργανισμό, που όχι μόνο θα υποστηρίζει την Αειφόρο Ανάπτυξη, αλλά και θα την εφαρμόζει. Συνεπώς, το πρόγραμμα σπουδών της Αειφόρου Ανάπτυξης επικεντρώνεται σε τρία επίπεδα:

α) το **παιδαγωγικό**, όπου τροποποιούνται οι παιδαγωγικές και οι διδακτικές προσεγγίσεις του σχολείου,

β) το **κοινωνικό**, το οποίο αφορά στη λειτουργία και στη διοίκηση του σχολείου, όπως και στην ανάπτυξη εξωτερικών σχέσεων με φορείς και γ) το **τεχνικό** επίπεδο, όπου το νηπιαγωγείο αξιοποιείται ως παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό εργαλείο, αποσκοπώντας στην προσέγγιση των ακόλουθων, τριών παραγόντων: α) στο αλληλένδετο και επαρκές σώμα γνώσεων, β) στην καλλιέργεια αξιών και γ) στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών. Αναφορικά με τις γνώσεις, επιδιώκεται στο νηπιαγωγείο, τα νήπια:

- Να τους δοθούν ευκαιρίες για να γνωρίσουν το περιβάλλον.
- Να εκφράσουν τον ενθουσιασμό της ανακάλυψης του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και εξελίσσονται.
- Να ευαισθητοποιηθούν για το περιβάλλον και τα υπόλοιπα στοιχεία που το συνθέτουν.
- Να επισημάνουν τα στοιχεία του τοπικού περιβάλλοντός τους που επιθυμούν να αλλάξουν.
- Να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και αντιλήψεις για την ενίσχυση του περιβάλλοντός τους.
- Να αποκτήσουν ρόλους και να συμμετάσχουν σε δράσεις που στοχεύουν στην βελτίωση και στην ποιοτική αλλαγή του τοπικού περιβάλλοντός τους.
- Να έρθουν σε επαφή με τα στοιχεία που συνθέτουν το περιβάλλον, μέσα από δραστηριότητες που θα αλληλεπιδρούν με τον χώρο.
- Να κατανοήσουν ότι το περιβάλλον δεν είναι μόνο φυσικό, αλλά διαθέτει και άλλες πτυχές, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους.
- Να εστιάσουν σε θέματα του περιβάλλοντος και της Αειφόρου Ανάπτυξης από το άμεσο τοπικό περιβάλλον τους και να κατανοήσουν τις μεταξύ τους σχέσεις (Δασκαλοπούλου, 2018: 51-55).

Σχετικά με την ανάπτυξη των αξιών, τα νήπια θα πρέπει:

- Να αναπτύξουν αξίες της αειφορίας, όπως η οικολογική και κοινωνική αλληλεγγύη, η αυτονομία, η δημοκρατία και η ισότητα.
- Να συμμετάσχουν, ατομικά ή ομαδικά σε δράσεις για το περιβάλλον και την αειφορία.
- Να κατανοήσουν ότι, η δραστηριοποίησή τους με σκοπό την αειφορία, συμβάλλει θετικά στην ποιότητα ζωής τους.
- Να αλλάξουν προς την κατευθυντήρια γραμμή της αειφορίας (Φλογαΐτη, 2006· Καλαθάκη, 2014· Καραβίδα & Καδιγιαννόπουλος, 2014).

Τέλος, αναφορικά με τις δεξιότητες και τις ικανότητες των νηπίων, επιδιώκεται:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και σύνθεσης των πληροφοριών που σχετίζονται με το περιβάλλον.
- Να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε συζητήσεις που αφορούν στο περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη.
- Να καλλιεργήσουν ικανότητες ανάλυσης αξιών.
- Να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη.
- Να σχεδιάσουν μια αειφόρο κοινότητα και να στοχεύσουν στη δημιουργία της.
- Να ενεργούν αποτελεσματικά.
- Να είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας.
- Να εξελιχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά μέσα από τη σχέση τους με το περιβάλλον.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και συζήτησης (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007: 106).

Για τον επιτυχή σχεδιασμό ενός προγράμματος για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μια σειρά από παραμέτρους, ώστε να ικανοποιούνται οι προαναφερθείσες επιδιώξεις της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη και αφορούν: την εμπλοκή όλων των παραγόντων που δραστηριοποιούνται στη σχολική πραγματικότητα (εκπαιδευτικός, μαθητές/τριες, γονείς και τοπική κοινωνία), την ηλικιακή ομάδα καθώς και τις ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών στους/στις οποίους/οποίες απευθύνεται το υπό διαμόρφωση πρόγραμμα, τα ενδιαφέροντα και τις πρότερες εμπειρίες τους, αλλά και το κοινωνικοοικονομικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα το

συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο θα πρέπει επιπλέον να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και δυνατότητα αναπροσαρμογής (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006: 55· Κιμιωνής, 2007). Η παιδαγωγική προσέγγιση του προγράμματος από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς και ο ορισμός της στοχοθεσίας κατά τον σχεδιασμό του, αποτελούν βασικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητά του (Καΐλα, Θεοδωροπούλου, Δημητρίου, Ξανθάκου & Αναστασάτος, 2005: 166).

Ο/Η εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές/τριες που απαρτίζουν την παιδαγωγική ομάδα, είναι υπεύθυνοι για την επιλογή του θέματος. Το θέμα του προγράμματος αποσκοπεί στην ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών/τριών για περιβαλλοντικά ζητήματα, για αυτό θα πρέπει να είναι οικείο στα παιδιά, να πηγάζει από το άμεσο περιβάλλον τους και να συνδέεται με ένα τοπικό περιβαλλοντικό πρόβλημα που είναι στην επικαιρότητα, ώστε να μπορούν να διατυπώσουν την προσωπική τους άποψη. Στη συνέχεια τίθενται οι στόχοι του προγράμματος, η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός καθώς και ο χώρος και ο χρόνος υλοποίησής του (Φύκαρης, 1998).

Πιο συγκεκριμένα ακολουθείται η εξής διαδικασία για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη:

1. Ενημέρωση του/της εκπαιδευτικού στους μαθητές/τριες, τον σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και κατόπιν στην τοπική κοινωνία για το σκεπτικό και τη φιλοσοφία του προγράμματος για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη που θα υλοποιηθεί.
2. Σύσταση της ομάδας εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα.
3. Επιλογή του θέματος που παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους/ες, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, την εξοικείωσή τους με το υπό εξέταση θέμα, αλλά και τη σύνδεσή του με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
4. Ορισμός του χώρου εργασίας και προγραμματισμός για την κάλυψη τεχνικών ζητημάτων και συνεργασιών.
5. Διατύπωση με σαφήνεια των επιδιωκόμενων στόχων του προγράμματος, που αποσκοπούν στην υιοθέτηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών μετά το πέρας του.

6. Χώρισμα ομάδων εργασίας.
7. Επίσκεψη στο πεδίο έρευνας, μελέτη, συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών.
8. Ενημέρωση όλων των ομάδων εργασίας, σύνθεση και παρουσίαση των συμπερασμάτων για ανάληψη δράσης (Κούσουλας, 2008).

Οι Ξανθάκου & Καΐλα (2011), επισημαίνουν την ανάγκη υιοθέτησης τεχνικών δημιουργικής μάθησης κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, καθώς προωθούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και την παραγωγή καινοτόμων δράσεων, με θετικό αντίκτυπο στην κοινωνία και το περιβάλλον (Παπαβασιλείου, 2015: 158).

4.4. Θεματολογία προγραμμάτων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο

Η θεματολογία των προγραμμάτων της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη σχετίζεται με τη διερεύνηση θεμάτων που έχει επιλέξει και προτείνει ο/η νηπιαγωγός στα παιδιά. Εκτός από την επιλογή του θέματος, ο/η νηπιαγωγός έχει προγραμματίσει την πορεία, τον χρόνο εκτέλεσης και τους μαθησιακούς στόχους του προγράμματος. Ειδικά στην περίπτωση της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, εντοπίζεται μια ευρεία γκάμα θεματολογίας με συγκεκριμένους στόχους. Πιο συγκεκριμένα, ως παράδειγμα ένα προτεινόμενο θέμα, που περιλαμβάνεται στον Οδηγό Προγράμματος Σπουδών (2014) έχει σχέση με τη «Διαχείριση Υδάτινων Πόρων» (Δαφέρμου, κ.ά., 2006: 223-253). Το συγκεκριμένο θέμα αντλείται από το φυσικό περιβάλλον, το οποίο όμως επηρεάζεται από την ανθρώπινη δραστηριότητα. Για αυτό τον λόγο, θα πρέπει να προσεγγιστεί όχι μόνο από την πλευρά της φυσικής επιστήμης, αλλά και των κοινωνικών επιστημών, ώστε να συμπεριληφθούν και οι στόχοι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Σκαναβή-Τσαμπούκου, 2004). Βασικοί στόχοι της «Διαχείρισης Υδάτινων Πόρων» είναι τα παιδιά να μπορέσουν να κατανοήσουν ότι, το νερό είναι απαραίτητο στοιχείο για τη ζωή, να ερευνήσουν τυχόν διαρροές νερού στο σύστημα ύδρευσης στο σπίτι και στο σχολείο και να προβληματιστούν για τις συνέπειες που θα έχει στη ζωή τους τυχόν έλλειψη νερού. Για την επίτευξη αυτών

των στόχων, πραγματοποιούνται παιδαγωγικές δραστηριότητες, όπως η χαρτογράφηση εννοιών μέσω εικόνων για τη χρήση του νερού στο σπίτι και στο σχολείο. Επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και ο καταγιγισμός ιδεών με θέμα: «Για ποιο λόγο οι άνθρωποι συντηρούν φυτά σε κήπους και αυλές;».

Ως ένα άλλο παράδειγμα, ο/η νηπιαγωγός θα μπορούσε να προτείνει και το θέμα: «Τοπικό Περιβάλλον: Διαχείριση Απορριμμάτων», το οποίο περιγράφεται και στον Οδηγό Προγράμματος Σπουδών (2014). Στόχος του είναι τα παιδιά να αντιληφθούν το υλικό κατασκευής των προϊόντων που καταλήγουν στα απορρίμματα, να μπορέσουν να διαχωρίσουν τα οργανικά από τα ανακυκλώσιμα απορρίμματα και να προτείνουν τρόπους για τη μείωση της αλόγιστης χρήσης χαρτιού και άλλων υλικών καθημερινής χρήσης. Για να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι, μπορεί να εφαρμοσθεί η προσομοίωση, όπου γίνεται μια απλή μοντελοποίηση για την παρατήρηση της ρύπανσης του υπεδάφους. Τέλος, μπορεί να προγραμματιστεί ένα θεατρικό παιχνίδι με τίτλο «Είμαι μια συσκευασία», όπου γίνεται αναφορά στην προέλευση, τη χρήση και την κατάλληλη απόρριψη των συσκευασιών, καθώς και εκτίμηση των συνεπειών από τη μη ανακύκλωσή τους.

Ένα ακόμα θέμα, ως παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι το «Περιβάλλον και Υγεία: Ηλιοπροστασία», το οποίο περιλαμβάνεται στον Οδηγό Προγράμματος Σπουδών (2014), με στόχο τα παιδιά να αναφέρουν μερικές θετικές επιδράσεις του ήλιου στη ζωή του ανθρώπου, να επισημάνουν τις επιπτώσεις της συνεχόμενης έκθεσης στην ηλιακή ακτινοβολία, να κατανοήσουν πότε είναι αναγκαίο να προστατεύονται από τον ήλιο και να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα της ηλιοπροστασίας. Οι παραπάνω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη χαρτογράφηση εννοιών, με εικόνες που σχετίζονται με την ηλιακή ακτινοβολία, τις συνέπειες έκθεσης και τα μέσα προστασίας. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι «Μια συνέντευξη από τον Ήλιο», να γίνουν αναφορές για τις ωφέλειες του ήλιου, τους κινδύνους από την παρατεταμένη έκθεση και τα μέτρα ηλιοπροστασίας. Τέλος, σε έναν συγκεντρωτικό πίνακα μπορούν να καταγραφούν οι συνέπειες από την έκθεση στον ήλιο κατά τη διάρκεια των ημερήσιων δραστηριοτήτων και οι προτεινόμενες λύσεις.

Κλείνοντας, μια ακόμα ενδεικτική επιλογή θέματος είναι αυτή με θέμα «Κλιματική αλλαγή: Εποχές και καιρικά φαινόμενα: ηλιοφάνεια, συννεφιά, βροχή, χιονόπτωση, άνεμος» (Οδηγός Προγράμματος Σπουδών, 2014) με στόχο τα παιδιά να περιγράφουν τον καιρό, να ενημερωθούν για τα έντονα καιρικά φαινόμενα, να προβληματιστούν

για τα αίτια εμφάνισής τους και να προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων που έχουν αντίκτυπο στην κοινωνία και την οικονομία. Για να υλοποιηθούν οι στόχοι, τα παιδιά μπορούν να συμμετάσχουν στο παιχνίδι ρόλων με θέμα: «Το δελτίο καιρού», όπου θα παρατηρούν τα καιρικά φαινόμενα σε καθημερινή βάση. Επίσης, μπορούν να προβούν στη δραματοποίηση παροιμιών, μύθων, τραγουδιών, παραμυθιών ή λαϊκών δρώμενων για τις εποχές. Τέλος, ο/η νηπιαγωγός μπορεί να επιλέξει τον καταγισμό ιδεών για να συζητήσει με τα παιδιά τις επιπτώσεις από την αλλαγή των καιρικών συνθηκών μιας εποχής.

Σύμφωνα με τους Buil, Roger-Loppacher & Tintore (2019), ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τα παιδιά, ώστε να ερευνήσουν, να εντοπίσουν και να επιλύσουν, στο μέτρο του δυνατού, κοινωνικά ή και περιβαλλοντικά προβλήματα, έχοντας την ευκαιρία να γνωρίσουν έννοιες που συνδέονται άμεσα με τους τρεις πυλώνες της αειφορίας. «Η ισότητα μεταξύ των ανθρώπων», αλλά και «η ισότητα ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση», είναι θέματα που μπορούν να εξεταστούν σφαιρικά, ώστε τα παιδιά να ανακαλύψουν τον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν στην κοινωνία και την οικονομία (Chawla & Cushing, 2007· Hacking, Barrat & Scott, 2007 στο Κασιμάτη, 2021). Επιπλέον, τα παιδιά καλούνται από τον/την εκπαιδευτικό να αναλογιστούν τις μελλοντικές συνέπειες των πρακτικών που εφαρμόζουν στο παρόν για το περιβάλλον, την οικονομία και την κοινωνία, εξετάζοντας «πιθανά σενάρια για το μέλλον». Στη συνέχεια, αφού καταλήξουν στα συμπεράσματά τους, αποφασίζουν για τις επικείμενες αλλαγές που πρέπει να γίνουν για ένα βιώσιμο μέλλον (Davis, 1998).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη φαίνεται πως είναι ακόμη σε πολύ πρώιμο στάδιο στην προσχολική εκπαίδευση, εξαιτίας του γεγονότος ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη σωστή καθοδήγηση από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ώστε να προσεγγιστούν έννοιες σχετικές με την Αειφόρο Ανάπτυξη (Elliott & Davis, 2009 στο Κασιμάτη, 2021). Παρόλα αυτά, μελέτες επισημαίνουν την αναγκαιότητα τα παιδιά να εκπαιδεύονται ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, ακόμη και για σύνθετα κοινωνικοπεριβαλλοντικά θέματα, ώστε υιοθετώντας φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές να επιφέρουν μελλοντικά αλλαγές για τη βιωσιμότητα του πλανήτη (Arlemalm-Hagser, 2013· Davis, Gibson, Pratt, Eglinton & Rowntree, 2005· Davis & Elliott, 2003· Davis, 2009· Vaealiki & Mackey, 2008· Young, 2007 στο Κασιμάτη, 2021).

Δεδομένου ότι, η Προσχολική Εκπαίδευση στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, συμπεριλαμβάνοντας και την καλλιέργεια αξιών, στάσεων και

συμπεριφορών, αντιλαμβάνεται κανείς ότι, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορεί να ενσωματωθεί και στο νηπιαγωγείο, αφού προωθεί εξίσου την ανάπτυξη αξιών, στάσεων και συμπεριφορών για το περιβάλλον και την κοινωνία (Arlemalm-Hagser, 2013· Duhn, 2012· Samuelsson, 2011 στο Κασιμάτη, 2021). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας το διδακτικό εργαλείο του «διδακτικού μετασχηματισμού» ή της «διδακτικής ανακατασκευής» δύνανται να μετατρέψουν σύνθετες έννοιες σε διδακτικό υλικό που έχει νόημα για τους μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου, προσαρμοσμένο στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδό τους, με σκοπό να έρθουν σε επαφή με όρους που θα αποτελέσουν τη βάση για τη μετέπειτα Εκπαίδευσή τους για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ραβάνης, 2005, 2016).

4.5. Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η αξιολόγηση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στον προγραμματισμό και την υλοποίηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο. Ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα δεν έχει αξία χωρίς να αξιολογούνται οι μέθοδοι που έχουν εφαρμοσθεί και οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να βελτιωθεί το πρόγραμμα. Η αξιολόγηση αποσκοπεί στην ενίσχυση και στη βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής πορείας. Αξιολογώντας συστηματικά, ενισχύεται η διδακτική προσέγγιση και προσδίδεται εγκυρότητα, τόσο στη γνώση που προσφέρεται όσο και στις διδακτικές πρακτικές που διεξάγονται (Καψάλης, 1998). Κατά τη διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει σε κάθε στάδιο να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει τη μεθόδό του. Κατά την αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη:

- Ο βαθμός υλοποίησης των στόχων που τέθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό.
- Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε.
- Η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση, η ποιότητα των πηγών που επιλέχθηκαν και το τελικό αποτέλεσμα.
- Η οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων, πληροφοριών και στοιχείων που συλλέχθηκαν.
- Η εξαγωγή και η ανάλυση των συμπερασμάτων που προέκυψαν και η δυνατότητα αξιοποίησής τους.

- Το επίπεδο αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και άλλων κριτηρίων που θεωρεί ο/η εκπαιδευτικός ότι είναι αναγκαία.
- Οι περαιτέρω αλλαγές που προέκυψαν μετά τον αρχικό σχεδιασμό.
- Τα λάθη, οι παραλείψεις και οι αδυναμίες του προγράμματος
- Ο βαθμός εκδήλωσης ενδιαφέροντος από τους μαθητές/τριες, ο βαθμός συμμετοχής τους και η ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος (Ζυγούρη, 2005).

Επίσης, προτείνεται η συνεχής αξιολόγηση, χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται η αρχική ή η τελική αξιολόγηση. Εξαιτίας της ιδιαιτερότητας των ζητημάτων, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ως προς το σύνολο της διεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στην αυτοαξιολόγηση η διαδικασία βασίζεται στους/στις εκπαιδευτικούς, γιατί γνωρίζουν καλύτερα τις συνθήκες και τα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά (Ηλιάδη, 2017: 83), ενώ στην ετεροαξιολόγηση ορίζεται ένας εξωτερικός συνεργάτης που είναι υπεύθυνος μόνο για το θέμα της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος 1998). Οι ρόλοι των αξιολογητών και στις δυο περιπτώσεις είναι σημαντικοί, καθώς διαθέτουν αρκετές αρμοδιότητες (Stufflebeam, 1994), όπως είναι ο ρόλος του διαμεσολαβητή, για τη ρύθμιση των σχέσεων, ο επιστημονικός- τεχνοκρατικός ρόλος, που εφαρμόζει τις πρακτικές της αξιολόγησης και ο διοικητικός ρόλος που αποφασίζει και επιλέγει κατά την αξιολόγηση.

Τέλος η αξιολόγηση μπορεί να χωρισθεί σε διαμορφωτική και τελική. Η πρώτη περίπτωση αποβλέπει στη βελτίωση του προγράμματος και λειτουργεί παράλληλα με το πρόγραμμα, προσφέροντας ενθάρρυνση και διορθωτικές παρατηρήσεις (Ζυγούρη 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι, στη διαμορφωτική αξιολόγηση ο ρόλος του αξιολογητή είναι αλληλεπιδραστικός. Σχετικά με τη τελική αξιολόγηση, αυτή αφορά στην τελική αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος του αξιολογητή είναι ανεξάρτητος από τη διαδικασία αξιολόγησης (Patton, 1986).

Εκτός από το είδος της αξιολόγησης, σημαντικό ρόλο για την αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης, είναι και η μέθοδος που θα εφαρμοσθεί. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), οι κύριες μέθοδοι για την αξιολόγηση είναι οι εξής:

- 1) Η **παρατήρηση**, μέσω της οποίας εξετάζεται όλο το πρόγραμμα, τα χαρακτηριστικά και οι δραστηριότητές του. Για την εφαρμογή της

συγκεκριμένης μεθόδου απαιτείται χρόνος και τα αποτελέσματα της δεν είναι αντικειμενικά (Ζυγούρη, 2005).

- 2) Η **μεταπαρακολούθηση**, η οποία χρησιμοποιείται μετά την ολοκλήρωση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος για να διερευνηθεί αν έχουν υλοποιηθεί οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος και αξιολογούνται η θεματική και η μεθοδολογία του προγράμματος (Cohen & Manion, 2000).
- 3) Η **ανάλυση έργου**, που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του περιεχομένου του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι/ες δημιουργούν ένα φάκελο μέσα στον οποίο συγκεντρώνουν το υλικό που παράγουν και στο τέλος του προγράμματος μπορούν να αξιολογήσουν την πρόοδό τους (Wilke, 1997).
- 4) Η **μελέτη περίπτωσης**, μέσα από την οποία μπορούν να αναλυθούν απόψεις, στάσεις και αξίες των ομάδων (Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 1998).
- 5) Η **ελεύθερη κρίση του αξιολογητή**, η οποία απαιτεί τον συνδυασμό και άλλων μεθόδων αξιολόγησης.

Σχετικά με τα εργαλεία της αξιολόγησης, αυτά επιλέγονται με βάση τη δυνατότητα μέτρησης των στόχων. Σύμφωνα με τους Καλαϊτζίδη και Ουζούνη (2000), η σωστή επιλογή τους γίνεται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- Να αξιοποιούνται εύκολα από τους εκπαιδευόμενους/νες.
- Να είναι κατάλληλα για την ηλικία τους.
- Να παρέχεται οικονομία χρόνου.
- Να μην έχουν μεγάλο κόστος.
- Να παρέχουν έγκυρες μετρήσεις, αξιόπιστα και συγκρίσιμα αποτελέσματα.

Ωστόσο, το πιο γνωστό εργαλείο αξιολόγησης είναι το ερωτηματολόγιο (Stokking, 1999), το οποίο αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο ερωτήσεων ανοικτού ή κλειστού τύπου, που περιλαμβάνει τους στόχους του προγράμματος.

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, επηρεάζονται από τρεις βασικούς παράγοντες: τον/την εκπαιδευτικό, τον μαθητή/τρια και την ίδια τη φύση του προγράμματος. Ειδικότερα, η στάση του/της εκπαιδευτικού διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στο πρόγραμμα, καθώς μπορεί να συμμετέχει ενεργά ή απλώς ως παρατηρητής, βοηθός ή σύμβουλος στην όλη διαδικασία, επηρεάζοντας την αξιολόγηση του προγράμματος. Εξίσου σημαντικό ρόλο όμως, έχουν και οι μαθητές/τριες, ειδικά αν έχουν κάποια σχετική εμπειρία από προηγούμενα

προγράμματα, οπότε και διαθέτουν την εμπειρία και τη γνώση για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και να ολοκληρωθεί με επιτυχία το πρόγραμμα. Τέλος, η φύση του ίδιου του προγράμματος μπορεί να επηρεάσει την αξιολόγηση, όπου ανάλογα με τη θεματική, τις απαιτήσεις και τα εμπόδια που προκύπτουν, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες καλούνται να τα αντιμετωπίσουν (Ηλιάδη, 2017).

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης είναι φυσικό να προκύπτουν και προβλήματα, τα οποία σύμφωνα με τους Μαυρικάκη (2002) και Δημητρόπουλο (2010), είναι τα εξής:

1. Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη περιέχει ποικίλα θέματα, με αποτέλεσμα να είναι αρκετά δύσκολο να καθορισθούν ορισμένα αντικειμενικά και αποδεκτά κριτήρια που θα καλύπτουν τα θέματα και τις ανάγκες του προγράμματος.
2. Πολλές φορές οι υποθέσεις, στις οποίες βασίζεται η αξιολόγηση δεν είναι ορθές (Thorndike, 1971), γεγονός που κάνει επιτακτική την ανάγκη για αντικειμενικά κριτήρια και εργαλεία, τα οποία μέσα από την έρευνα θα πρέπει να δοκιμαστούν και στην πράξη (Περδίκης, 1994).
3. Υπάρχουν αρκετά πλαίσια αναφοράς ως προς τους σκοπούς και την έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης, γεγονός που οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα (Δασκολιά, 1999).
4. Υπάρχει πάντα το στοιχείο της υποκειμενικότητας των αξιολογητών, το οποίο είναι αδύνατο να περιορισθεί.
5. Παρά τη χρήση κατάλληλων εργαλείων, παρουσιάζονται εμπόδια στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
6. Εντοπίζεται δυσκολία διάκρισης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το πρόγραμμα, σε σχέση με εκείνα που οφείλονται σε ατομικούς ή και εξωσχολικούς παράγοντες.
7. Τέλος, το πιο σημαντικό πρόβλημα είναι το γεγονός ότι, η πολιτεία δεν έχει καθορίσει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αξιολόγησης και διαπιστώνεται πως υπάρχει έλλειψη επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο θέμα.

Κατά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που έχουν συλλεχθεί. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοπιστία στοχεύει στην επικύρωση των στοιχείων και στην αξιολόγηση των μετρήσεων ή των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν. Από την άλλη μεριά, η εγκυρότητα εστιάζει στην ακρίβεια των στοιχείων και την αξιοπιστία της μεθόδου (Sanders, 1992· Ζυγούρη, 2005).

Στην Ελλάδα, εξαιτίας του γεγονότος ότι, η αξιολόγηση προτείνεται και δεν απαιτείται, συχνά παραλείπεται, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την αποτελεσματικότητά της (Ζυγούρη, 2005).

4.6. Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ο/Η νηπιαγωγός οφείλει να διαθέτει την απαραίτητη σχετική επιμόρφωση για τα γνωστικά αντικείμενα που εφαρμόζει και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί, ώστε να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία του/της (Λώλη, 2007: 81-84). Επίσης, είναι σημαντικό να έχει αποκτήσει γνώσεις για το περιεχόμενο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, ώστε να έχει διδακτικές ικανότητες που σχετίζονται με αυτήν (Croft, 2016· Rieckmann, 2018). Η διδακτική του/της ικανότητα, συνδυαστικά με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, αποτελούν παράγοντες ευνοϊκών συνθηκών μάθησης των μαθητών/τριών (Χατζηδήμου, 2012: 62-66). Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά θα μπορέσουν να αποκτήσουν περιβαλλοντικές γνώσεις και να αναπτύξουν φιλοπεριβαλλοντικές αξίες και στάσεις.

Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού στον κλάδο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι πρωταρχικής σημασίας, καθώς θεωρείται καθοδηγητικός, ώστε να εξομαλύνει τη διαδικασία της μάθησης (Mayer & Tschapka, στο Φλογαΐτη και Λιαράκου, 2009· Ζαχαρίου, 2013). Επιπλέον, είναι αρμόδιος/ια για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών, θέτοντας τους/τες στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δημητρίου, 2005· Mayer & Tschapka, 2009). Παράλληλα, πρέπει να είναι σε συνεχή επαφή και συνεργασία με την τοπική κοινωνία και να προτρέπει τη μελέτη ζητημάτων που σχετίζονται με το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (Φλογαΐτη, 1998: 193-203).

Επιπρόσθετα, ο/η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης εφαρμόζει παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να υλοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στόχους

που τίθενται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, προωθώντας ένα συνεργατικό και βιωματικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά (Δημητρίου, 2009: 231-233), όπου δεν αποτελεί απλώς μεταδότη της γνώσης, αλλά λειτουργεί βοηθητικά και υποστηρικτικά στο να αποκτήσει το νήπιο ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Δεδούλη, 2002), προκαλώντας το ενδιαφέρον του (Μπακιρτζής, 2005). Για να επιτευχθεί αυτό, ο/η νηπιαγωγός οφείλει να ενεργοποιεί τις επιθυμίες και τις ανάγκες των νηπίων μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας (Μπακιρτζής, 2007).

4.7. Εκπαιδύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον

Το 2006, στο Goteborg της Σουηδίας, πραγματοποιήθηκε Εργαστήριο για την ένταξη της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη από το νηπιαγωγείο κιόλας, σηματοδοτώντας την ανάγκη εκπαίδευσης υπεύθυνων και ευαισθητοποιημένων πολιτών από την προσχολική εκπαίδευση, τονίζοντας ότι *«η πρώτη παιδική ηλικία είναι ένα φυσικό σημείο εκκίνησης για την ΕΑΑ»* (Ottosson & Samuelsson, 2008 στο Παπαβασιλείου και συν., 2017: 681). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία μιας ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης, ώστε να αναπτύξουν συμπεριφορές και αξίες για τη δημιουργία ενός αειφόρου μέλλοντος, αρχής γενομένης από την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου, των παιδαγωγικών μεθόδων, του ευρύτερου πλαισίου μάθησης, αλλά και των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα (UNESCO, 2014α στο Παπαβασιλείου και συν., 2017: 681).

Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να ενεργοποιηθούν οι επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ώστε να εξελιχθούν, μέσω της δια βίου εκπαίδευσης, σε ενεργούς πολίτες, οι οποίοι θα σέβονται το περιβάλλον, τη διαφορετικότητα στον συνάνθρωπό τους και με αναπτυγμένη την κριτική τους σκέψη θα έχουν την ικανότητα να επιλύουν περιβαλλοντικά ζητήματα, τα οποία όμως έχουν αντίκτυπο και συνδέονται άμεσα με την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό (Ξανθάκου κ.ά., 2015).

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να διαπαιδαγωγήσει μελλοντικούς ενεργούς πολίτες, με αξίες, σεβασμό απέναντι στο περιβάλλον και γνώστες, όχι μόνο των δικαιωμάτων,

αλλά και των υποχρεώσεών τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στα κοινά, μέσα από βιωματικές δράσεις που λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου (Δημητρίου,2014). Στόχος είναι η αλλαγή των ήδη διαμορφωμένων αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών, αποσκοπώντας στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους, αλλά και της ποιότητας του περιβάλλοντος (Δημητρίου, 2009).

Η διατήρηση της καλής ποιότητας του φυσικού περιβάλλοντος σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα ζωής του ανθρώπου. Αυτό αποτελεί και το κυριότερο κίνητρο για να μάθουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου τη σπουδαιότητα της βιωσιμότητας του πλανήτη και την ανάγκη να λειτουργούμε με σεβασμό απέναντι στο περιβάλλον. Τα νήπια που εκπαιδεύονται για να ένα αειφόρο μέλλον, δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στην θεωρητική ενημέρωση για θέματα της Αειφόρου Ανάπτυξης, αλλά να ευαισθητοποιούνται για το περιβάλλον και να έχουν ενεργό ρόλο στην προστασία του (Δημητρίου, & Ζαχαριάδου, 2005), ώστε να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της Αειφόρου Ανάπτυξης, η οποία πρέπει να έχει αφετηρία το σπίτι και έπειτα την ευρύτερη κοινότητα (UNESCO, 2014 στο Παπαβασιλείου και συν., 2017: 682). Σε αυτό, σημαντική είναι η συνεισφορά των γονέων, οι οποίοι με τις επιλογές τους αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους και για την υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών απέναντι στο περιβάλλον. Οι γονείς, είναι σημαντικό να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις βιωματικά, μετά από προσωπική αναζήτηση, να τα ενεργοποιούν να προστατεύουν το περιβάλλον και τη φύση, να τα ενθαρρύνουν να εκφράζουν τους προβληματισμούς τους, αλλά και να παίρνουν πρωτοβουλίες παρεμβαίνοντας για την προστασία του περιβάλλοντος. Με αυτό τον τρόπο, τα νήπια θα καλλιεργήσουν αξίες και στάσεις φιλικές απέναντι στο περιβάλλον και εντέλει θα αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση (Βασιλούδης, 2010).

Η ανάπτυξη και η απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης αποτελεί μια μακροχρόνια προσπάθεια που αποσκοπεί στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στο περιβάλλον. Για αυτό τον λόγο, τα παιδιά θα πρέπει να βιώνουν εμπειρίες, να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, να προβληματίζονται και να αναζητούν λύσεις με τη συνεργασία των γονέων τους και του νηπιαγωγείου (Ζαχαρίου & Γεωργίου, 2012).

Το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία», το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προϋποθέτει τη συνεργασία σχολείου-

οικογένειας αλλά και σχολείου-κοινότητας, ώστε λειτουργώντας ο ένας θεσμός συμπληρωματικά στον άλλο, συντελούν στο να ανταποκριθεί καλύτερα στον πολυσύνθετο ρόλο που έχει αναλάβει να διεκπεραιώσει το σχολείο στη σύγχρονη εποχή (Knight, 1995· Davies & Johnson, 1996· Epstein et al., 2009 στο Ναούμ, 2014). Το σχολείο, στο πλαίσιο αυτών των συνεργασιών, εφαρμόζει δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες, που συμβάλλουν στην εξέλιξη, όχι μόνο του μαθητή/τριας, αλλά και της οικογένειάς του/της, του ίδιου του σχολείου, αλλά και της κοινότητας, με την προϋπόθεση ότι, αναπτύσσονται σχέσεις σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα και στα δικαιώματα των πολιτών (Sanders, 2003· Riley, 2008 στο Ναούμ, 2014).

4.8. Η συμβολή των γονέων στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η Εκπαίδευση των παιδιών του νηπιαγωγείου για την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν αποτελεί αποκλειστική ευθύνη μόνο του σχολείου, καθώς υπάρχουν και εξωτερικές επιρροές από το περιβάλλον του κάθε νηπίου, όπως είναι η οικογένεια. Σύμφωνα με τους Sigel, Stinson & Flaugher (1991) και Musser & Diamond (1999), οι αντιλήψεις και οι συνήθειες της οικογένειας επηρεάζουν απόλυτα το νήπιο. Για αυτό τον λόγο, είναι αναγκαία η συνεργασία των γονέων με το νηπιαγωγείο, προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης, που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, τους τοπικούς φορείς και την κοινωνία. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς να κατανοήσουν το αλληλένδετο μεταξύ περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων (UNESCO, 2014: 75-76).

Ο ρόλος του γονέα είναι σπουδαίος για την υιοθέτηση στάσεων και αξιών από το παιδί. Ιδιαίτερα με την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο, ο ρόλος του γονέα γίνεται πιο σύνθετος, αφού πλέον καλείται να συνεργαστεί με τον/τη νηπιαγωγό για την εύρεση ενός κοινού κώδικα συμπεριφοράς. Τα προγράμματα για την Αειφόρο Ανάπτυξη ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ του γονέα και του νηπιαγωγείου, ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι τους. Μάλιστα, υπάρχουν δραστηριότητες που ευαισθητοποιούν τους γονείς και τα νήπια για το περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι γονείς με τη συμμετοχή τους στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών, θα μπορέσουν να αντιληφθούν το ενδιαφέρον των νηπίων για θέματα που σχετίζονται

με την Αειφόρο Ανάπτυξη, θα ενημερώνονται και οι ίδιοι για την αειφορία και τα οφέλη της και θα αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Van Alphen, 2011).

Συνεπώς, για να καλλιεργηθεί η περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών, οι γονείς θα πρέπει (Δασκολιά, 2005):

- Να μοιράζονται δραστηριότητες που θα τα βοηθήσουν να εξοικειωθούν με το περιβάλλον.
- Να συμμετέχουν και να βελτιώνουν την άτυπη εκπαίδευση.
- Να κάνουν μαζί ανακύκλωση.
- Να χρησιμοποιούν τρόπους μετακίνησης φιλικούς προς το περιβάλλον.
- Να συζητούν για περιβαλλοντικά θέματα και να αναζητούν μαζί λύσεις.

Με άλλα λόγια, η συμβολή των γονέων στην εκπαίδευση των νηπίων είναι αναγκαία, καθώς συνεισφέρει στην συναισθηματική, νοητική και ψυχολογική ανάπτυξη τόσο των ίδιων, όσο και των παιδιών τους. Η ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης μεταξύ του νηπιαγωγείου και των γονέων επιδιώκεται το τελευταίο διάστημα, αφού με αυτό τον τρόπο ικανοποιούνται οι ανάγκες των παιδιών, γίνεται πιο έντονο το ενδιαφέρον τους για το σχολείο, για συμμετοχή στις δραστηριότητες, για μάθηση, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται συναισθηματικά και κοινωνικά. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους, να συμβάλλουν στην πρόοδό τους, στηρίζοντας τη μάθησή τους και στο σπίτι (Greenwood & Hickman, 1991· Oaks & Lipton, 1990 στο Σταμάτης & Σωφρονά, 2018).

4.9. Στρατηγικές ενσωμάτωσης προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο

Οι προτάσεις για την ενσωμάτωση προγραμμάτων, που αφορούν την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο, αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ιδέες ως προς τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο και την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας (Φλογαΐτη, 2011· UNECE, 2013· Sauve, Bernard & Sloan, 2016· Gonzalez – Garcia, Fontana- Jimenez & Azcarate, 2020). Παρά το γεγονός πως κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι μοναδικό και λειτουργεί σε ορισμένο χρόνο και χώρο (Charlot, 1992: 34), η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών προκαλεί τον προβληματισμό για τον

ορισμό των επιλογών σε έναν τομέα που χαρακτηρίζεται από απουσία συναινέσεων για τον καθορισμό εκπαιδευτικών πολιτικών (Vladimirova & Le Blanc, 2016· Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019). Με αυτό τον τρόπο, η μελέτη των στρατηγικών που εφαρμόζονται για την ενσωμάτωση της έννοιας της Αειφόρου Ανάπτυξης στα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, αφορά κυρίως την επιμόρφωση των νηπιαγωγών, τη σχολική μονάδα και τις περιφερειακές και τοπικές αρχές (Esa, 2010· Borg, Gericke, Höglund & Bergman 2012· Bourn, Hunt & Bamber, 2017· Tang, 2018).

Για την επιτυχή ενσωμάτωση των προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο απαιτείται η σωστή επιμόρφωση των νηπιαγωγών, η ανάπτυξη των γνώσεών τους για τις πτυχές της αειφορίας (Καραμέρης, Ράγκου & Παπανικολάου, 2006· Καραβίδα & Καδιγιαννόπουλος, 2014) και η κατάλληλη προετοιμασία τους, ώστε να αποκτήσουν νέους ρόλους και να αντεπεξέλθουν στα ζητήματα που σχετίζονται με την Αειφόρο Ανάπτυξη μέσα από εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και καινοτομίες (Ζαχαρίου, 2013).

Εξίσου σημαντική είναι η διοίκηση του σχολείου, η οποία θα πρέπει να θέτει την αειφορία ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής του και του προγραμματισμού και να διατηρεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας. Γενικότερα, η ενσωμάτωση των προγραμμάτων προϋποθέτει τη συνολική αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου, του προγράμματος, των κτηριακών υποδομών, της διδασκαλίας, της ιδεολογίας του, του περιβάλλοντός του, της διαχείριση των πόρων και των συνεργασιών του, τόσο εντός των σχολικών ορίων όσο κι ευρύτερα (Κωστούλα-Μακράκη 2010).

Τέλος, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να ευαισθητοποιήσει τις περιφερειακές και τοπικές αρχές και την κοινωνία για τη διεξαγωγή συζητήσεων κατά την εφαρμογή της στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ώστε να συμπεριληφθούν τα πλεονεκτήματα σε κάθε τομέα και να επιτευχθεί η ισορροπία ανάμεσα στις πτυχές της ανάπτυξης (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005).

Με τη σειρά τους, οι περιφερειακές και οι τοπικές αρχές οφείλουν να αναπτύξουν επικοινωνιακές στρατηγικές για να προωθήσουν τα προγράμματα της Αειφόρου Ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, αυτό δεν μπορεί να υλοποιηθεί μόνο μέσα από τις νομοθετικές διατάξεις ούτε από την κυβέρνηση, αλλά και από τις δράσεις των πολιτών και των τοπικών κοινωνιών. Για αυτό τον λόγο, είναι σημαντική η αλλαγή της αντίληψης των τοπικών κοινωνιών και η ευαισθητοποίησή τους σε

περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα. Η τοπική διοίκηση θεωρείται η μεγαλύτερη διοικητική μονάδα, η οποία μπορεί να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και περιβαλλοντικές ανάγκες του χώρου ευθύνης της (Μητούλα, Αστάρα, & Καλδής, 2008).

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως οι δυσκολίες ενσωμάτωσης των προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο δεν οφείλονται στην έλλειψη πολιτικών ρυθμίσεων, αλλά στη γενικότερη έλλειψη ενός στρατηγικού σχεδιασμού για το περιβάλλον. Η Ελλάδα αντιμετωπίζει με ελλειπτικό τρόπο τα προβλήματα για την Αειφόρο Ανάπτυξη και για να σημειωθεί πρόοδος απαιτείται περισσότερη πίεση από τους εγχώριους παράγοντες, ιδιαίτερα από τις περιβαλλοντικές οργανώσεις, οι οποίες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην αφύπνιση της κοινωνίας (Στεργίου, 2008).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Προβληματική της έρευνας

Οι έρευνες που διεξάγονται στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελούσαν και αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη αλλαγών τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην κοινωνία ευρύτερα. Σκοπός τους είναι να αξιοποιηθούν τα ευρήματά τους στο μέγιστο, ώστε να γίνουν και οι ανάλογες παρεμβολές για την ενίσχυση των γνώσεων, την κάλυψη τυχόν κενών και την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών στην εκπαίδευση (Cohen et al., 2008).

Η υποβάθμιση του περιβάλλοντος και ως εκ τούτου η υποβάθμιση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, έχουν οδηγήσει σε μια μη αναστρέψιμη περιβαλλοντική κατάσταση, ως συνέπεια της υπέρμετρης ανθρώπινης δραστηριότητας, με τις κοινωνίες να έρχονται αντιμέτωπες με αδιέξοδα, όπου απαιτούνται αλλαγές, αρχής γενομένης από τη συμπεριφορά των πολιτών (Mc Carthy & King, 2009). Η εκπαίδευση καλείται να ανατρέψει το υπερκαταναλωτικό μοντέλο και να το αντικαταστήσει με σεβασμό απέναντι στα αγαθά της φύσης και του περιβάλλοντος.

Η μελέτη των περιβαλλοντικών προβλημάτων και η σύνδεση της εκπαίδευσης με τη φύση και το περιβάλλον, αρχίζουν να γίνονται πιο συντεταγμένα με την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και κατόπιν της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κι ενώ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνδέεται περισσότερο με περιβαλλοντικές ανησυχίες, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη υλοποιεί ολιστικά προγράμματα που εξετάζουν, εκτός από περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, τα οποία συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, έθεσε τις βάσεις για την ενσωμάτωση της Αειφόρου Ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τους μαθητές/τριες να είναι στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, με σκοπό να αναδιαμορφώσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αλόγιστη χρήση, την υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων, την υπέρμετρη κατανάλωση και την υιοθέτηση οικολογικών αξιών, που εξασφαλίζουν καλύτερη ποιότητα ζωής για τις γενιές του παρόντος και του μέλλοντος (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών ευαισθησιών των μαθητών/τριών, η καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και η

διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών, ικανών να επιλύουν περιβαλλοντικά ζητήματα με υπευθυνότητα (Καμπέρης, 2020).

Για να στεφθεί με επιτυχία αυτή η προσπάθεια, προϋποτίθεται η αναδόμηση του σχολικού συστήματος, αλλά και η αλλαγή της υφιστάμενης δασκαλοκεντρικής νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, καθώς και η υιοθέτηση καινοτόμων στρατηγικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τον μαθητή/τρια να συμμετέχει δημοκρατικά και από κοινού με τον/την εκπαιδευτικό στη λήψη αποφάσεων (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009).

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ, για τη δεκαετία 2005-2014, δημιούργησε εκπαιδευτικές δράσεις, σύμφωνα με τους στόχους της UNESCO, οι οποίες όμως δεν βρήκαν έτοιμους τους εκπαιδευτικούς, αφού σύμφωνα με έρευνες και στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δε θεωρούν ότι είναι καλά προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στο ρόλο τους στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (Παπαδημητρίου, 1995: 55-56). Για αυτό τον λόγο, με την Υπουργική Απόφαση (Γ2/7578/12-10-95) αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους, ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Η επιμόρφωση είναι το σύνολο των εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποσκοπούν σε μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να είναι ικανός/ή να προωθήσει τους γνωστικούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικοπολιτικούς και ηθικούς στόχους της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005). Όμως, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός ο/η εκπαιδευτικός στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αξιολογεί τη δική του εκπαιδευτική πολιτική, να υλοποιεί εκπαιδευτικές αλλαγές, ενώ παράλληλα έχει οικολογικές γνώσεις, συμμετέχει ενεργά, λαμβάνει αποφάσεις και γίνεται αρωγός στην επίλυση εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων (Hart, 1990 στο Δασκολιά, 2000).

Στο νηπιαγωγείο, παρόλο που η υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι προαιρετική και η εφαρμογή τους εξαρτάται από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι, τα προγράμματα καλλιεργούν την ευαισθητοποίηση και τη φιλοπεριβαλλοντική στάση των παιδιών. Τα νήπια ενθαρρύνονται από τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να συνειδητοποιήσουν την αξία του περιβάλλοντος για τη ζωή τους, να μαθαίνουν να εντοπίζουν περιβαλλοντικά προβλήματα και να συμμετέχουν σε δράσεις για την προστασία του (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005).

5.2. Αναγκαιότητα, σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Σύμφωνα με τους Hesselink, Kempen & Wals (2000) στο Καλαθάκη (2008), προκειμένου να είναι αποτελεσματικό κατά την εφαρμογή του ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Αειφόρο Ανάπτυξη, θα πρέπει κατά τον σχεδιασμό του να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

- Να είναι οργανωμένο κατάλληλα, με την προϋπόθεση ότι και ο/η εκπαιδευτικός έχει το γνωστικό υπόβαθρο που απαιτείται, έχοντας γνώση του περιεχομένου, των βασικών χαρακτηριστικών, των στόχων και των αρχών που διέπουν την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ώστε με υπευθυνότητα να το φέρει σε πέρας, μαζί με τα παιδιά.
- Να τίθενται σαφείς και ρεαλιστικοί στόχοι, οι οποίοι μπορεί να επιτευχθούν με την αξιοποίηση της εγγενούς τάσης που χαρακτηρίζει τα παιδιά να μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση, την ανακάλυψη και τη δράση.
- Να παρουσιαστεί με κάθε λεπτομέρεια το προς επίλυση πρόβλημα, μέσα σε ένα περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας, όπου τα παιδιά με ενθουσιασμό και χαρά θα μάθουν βιωματικά.
- Να γίνει έλεγχος των αποτελεσμάτων σε σχέση με τους αρχικούς στόχους, αλλά και τη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε κατά την υλοποίηση του προγράμματος.

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν κανείς, τον πολύπλευρο και καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ειδικά στο νηπιαγωγείο, όπου ο/η νηπιαγωγός απευθύνεται σε μια ηλικιακή ομάδα, όπου είναι υπό διαμόρφωση ο χαρακτήρας, αλλά και η υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που θα τη σηματοδοτούν και στην ενήλικη ζωή (Wilson, 1994b στο Πετρά, 2019). Η Πυροβέτση (2004) στο Καλαθάκη (2008), προσθέτει στους επιδιωκόμενους στόχους της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, την ενθάρρυνση των παιδιών, ώστε να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, επίγνωση της αντοχής της φύσης στην ανθρώπινη παρέμβαση, συνειδητοποίηση της ατομικής ευθύνης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, αλλά και ανάπτυξη σεβασμού σε κάθε τι διαφορετικό, προωθώντας την αξία της δικαιοσύνης.

Η παρούσα έρευνα είναι πρωτότυπη στο βαθμό που αφορά αφενός μεν στη μελέτη και ανάλυση ενός συγκεκριμένου ερευνητικού προβλήματος με τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων, αφετέρου δε στην ανάλυση και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί (Λιαργκόβας, Δερμάτης, Κομνηνός, 2001: 23). Παρόλο που το δείγμα είναι τοπικό και περιορισμένο σε αριθμό, μπορεί όμως η συγκεκριμένη έρευνα να λειτουργήσει πιλοτικά για τη διενέργεια περαιτέρω μελετών, από όπου θα αντληθούν συμπεράσματα ωφέλιμα για την εκπαιδευτική κοινότητα και θα συμβάλλουν στην υλοποίηση προγραμμάτων, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να προβληματίσουν τους αρμόδιους και να αξιοποιηθούν για έναν αποτελεσματικότερο σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων στον χώρο του νηπιαγωγείου, στη βάση των αρχών της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, αλλά και για τον σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων από την Πολιτεία, που θα καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

5.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και παρουσίαση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σε νηπιαγωγεία της πόλεως Ρόδου. Για τον σκοπό αυτό ερωτήθηκαν 16 εκπαιδευτικοί ΠΕ60, οι οποίοι/ες υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της πόλεως της Ρόδου, κατά το σχολικό έτος 2021-2022.

Τα σημαντικότερα ερωτήματα κατά τον σχεδιασμό μιας ερευνητικής εργασίας είναι κατά την Dawson (2007: 4-5) πέντε: Τι θα ερευνηθεί, για ποιο λόγο, ποιος θα συμμετάσχει, πού θα διεξαχθεί η έρευνα, σε ποια χρονική στιγμή (*the five Ws*': *what, why, who, where, when*).

Τα στοιχεία που συνθέτουν τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Τι θα ερευνηθεί; (What)	Για ποιο λόγο θα ερευνηθεί; (Why)	Ποιος συνιστά δείγμα έρευνας;	θα το της	Πού θα επικεντρωθεί η έρευνα γεωγραφικά;	Σε ποια χρονική στιγμή; (When)
----------------------------	--------------------------------------	-------------------------------	-----------	--	-----------------------------------

		(Who)	(Where)	
Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	Υλοποιούνται προγράμματα στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της Α.Α; Σχεδιάζονται και ικανοποιούν τις αρχές της ΕΑΑ; Αν όχι, ποιες δυσκολίες συναντώνται;	Εκπαιδευτικοί ΠΕ60 που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας	Σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν πλέον του ενός έτους σε νηπιαγωγεία της πόλεως Ρόδου	Δεκέμβριος 2021- Ιανουάριος 2022

5.4. Ερευνητικοί στόχοι της έρευνας

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας συνίστανται στο:

- να διερευνηθούν οι γνώσεις των νηπιαγωγών για το περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη
- να διερευνηθούν οι τρόποι που επιλέγουν οι νηπιαγωγοί για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο νηπιαγωγείο
- να προσδιοριστούν οι τυχόν συνεργασίες που προκύπτουν μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των παιδιών ή άλλους φορείς
- να αναδειχθούν οι πιθανές δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί κατά την εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο.

5.5. Συμβολή της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα, στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών της Ρόδου, για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις γνώσεις τους σε θέματα που αφορούν στο Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, στους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο, στον βαθμό συνεργασίας τους με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους, αλλά και άλλους φορείς και τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων, δημιουργώντας την ανάγκη για επιμόρφωση.

Αξίζει να σημειωθεί πως, η συμβολή της παρούσας έρευνας δεν αποσκοπεί μόνο στην κάλυψη του ερευνητικού κενού στην ελληνική βιβλιογραφία, αλλά στοχεύει να συμβάλλει στην αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας στην πράξη. Πιο αναλυτικά, η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών, της οικογένειας και της κοινωνίας ευρύτερα, μέσω των φορέων της, επιδιώχθηκε κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επιδιώκεται αμφίδρομα και από τις δύο πλευρές. Με αυτό τον τρόπο, τα νήπια έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις κοινωνικές προεκτάσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς και της ευθύνης που φέρει ο καθένας μας απέναντι στο περιβάλλον.

5.6. Ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στις νηπιαγωγούς του δείγματος συνδέονται άμεσα με το προς διερεύνηση αντικείμενο (Κυριαζή, 2011) και προκύπτουν από τους ακόλουθους τέσσερις διερευνητικούς άξονες:

1. Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για θέματα Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης.
2. Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο.

3. Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τη συνεργασία με την οικογένεια και άλλους φορείς, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη.
4. Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τις δυσκολίες που συναντώνται στην εφαρμογή προγραμμάτων για το περιβάλλον, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο νηπιαγωγείο.

5.7. Πίνακας συσχέτισης ερευνητικών ερωτημάτων και στόχων

Οι ερωτήσεις στις οποίες βασίζεται η συνέντευξη, σχεδιάστηκαν ώστε να εξυπηρετήσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη λεπτομέρεια τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας εργασίας. Σε κάθε στόχο αντιστοιχεί ένας αριθμός ερωτήσεων που στηρίζεται στα γενικότερα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεντρωτικά, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που συνθέτουν την παρούσα έρευνα περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Στόχοι της ερευνητικής εργασίας	Ερευνητικά ερωτήματα Οι νηπιαγωγοί:
Απόψεις των νηπιαγωγών για θέματα Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης (5 ερωτήσεις)	<ul style="list-style-type: none"> • Ποια θεωρούν ως τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα σε παγκόσμιο και σε τοπικό επίπεδο; • Θεωρούν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση σε θέματα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη; • Προβληματίζονται σχετικά με προσωπικές πρακτικές, ενδεχομένως επιβλαβείς για το περιβάλλον; • Τροποποιούν προσωπικές πρακτικές με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος;
Σχεδιασμός και Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο	<ul style="list-style-type: none"> • Θεωρούν ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θα πρέπει να είναι ενσωματωμένη στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου; • Πιστεύουν ότι η στοχευμένη στην Αειφόρο

(6 ερωτήσεις)	<p>Ανάπτυξη Εκπαίδευση δύναται να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα με ευαισθησία σε σχετικά θέματα;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Θεωρούν ότι οι στάσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας σε σχετικά περιβαλλοντικά προγράμματα θα τα συνοδεύουν και κατά την ενήλικη ζωή τους; • Έχουν υλοποιήσει σχετικά προγράμματα; Αν όχι, ποιοι ήταν οι σημαντικότεροι λόγοι; • Ποιες μεθόδους/τεχνικές έχουν χρησιμοποιήσει ή θεωρούν ως πλέον κατάλληλες για την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων; • Θεωρούν ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων;
<p>Συνεργασία με οικογένεια και άλλους φορείς (5 ερωτήσεις)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Θεωρούν ότι διευκολύνεται η ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα σε σχολείο και φορείς, στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη; • Συνεργάστηκαν με τους γονείς κατά τον σχεδιασμό ή/ και την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων; • Συνεργάστηκαν με φορείς κατά την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων; • Προέβησαν στη διάχυση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων στην τοπική κοινωνία;
<p>Δυσκολίες που συναντώνται στην εφαρμογή προγραμμάτων για το</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Είχαν επάρκεια υλικών και πόρων κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων; • Χρειάστηκε να αναπροσαρμόσουν τους

Περιβάλλον, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο νηπιαγωγείο (4 ερωτήσεις)	<p>αρχικούς στόχους ή/και τις δραστηριότητες;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αντιμετώπισαν δυσκολίες και προβλήματα παιδαγωγικού ή άλλου χαρακτήρα κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων;
---	--

5.8. Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών που προκύπτουν από τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, βασίζονται κατά κύριο λόγο στην ακολουθούμενη μεθοδολογία. Αυτός είναι και ο βασικός παράγοντας που μπορεί να καθορίσει την επιτυχία ή μη της έρευνας. Κάθε ερευνητής/τρια έχει στη διάθεσή του διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις από τις οποίες επιλέγει εκείνη που εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τον στόχο της έρευνάς του (Λιαργκόβας, Δερμάτης, Κομνηνός, 2001: 7).

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, & Morrison (2007: 97) η χρήση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με τις άυλες πτυχές της σχολικής κουλτούρας όπως για παράδειγμα: οι αξίες, οι παραδοχές, οι πεποιθήσεις, οι επιθυμίες, τα προβλήματα. Για το σκοπό αυτό, στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η μέθοδος της προσωπικής ημιδομημένης συνέντευξης, κατά την οποία υπάρχει ένα δομημένο περίγραμμα και ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Η Dawson (2007: 15-16) υποστηρίζει σχετικά ότι, με την επιλογή μεθοδολογιών ποιοτικής έρευνας όπως η συνέντευξη, ο/η ερευνητής/τρια διερευνά τις στάσεις, συμπεριφορές και εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσών σε τέτοιου είδους έρευνες είναι σχετικά μικρός αλλά, λόγω της σημαντικότητας που έχουν οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι εμπειρίες για το άτομο, επιτυγχάνεται η εμβάθυνση του θέματος. Είναι απαραίτητο όμως να σημειωθεί ότι, αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει τη διάθεση περισσότερου χρόνου σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα.

5.9. Ερευνητική διαδικασία

Για την παρούσα ερευνητική διαδικασία τα βήματα που ακολουθήθηκαν ήταν τα εξής:

- Προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος. Τόσο τα επιτακτικά προβλήματα της εποχής μας όσο και οι σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής, αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, προτείνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στην προσχολική εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί της πόλεως Ρόδου προβαίνουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων, με ποιο τρόπο αλλά και ποιους περιορισμούς ενδεχομένως αντιμετωπίζουν.
- Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και ορισμός των κεντρικών αξόνων της έρευνας. Η θεωρία της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει θέματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αλλά ταυτόχρονα αναφέρεται και σε θέματα μεθοδολογίας και πρακτικών που αφορούν στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.
- Επιλογή του μεθοδολογικού εργαλείου. Για την απάντηση του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος καταλληλότερη κρίθηκε η ποιοτική προσέγγιση, αφού επιδιώκεται η περιγραφή και ανάλυση του θέματος όπως το βιώνουν, το ερμηνεύουν και το κατανοούν οι συμμετέχοντες/ ουσες. Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείου συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα προέκυψε λόγω του ότι επιτρέπει τη συνεργασία ερευνητή/ τριας με τον ερωτώμενο/η για την ανακατασκευή της αντίληψης του ερωτώμενου για το υπό έρευνα θέμα.
- Επιλογή του δείγματος. Το δείγμα επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία. Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ60 προσεγγίστηκαν αρχικά και ενημερώθηκαν για το θέμα της έρευνας και στη συνέχεια ορίστηκε ο χρόνος και ο τόπος της συνέντευξης.
- Συγκέντρωση των δεδομένων. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν δια ζώσης, αλλά και τηλεφωνικά, ενώ ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων/ουσών. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η μετεγγραφή των

συνεντεύξεων, η συγκέντρωση και κωδικοποίηση των δεδομένων, με βάση τα ερευνητικά υποερωτήματα.

- Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν με βάση τη βιβλιογραφία του θεωρητικού μέρους της έρευνας.
- Παρουσίαση των αποτελεσμάτων και αξιολόγηση της ερευνητικής εργασίας. Τα πορίσματα της ανάλυσης και της ερμηνείας παρουσιάζονται περιγραφικά και σε συγκεντρωτικούς πίνακες, όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Επιχειρείται η επίλυση του ερευνητικού προβλήματος, η εξαγωγή των σχετικών συμπερασμάτων, η αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας και οι προτάσεις για συνέχιση και επέκταση της έρευνας.

5.10. Το δείγμα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του

Κατά τη διαδικασία της δειγματοληψίας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το δείγμα να αντικατοπτρίζει τον υπό έρευνα πληθυσμό, τόσο ως προς το μέγεθος όσο και ως προς την ετερογένεια αυτού. Σε περίπτωση που παρατηρείται ετερογένεια στον πληθυσμό-στόχο της έρευνας (π.χ. φύλο, ηλικία, ειδίκευση) τότε θα πρέπει ο αριθμός του δείγματος να είναι μεγαλύτερος, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικός. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει τις περιπτώσεις, οι οποίες θα συνθέσουν το δείγμα, βασιζόμενος/η στην προσωπική κρίση, που προκύπτει από την αναζήτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και δημιουργώντας το δείγμα εκείνο που ανταποκρίνεται στους στόχους της έρευνας. Άλλωστε, όπως δηλώνεται και από τον χαρακτηρισμό του, το δείγμα έχει επιλεγεί για έναν συγκεκριμένο σκοπό (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 102, 105, 114- 115).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στα οποία στηρίχθηκε η συγκεκριμένη επιλογή είναι δύο: α) εκπαιδευτικοί ΠΕ60 που υπηρετούν σε κάποιο από τα 22 δημόσια και 3 ιδιωτικά νηπιαγωγεία της πόλεως Ρόδου και β) να εργάζονται στην πόλη της Ρόδου για περισσότερο από ένα έτος, ώστε να εξαχθούν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το υπό εξέταση θέμα (Creswell, 2016). Θεωρήθηκε ότι, το συγκεκριμένο δείγμα θα συμβάλλει στη συλλογή δεδομένων για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σε βαθμό ικανό για γενίκευση. Για τον σκοπό αυτό απευθυνθήκαμε σε 16 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της πόλεως της Ρόδου κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Ο αριθμός αυτός θεωρήθηκε ότι, συνιστά ένα δείγμα επαρκούς μεγέθους,

το οποίο δύναται να αντιπροσωπεύσει τον προς διερεύνηση πληθυσμό (Λιαργκόβας, Δερμάτης, Κομνηνός, 2001: 153).

Από το δείγμα της έρευνας, οι δεκαπέντε εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία του νησιού, ενώ μία εργάζεται σε ιδιωτικό. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα Δεκεμβρίου του 2021 - Ιανουαρίου του 2022, με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 54). Σε πρώτη φάση, ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί για το θέμα της έρευνας, πού αποσκοπεί και ποια διαδικασία θα ακολουθηθεί (Ιωσιφίδης, 2008: 278) και δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις σχετικά με τη διασφάλιση της ανωνυμίας και την προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων/ουσών σε όλα τα στάδια της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός: 90).

Σύμφωνα με τον σχεδιασμό, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν τυχαία για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, κατά το έτος υλοποίησής της υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία της πόλεως της Ρόδου και είχαν υπηρετήσει πλέον του ενός έτους σε νηπιαγωγεία της πόλης. Το σύνολο του δείγματος είναι γυναίκες, γεγονός αναμενόμενο, αφού σχεδόν το σύνολο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών ΠΕ60 στα σχολεία της πόλεως Ρόδου είναι γυναίκες. Ταυτόχρονα, είναι σε συνάρτηση με την γενικότερη εικόνα του ελληνικού νηπιαγωγείου, όπου η ανδρική παρουσία ανέρχεται μόλις στο 1,25% (Σοφού & Στεργίου, 2019: 6).

Από τις συμμετέχουσες στην έρευνα, οι δεκατρείς είναι μόνιμες εκπαιδευτικοί και οι τρεις υπηρετούν επί σειρά ετών ως αναπληρώτριες. Αναλυτικά, τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Ηλικία	22-30	31-40	41-50	51-60	Σύνολο
Νηπιαγωγοί	0	11	4	1	16

Χρόνος προϋπηρεσίας	1-5	6-10	11-15	16-20	21-26	26+	Σύνολο
Νηπιαγωγοί	0	1	10	4	0	1	16

Επίπεδο σπουδών	Βασικό πτυχίο	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Σύνολο
Νηπιαγωγοί	4	1	11	0	16

Εκπαίδευση ή επιμόρφωση σχετική με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη	Ναι	Όχι	Σύνολο
Νηπιαγωγοί	4	12	16

Παρατηρείται ότι, οι εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία μεταξύ 31 με 60 χρόνια, με τις περισσότερες από αυτές να ανήκουν στο ηλικιακό όριο 31-40. Όπως προκύπτει, τα έτη προϋπηρεσίας τους και κατά συνέπεια ενασχόλησής τους με παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι μεταξύ των 6-26 και πάνω, με δέκα εξ αυτών να εργάζονται στον χώρο της προσχολικής αγωγής 11-16 έτη, μία 6-10, τέσσερις 16-20 και μία εκπαιδευτικός 26 και περισσότερα έτη. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, συγκεκριμένα έντεκα, μία είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου και τέλος, τέσσερις του βασικού πτυχίου.

Ιδιαίτερα σημαντική, για την παρούσα έρευνα, θεωρείται η ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις των συμμετεχουσών αναφορικά με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι οποίες προκύπτουν από κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι, τέσσερις έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα που αφορούν στο Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη και δώδεκα δεν έχουν λάβει κάποιου είδους σχετική επιμόρφωση. Σε διευκρινιστική ερώτηση που τέθηκε στις τέσσερις εκπαιδευτικούς σχετικά με το είδος της εκπαίδευσής τους, οι δύο απάντησαν «μεταπτυχιακό» και οι άλλες δύο «επιμορφωτικά σεμινάρια» και «παρακολούθηση σεμιναρίων και συνέδρια» αντίστοιχα.

5.11. Επιλογή του ερευνητικού εργαλείου και είδη ερωτήσεων

Στην παρούσα έρευνα ως μέσο συγκέντρωσης των στοιχείων επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία είναι ίσως η πιο συνήθης επιλογή για τη διεξαγωγή ποιοτικής κοινωνικής έρευνας, ενώ κατά τους Fontana και Frey (2000: 645) αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία στην προσπάθεια κατανόησης των συνανθρώπων μας. Οι Λιαργκόβας, Δερμάτης, Κομνηνός (2001: 127) υποστηρίζουν ότι, με τη συνέντευξη ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να συνθέσει μια εικόνα, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες ερμηνεύουν και κατανοούν το προς διερεύνηση ζήτημα.

Παράλληλα, όμως, με την πλούσια και περιεκτική εικόνα, μια τέτοια επιλογή επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να συγκεντρώσει συγκεκριμένες πληροφορίες που θα μπορεί να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει με πληροφορίες συγκεντρωμένες από άλλες συνεντεύξεις. Ωστόσο, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του τύπου συλλογής δεδομένων είναι ο/η ερευνητής/τρια να μπορεί να επιδεικνύει σχετική ευελιξία προκειμένου να επιτύχει τη διερεύνηση και άλλων σημαντικών αναδυόμενων πληροφοριών. Απαραίτητο στοιχείο για την αποκόμιση συγκρίσιμων μεταξύ τους στοιχείων είναι οι ερωτήσεις να είναι ίδιες για κάθε ερωτώμενο (Dawson, 2007: 29-30). Οι Cohen, Manion, & Morrison (2007: 96) αναφέρουν ότι είναι σημαντική η συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, αφού η συγκέντρωση αριθμητικών και προφορικών δεδομένων συμβάλλει στην εξαγωγή περισσότερο λεπτομερών και αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Κατά τον σχεδιασμό των ερωτήσεων που θα χρησιμοποιούνταν για τη συνέντευξη, οι ερωτήσεις κρίθηκε σκόπιμο να έχουν την εξής μορφή:

- α. οι 5 αρχικές περιγραφικές ερωτήσεις (Descriptive questions) να στοχεύουν στη συγκέντρωση των ατομικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, εκπαίδευση),
- β. οι 20 ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Open-ended questions) τέθηκαν προκειμένου να δοθεί στους/στις ερωτώμενους/νες μεγαλύτερη ανεξαρτησία και να προκύψουν πληροφορίες περισσότερο λεπτομερείς σχετικά με το θέμα της έρευνας (Λιαργκόβας, Δερμάτης, Κομνηνός, 2001: 118).

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν στο διάστημα 20 Δεκεμβρίου 2021 έως 5 Ιανουαρίου 2022, είχαν διάρκεια περίπου 30 λεπτών και ολοκληρώνονταν σε μία συνάντηση. Κάποιες από τις συνεντεύξεις, λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών συνθηκών (Covid-19) και περιορισμών, διενεργήθηκαν τηλεφωνικά. Το σύνολο των συνεντεύξεων ηχογραφήθηκε με τη συγκατάθεση των συμμετεχουσών.

5.12. Πιλοτική Έρευνα

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν 2 πιλοτικές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς ΠΕ60, εκτός του δείγματος, η μία τηλεφωνικά και η άλλη δια ζώσης. Το στάδιο αυτό κρίθηκε απαραίτητο, αφενός μεν για να εντοπιστούν ενδεχόμενες ασάφειες ή παρανοήσεις στις ερωτήσεις, ώστε να προβούμε σε τυχόν διευκρινήσεις και βελτιώσεις, αφετέρου δε για να επιτευχθεί έλεγχος των συνθηκών της συνέντευξης

και εξοικείωση με το εργαλείο και τα μέσα (Λιαργκόβας, Δερμάτης, Κομνηνός, 2001: 129).

Κατά την πιλοτική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στα μέσα Δεκεμβρίου του 2021, κατέστη δυνατόν:

- α. να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων,
- β. να εκτιμηθεί ο απαραίτητος χρόνος για τη διεξαγωγή της συνέντευξης,
- γ. να επιτευχθεί η εξοικείωση με το ερευνητικό εργαλείο, τη διαδικασία και τα μέσα συλλογής των δεδομένων.

Από το στάδιο αυτό προέκυψε ότι, οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και κατανοητές και δεν κρίθηκε απαραίτητο να γίνει κάποια διόρθωση. Ωστόσο, αποφασίστηκε οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις να μην ενσωματωθούν στο δείγμα της κύριας έρευνας.

5.13. Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας

Για την ποιοτική ανάλυση δεδομένων, οι ερευνητές/τριες έχουν στη διάθεση τους μια σειρά από τεχνικές. Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκαν: α) η κωδικοποίηση και ανάλυση περιεχομένου των σημειώσεων πεδίου και β) η αναζήτηση μοτίβων στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, καθώς θεωρήθηκε ότι η μορφή αυτή ανάλυσης των δεδομένων θα εξυπηρετούσε καλύτερα το σκοπό της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 86).

Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2017: 102), στις περιπτώσεις ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων ή υποερωτημάτων συνήθως εντοπίζονται στις σχετικές ερωτήσεις. Ωστόσο, λόγω της ευελιξίας του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, είναι δυνατόν να εντοπιστούν σημαντικές πληροφορίες και σε διαφορετικά σημεία της συνέντευξης. Το γεγονός αυτό απαιτεί την προσεκτική και συνολική εξέταση του υλικού, ώστε τα δεδομένα να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν περισσότερο στην πραγματικότητα.

5.14. Αξιοπιστία της Έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία μιας αποτελεσματικής έρευνας. Ωστόσο, στις περιπτώσεις ποιοτικών ερευνών, όπου αναζητούνται οι γνώμες, οι στάσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών, δεν είναι δυνατόν να αποφευχθεί η διάσταση της υποκειμενικότητας, αφού ο/η ερευνητής/τρια αποτελεί μέρος του συστήματος που ερευνά και για το λόγο αυτό δεν

είναι δυνατόν να είναι απολύτως αντικειμενικός/ή. Πρόκειται μεν για μια ευέλικτη διαδικασία που απαιτεί δημιουργικότητα, ευρηματικότητα και φαντασία, αλλά το γεγονός αυτό σε καμία περίπτωση δεν την αποκλείει από το να είναι ταυτόχρονα και διαδικασία συστηματική, εξελισσόμενη γραμμικά και μηχανικά. Ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να αφιερώσει χρόνο στη θεωρητική προεργασία του θέματος, ώστε να επιτύχει την όξυνση των ικανοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας (Τσιώλης, 2017: 123), να είναι σε θέση να συγκεντρώσει δεδομένα και να εξάγει συμπεράσματα, ακόμη και στις περιπτώσεις που οι ερωτώμενοι/νες ξεφεύγουν από τη δομή της συνέντευξης και εκφράζουν πράγματα σημαντικά, που συχνά αποτελούν το κλειδί για την κατανόηση άλλων απαντήσεων (Brinkmann, 2014: 285).

Επομένως, η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων περισσότερο αναφέρεται στον βαθμό που έχει επιτευχθεί αυτό και όχι ως απόλυτη κατάσταση. Για το λόγο αυτό, ο βαθμός αξιοπιστίας ποιοτικών ερευνών εξετάζεται υπό το πρίσμα πέντε ειδών εγκυρότητας:

- Περιγραφική εγκυρότητα. Αναφέρεται στην έννοια του αντικειμενικά πραγματικού, δηλαδή στο ότι τα δεδομένα είναι ακριβή και όχι επινοημένα, επιλεκτικά ή στρεβλωμένα.
- Ερμηνευτική εγκυρότητα. Αναφέρεται στην έννοια της πιστότητας, δηλαδή στην ικανότητα της έρευνας να αποδόσει το νόημα που έχουν τα δεδομένα για τους ίδιους τους συμμετέχοντες/ουσες.
- Θεωρητική εγκυρότητα. Αναφέρεται στη θεωρία, η οποία χρησιμοποιείται για να εξηγήσει το υπό έρευνα θέμα.
- Γενικευσιμότητα. Αναφέρεται στη χρησιμότητα των συμπερασμάτων για την κατανόηση παρόμοιων θεμάτων εντός συγκεκριμένων ομάδων, κοινοτήτων, καταστάσεων ή περιστάσεων.
- Αξιολογική εγκυρότητα. Αναφέρεται στην κριτική εξέταση και ανάλυση των δεδομένων, παρά στην εφαρμογή ενός περιγραφικού, επεξηγηματικού ή ερμηνευτικού πλαισίου (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 133-134).

Σημαντικός είναι ο ρόλος του/της συνεντευξιαστή/στριας στο να καταστήσει σαφές ότι, δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και ότι, το ζητούμενο είναι η έκφραση των προσωπικών απόψεων και εμπειριών. Συχνά, διαπιστώνεται ότι, οι συμμετέχοντες/ουσες, επιθυμώντας υποσυνείδητα να διευκολύνουν τον/την ερευνητή/τρια, θεωρούν ότι, θα πρέπει να είναι «καλοί/ες συνεντευξιαζόμενοι/ες» και

να φιλτράρουν τις παρεχόμενες πληροφορίες. Κάτι τέτοιο όμως μπορεί να περιορίσει την ακρίβεια των δεδομένων (Brinkmann, 2014: 283).

Σε κάθε περίπτωση, η εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας είναι δυνατόν να διασφαλιστεί, όταν παρέχεται μια σαφής, λεπτομερής και σε βάθος περιγραφή. Με τον τρόπο αυτό, ο/η αναγνώστης/στρια είναι σε θέση να αποφασίσει τον βαθμό στον οποίο τα ευρήματα μπορούν να είναι γενικεύσιμα σε μια άλλη κατάσταση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 136-137).

5.14.1. Περιορισμοί της Έρευνας

Ο πρώτος περιορισμός της παρούσας έρευνας, σχετίζεται με την αδυναμία της διαζώσης συνάντησης με όλες τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, λόγω της πανδημίας και των έκτακτων μέτρων για την αναχαίτιση του COVID-19. Για αυτό τον λόγο, οι περισσότερες συνεντεύξεις διεξήχθησαν μέσω τηλεφώνου. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε τη διαδικασία, καθώς δεν υπήρχε αμεσότητα και η δυνατότητα να αποτυπωθούν τα αποτελέσματα από τη γλώσσα του σώματος και την εκφραστικότητα του προσώπου των νηπιαγωγών, ώστε να συμπεριληφθούν στα ευρήματα της έρευνας.

Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας, αφορά στο γεγονός ότι, τέσσερις από τις δεκαέξι νηπιαγωγούς του δείγματος δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το Περιβάλλον, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης, στο σχολείο τους, είτε γιατί δεν έτυχε, είτε γιατί δεν γνωρίζουν τον τρόπο να το κάνουν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η συνέντευξη για αυτές τις εκπαιδευτικούς να σταματήσει μόλις στη δέκατη από τις είκοσι ερωτήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι πρώτες πέντε ερωτήσεις έχουν σκοπό να εξετάσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση καταγράφονται οι απόψεις των νηπιαγωγών για τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη, κατά την κρίση τους. Στην ερώτηση αυτή, οι νηπιαγωγοί του δείγματος έδωσαν πολλαπλές απαντήσεις: «...τα απορρίμματα και η υπερβολική κατανάλωση νερού» (E1), «...η ρύπανση» (E2), «...κλιματική αλλαγή, ρύπανση της ατμόσφαιρας, ρύπανση των υδάτων και έλλειψη νερού» (E3), «...η κλιματική αλλαγή» (E4), «...καυσαέριο, σκουπίδια και η υπερβολική σπατάλη νερού» (E5), «...ερημοποίηση του εδάφους και υπερθέρμανση» (E6), «...περιβαλλοντική ρύπανση, κλιματική αλλαγή, τρύπα του όζοντος και αποδάσωση» (E7), «...ατμοσφαιρική ρύπανση, ρύπανση υδάτων, καταστροφή των δασών» (E8), «...τα σκουπίδια» (E9), «...η περιβαλλοντική ρύπανση, η τρύπα του όζοντος και η κλιματική αλλαγή» (E10), «...απορρίμματα, άσκοπη χρήση πλαστικού, μόλυνση-ρύπανση» (E11), «...η μόλυνση του περιβάλλοντος, της ατμόσφαιρας και των υδάτων» (E12), «...τα απορρίμματα, η κλιματική αλλαγή, η ρύπανση της ατμόσφαιρας» (E13), «...η τρύπα του όζοντος, η κλιματική αλλαγή, ο υπερβολικά μεγάλος όγκος σκουπιδιών, η αλόγιστη σπατάλη του νερού και η ατμοσφαιρική ρύπανση» (E14), «...η κλιματική αλλαγή, η ρύπανση της ατμόσφαιρας, των υδάτινων πόρων και των εδαφών, η αποδάσωση με αποψίλωση δασών και πυρκαγιών, η έλλειψη νερού, η απώλεια της βιοποικιλότητας, η διάβρωση και η υποβάθμιση των εδαφών με πλημμυρικά φαινόμενα και τα απόβλητα» (E15) και «...η μόλυνση του περιβάλλοντος» (E16).

Διαπιστώνουμε ότι, το μεγαλύτερο πλήθος των απαντήσεων αφορά στα απορρίμματα και στη ρύπανση της ατμόσφαιρας, του εδάφους και των υδάτων. Έξι εκπαιδευτικοί θεωρούν και την κλιματική αλλαγή ως ένα από τα βασικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη, ενώ από πέντε εκπαιδευτικούς έγινε αναφορά και στην έλλειψη νερού. Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν και την τρύπα του όζοντος, τρεις και την καταστροφή των δασών, μία και την υπερθέρμανση του πλανήτη και μία τη μείωση της βιοποικιλότητας.

Από το πλήθος των απαντήσεων των νηπιαγωγών, παρατηρούμε ότι, αναφέρονται πάρα πολλά περιβαλλοντικά προβλήματα, ως αποτέλεσμα συναίσθησης της περιβαλλοντικής κατάστασης του πλανήτη μας.

Στη δεύτερη ερώτηση καταγράφονται οι απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματος για τα κυριότερα, κατά τη γνώμη τους, περιβαλλοντικά προβλήματα του νησιού της Ρόδου, όπου δόθηκαν πολλαπλές απαντήσεις: «...τα απορρίμματα και η υπερβολική κατανάλωση νερού» (E1), «...ρύπανση εδάφους και υδάτων» (E2), «...κλιματική αλλαγή, υποβάθμιση και διάβρωση του εδάφους» (E3), «...καταστροφή δασών από πυρκαγιές, απουσία σωστής ανακύκλωσης προϊόντων» (E4), «...τα σκουπίδια» (E5), «...απορρίμματα» (E6), «...κακή διαχείριση απορριμμάτων, καταστροφή παραδοσιακών οικισμών, υποβάθμιση των δασών, μη λειτουργία βιολογικού καθαρισμού, ηχορύπανση» (E7), «...ατμοσφαιρική ρύπανση, ρύπανση υδάτων, καταστροφή δασών, τα σκουπίδια» (E8), «...τα σκουπίδια» (E9), «...η περιβαλλοντική ρύπανση και καταστροφή των δασών από πυρκαγιές καθώς και τα σκουπίδια» (E10), «...ανακύκλωση απορριμμάτων, μη σεβασμός των περιοχών Natura, εκμετάλλευση λόγω τουρισμού» (E11), «Εννοείται τα σκουπίδια» (E12), «...τα απορρίμματα, η έλλειψη νερού και ο υπερπληθυσμός το καλοκαίρι» (E13), «...τα απορρίμματα, η υπερβολική και παράνομη αλιεία, η αύξηση του πληθυσμού κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, οι πυρκαγιές και η έλλειψη νερού, με το πρόβλημα να γίνεται δυσκολότερο το καλοκαίρι» (E14), «...η κακή διαχείριση των απορριμμάτων, η κακή διαχείριση των υδάτων, η υποβάθμιση των δασών, η ηχορύπανση, η μη λειτουργία βιολογικού καθαρισμού, η υπερσυγκέντρωση τουριστών στον χώρο του νησιού, η καταστροφή παραδοσιακών οικισμών και μνημείων για τη δημιουργία νέων τουριστικών επιχειρήσεων και η ρύπανση» (E15), «...τα σκουπίδια, η έλλειψη νερού και η ρύπανση» (E16).

Παρατηρείται ότι, από τις δεκαέξι εκπαιδευτικούς, οι δεκατρείς καταδεικνύουν ως πρόβλημα του νησιού της Ρόδου τα απορρίμματα και την έλλειψη σωστής διαχείρισης αυτών. Επίσης, τονίζεται ιδιαίτερα η αύξηση των επισκεπτών στο νησί μας κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, καθώς παρατηρούνται επιπτώσεις του τουρισμού στο τοπικό περιβάλλον, όπως και η υποβάθμισή του από τις τουριστικές δραστηριότητες, αλλά και η ηχορύπανση. Οι πυρκαγιές και η καταστροφή των δασικών εκτάσεων του νησιού μας αναφέρθηκαν από έξι νηπιαγωγούς, ενώ γίνεται, επίσης, αναφορά και στην ρύπανση τόσο του εδάφους όσο των υδάτων και της ατμόσφαιρας. Επίσης, τέσσερις νηπιαγωγοί θεωρούν ότι, αποτελεί σημαντικό πρόβλημα του τόπου η έλλειψη νερού, ενώ, τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι, από δύο νηπιαγωγούς τονίζονται και οι επιπτώσεις για το πολιτιστικό περιβάλλον, με έμφαση στην καταστροφή των παραδοσιακών οικισμών.

Στην τρίτη ερώτηση καταγράφονται οι απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματος για την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα σχετικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς, οι δώδεκα ήταν απόλυτα θετικές: «Ναι» (E2, E4, E7, E10, E11, E13, E16) και πέντε νηπιαγωγοί θεωρούν βέβαιο ότι, χρειάζονται σχετική επιμόρφωση: «Ναι, φυσικά» (E3,E5,E9), «Ναι, βέβαια» (E12), «Εννοείται πως ναι» (E6). Τρεις νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά, δικαιολογώντας την απάντησή τους: «Ναι. Και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και ως προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη» (E8), «Ναι, γιατί συνεχώς θα πρέπει να εκπαιδεύεσαι» (E14), «Ναι, γιατί χρειάζεται συνεχής ανατροφοδότηση» (E15). Τέλος, μία νηπιαγωγός απάντησε αρνητικά: «Όχι απαραίτητα. Διαβάζω ό,τι χρειάζεται» (E1).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης. Στο προηγούμενο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στο τμήμα που αφορά στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, είχαμε τέσσερις θετικές απαντήσεις για το εάν έχουν οι νηπιαγωγοί γνώσεις σχετικές με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ωστόσο, στην ερώτηση αυτή, έχουμε δεκαπέντε θετικές απαντήσεις για την ανάγκη επιμόρφωσης και μία αρνητική. Όμως, παρατηρούμε ότι, και στην περίπτωση αυτή, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός απαντώντας «...διαβάζω ό,τι χρειάζεται» φαίνεται ότι επιδιώκει την ενημέρωσή της στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη τόσο μέσω της τυπικής και της μη τυπικής (σεμινάρια, συνέδρια κ.ά.) όσο και της άτυπης (επιστημονικά άρθρα, βιβλία κ.ά.) εκπαίδευσης φαίνεται να επιδιώκεται από τις συμμετέχουσες, γεγονός που προκύπτει και από τις συγκεκριμένες απαντήσεις.

Η τέταρτη ερώτηση, η οποία τέθηκε στις νηπιαγωγούς με σκοπό να διερευνήσουμε τις απόψεις τους για θέματα Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης, αναφέρεται στον προβληματισμό σχετικά με προσωπικές τους καθημερινές πρακτικές, οι οποίες ενδεχομένως επιβαρύνουν το περιβάλλον. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, από το σύνολο των ερωτηθέντων νηπιαγωγών, οι δεκαπέντε απάντησαν καταφατικά, ότι οι καθημερινές τους πρακτικές πιθανόν και να λειτουργούν επιβαρυντικά για το περιβάλλον «Ναι» (E2, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E12, E13, E14, E16), όπως επίσης και «Ναι, φυσικά» (E1, E8), «Εννοείται, ναι» (E3), «Ναι, σε αρκετά βαθμό» (E11), ενώ μόνο μία νηπιαγωγός απάντησε με επιφύλαξη «Ίσως» (E15).

Παραθέτοντας τα αποτελέσματα των απαντήσεων των νηπιαγωγών, διαπιστώνουμε ότι, ο βαθμός συμφωνίας είναι εξαιρετικά υψηλός, γεγονός που αποδεικνύει ότι, οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται την προσωπική τους ευθύνη απέναντι στο περιβάλλον. Στη συνέχεια, επιχειρείται η σύνδεση της συνειδητοποίησης αυτής με φιλοπεριβαλλοντικές αλλαγές στις καθημερινές τους πρακτικές.

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε στις εκπαιδευτικούς είχε ως σκοπό, να διαπιστώσουμε εάν έχουν τροποποιήσει δραστηριότητες ή συνήθειες της καθημερινότητάς τους, με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος. Στη σχετική ερώτηση, όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν καταφατικές: «Ναι» (E2, E4, E5, E9, E10, E11, E12, E13), «Ναι, έχω τροποποιήσει» (E1), «Ναι, προσπαθώ» (E3), «Ναι, όσο μπορώ» (E7), «Ναι, φυσικά» (E14), «Ναι, βέβαια» (E15), «Νομίζω πως ναι» (E16), ενώ δύο νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά, δικαιολογώντας, όμως, την απάντησή τους: «Ναι, προσπαθώ. Φέτος πηγαίνω με τα πόδια στη δουλειά. Δεν παίρνω αυτοκίνητο» (E6), «Ναι, προσπαθώ να ανακυκλώνω, να μην ξοδεύω άσκοπα νερό, δεν πετάω κάτω σκουπίδια» (E8). Από τις απαντήσεις, λοιπόν, προκύπτει, σε συνδυασμό και με την προηγούμενη ερώτηση, ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος έχουν επίγνωση της προσωπικής ηθικής ευθύνης και συνειδητοποιούν ότι, η αλλαγή της περιβαλλοντικής κατάστασης θα πρέπει πρώτα να ξεκινήσει σε ατομικό επίπεδο, γι' αυτό έχουν προσαρμόσει κάποιες από τις συνήθειές τους, με σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος.

Οι έξι ερωτήσεις που ακολουθούν, τέθηκαν στις εκπαιδευτικούς με σκοπό να διαπιστωθεί ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, το πρώτο ερώτημα της ενότητας αφορά στο αν θα πρέπει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη να ενσωματώνεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ή να αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο. Οι συμμετέχουσες ομόφωνα απάντησαν θετικά, ότι θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας θα πρέπει να διατρέχουν ολόκληρο το πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις: «Να ενσωματώνεται» (E1, E2, E3, E11, E12, E14, E16), «Φυσικά και να ενσωματώνεται» (E4, E9), «Εννοείται, να ενσωματώνεται» (E6), ενώ έξι νηπιαγωγοί υπήρξαν πιο αναλυτικές στην απάντησή τους: «Να ενσωματώνεται σε όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα» (E5), «Να ενσωματώνεται, αλλά τα παιδιά είναι απαραίτητο να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του προγράμματος, οπότε είναι αναγκαίο να υπάρχει ως ξεχωριστό αντικείμενο και να μελετηθεί πολύπλευρα» (E7), «Να ενσωματώνεται ακόμη

και στις ελεύθερες δραστηριότητες» (E8), «Να ενσωματώνεται. Αυτό προσπαθώ να κάνω και εγώ στην τάξη» (E10), «Να ενσωματώνεται σε όλη τη διάρκεια του σχολείου, αλλά να πραγματοποιούμε και άλλες δραστηριότητες πιο στοχευμένες» (E13), «Να ενσωματώνεται, να μην αποτελεί μόνο ξεχωριστό πρόγραμμα» (E15).

Οι συμμετέχουσες, στο σύνολό τους, φάνηκε ότι θεωρούν ότι, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θα πρέπει να διαχέεται σε όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα. Κάποιες από τις εκπαιδευτικούς, μάλιστα, ανέφεραν ότι, παράλληλα, προκύπτει η ανάγκη και για ξεχωριστό μάθημα, για στοχευμένα προγράμματα, ώστε να διασφαλιστεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Στο δεύτερο ερώτημα της ενότητας «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο», γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο μια εκπαίδευση στοχευμένη στην αειφορία δύναται να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα, με ευαισθησία απέναντι σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον και τον συνάνθρωπο. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, πριν προλάβουμε να ολοκληρώσουμε την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να απαντούν, δείχνοντας σε τι βαθμό πιστεύουν και υποστηρίζουν την απάντηση την οποία έδωσαν. Οι απαντήσεις τους καταγράφονται παρακάτω, ως εξής: «Ναι» (E2, E7, E9, E10, E13), «Ναι, δεν το συζητώ» (E1), «Ναι, βέβαια, ναι» (E3), «Ναι, σίγουρα» (E6), «Ναι, εννοείται ότι μπορεί» (E11), «Ναι, μπορεί» (E12), «Ναι, αλλά με συστηματική εφαρμογή» (E5), «Ναι, μπορεί να γίνει αν εφαρμοστεί σωστά» (E8), «Ναι, μπορεί να αλλάξει τη στάση των παιδιών και απέναντι στο περιβάλλον και απέναντι στον συνάνθρωπο» (E15), «Φυσικά και μπορεί» (E4), «Οπωσδήποτε» (E16), «Χωρίς αμφιβολία» (E14).

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, αντιλαμβανόμαστε ότι, αναγνωρίζουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης παιδιών με ευαισθησία απέναντι στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα. Ως προϋπόθεση, και οι δεκαέξι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αναγνωρίζουν την ανάγκη εφαρμογής Εκπαίδευσης στοχευμένης στην αειφορία.

Η επόμενη ερώτηση τέθηκε με σκοπό να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας είναι σε θέση να αναπτύξουν κατάλληλες στάσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές σχετικά με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι οποίες θα τα συνοδεύουν και κατά την ενήλικη ζωή τους. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν όλες θετικές: «Ναι» (E4, E7, E10, E15), «Ναι, φυσικά» (E9), «Ναι, μπορούν» (E6, E13), «Ναι, φυσικά και μπορούν»

(E1), «*Ναι, είμαι βέβαιη πως μπορούν*» (E16), «*Ναι, είναι σε θέση*» (E2, E14), «*Ναι, βέβαια*» (E3, E12), «*Ναι, σίγουρα*» (E8), «*Ναι, εννοείται*» (E11), «*Φυσικά*» (E5).

Η ερώτηση αυτή αφορά στην ικανότητα των παιδιών, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και φιλοπεριβαλλοντικές αξίες, μια στάση ζωής η οποία θα τα συνοδεύει και κατά την ενήλικη ζωή τους. Όλες οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι, αυτό δύναται να επιτευχθεί ακόμη και από την ηλικία των τεσσάρων και πέντε χρονών που έχουν οι μαθητές/τριες του νηπιαγωγείου.

Στην επόμενη ερώτηση, ζητήθηκε από τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν εάν έχουν υλοποιήσει στο νηπιαγωγείο κάποιο/α πρόγραμμα/τα που αφορά/ούν στο περιβάλλον και βασίζεται/ονται στις αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης. Στις περιπτώσεις θετικών απαντήσεων, ζητήθηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις ως προς τα θέματα με τα οποία έχουν ασχοληθεί οι νηπιαγωγοί. Στις αρνητικές απαντήσεις ζητήθηκε διευκρίνιση ως προς τον λόγο μη υλοποίησης προγράμματος σχετικού με το περιβάλλον. Οι νηπιαγωγοί που απάντησαν θετικά έδωσαν τις ακόλουθες απαντήσεις, οι οποίες παρουσιάζουν ποικιλομορφία ως προς το περιεχόμενό τους: Συγκεκριμένα, οι πιο συχνές θεματικές με τις οποίες έχουν ασχοληθεί αναφέρονται στην ανακύκλωση και την επαναχρησιμοποίηση: «*Ναι, έχω υλοποιήσει. Έχω κάνει πρόγραμμα για την επαναχρησιμοποίηση, τη μείωση των σκουπιδιών και την ανακύκλωση*» (E1), «*Ναι, έκανα περισσότερες από μία χρονιές το θέμα τις ανακύκλωσης και της επαναχρησιμοποίησης*» (E4), «*Ναι, έχουμε ασχοληθεί πολλές φορές με το θέμα της ανακύκλωσης*» (E5), «*Ναι, έχω κάνει το θέμα της ανακύκλωσης και της προστασίας των δασών*» (E8), «*Ναι, με την ανακύκλωση και κάναμε μια χρονιά πρόγραμμα για το ενυδρείο της Ρόδου*» (E13), «*Ναι,, υλοποίησα πρόγραμμα για τα φυτά στην αυλή του σχολείου, για την επαναχρησιμοποίηση και την ανακύκλωση*» (E15). Σε κάποιες απαντήσεις αναφέρθηκε το νερό, οι παραδοσιακοί οικισμοί και τα μέσα μεταφοράς: «*Ναι, συγκεκριμένα είχαμε πάρει μέρος σε έναν πανελλήνιο διαγωνισμό με θέμα: για το νερό φροντίζω, εξοικονομώ, κερδίζω*» (E2), «*Ναι, έχω κάνει για την ανακύκλωση, για τον κύκλο ζωής του νερού και την ορθή χρήση του. Για τα παραδοσιακά σπίτια και τα οικιακά σκεύη που χρησιμοποιούσαν, για την ηχορύπανση από τα μέσα μεταφοράς και πώς μπορούμε να την μειώσουμε*» (E14), «*Ναι, για τις περιοχές Natura της Ρόδου, για την ανακύκλωση και τους οικολογικούς τρόπους μετακίνησης από και προς το σχολείο*» (E11). Σε άλλες απαντήσεις, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στα ζώα υπό εξαφάνιση, στην προστασία του δάσους, στα απορρίμματα και τη ρύπανση του περιβάλλοντος:

«Ναι, δύο προγράμματα που αφορούσαν στην καθημερινότητα των παιδιών και στον τόπο διαμονής τους και μπορούσαν να εμπλακούν άμεσα. Το πρώτο ήταν η προστασία των ειδών υπό εξαφάνιση στο νησί της Ρόδου και το δεύτερο η ανακύκλωση» (E3), «Ναι, έχω κάνει πρόγραμμα που αφορά στην προστασία του δάσους, ανακύκλωση και κίνδυνοι που πηγάζουν από τα απορρίμματα σε θάλασσες και ακτές» (E7), «Ναι, έχω υλοποιήσει. Συγκεκριμένα έχω κάνει πρόγραμμα για την ρύπανση του περιβάλλοντος από τα πλαστικά και ειδικά από τη χρήση της πλαστικής σακούλας» (E10). Τέλος, τέσσερις από τις νηπιαγωγούς έδωσαν αρνητική απάντηση «Όχι», αιτιολογώντας: «Όχι, γιατί δε νιώθω αρκετά ενημερωμένη» (E6), «Όχι, δεν νιώθω έτοιμη να ασχοληθώ με ένα θέμα που αφορά στο περιβάλλον. Οι γνώσεις μου πάνω στο αντικείμενο νομίζω ότι δεν επαρκούν για να υλοποιήσω ένα πρόγραμμα που θα έχει αποτέλεσμα στα παιδιά» (E9), «Όχι, γιατί δεν γνωρίζω πώς» (E16). «Όχι, γιατί δεν έτυχε. Φέτος όμως θα υλοποιήσω» (E12).

Από τις δεκαέξι εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι δώδεκα μας απάντησαν ότι, έχουν υλοποιήσει στο νηπιαγωγείο πρόγραμμα/τα που αφορά/ούν στο περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, ενώ τέσσερις απάντησαν αρνητικά, κυρίως επειδή δεν έχουν επαρκείς γνώσεις. Μία νηπιαγωγός σκοπεύει να υλοποιήσει σχετικό πρόγραμμα τη φετινή χρονιά.

Η ερώτηση που ακολουθεί, διερευνά τις μεθόδους/τεχνικές που επιστρατεύτηκαν για την υλοποίηση του/των προγράμματος/ων. Επίσης, από τις εκπαιδευτικούς που δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, ζητήθηκε να αναφερθούν, σε θεωρητικό επίπεδο, ποια/ες μεθόδους/τεχνικές θεωρούν κατάλληλες. Στις απαντήσεις που δόθηκαν παρατηρείται ποικιλία μεθόδων, με τη μέθοδο project, τον καταιγισμό ιδεών και την επίλυση προβλήματος να κερδίζουν έδαφος, με τις άλλες τεχνικές να ακολουθούν, γεγονός που μαρτυρά ότι, ακόμη και οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης, έχουν γνώση των μεθόδων υλοποίησης που προτείνονται για την εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν στο Περιβάλλον. Συγκεκριμένα δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις: «..επιτόπια έρευνα για τη διαπίστωση του προβλήματος, ιδεοθύελλα, καταμέτρηση των παρατηρήσεων και αναπαράσταση με ζωγραφική» (E1), «...παρατήρηση, μελέτη περίπτωσης και project» (E2), «...δημιουργία ταινίας για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με το θέμα της προστασίας των ειδών από εξαφάνιση, γνωριμία με τα είδη μέσα από επισκέψεις, στα μέρη που μπορούμε να τα συναντήσουμε και για το δεύτερο πρόγραμμα κατασκευές

από ανακυκλώσιμα υλικά» (E3), «...project, έρευνα και επίλυση προβλήματος» (E4), «...μέθοδος project, διερεύνηση και επίλυση προβλήματος» (E5), «...μέθοδος project, επίλυση προβλήματος, επισκέψεις σε χώρους» (E6), «...ιδεοθύελλα, μέθοδος project, παιχνίδια και επισκέψεις» (E7), «...καταιγισμός ιδεών, παιχνίδια ρόλων, μελέτη περίπτωσης, μέθοδος project» (E8), «...μέθοδος project» (E9), «...ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια, πειράματα, βιωματικές δραστηριότητες με χρήση οπτικοακουστικού υλικού» (E10), «...επισκέψεις, καταιγισμός ιδεών, επίσκεψη ειδικών στο σχολείο, αναζήτηση στο διαδίκτυο» (E11), «...διερεύνηση, μέθοδος project» (E12), «...μέθοδος project, καταιγισμός ιδεών, επίλυση προβλήματος» (E13), «...project, μελέτη πεδίου, επίλυση προβλήματος, προσομοίωση και θεατρικό παιχνίδι» (E14), «...μέθοδος project, επίλυση προβλήματος, πειραματική μέθοδος, έρευνα-δράση, περιβαλλοντικά παιχνίδια, δραματοποίηση και αφήγηση» (E15), «...project, έρευνα και μελέτη πεδίου» (E16).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι δώδεκα έχουν εφαρμόσει ή προτείνουν ως μέθοδο υλοποίησης τη μέθοδο project. Άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που έχουν χρησιμοποιήσει ή προτείνουν οι ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί είναι η επίλυση προβλήματος με επτά εκπαιδευτικούς να την αναφέρουν στις απαντήσεις τους και η ιδεοθύελλα ή καταιγισμός ιδεών με τέσσερις απαντήσεις. Επίσης, στις απαντήσεις έχουμε τέσσερις εκπαιδευτικούς να έχουν υλοποιήσει πρόγραμμα/τα βασισμένες στη μελέτη πεδίου, με διδασκαλία εκτός τάξης και τρεις σε παιχνίδια ομαδοσυνεργατικά και περιβαλλοντικά.

Η επόμενη ερώτηση, είναι η τελευταία που αφορά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη και έχει ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο, μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί από τις νηπιαγωγούς στο στάδιο του σχεδιασμού. Οι εκπαιδευτικοί E6, E9, E12 και E16 δεν απάντησαν καθόλου σε αυτή την ερώτηση, καθώς δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Οι υπόλοιπες απαντήσεις ήταν όλες θετικές. Συγκεκριμένα, οκτώ νηπιαγωγοί απάντησαν μονολεκτικά «Ναι» (E2, E4, E5, E8, E10, E11, E13, E15), δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα σε κάποιο από τα προγράμματά τους και επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι: «Ναι, δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα» (E7), «Ναι, σε όλα τα προγράμματα που έχω υλοποιήσει» (E14), ενώ δύο νηπιαγωγοί επεξηγούν λέγοντας: «Ναι και φάνηκε στην τελική αξιολόγηση των προγραμμάτων» (E1), «Ναι, οι στόχοι μου φάνηκαν μετά, στην αλλαγή των παιδιών που συνέχισαν τη θετική συμπεριφορά τους» (E3).

Από τις δηλώσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι, κατάφεραν να επιτύχουν τους στόχους που είχαν αρχικά θέσει. Με δεδομένο, λοιπόν, ότι κατά πρώτον, οι στόχοι θα πρέπει να είναι συναφείς με το θέμα και κατά δεύτερον, ότι θα πρέπει να βασίζονται στους γενικούς στόχους της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προκύπτει ότι, τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα περιβαλλοντικά και οι στόχοι που τέθηκαν, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις, φαίνεται να επιτεύχθηκαν.

Στη συνέχεια, οι πέντε ερωτήσεις που ακολουθούν, διερευνούν τον άξονα της συνεργασίας του νηπιαγωγείου με τις οικογένειες των μαθητών/τριών, αλλά και άλλους φορείς, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Η πρώτη ερώτηση διερευνά το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και σε άλλους φορείς. Και σε αυτήν την ερώτηση φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και στη συνέχεια: «*Ναι*» (E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E16), «*Ναι, φυσικά*» (E1), «*Ναι, εννοείται*» (E11), «*Ναι, βέβαια*» (E12), «*Ναι, μπορούν*» (E13), «*Ναι, εννοείται ότι μπορεί να συμβάλλει*» (E4), «*Ναι, εννοείται και θα πρέπει να επιδιώκεται*» (E14), ενώ δύο νηπιαγωγοί επεξηγούν: «*Ναι, με αρμόδιους φορείς*» (E5), «*Ναι, όποια και αν είναι η θεματολογία του προγράμματος*» (E15).

Η θετική απάντηση όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος, μας καθιστά σαφές ότι, αναγνωρίζουν και εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες συνεργασίας που προκύπτουν από τα προγράμματα για την Αειφόρο Ανάπτυξη, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να αντιληφθούν τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των περιβαλλοντικών προβλημάτων, της κοινωνίας και της οικονομίας.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, οι απαντήσεις που λάβαμε στα ερωτήματα που θα ακολουθήσουν είναι δώδεκα αντί για δεκαέξι που ήταν το πλήθος του δείγματός μας. Ο λόγος είναι ότι, όλες οι ερωτήσεις που τέθηκαν στη συνέχεια αφορούσαν απαντήσεις σχετικά με συνεργασίες και προβλήματα που προέκυψαν κατά την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Καθώς, όμως, τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν προγενέστερα ότι, δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα που αφορά στην αειφορία, δεν ερωτήθηκαν σχετικά.

Η επόμενη ερώτηση αφορά στη συνεργασία των νηπιαγωγών με τις οικογένειες των νηπίων κατά τον σχεδιασμό του/των περιβαλλοντικού/ών προγράμματος/άτων και αν υπήρξε, με ποιον τρόπο έγινε. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι νηπιαγωγοί που απάντησαν θετικά αναφέρθηκαν στη συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να ενημερωθούν για το πρόγραμμα, τους στόχους και τις δραστηριότητες, αλλά και για να συμβάλλουν και οι ίδιοι ενεργά, καταθέτοντας προτάσεις, συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων, στην οργάνωση επισκέψεων και τη συγκέντρωση ανακυκλώσιμου υλικού: «Ναι, για την οργάνωση επισκέψεων και τη συγκέντρωση ανακυκλώσιμων υλικών» (E3), «Ναι, με την ενεργό συμμετοχή των ίδιων στη λήψη σημαντικών αποφάσεων που αφορούσαν στο πρόγραμμα» (E7), «Ναι, τους ενημέρωσα για το θέμα και τους στόχους και τους ρώτησα αν έχουν κάτι να προτείνουν και αυτοί σχετικά με το θέμα» (E10), «Ναι, τους ενημέρωσα για τους στόχους και τις δραστηριότητες που θα κάνω» (E14). Αντίστοιχα, οι νηπιαγωγοί που δεν συνεργάστηκαν με την οικογένεια των μαθητών/τριών τους απάντησαν μονολεκτικά «Όχι» (E1, E2, E4, E5, E8, E11, E15) «Όχι, κατά τον σχεδιασμό, όχι» (E13).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι, κατά το στάδιο του σχεδιασμού των περιβαλλοντικών προγραμμάτων οι τέσσερις νηπιαγωγοί συνεργάστηκαν με τους γονείς, ενώ οι οχτώ όχι. Οι συνεργασίες που προέκυψαν συνοψίζονται σε θέματα ενημέρωσης των γονέων για το προς επεξεργασία θέμα, γνωστοποίησης των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και οργάνωσης επισκέψεων. Μία εκ των εκπαιδευτικών απάντησε ότι, οι γονείς είχαν ενεργό ρόλο στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, χωρίς όμως να διευκρινίζεται ποιες ήταν οι αποφάσεις που καλούνταν οι γονείς να πάρουν. Παρατηρούμε, λοιπόν ότι, το μεγαλύτερο πλήθος των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως δεν επεδίωξε συνεργασία με τους γονείς κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος.

Η επόμενη ερώτηση, διερευνά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των παιδιών, στο στάδιο της υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και αν πραγματοποιήθηκε, με ποιον τρόπο. Σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση, όπου οι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν με τους γονείς κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος ήταν μόλις τέσσερις, σε αυτή την ερώτηση απάντησαν θετικά για συνεργασία κατά την υλοποίηση του προγράμματος έντεκα νηπιαγωγοί. Οι τρόποι που επιλέχθηκαν ήταν: α) συμμετοχή των γονιών κατά την οργάνωση και την πραγματοποίηση επισκέψεων εκτός σχολείου: «Ναι, για την πραγματοποίηση των

επισκέψεων και τη συμμετοχή τους σε αυτή» (E3), β) αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών με τα παιδιά τους: «Ναι, συμμετείχαν στη δράση συνοδεύοντας τα παιδιά στην επιτόπια έρευνα και μάζευαν πληροφορίες και υλικό για τις δραστηριότητες» (E1), «Ναι, για να συλλέξουν πληροφορίες μαζί με τα παιδιά, μας βοήθησαν κατά τη μετακίνηση που χρειάστηκε να κάνουμε και ήρθαν και κάποιοι γονείς στη τάξη, όσοι μπορούσαν, για να κάνουν κατασκευές με τα παιδιά» (E13), «Ναι, έβγαλαν φωτογραφίες ο καθένας από τη γειτονιά του με σκοπό να καταδείξουν την ύπαρξη του προβλήματος, συμμετείχαν στην εκπαιδευτική επίσκεψη που κάναμε και μας βοήθησαν να κάνουμε τις αφίσες και τα ενημερωτικά φυλλάδια. Ένας γονιός ανέλαβε να τα εκτυπώσει» (E14) γ) συμμετοχή σε δραστηριότητες και δράσεις που αφορούσαν το προς επεξεργασία θέμα, μέσα στη τάξη: «Ναι, συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία βίντεο σε σχέση με την εξοικονόμηση του νερού» (E12), «Ναι, ζήτησα να φέρουν τα άχρηστα για αυτούς πράγματα που κάποιοι άλλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και να φέρουν υλικά όπως παλιά CD, φελλούς και άλλα για να κάνουμε κατασκευές στην τάξη» (E4) «Ναι, να ψάξουν και να βρουν μαζί με τα παιδιά ανακυκλώσιμα πράγματα που υπάρχουν στο σπίτι. Να τα καταγράψουν και να τα παρουσιάσουν» (E5), «Ναι, συμμετοχή των ίδιων σε βιωματικές δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον» (E7), «Ναι, ήταν ενημερωμένοι, γνώριζαν από την αρχή τους στόχους και βοήθησαν να φυτέψουμε φυτά και να κάνουμε πιο όμορφη την αυλή του σχολείου. Επίσης, μια γιαγιά τους έδειξε πώς να τα φροντίζουν» (E15), δ) οργάνωσαν επισκέψεις ειδικών στην τάξη για να μιλήσουν στα παιδιά: «Ναι, μοιράστηκαν με τα παιδιά δικές τους εμπειρίες, έφεραν στην τάξη αρμόδιους φορείς και έπαιζαν με τα παιδιά περιβαλλοντικά παιχνίδια» (E10), «Ναι, έψαξαν με τα παιδιά στο σπίτι τους φωτογραφίες σχετικές με το θέμα μας, τράβηξαν οι ίδιοι φωτογραφίες κατά τις επισκέψεις μας για την μετέπειτα επεξεργασία τους μέσα στην τάξη και έφεραν ειδικό στην τάξη για να μιλήσει στα παιδιά, συνόδεψαν τα παιδιά σε επίσκεψη εκτός σχολείου και μας μίλησε ένας γονιός που ήταν βιολόγος» (E11). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως μόνο μία νηπιαγωγός δεν συνεργάστηκε με τους γονείς κατά την υλοποίηση του προγράμματος, η οποία απάντησε αρνητικά «Όχι» (E8).

Στη συνέχεια, οι συμμετέχουσες ερωτήθηκαν σχετικά με τη συνεργασία τους με κάποιον φορέα, κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζουν ποικιλομορφία, καθώς αφορούν ένα πλήθος τοπικών φορέων. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες απαντήσεις έκαναν αναφορά στον Δήμο Ρόδου και

τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ): «Ναι, με τον Δήμο» (E1, E8), «Ναι, με τον Δήμο Ρόδου για τη συλλογή πληροφοριών» (E5), «Ναι, μας χρηματοδότησε ο Δήμος και κάναμε επίσκεψη στα ΚΠΕ Πεταλούδων» (E11), «Ναι, με το Δήμο και τα ΚΠΕ» (E13), «Ναι, με τα ΚΠΕ Πεταλούδων» (E2), «Ναι, με τα ΚΠΕ» (E15), «Ναι, με το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεταλούδων Ρόδου, με τον σύλλογο Φαέθων για την προστασία του μικρόσωμου αλόγου της Ρόδου» (E3), «Ναι, με υπεύθυνους καθαριότητας του Δήμου Ρόδου, με έναν ξεναγό που μίλησε στα παιδιά για το παραδοσιακό σπίτι» (E14). Μία νηπιαγωγός αναφέρθηκε στην Πυροσβεστική Υπηρεσία: «Ναι, με φορείς που συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα στο πρόγραμμα για την προστασία των δασών με την Πυροσβεστική» (E7) και μία εκπαιδευτικός απάντησε πιο γενικά αναφέροντας: «Ναι, με τοπικούς φορείς και τοπικές επιχειρήσεις» (E10). Τέλος, μόνο μία νηπιαγωγός δε συνεργάστηκε με κάποιον φορέα κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, η οποία και απάντησε μονολεκτικά: «Όχι» (E4).

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι, σχεδόν το σύνολο τους δείγματος συνεργάστηκε με κάποιον φορέα. Συγκεκριμένα έντεκα απάντησαν θετικά ενώ μία εκπαιδευτικός μας απάντησε αρνητικά. Μάλιστα, κάποιες από τις ερωτηθείσες ανέφεραν ότι, συνεργάστηκαν με περισσότερους του ενός φορέα στο πλαίσιο του προγράμματος. Συγκεκριμένα προκύπτει ότι, έξι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν με τον Δήμο Ρόδου, πέντε με τα ΚΠΕ Πεταλούδων, μια με τον σύλλογο Φαέθων, μία με την Πυροσβεστική Υπηρεσία και μία με ξεναγό.

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε στις νηπιαγωγούς, αφορά στη διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία, κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με ποιο τρόπο έγινε αυτή. Δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις από τις νηπιαγωγούς του δείγματος για τον τρόπο διάχυσης των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία, ανάμεσα στις οποίες αναφέρονται τα φυλλάδια, οι αφίσες, οι φωτογραφίες, τα βίντεο: «Ναι, δημιουργία φυλλαδίου προς ενημέρωση για τη μείωση των απορριμμάτων. Τα φυλλάδια μοιράστηκαν σε όλους τους γονείς και στα μαγαζιά που υπάρχουν κοντά στο σχολείο μας» (E1), «Ναι, δημιουργία αφίσας που δώσαμε στους γονείς όλων των παιδιών και στο διπλανό τμήμα. Την αφίσα την αναρτήσαμε έξω από το σχολείο μας και από το γειτονικό μας δημοτικό σχολείο» (E4), «Ναι, δημιουργία αφισών και ενός παραμυθιού με ήρωες τα παιδιά της τάξης. Μοιράσαμε σε όλους τους γονείς και πήγαμε και στους υπαλλήλους του Δήμου για να

τους ευχαριστήσουμε για την πολύτιμη βοήθειά τους» (E14), «Ναι, με αφίσες που ζωγράφισαν τα παιδιά και με πάνινες τσάντες που φτιάξαμε από παλιά ρούχα, επίσης ζωγραφισμένες από τα παιδιά που είχαν επάνω γραμμένα περιβαλλοντικά μηνύματα. Τις τσάντες τις μοιράσαμε σε τοπικά μαγαζιά» (E10), «Ναι, διάδοση του αποτελέσματος του προγράμματος σε άλλες σχολικές μονάδες μέσω φωτογραφιών, φτιάξαμε μηνύματα για την προστασία του περιβάλλοντος σε πινακίδες» (E7), «Ναι, διανομή του βίντεο στους γονείς και στον Δήμο» (E2), «Ναι, ενημέρωση μέσω βίντεο των γονιών και ενός μέλους του Δήμου που καλέσαμε στο σχολείο» (E8), «Ναι, με την προβολή της ταινίας που ετοιμάσαμε με τα παιδιά» (E3). Άλλες απαντήσεις αναφέρονταν στη διάχυση των αποτελεσμάτων μέσω έκθεσης των έργων, άρθρου σε εφημερίδα, του διαδικτύου και ημερίδας: «Ναι, έκθεση των έργων των παιδιών στα ΚΠΕ Πεταλούδων, άρθρο σε εφημερίδα και site στο διαδίκτυο» (E11), «Ναι, δημιουργία ημερίδας για γονείς και μαθητές του δημοτικού, με φωτογραφίες από τις δράσεις και ανακοίνωση αποτελεσμάτων με μικρά στιχάκια που είχαμε φτιάξει. Σαν ποιήματα» (E13), «Ναι, με παρουσίαση των αποτελεσμάτων στους γονείς και στους αρμόδιους του Δήμου» (E15), ενώ μόλις μία νηπιαγωγός δεν πραγματοποίησε διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος στην τοπική κοινωνία, απαντώντας μονολεκτικά και αρνητικά: «Όχι» (E5).

Όπως προκύπτει, εκτός από τις συνεργασίες που σύναψαν με τοπικούς φορείς, οι εκπαιδευτικοί μαζί με τα παιδιά προέβησαν σε διάχυση των αποτελεσμάτων των υλοποιημένων προγραμμάτων στην τοπική κοινωνία της Ρόδου. Από τις δώδεκα εκπαιδευτικούς, οι έντεκα μας απάντησαν ότι, η διάχυση αποτελεσμάτων έγινε με τη δημιουργία πινακίδων, αφισών, ενημερωτικών φυλλαδίων, παραμυθιού και ταινίας, όλα δημιουργίες των παιδιών. Επίσης, αρκετές από τις ερωτηθείσες επέλεξαν ως μέσο διάχυσης την ενημέρωση εκτός σχολικής τάξης (γονείς, μαθητές δημοτικού, τοπικά μαγαζιά, ανθρώπους που εργάζονται στον Δήμο κ.ά.).

Στο τελευταίο μέρος της συνέντευξης, τέθηκαν στις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς τέσσερις ερωτήσεις με σκοπό τη διερεύνηση των ενδεχόμενων δυσκολιών που προέκυψαν κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων για το Περιβάλλον, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση εξετάζει τον βαθμό που υπήρχαν στη διάθεση των εκπαιδευτικών τα απαραίτητα, για την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, υλικά και πόροι. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι, πέντε εκ των εκπαιδευτικών είχαν ό,τι χρειαζόνταν για την υλοποίηση

των προγραμμάτων, σε ικανοποιητικό βαθμό και μέσα από χορηγίες: «Ναι, είχαμε ό,τι χρειαζόμασταν» (E5), «Ναι, οι πόροι και τα απαραίτητα υλικά υπήρχαν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Σίγουρα όμως την επόμενη φορά είναι απαραίτητος ο εμπλουτισμός τους και με καινούργια μέσα, με σκοπό την καινοτομία και τη δημιουργικότητα» (E7), «Ναι, το μόνο που χρειαστήκαμε ήταν χρήματα για μετακίνηση, έξοδο που κάλυψαν γονείς» (E11), «Ναι, είχαμε ό,τι χρειαζόμασταν και για τις εκτυπώσεις είχαμε χορηγούς από τοπικά καταστήματα» (E14), «Ναι, είχαμε τα πάντα» (E15), ενώ δύο νηπιαγωγοί διευκρίνισαν ότι, κατά τον σχεδιασμό είχαν φροντίσει να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες στα υλικά και τον εξοπλισμό που διέθεταν: «Ναι, είχα ό,τι χρειαζόμουν. Βέβαια τις δραστηριότητες τις προσαρμόσα ανάλογα με αυτά που διαθέτα» (E1), «Ναι, το πρόγραμμα προσαρμόστηκε στα υλικά και στους πόρους που διαθέταμε» (E10). Τέλος, τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, είχαν έλλειψη αναγκαίων υλικών και πόρων για την εφαρμογή των προγραμμάτων: «Όχι, δεν είχα βιντεοκάμερα στο σχολείο και προτζέκτορα» (E2), «Όχι, είχαμε πρόβλημα στο πώς θα γίνει η μετακίνηση των παιδιών χωρίς χρήματα. Τελικά χρειάστηκε να πληρώσουν οι γονείς» (E3), «Όχι, είχαμε ζητήσει να μας φέρουν ειδικούς κάδους στο σχολείο, τους οποίους δεν μας τους έφεραν» (E4), «Δυστυχώς, όχι. Δεν έχουμε στο σχολείο φωτογραφικές μηχανές, κατάλληλους εκτυπωτές και προτζέκτορα» (E8).

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στους στόχους και τις δραστηριότητες των υλοποιηθέντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στο αν και κατά πόσο προέκυψαν ανάγκες αναπροσαρμογής αυτών. Τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν την ανάγκη αναπροσαρμογής των δραστηριοτήτων λόγω έλλειψης χρόνου, για τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος από τα παιδιά και ανάλογα με το βαθμό ενδιαφέροντος που επιδείκνυαν οι μαθητές/τριες: «Ναι, έπρεπε να μειώσω κάποιες δραστηριότητες, γιατί υπήρχε έλλειψη χρόνου» (E3), «Ναι, χρειάστηκε να προσαρμόσω κάποιες δραστηριότητες. Για την ακρίβεια, χρειάστηκε να προσθέσω για την καλύτερη κατανόηση του θέματος από τα παιδιά» (E5), «Ναι, οι δραστηριότητες προσαρμόζονταν συνεχώς, σύμφωνα με το ενδιαφέρον των παιδιών» (E7). Αντίθετα, εννέα νηπιαγωγοί απάντησαν ότι, οι στόχοι δεν χρειάστηκε να τροποποιηθούν και οι δραστηριότητες των προγραμμάτων υλοποιήθηκαν, όπως είχαν σχεδιαστεί. Τέσσερις νηπιαγωγοί απάντησαν μονολεκτικά: «Όχι» (E2, E4, E11, E13), «Όχι, δε χρειάστηκε» (E10, E15), ενώ τρεις εκπαιδευτικοί αιτιολόγησαν την αρνητική απάντησή τους: «Όχι, δεν χρειάστηκε. Οι δραστηριότητες βασίστηκαν στις ανάγκες των παιδιών και στο τι ήθελα

να πετύχω με το πρόγραμμα» (E1), «Όχι, όλα κύλησαν βάσει προγράμματος και χρονικά ήμασταν εντός του προβλεπόμενου χρόνου» (E8), «Όχι, ήταν σχεδιασμένο σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών» (E14).

Η επόμενη ερώτηση ήταν σχετική με τις δυσκολίες παιδαγωγικού χαρακτήρα που αντιμετώπισαν οι συμμετέχουσες κατά την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και τους ζητήθηκε να αναφερθούν σχετικά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, παρατηρείται ότι, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να αντιμετώπισε κάποιο πρόβλημα παιδαγωγικού χαρακτήρα κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων και απάντησαν αρνητικά: «Όχι» (E4, E5), «Όχι κάτι το ιδιαίτερο» (E11, E8), «Όχι, δεν είχα κανένα πρόβλημα» (E1), «Όχι, δεν αντιμετώπισα καμία δυσκολία» (E2, E10, E14), «Όχι, δεν αντιμετώπισα κάποια παιδαγωγική δυσκολία» (E15), ενώ μια νηπιαγωγός επεξηγεί σχετικά: «Όχι, είχα διαβάσει θεωρία σχετική με το θέμα» (E7). Τέλος, μόνο μία νηπιαγωγός απάντησε ότι, η δυσκολία έγκειται στην αλλαγή των εδραιωμένων συνηθειών των μαθητών/τριών: «Ναι, το ότι οι καθημερινές συνήθειες των παιδιών ήταν δύσκολο να αλλάξουν» (E3).

Στην τελευταία ερώτηση, το δείγμα καλείται να αναφέρει αν προέκυψαν άλλες δυσκολίες, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι, δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι, ο λόγος που θεωρούν ότι, δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία ήταν γιατί η υλοποίηση προγραμμάτων αποτελεί μέρος της καθημερινής πρακτικής στο νηπιαγωγείο: «Όχι, η υλοποίηση προγραμμάτων είναι ο τρόπος που δουλεύουμε στο νηπιαγωγείο, οπότε η δημιουργία και υλοποίηση προγραμμάτων, γενικότερα, είναι μέσα στην καθημερινότητά μας» (E2), «Όχι, η δημιουργία και υλοποίηση προγραμμάτων είναι ο τρόπος δουλειάς μας και τα παιδιά έχουν μάθει να δουλεύουν κατά αυτόν τον τρόπο» (E5), «Όχι, αυτός είναι ο τρόπος που δουλεύουμε στο νηπιαγωγείο» (E7). Επίσης, δύο εκ των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι, είχαν προετοιμαστεί οι ίδιες για το προς επεξεργασία θέμα, συλλέγοντας πληροφορίες και δομώντας τους στόχους και τις δραστηριότητες βάση του αναλυτικού προγράμματος: «Όχι, είχα διαβάσει τη θεωρία και έθεσα τους στόχους και τις δραστηριότητες βάσει του αναλυτικού» (E1), «Όχι, είχα πάρει τις πληροφορίες για το θέμα και έφτιαξα τους στόχους σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ» (E3), ενώ μία νηπιαγωγός μας απάντησε ότι, οι στόχοι που έθεσε βασίστηκαν στους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: «Όχι, έθεσα τους στόχους σύμφωνα με τις

αρχές και τους στόχους της Π.Ε.» (E14). Αρκετές εκ των νηπιαγωγών μας τόνισαν ότι, οι στόχοι και οι δραστηριότητες ήταν βασισμένες στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών: «Όχι, οι στόχοι ήταν εφικτοί και οι δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών» (E4), «Όχι, δε νομίζω. Το θέμα είχε προκύψει από τα παιδιά, οπότε είχα από την αρχή το ενδιαφέρον τους» (E10), «Όχι, τόσο τα θέματα όσο και οι στόχοι ήταν προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στις γνώσεις των παιδιών» (E11, E15). Τέλος, δύο νηπιαγωγοί επεσήμαναν απλά ότι, δεν συνάντησαν κάποια δυσκολία: «Όχι δεν είχα κανένα πρόβλημα» (E8), «Όχι, δεν αντιμετώπισα κάποια δυσκολία» (E13).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Θα παρουσιαστούν οι γνώσεις των συμμετεχουσών νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν στο Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι τρόποι με τους οποίους εφαρμόζουν προγράμματα, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ο βαθμός συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών και άλλους φορείς. Επιπλέον, θα παρουσιαστούν οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων, αλλά και ενδεχόμενες ανάγκες επιμόρφωσης.

Από την ανάλυση της πρώτης ερώτησης προκύπτει ότι, οι ερωτηθείσες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα κύρια περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη, με τις περισσότερες να εστιάζουν στα απορρίμματα, τη ρύπανση της ατμόσφαιρας και του εδάφους. Στις απαντήσεις, επίσης, αναφέρονται η κλιματική αλλαγή, η έλλειψη νερού, η καταστροφή των δασών, η τρύπα του όζοντος, η υπερθέρμανση του πλανήτη και η μείωση της βιοποικιλότητας. Όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ως άμεσα υπεύθυνο για την περιβαλλοντική εξαθλίωση τον άνθρωπο, καθώς όλες οι αναφορές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Σύμφωνα με την Τσαμπούκου- Σκαναβή (2004: 25), η αδιαφορία του ανθρώπου για το φυσικό περιβάλλον, καθώς και η απληστία με την οποία καλύπτει τις ανάγκες του, είχε ως αποτέλεσμα την υπερβολική εκμετάλλευση της φύσης και των φυσικών πόρων και τη δημιουργία πλείστων περιβαλλοντικών ζητημάτων. Τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σημερινές κοινωνίες είναι:

- *ατμοσφαιρική ρύπανση*
- *κλιματική αλλαγή*
- *μείωση του στρώματος του όζοντος*
- *φαινόμενο του θερμοκηπίου*
- *όξινη βροχή*
- *υποβάθμιση των υδάτινων οικοσυστημάτων*
- *μείωση της βιοποικιλότητας*
- *διαχείριση αποβλήτων*
- *επάρκεια τροφής και η αγροτική παραγωγή* (Δημητρίου, 2009: 11).

Δεδομένου ότι, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την προετοιμασία των επόμενων γενεών, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του σημερινού μη βιώσιμου τρόπου ζωής και αναμφισβήτητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος, επομένως θα πρέπει να έχουν ολοκληρωμένη και βαθιά γνώση της παγκόσμιας κατάστασης (Esteban Ibáñez, Lucena Cid , Amador Muñoz, & Claros, 2020: 2).

Από τη δεύτερη ερώτηση, φαίνεται ότι, οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα του νησιού, τα οποία γίνονται εντονότερα κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, με τη ραγδαία αύξηση του πληθυσμού, λόγω του τουρισμού. Τα απορρίμματα και η διαχείρισή τους, αναφέρονται στις περισσότερες απαντήσεις. Η υποβάθμιση του εδάφους από τις τουριστικές δραστηριότητες και η ηχορύπανση παρουσιάζονται και αυτές σε μεγάλο ποσοστό. Τέλος, γίνεται αναφορά στην καταστροφή των δασών, στη λειψυδρία, καθώς και στη ρύπανση του εδάφους και των υδάτων. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι μία εκπαίδευση, προσανατολισμένη στα περιβαλλοντικά προβλήματα του τόπου μας και στην αντιμετώπισή τους, βασισμένη στις αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης, κρίνεται αναγκαία. Η συνειδητοποίηση της περιβαλλοντικής κατάστασης που επικρατεί στο νησί από τις νηπιαγωγούς, μπορεί να τις κινητοποιήσει και να τις οδηγήσει στην υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Τα παιδιά από τη νηπιακή ηλικία θα πρέπει να γνωρίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα του τόπου τους και με τη βοήθεια στοχευμένης εκπαίδευσης να αποκτήσουν γνώσεις, να διαμορφώσουν αξίες και να καλλιεργήσουν στάσεις και συμπεριφορές για την αντιμετώπιση αυτών, συμβάλλοντας σε ένα αειφόρο μέλλον. Άλλωστε, η σύνδεση των παγκόσμιων θεμάτων με την άμεση εμπειρία των μαθητών/τριών, αποτελεί μια εξόχως αποτελεσματική μεθοδολογική προσέγγιση. Συμπερασματικά, τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα και εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό, όταν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχετίζεται με θέματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και όταν μπορούν να διακρίνουν τις αντιστοιχίες μεταξύ των παγκόσμιων θεμάτων και του άμεσου περιβάλλοντός τους, όπως για παράδειγμα οι επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής στην περιοχή τους (OECD PISA, 2018: 13).

Η συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών του δείγματος, απαντώντας στην τρίτη ερώτηση, φαίνεται να συμφωνεί με την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφόρου Ανάπτυξης. Από τις απαντήσεις των συμμετεχουσών διαφαίνεται ότι, επιδιώκουν μια συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη

τόσο μέσω της τυπικής (σεμινάρια, συνέδρια κ.ά.) όσο και της άτυπης (επιστημονικά άρθρα, βιβλία κ.ά.) εκπαίδευσης. Η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρούμε ότι, μπορεί να τους/τις προετοιμάσει, ώστε να αποκτήσουν κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις που κρίνονται απαραίτητες για την υλοποίηση των προγραμμάτων που αφορούν στο Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Δεδομένου ότι, ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες σε μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, θα λέγαμε ότι, η κατάλληλη προετοιμασία του/της, σε θεωρητικό επίπεδο, μπορεί να συμβάλει σημαντικά σε μια εκπαιδευτική αλλαγή (Δασκολιά, 2020: 20).

Η πορεία προς την Αειφόρο Ανάπτυξη, απαιτεί μετασχηματισμό στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται και ενεργούν. Για τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος και την αντιμετώπιση των θεμάτων που άπτονται της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, τα άτομα πρέπει να γίνουν τα ίδια φορείς αλλαγής και για τον λόγο αυτό απαιτείται, εκτός των άλλων, και η απόκτηση γνώσεων που θα τους δίνει τη δυνατότητα να συμβάλουν στην αειφορία (Esteban Ibáñez, Lucena Cid, Amador Muñoz, & Claros, 2020: 2).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να είναι προβληματισμένες σχετικά με τις δικές τους ευθύνες απέναντι στο περιβάλλον. Από τις δεκαπέντε θετικές απαντήσεις προκύπτει το συμπέρασμα ότι, έχουν συνειδητοποίηση της ατομική ευθύνης απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη. Η συνειδητοποίηση της ατομικής ευθύνης, σύμφωνα με τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο και στις κοινωνικές ομάδες να ενεργοποιηθεί/ούν και να δράσει/ουν απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005· Amador Muñoz, & Claros, 2020: 2). Σύμφωνα με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η συνειδητοποίηση αυτή συντελεί στην ευαισθητοποίηση του ατόμου και των κοινωνικών ομάδων απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην επόμενη ερώτηση, που αφορά σε αλλαγές προσωπικών συνηθειών της καθημερινότητάς τους, φαίνεται ότι, όλες οι εκπαιδευτικοί έχουν προσαρμόσει κάποιες από τις συνήθειές τους, με γνώμονα την προστασία του Περιβάλλοντος. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, έχει ως στόχο τη δημιουργία περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών, με αίσθημα ευθύνης και ευαισθησίας απέναντι στο Περιβάλλον. Οι κατάλληλες γνώσεις των εκπαιδευτικών, η

απόκτηση δεξιοτήτων και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αποτελούν σημαντικά ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία μέσω της ενεργούς συμμετοχής μπορούν να επηρεάσουν άλλα άτομα και κοινωνικές ομάδες.

Σύμφωνα με τις Λιαράκου & Φλογαΐτη (2007), η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία περιβαλλοντικά ενεργών πολιτών οι οποίοι, αναγνωρίζοντας τις υποχρεώσεις τους, αφενός μεν υιοθετούν κατάλληλες στάσεις, αφετέρου δε αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την προστασία του περιβάλλοντος. Η UNESCO (2020: 58), υποστηρίζει ότι, οι θεμελιώδεις αλλαγές που είναι απαραίτητες για ένα βιώσιμο μέλλον ξεκινούν από τα ίδια τα άτομα και από την αλλαγή της συμπεριφοράς, της στάσης και του τρόπου ζωής. Το γεγονός της τροποποίησης καθημερινών συνηθειών των εκπαιδευτικών μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι, πιθανόν να επεκτείνεται και σε τροποποίηση συνηθειών στο χώρο του σχολείου. Για τον ρόλο του/της νηπιαγωγού, η Υπουργική Απόφαση 160476/Δ1/2021 και συγκεκριμένα στο Α Μέρος, τονίζει ότι, είναι σημαντικός, ώστε τα παιδιά *«...να λάβουν τα κατάλληλα για την ηλικία τους εφόδια και να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να καταστούν, εν τέλει, δημιουργικοί άνθρωποι και συνειδητοί πολίτες του τόπου τους, του έθνους, της Ευρώπης και της οικουμένης»*. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι εκπαιδευτικοί με συνείδηση και αίσθημα ευθύνης προς το Περιβάλλον, μπορούν να αποτελέσουν παράδειγμα και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες και κίνητρα, ώστε τα παιδιά αυτής της ηλικίας να εξελιχθούν σε αυριανούς περιβαλλοντικά ενεργούς πολίτες.

Σχετικά με τον τρόπο που οι νηπιαγωγοί σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος, θεωρούν ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θα πρέπει να διαχέεται σε όλο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με την UNESCO (2004), η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη *«είναι διεπιστημονική και ολιστική, αφού η μάθηση για την αειφόρο ανάπτυξη ενσωματώνεται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών και δε διδάσκεται ως χωριστό αντικείμενο»*. Ωστόσο, τονίστηκε από κάποιες νηπιαγωγούς ότι, προκειμένου να επιτευχθεί μια ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, πέραν αυτού, θα ήταν χρήσιμο να υλοποιούνται και ειδικά περιβαλλοντικά προγράμματα. Σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο ανάπτυξη, ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο σε αυτού του είδους τη φιλοσοφία, θα πρέπει να ξεκινά από το νηπιαγωγείο και να

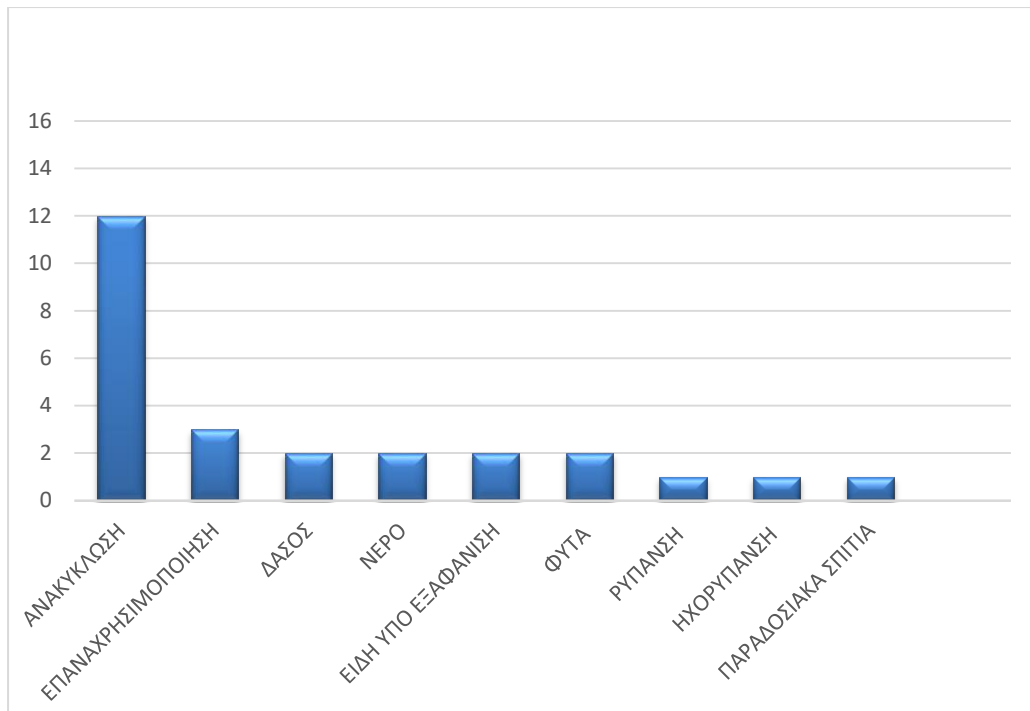
συνεχίζεται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2009: 59). Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει και να υλοποιεί προγράμματα με στόχο την καλλιέργεια ατομικής ευθύνης, τον εμπλουτισμό των γνώσεων, τη δημιουργία στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων για κάθε μαθητή/τρια (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Θεωρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνειδητοποιούν την ανάγκη άμεσης σύνδεσης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη με τις καθημερινές συνήθειες των παιδιών. Ταυτόχρονα, θεωρούν ότι, θα πρέπει να εστιάζουν σε ειδικά θέματα, μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων, για να μπορέσουν να επιτύχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους της Αειφόρου ανάπτυξης.

Το γεγονός αυτό, προκύπτει και από τις απαντήσεις που μας έδωσαν στην ερώτηση που αφορούσε στο αν μια εκπαίδευση στοχευμένη στην αειφορία δύναται να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα, με ευαισθησία απέναντι σε θέματα που αφορούν στο Περιβάλλον και τον συνάνθρωπο. Όλες οι εκπαιδευτικοί μας απάντησαν θετικά, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι, αναγνωρίζουν τη δυνατότητα που έχουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την αειφορία να δημιουργήσουν κριτικά σκεπτόμενα άτομα, ακόμη και από τη νηπιακή ηλικία και ότι, μία εκπαίδευση βασισμένη στις αρχές και τους στόχους της αειφορίας είναι ικανή να δημιουργήσει αυριανούς πολίτες, με αίσθημα ευθύνης και ευαισθησίας απέναντι στο Περιβάλλον και τον άνθρωπο. Σύμφωνα με τη Δημητρίου (2009: 12), βασική επιδίωξη μιας εκπαίδευσης που θέτει ως κεντρικό της στόχο την αειφορία, είναι η δημιουργία ατόμων με ικανότητα κατανόησης του Περιβάλλοντος και της λειτουργίας του, με ικανότητα ολιστικής προσέγγισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η κοινωνία μας και με δυνατότητα διαμόρφωσης κατάλληλων στρατηγικών και δράσεων για την αντιμετώπιση αυτών.

Η ανάπτυξη κατάλληλων στάσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών σχετικά με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, που θα συνοδεύουν τα παιδιά και κατά την ενήλικη ζωή τους φαίνεται να αναγνωρίζεται από τις εκπαιδευτικούς ως εφικτή. Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, 2006: 10), αναφέρεται ότι, η εκπαίδευση κάθε παιδιού «...διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την ολόπλευρη σωματική, συναισθηματική νοητική και κοινωνική ανάπτυξή του». Με το σύνολο των απαντήσεων να είναι θετικές, μπορούμε να πούμε ότι, το δείγμα φαίνεται να πιστεύει ότι, μια εκπαίδευση εστιασμένη στην Αειφόρο Ανάπτυξη, δύναται να

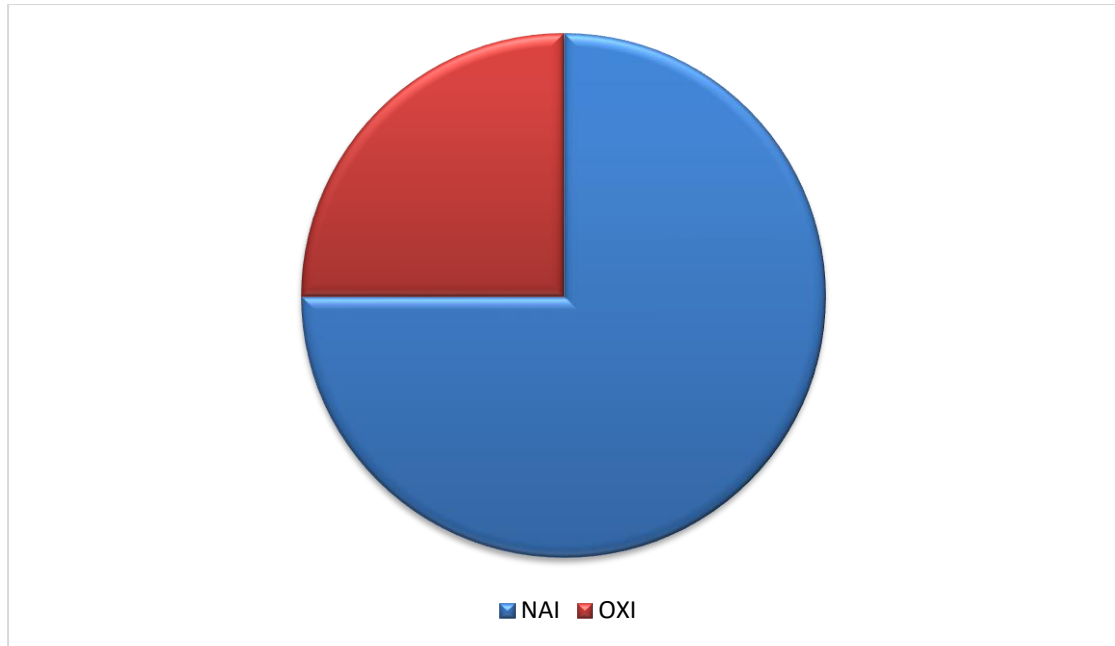
δημιουργήσει μελλοντικούς πολίτες που θα έχουν έναν αειφορικό τρόπο ζωής, πολίτες οι οποίοι θα αναπτύξουν κριτική σκέψη, ενδιαφέρον και ευαισθησία για το περιβάλλον, αλλά και για τα κοινωνικά ζητήματα του πλανήτη (Παπανικολάου, Ράγκου & Καραμέρης, 2011: 486).

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, έχουν υλοποιήσει κάποιο/α πρόγραμμα/τα που αφορά/ούν στο Περιβάλλον και βασίζεται/ονται στις αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης. Αρκετές νηπιαγωγοί έχουν υλοποιήσει πρόγραμμα για την ανακύκλωση και σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται να έχει συνδυαστεί με την επαναχρησιμοποίηση. Τα υπόλοιπα θέματα που φαίνεται να έχουν επιλέξει οι νηπιαγωγοί του δείγματος είναι τα φυτά, το δάσος, το νερό, η ρύπανση και η ηχορύπανση, ενώ μία εκπαιδευτικός έχει ασχοληθεί με το θέμα της «παραδοσιακής κατοικίας», το οποίο εντάσσεται στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Από δεδομένα άλλων ερευνών, προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων παρουσιάζονται να προτιμούν, κυρίως, θέματα σχετικά με το φυσικό περιβάλλον (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005), επιλέγοντας τις περισσότερες φορές το θέμα της ανακύκλωσης και της επαναχρησιμοποίησης (Λιαράκου κ.ά., 2006). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, το σύνολο του δείγματος αναφέρει ότι, έχει ασχοληθεί με θέματα άμεσα σχετιζόμενα με το Περιβάλλον, ενώ καμία νηπιαγωγός δεν έχει υλοποιήσει πρόγραμμα σχετικό με θέματα που εντάσσονται στην κοινωνική ή την οικονομική διάσταση της αειφορίας, όπως ο καταναλωτισμός, η ενέργεια, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα κ.ά., θέματα που επίσης συμπεριλαμβάνονται στους στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης.



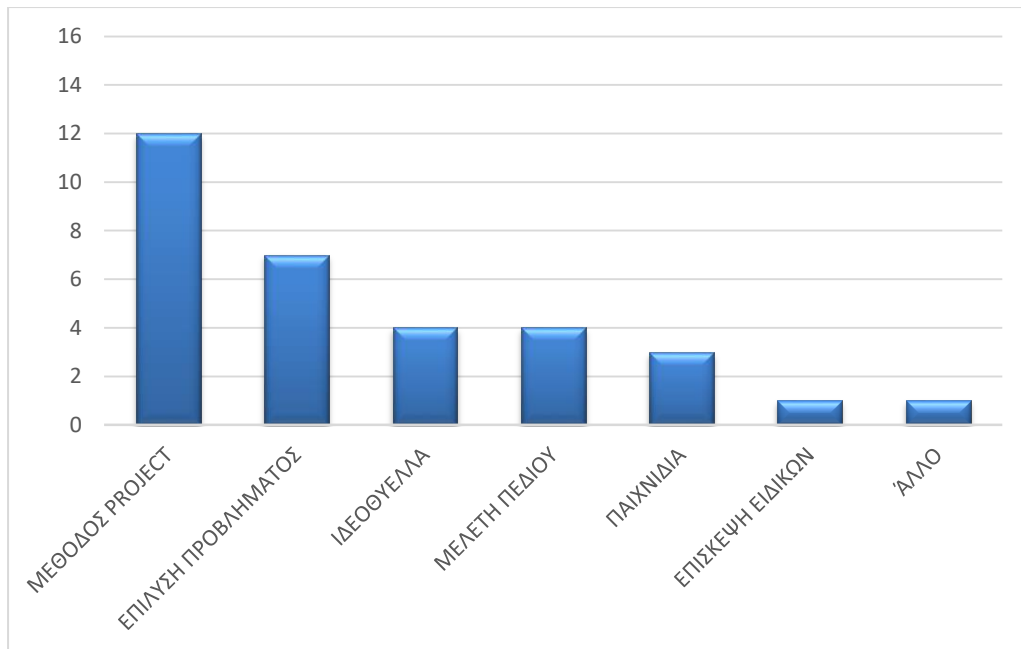
Διάγραμμα 1. Θεματολογία υλοποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, αν και όλες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξία της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη και πιστεύουν ότι, τα παιδιά αυτής της ηλικίας, με τη σωστή εκπαίδευση, μπορούν να εξελιχθούν σε αυριανούς υπεύθυνους πολίτες, όπως προκύπτει από τις δύο προηγούμενες ερωτήσεις - απαντήσεις, θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις αρνητικές απαντήσεις, όπου η έλλειψη επιμόρφωσης, η οποία κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών μεταφράζεται σε έλλειψη σιγουριάς ως προς την υποστήριξη και μετάδοση της νέας γνώσης στα παιδιά, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων. Όπως προκύπτει, σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη για ενημέρωση σε θέματα Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης, προκειμένου να προχωρήσουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος, εκφράζοντας για άλλη μια φορά, την ανάγκη τους για επιμόρφωση.



Διάγραμμα 2. Υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη

Όσον αφορά στις μεθόδους/τεχνικές που επιστρατεύτηκαν για την υλοποίηση του/των προγράμματος/των, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν γνώση των μεθόδων υλοποίησης που προτείνονται για την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Όπως προκύπτει και από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, οι πιο δημοφιλείς μέθοδοι για την υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη είναι η μέθοδος project και η επίλυση προβλήματος (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000: 137), μέθοδοι που επιλέγει και η πλειοψηφία των συμμετεχουσών στην παρούσα έρευνα, με την ιδεοθύελλα, τη μελέτη πεδίου και τα ομαδοσυνεργατικά και περιβαλλοντικά παιχνίδια να ακολουθούν σε απαντήσεις.



Διάγραμμα 3. Μεθοδολογία υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αναφέρει ότι, έχει χρησιμοποιήσει περισσότερες από μία προσεγγίσεις κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων του. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι, η επιλογή αυτή επιτρέπει, αφενός μεν την περαιτέρω εμβάθυνση στο υπό διαπραγμάτευση θέμα, αφετέρου δε την μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα που, αναμφισβήτητα, οδηγεί και στη μεγαλύτερη επιτυχία των στόχων του.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι, κατάφεραν να επιτύχουν τους στόχους που είχαν θέσει κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων, γι' αυτό και η πλειονότητα που έχει υλοποιήσει κάποιο πρόγραμμα, απάντησε θετικά. Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι, η εφαρμογή κατάλληλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων οδηγεί στην επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην πραγμάτωση των στόχων, όπως είχαν τεθεί σε αρχικό στάδιο. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002: 3), μετά την επιλογή του θέματος, περιβαλλοντικού ή μη, τίθενται οι στόχοι, οι οποίοι θα πρέπει να είναι σχετικοί με το προς επεξεργασία θέμα. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι *«η ποικιλία των στόχων είναι αναγκαία επειδή έτσι εξασφαλίζονται μεγάλα περιθώρια στον σχεδιασμό, αλλά και αρκετή ετοιμότητα από τη νηπιαγωγό... Η σύνδεση των στόχων με το θέμα πρέπει να είναι εμφανής, ... επίτευξή τους»*. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι, οι στόχοι που αφορούν στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, θα πρέπει να είναι *«προσανατολισμένοι στις αποφάσεις των διεθνών*

συνδιασκέψεων και συνόδων κορυφής» (ΔΕΠΠΣ, 2002: 759). Η Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας (1977) ορίζει, ανάμεσα σε άλλα, ότι, οι στόχοι των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να εκπορεύονται από τους γενικούς στόχους αυτής. Στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» ως βασικοί στόχοι της Περιβαλλοντική Εκπαίδευσης αναφέρονται: α) η συνειδητοποίηση και ευαισθητοποίηση απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα, β) η ανάπτυξη γνώσεων, στάσεων και αξιών και γ) η ικανότητα επίλυσης και συμμετοχής σε δράσεις που αφορούν στο Περιβάλλον, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο (UNESCO, 1978: 26).

Με βάση τις αρχές της ενσωμάτωσης, του αδιαίρετου και της καθολικότητας, οι στόχοι της Αειφόρου Ανάπτυξης συνδέονται μεταξύ τους, γι' αυτό πρέπει να εξετάζονται στο σύνολό τους. Υπάρχουν διάφορα είδη σχέσεων μεταξύ των στόχων, ωστόσο, η πρόοδος σε έναν από αυτούς δημιουργεί αυτόματα πρόοδο και στους άλλους (Esteban Ibáñez, Lucena Cid, Amador Muñoz, & Claros, 2020: 3). Αν θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι, κατά πρώτον, οι στόχοι που τέθηκαν από τις εκπαιδευτικούς ήταν συναφείς με το θέμα και κατά δεύτερον, ότι βασίζονταν στους γενικούς στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, τα παιδιά που συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά, ευαισθητοποιήθηκαν σε περιβαλλοντικά θέματα και οι στόχοι του/των προγράμματος/των, φαίνεται να επιτεύχθηκαν.

Οι επόμενες πέντε ερευνητικές ερωτήσεις, αναφέρονται στη συνεργασία των νηπιαγωγών με τις οικογένειες των νηπίων και με φορείς της τοπικής κοινωνίας. Πέρα από την πρώτη ερώτηση, που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και σε άλλους φορείς, οι υπόλοιπες τέσσερις διερευνούν τους τρόπους συνεργασίας, που πραγματοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Το σύνολο του δείγματος, αναγνωρίζει τη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών που προσφέρουν τα προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από τις θετικές απαντήσεις, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι, οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας, Άλλωστε, το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και βρίσκεται σε άμεσα αλληλεπιδραστική σχέση με αυτήν, αφού το μεν σχολείο συμβάλλει στην βελτίωση της κοινωνίας, η δε κοινωνία συντελεί στην

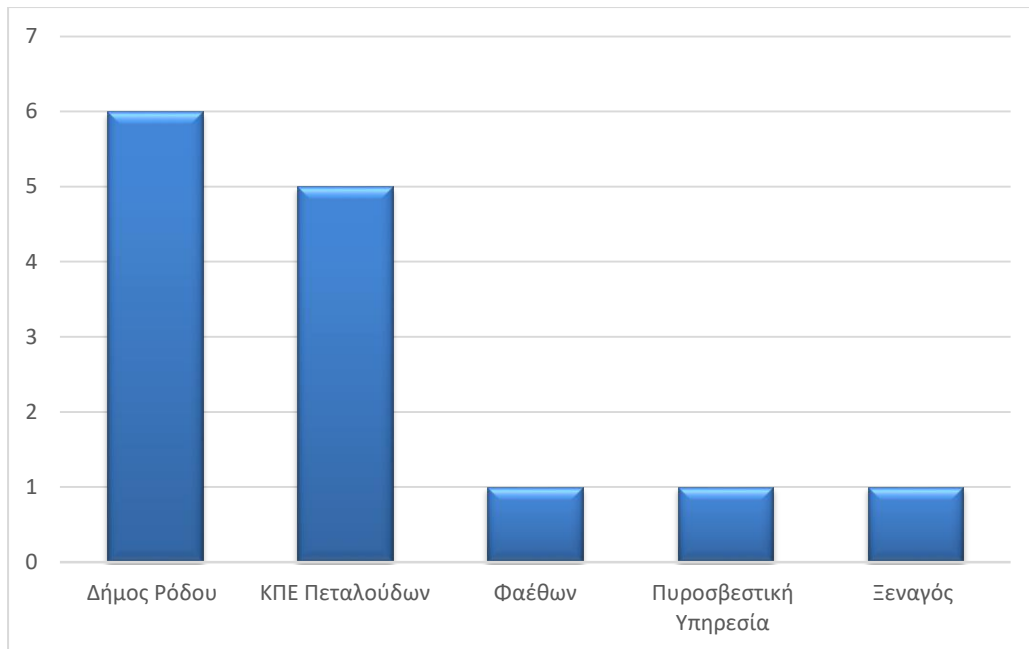
αναβάθμιση του σχολείου (Καντζάρα, 2011: 44-63). Το σχολείο, ανάμεσα σε άλλα, έχει ως σκοπό τη δημιουργία μελλοντικά υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι, δεν μπορεί να βαδίζει παράλληλα με την κοινωνία, αλλά οφείλει να είναι σε συνεχή διάλογο με αυτή, ώστε να καθίσταται εφικτή η κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών (Sanders, 2001: 20). Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στον τομέα αυτό, αφού η εμπλοκή των παιδιών σε κοινωνικά θέματα τα βοηθάει να αντιληφθούν τη σχέση και τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των περιβαλλοντικών προβλημάτων, της κοινωνίας και της οικονομίας (UNESCO, 2014).

Στο επόμενο ερώτημα, διερευνήσαμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επεδίωξαν τη συνεργασία των γονέων των μαθητών/τριών τους, κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Η συνεργασία δύναται να επιτευχθεί ήδη από το στάδιο του σχεδιασμού προγραμμάτων, κυρίως μέσω της ενημέρωσης των γονέων για το προς επεξεργασία θέμα και των στόχων που επιθυμεί ο/η εκπαιδευτικός να επιτύχει, αλλά και από την ενεργό συμμετοχή των γονέων, όποτε κρίνεται απαραίτητο (Erstein et al, 2019). Στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο, η συνεργασία σχολείου οικογένειας κρίνεται πολύ σημαντική (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2003), αφού το παιδί θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ολότητα και να επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του (Μπρούζος, 2004). Με δεδομένο ότι, το παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσεται τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στο σχολείο, αντιλαμβανόμαστε ότι, μια συνεργασία ανάμεσα στα δύο τόσο σημαντικά πλαίσια, μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό σε αυτό. Κάποιες εκπαιδευτικοί μας απάντησαν θετικά, καταδεικνύοντας ως τρόπους συνεργασίας την ενημέρωση των γονέων σχετικά με το θέμα που θα υλοποιήσουν και τους στόχους που είχαν θέσει για τα παιδιά. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονίσουμε ότι, και στον Οδηγό Νηπιαγωγό (2014: 111) γίνεται αναφορά στα οφέλη που έχουν τα παιδιά από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, τόσο στη συναισθηματική τους ανάπτυξη όσο και στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται ότι *«Στόχος είναι η εξασφάλιση της συνέχειας των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς επηρεάζει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη... Οι οικογένειες συμβάλλουν στην υλοποίηση του στόχου αυτού όταν γνωρίζουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να κρατήσουν την περιέργεια των παιδιών «ζωντανή» και να*

υποστηρίζουν αυτά που γίνονται στο σχολείο». Όμως, παρατηρείται ότι, ενώ προτείνονται στους/στις εκπαιδευτικούς διάφοροι τρόποι συνεργασίας κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων, δεν προτείνονται αντίστοιχοι τρόποι συνεργασίας κατά τον σχεδιασμό αυτών. Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι, δεν μπορούμε να εξάγουμε σαφή συμπεράσματα για τον λόγο που οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες αναφέρουν ότι, δεν έχουν εμπλέξει τις οικογένειες των νηπίων σε αυτό το στάδιο.

Στην επόμενη ερώτηση, σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών, κατά το στάδιο υλοποίησης των προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, η πλειονότητα των νηπιαγωγών απάντησε θετικά. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αναγνωρίζοντας τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας, την επιδιώκουν συνειδητά, προωθώντας την εμπλοκή των γονέων με διάφορους τρόπους. Ως τρόποι συνεργασίας αναφέρθηκαν η συλλογή πληροφοριών από γονείς και παιδιά, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές επισκέψεις, η συλλογή υλικών για κατασκευές, η λήψη φωτογραφιών που θα λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος μέσα στη σχολική τάξη και άλλες. Επίσης, αναφέρθηκε η ενημέρωση των γονέων για το περιβαλλοντικό θέμα και τους στόχους του, ως μία διάσταση της συνεργασίας. Ωστόσο, θεωρούμε ότι, το κομμάτι αυτό ανήκει στη συνεργασία κατά τον σχεδιασμό και θα έπρεπε να είχε απαντηθεί στην προηγούμενη ερώτηση. Εγείρεται, λοιπόν, η απορία σχετικά με το κατά πόσο το δείγμα γνωρίζει τους τρόπους συνεργασίας με τους γονείς στο στάδιο του σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως προκύπτουν από την σχετική βιβλιογραφία ή αν τους συγχέουν με τους τρόπους εμπλοκής των γονέων κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων. Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν σε αυτή την ερευνητική εργασία, δεν είναι δυνατόν να έχουμε σαφή απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να προέβησαν και σε συνεργασίες, κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων, με δημόσιους ή σχετικούς με το προς εξέταση αντικείμενο, φορείς. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα απάντησε θετικά, αναφέροντας συνεργασίες με τον Δήμο Ρόδου, τα ΚΠΕ Πεταλούδων, τον σύλλογο Φαέθων, την Πυροσβεστική Υπηρεσία και με ξεναγό του νησιού.



Διάγραμμα 4. Συνεργασία με φορείς

Από τις απαντήσεις, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, επιδιώκεται και από τις δύο πλευρές. Η συμμετοχή της κοινωνίας στην «μικροκοινωνία» του σχολείου δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές προεκτάσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων, την προσπάθεια που απαιτείται για την αντιμετώπισή τους, καθώς και τη συλλογική ευθύνη που φέρει ο καθένας μας απέναντι στο περιβάλλον. Επίσης, οδηγεί τα παιδιά στην ενεργό συμμετοχή και δράση, που αποτελεί έναν από τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως αναφέρονται στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000: 69).

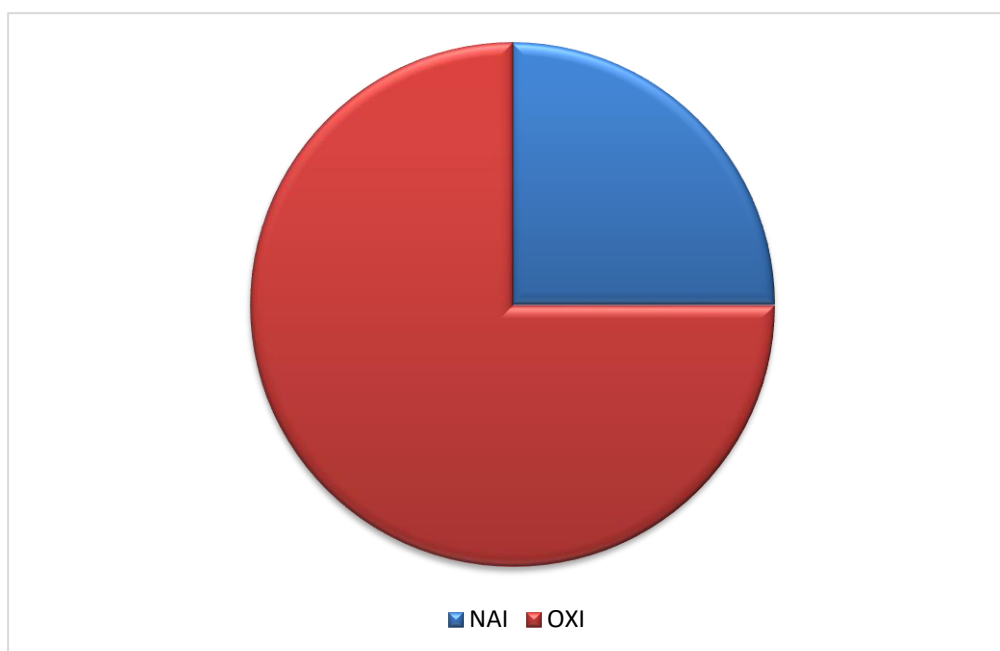
Η διάχυση των αποτελεσμάτων των υλοποιηθέντων περιβαλλοντικών προγραμμάτων φαίνεται να πραγματοποιήθηκε από την πλειοψηφία του δείγματος, καθώς οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, προέβησαν σε διάχυση των αποτελεσμάτων, μαζί με τα παιδιά της τάξης, με τη δημιουργία φυλλαδίων, ενημερωτικών πινακίδων και παραμυθιών σχετικών με το θέμα, την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων και των αποφάσεών τους στις οικογένειές τους, σε παιδιά όμορων δημοτικών σχολείων, σε αρμόδιους του Δήμου και σε τοπικά μαγαζιά. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δίνουν βαρύτητα στο «άνοιγμα» του σχολείου προς την κοινωνία και επιδιώκουν να το επιτύχουν με πολλούς τρόπους. Μέσω της διάχυσης των αποτελεσμάτων, το παιδί συνειδητοποιεί την ανάγκη για ενεργό συμμετοχή και δράση, λειτουργώντας το ίδιο ως πρότυπο, ικανό να επηρεάσει

με τη θετική του συμπεριφορά άλλες κοινωνικές ομάδες και άτομα. Οι Λιαράκου και Φλογαΐτη (2007), τονίζουν ότι, ένα σχολείο «ανοιχτό» στην κοινωνία, δημιουργεί ένα θετικό κλίμα για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και σεβασμού στις δημοκρατικές αξίες, ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Το άνοιγμα του σχολείου και η αλληλεπιδραστική σχέση με την κοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από εκδηλώσεις και εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες διοργανώνονται με στόχο την ενίσχυση της μάθησης για την αειφορία (Henderson & Tilbury, 2004). Έτσι, το σύνολο των συμμετεχόντων αποκτά την ικανότητα ενεργούς συμμετοχής, τη δυνατότητα έγκυρης ενημέρωσης, λήψης αποφάσεων και ανάληψης δράσεων, με γνώμονα, όχι μόνο τις ανάγκες του παρόντος, αλλά και του μέλλοντος (Γονιάδης & Λαμπρίδου, 2015). Από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία που έχει το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, στόχο που φαίνεται να αναγνωρίζει και το δείγμα της έρευνας και να τον επιδιώκει με διάφορους τρόπους.

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες συνθέτουν το τελευταίο μέρος της ημιδομημένης συνέντευξης, αφορούν στις ενδεχόμενες δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Η πρώτη ερώτηση είχε ως σκοπό να διερευνήσει την έλλειψη πόρων και απαραίτητων υλικών, καθώς και τυχόν προβλήματα που προέκυψαν από αυτά. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι, διέθεταν ό,τι χρειαζόνταν, με κάποιες εξ αυτών να απαντούν ότι, φρόντισαν εκ των προτέρων να προγραμματίσουν τις δραστηριότητές τους, σύμφωνα με τα διαθέσιμα μέσα και υλικά. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί, για την υλοποίηση των προγραμμάτων, που αφορούν στην προστασία του Περιβάλλοντος, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις δεξιότητες που διαθέτουν οι ίδιοι/ες, αλλά και τα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005). Ωστόσο, σε κάποιες απαντήσεις που λάβαμε και αφορούσαν στην έλλειψη αναγκαίων υλικών και πόρων, οι εκπαιδευτικοί μας ανέφεραν την έλλειψη βιντεοκάμερας, φωτογραφικής μηχανής, προβολικού μηχανήματος, καθώς και την έλλειψη χρημάτων για την κάλυψη της μετακίνησης των παιδιών σε χώρους εκτός σχολείου. Οι νέες τεχνολογίες ενδείκνυνται για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, όπως είναι και τα προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο ανάπτυξη, παρατηρούμε όμως ότι, η κατά περίπτωση έλλειψή τους, δεν φαίνεται να λειτούργησε αποτρεπτικά. Όμως, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχουσών, φαίνεται να επηρέασε ως ένα βαθμό την ποιότητα

των προγραμμάτων, αφού η επαφή των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες ανοίγει νέους διερευνητικούς δρόμους αναζήτησης πληροφοριών και βοηθά στην απόκτηση καινούργιων εργαλείων επικοινωνίας (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2001). Εξίσου σημαντικό πρόβλημα μπορεί να αποτελέσει και η έλλειψη χρημάτων για τη μετακίνηση των νηπίων, και ιδιαίτερα στην περίπτωση της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, όπου προωθούνται οι δράσεις έξω από τον χώρο του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί, σε ερώτηση που τους θέσαμε, φαίνεται να μη χρειάστηκε να κάνουν αναπροσαρμογή των αρχικών τους στόχων. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι, είχαν θέσει τους στόχους, έχοντας υπόψη τους τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ κάποιες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι, χρειάστηκε να αλλάξουν τους στόχους και τις δραστηριότητες που είχαν αρχικά θέσει, αναφέροντας την έλλειψη χρόνου, τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, ως αιτίες.



Διάγραμμα 5. Αναπροσαρμογή αρχικών στόχων ή δραστηριοτήτων

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό των περιβαλλοντικών προγραμμάτων θέτουν στόχους, ανάλογα με το δυναμικό της τάξης τους και όποτε χρειαστεί αναπροσαρμόζουν στόχους και δραστηριότητες, για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων. Άλλωστε, για να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα, όπως έχουμε αναφέρει και στη θεωρία της παρούσας έρευνας, θα πρέπει

το κάθε παιδί να αντιμετωπίζεται σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και να επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξή του. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευέλικτος/η, να λαμβάνει υπόψη τον χρόνο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων και να είναι έτοιμος/η να τις αναπροσαρμόσει (Γεωργόπουλο – Τσαλίκη, 1993).

Σχετικά με πιθανές δυσκολίες παιδαγωγικού χαρακτήρα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά. Το γεγονός αυτό θεωρούμε ότι, συνδέεται με τις προηγούμενες απαντήσεις, όπου οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι, έλαβαν υπόψη τους τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων και επέλεξαν κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και παιδοκεντρικές προσεγγίσεις για την υλοποίηση αυτών, οπότε η επιτυχής υλοποίηση των προγραμμάτων θα μπορούσε να αποδοθεί στον καλό σχεδιασμό και οργάνωση, στην επαγγελματική εμπειρία του δείγματος και στην καλή γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των συγκεκριμένων ομάδων μαθητών/τριών. Κάποια εκπαιδευτικός ανέφερε ως δυσκολία τη μη παρατηρήσιμη αλλαγή στις καθημερινές συνήθειες των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, κάτι που, όπως προκύπτει από τις αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προϋποθέτει βαθιά και πολυεπίπεδη αλλαγή για να συντελεστεί. Άλλωστε, μπορεί να χρειαστούν μήνες ή χρόνια για να αλλάξουν οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων/ουσών, ως αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Δεδομένου αυτού, η διάκριση του κατά πόσον υπάρχει ή όχι αλλαγή συμπεριφοράς, απαιτεί μακροχρόνια μελέτη (Thomson, Hoffman, & Staniforth, 2010: 43).

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν επίσης, ότι δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων. Θεωρούμε ότι, η μη ύπαρξη προβλημάτων κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων, οφείλεται στο γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί πριν υλοποιήσουν κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα, ενημερώνονται σχετικά και επιχειρούν να δομήσουν την καινούργια γνώση στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών. Όπως εξάλλου τονίζεται στον Οδηγό Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014: 61), ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα υποστηρικτικά απέναντι σε κάθε παιδί, λαμβάνοντας υπόψη του/της τις ικανότητες και τις μαθησιακές του ανάγκες, ενώ οι μαθησιακές εμπειρίες θα πρέπει να

προκύπτουν είτε από τις ανάγκες των παιδιών, είτε από τον/την νηπιαγωγό ή από τις μεταξύ τους διαπραγματεύσεις (2014: 95 ό.π.). Επίσης, το γεγονός ότι, ο μεγαλύτερος αριθμός των ερωτηθεισών δεν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση σχετική με την Αειφόρο Ανάπτυξη, δεν φαίνεται να τους δημιουργεί κάποια δυσκολία. Τόνισαν δε, ότι η υλοποίηση προγραμμάτων με παιδαγωγικές μεθόδους (π.χ. μέθοδος project, συζήτηση κ.ά.) αποτελεί μέρος της επαγγελματικής τους καθημερινότητας. Κάποια εκ των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι, οι στόχοι που είχε θέσει είχαν βασιστεί στους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μπορούμε να υποθέσουμε, λοιπόν, ότι, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις, το δείγμα της έρευνας που σχεδίασε και υλοποίησε περιβαλλοντικά προγράμματα, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, διαθέτει την κατάρτιση για την υλοποίηση των προγραμμάτων, με στόχο την προστασία και τη διατήρηση του Περιβάλλοντος.

Από όλα τα παραπάνω, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ενημερωμένες για τα περιβαλλοντικά προβλήματα σε παγκόσμια, αλλά και τοπική κλίμακα. Ταυτόχρονα, αντιλαμβάνονται την προσωπική τους ευθύνη και προβαίνουν σε αλλαγές στη ζωή τους, με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος. Επιπλέον, στον επαγγελματικό τομέα, συνειδητοποιούν την ανάγκη για συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση, ιδιαίτερα όσον αφορά στην τυπική εκπαίδευση. Όλα αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι, πρόκειται για ένα δείγμα κριτικά σκεπτόμενο και με περιβαλλοντική συνείδηση. Προκύπτει δε ότι, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και πως η σωστή υλοποίηση αυτών, θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυριανούς πολίτες με ευαισθησία απέναντι στο περιβάλλον και ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων που πλήττουν τον πλανήτη.

Για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επιλέγουν μεθόδους που προτείνονται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ενώ φαίνεται να επιτυγχάνουν τους στόχους που είχαν θέσει αρχικά. Δεν μπορούμε να έχουμε όμως σαφή συμπεράσματα όσον αφορά στους στόχους, καθώς δεν γνωρίζουμε ποιοι ήταν και ποια ήταν τα τελικά αποτελέσματα των προγραμμάτων στα παιδιά.. Στο σύνολο τους, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις δυνατότητες που προσφέρουν τα περιβαλλοντικά προγράμματα, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης, για συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους και με φορείς της κοινωνίας. Φαίνεται μάλιστα, ότι την επιδιώκουν με κάθε τρόπο. Από τις συνεργασίες που αναφέρθηκαν μπορούμε να υποθέσουμε ότι, και από την πλευρά τους, γονείς και φορείς έχουν

θετική στάση σε ενδεχόμενες συνεργασίες με τα σχολεία της περιοχής τους. Επίσης, η διάχυση των αποτελεσμάτων φαίνεται να επιδιώκεται σχεδόν από το σύνολο των συμμετεχουσών, καθώς αποτέλεσε μέρος του σχεδιασμού τους. Τέλος, η έλλειψη υλικών και πόρων δεν φαίνεται να αποτέλεσε κατασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση των προγραμμάτων. Διαπιστώνουμε ότι, οι περισσότερες νηπιαγωγοί, είχαν στη διάθεση τους υλικά και πόρους για να τις βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα όποια πιθανά παιδαγωγικά εμπόδια.

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία να υλοποιούν προγράμματα, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους, διαφαίνεται και από το γεγονός ότι, δεν χρειάστηκε να αλλάξουν τους αρχικούς τους στόχους και ότι, δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία κατά τον σχεδιασμό ή την υλοποίηση των προγραμμάτων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1. Συμπεράσματα

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και αναγνωρίζουν τα κύρια περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στα σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα, εστιάζοντας κυρίως στα απορρίμματα και τη ρύπανση της ατμόσφαιρας του εδάφους και των υδάτων, με κύριο υπεύθυνο τον άνθρωπο και τις δραστηριότητες του.

Εκτός από τα προβλήματα του πλανήτη, όμως, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν και τα περιβαλλοντικά προβλήματα που μαστίζουν το νησί της Ρόδου, με εντονότερο αυτό των απορριμμάτων και της ελλιπούς διαχείρισής τους, της υποβάθμισης του εδάφους από τις τουριστικές δραστηριότητες και της ηχορύπανσης. Το γεγονός αυτό, κάνει ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, μέσω της τυπικής, της μη τυπικής αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να προσεγγίσουν με επιτυχία τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει το εγγύς περιβάλλον των παιδιών. Επίσης, οι νηπιαγωγοί έχουν συνειδητοποίηση της ατομικής ευθύνης απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα και για αυτό έχουν προσαρμόσει κάποιες από τις συνήθειές τους, με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος, για τις γενιές του παρόντος αλλά και του μέλλοντος.

Αναφορικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη θα πρέπει να διαχέεται σε όλο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ώστε να καλλιεργηθούν αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, αλλά και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες των νηπίων, που θα δημιουργήσουν κριτικά σκεπτόμενα άτομα. Για αυτό τον σκοπό και οι περισσότερες εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει κάποιο/α πρόγραμμα/τα που αφορούν στο Περιβάλλον, με έμφαση στα στάδια της ανακύκλωσης και της επαναχρησιμοποίησης, αλλά και την προστασία των δασών, τα φυτά, την ορθή διαχείριση του νερού και τη ρύπανση του περιβάλλοντος.

Όσον αφορά στις μεθόδους/τεχνικές που επιστρατεύτηκαν για την υλοποίηση του/των προγράμματος/των, οι εκπαιδευτικοί, έχοντας γνώση των μεθόδων που προτείνονται για την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων, χρησιμοποιούν

περισσότερες από μια μεθόδους, με συχνότερες τη μέθοδο project και την επίλυση προβλήματος. Η επιλογή των καταλληλότερων μεθόδων, σε συνδυασμό με στόχους συναφείς με το εξεταζόμενο θέμα και την Αειφόρο Ανάπτυξη, συνέβαλαν στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος.

Μια ακόμα πτυχή της έρευνας αφορούσε στη συνεργασία των νηπιαγωγών με τις οικογένειες των νηπίων και με φορείς της τοπικής κοινωνίας, όπου ομόφωνα αναγνωρίστηκε η θετική συμβολή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη προς αυτή την κατεύθυνση. Κι ενώ κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων λίγες εκπαιδευτικοί επέλεξαν να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών/τριών, αντίθετα, κατά το στάδιο της υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συνεργάστηκαν με τους γονείς με ποικίλους τρόπους, για τη συγκέντρωση πληροφοριών και υλικών για κατασκευές. για το υπό εξέταση θέμα, για τη συμμετοχή τους σε διάφορες δράσεις εντός της τάξης, αλλά και για την οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων και την πρόσκληση ειδικών στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τους γονείς, συνεργάστηκαν, όμως και με δημόσιους και τοπικούς φορείς, όπως είναι ο Δήμος της Ρόδου, η Πυροσβεστική Υπηρεσία, τα ΚΠΕ Πεταλούδων και ο σύλλογος Φαέθων, αποσκοπώντας στο να κατανοήσουν τα παιδιά τη σύνδεση των περιβαλλοντικών προβλημάτων με την κοινωνία, καθώς και τον αντίκτυπο που έχουν στην κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτισμό.

Η διάχυση των αποτελεσμάτων των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, φαίνεται να επιτεύχθηκε μέσω της δημιουργίας φυλλαδίων, αφισών, πινακίδων και παραμυθιών, καθώς και μέσω της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων και των αποφάσεών τους στις οικογένειες των μαθητών/τριών, σε παιδιά κοντινών δημοτικών σχολείων, σε αρμόδιους του Δήμου και σε τοπικά μαγαζιά.

Σχετικά με τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες, καθώς φρόντισαν να προγραμματίσουν τις δραστηριότητες τους σύμφωνα με τα διαθέσιμα μέσα και υλικά, ενώ λίγες επεσήμαναν την έλλειψη κυρίως τεχνολογικού εξοπλισμού και οικονομικών πόρων, που, όμως, δεν αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες για την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Κλείνοντας, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην χρειάστηκε να κάνουν αναπροσαρμογή των αρχικών τους στόχων, καθώς είχαν λάβει υπόψη τους εξ αρχής τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ λίγες αναπροσάρμοζαν τις δραστηριότητές τους ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο, τον βαθμό κατανόησης και τα

ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών τους. Επίσης, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, δεν προέκυψε κάποιο πρόβλημα κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων.

8.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών, σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σε νηπιαγωγεία της πόλεως Ρόδου. Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, τα οποία διεξήχθησαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, αντλούνται από την ανάλυση των απαντήσεων δεκαέξι εκπαιδευτικών ΠΕ60, οι οποίες, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία της πόλεως Ρόδου. Ενώ τα αποτελέσματα είναι αντιπροσωπευτικά ενός ικανοποιητικού δείγματος, απαιτείται όμως, μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων, ώστε να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για την Αειφόρο Ανάπτυξη, στο νηπιαγωγείο.

Ένας μεγαλύτερος, λοιπόν, αριθμός συμμετεχόντων/ουσών σε μελλοντική έρευνα, καθώς και συγκρίσεις με άλλα πλαίσια, θα βελτιώναν το σύστημα ανάλυσης. Θα ήταν ενδιαφέρον, να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα σε νηπιαγωγούς που υπηρετούν στα χωριά του νησιού, για να διαμορφωθεί μια περισσότερο σαφής εικόνα σχετικά με το εάν και με ποιο τρόπο πραγματοποιούνται προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στα νηπιαγωγεία, στο νησί της Ρόδου γενικότερα. Η ίδια έρευνα, χρήσιμο θα ήταν να επεκταθεί και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα, ώστε να έχουμε μια πληρέστερη καταγραφή και πιο ολοκληρωμένα και ασφαλή αποτελέσματα για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης, τον τρόπο υλοποίησης των προγραμμάτων, τα οφέλη τους για τα παιδιά, τη σχέση των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών/τριών και άλλους φορείς, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και στην υπόλοιπη Ελλάδα..

Ως συνέχεια της παρούσας εργασίας, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό, την

υλοποίηση και μετά το πέρας των προγραμμάτων, ώστε να γίνει εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Κλείνοντας, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια μελέτη διερεύνησης των αποτελεσμάτων, όχι μόνο στους μαθητές/τριες αλλά και στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, αν και σε ποιο βαθμό κατέστη δυνατόν να αποκτήσουν οι ίδιοι αξίες, στάσεις και δεξιότητες φιλικές προς το περιβάλλον ή να τις αναθεωρήσουν, με αφορμή την υλοποίηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδου, Ε., Κρητικού, Ε. (2006). Για ποιους λόγους συμμετέχουν και ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Δ/νση Εκπ/σης Ανατ. Αττικής; 2^ο Συνέδριο ΣΠΠΕ, Αθήνα.

Άθενας - Βασιλειάδης, Η. (2006). *Οι βασικές επιδιώξεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα από το θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ελλάδας: Συγκριτική μελέτη*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Μ.Σ. «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Ρόδος.

Αναγνωστάκης, Σ. & Νάσαινας, Γ. (2007). Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στη μεθοδολογία της συστημικής προσέγγισης του περιβάλλοντος. *Πρακτικά Συνεδρίων Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* 19 (64).

Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και περιβάλλον. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Ανδρέοπουλος, Α. (2015). Αειφόρος Ανάπτυξη. Η σημασία της εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των πολιτών. Στο Θεοδωροπούλου, Ε., Φώκιαλη, Π., Παπαβασιλείου, Β., Καΐλα, Μ. (2015). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη. Κείμενα προβληματισμού με καινοτόμες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

Ανδριώτης, Ν. (1983). Λήμμα «περιβάλλον» στο *Ετυμολογικό λεξικό*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Βαβούρας, Ι. & Συρμαλή, Μ.Ε. (2013). Η κυβερνητική αποτελεσματικότητα ως πυλώνας αειφόρου ανάπτυξης: Οι προσδιοριστικοί της παράγοντες στις χώρες - μέλη του ΟΟΣΑ. Στο Μ. Καΐλα, Α. Μόγιας & Β. Παπαβασιλείου (επιμ.), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στις αρχές του 21^{ου} αιώνα: Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση, 53-59.

Βασάλα, Π. (2011). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολικά Περιβαλλοντικά Προγράμματα. Στο: *Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό επιμορφωτικό υλικό (Τόμ. Α, γενικό μέρος, 103-111)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βασιλούδης, Ι. (2010). Ο ρόλος των γονέων στα πλαίσια του αειφόρου σχολείου. *4ο Συμπόσιο της Ελληνικής Εταιρείας Περιβάλλοντος και Πολιτισμού*, Αθήνα.

Βλαντού, Α. (2016). *Περιβαλλοντικός – χωρικός σχεδιασμός και φέρουσα ικανότητα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://nomosphysis.org.gr/14629/perivallontikos-xorikos-sxediasmos-kai-feroysa-ikanotita>

Βλαστάρης, Κ., Σκαναβή, Κ. & Πετρενίτη, Β. (2008). Παιχνίδια και Προσομοιώσεις στην εκπαίδευση για την αειφορία στην Α/θμια Εκπαίδευση. *Εισήγηση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της ΠΕΕΚΠΕ*. Αθήνα: Δεκέμβριος, 2008.

Βουδρισλής, Ν. & Αυγερινού, Μ. (2006). Η θεματολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Α/θμια Εκπαίδευση. *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε*, Χαλκιδική, 2004.

Γαβριλάκης, Κ., Σοφούλης, Κ.Μ. (2005). Μια Κριτική Εξιστόρηση των ‘Γεγονότων’ στο Χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...*, Αθήνα: Gutenberg, 53-69.

Γαλυφιανάκη, Ε. (2007). *Το δάσος ως αντικείμενο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γεωργόπουλος, Α. (2000). *Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (2004). «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μερικά Κομβικά Ζητήματα/Προκλήσεις Μπροστά στον 21^ο Αιώνα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 128-142.

Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αρχές, Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α., Δημητρίου, Α. & Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Παράμετροι των Προσωπικών Θεωριών των Νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. 1 (1).

Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου - οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (10). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/074-083.pdf>

Γονιάδης, Γ. & Λαμπρίδου, Μ. (2015). *Εισαγωγή στη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Ένα συνοπτικό εγχειρίδιο από φοιτητές για φοιτητές*. Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας.

Γούπος, Θ. (2000). *Ανάλυση παραγόντων στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης: μια συμβολή στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γούπος, Θ. (2004). Η μέθοδος project ή μέθοδος των βιωμάτων στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «μοχλός» για το άνοιγμα του νέου σχολείου στη ζωή και την κοινωνία. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74.

Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *1^ο Συνέδριο Σ.Π.Π.Ε*, Ισθμός Κορίνθου, 2005.

Γραμμένου, Ε. & Παπαδοπούλου, Π. (2007). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Προσχολική Αγωγή: μια ερευνητική προσέγγιση. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ, «*Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική*

Εκπαίδευση». Αθήνα 9-11 Νοεμβρίου 2007, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

Charlot, B. (1992). *Το Σχολείο Αλλάζει. Κρίση του Σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί* (μτφ.: Ε . Μποναφάτου & Ν . Παπαγεωργίου). Αθήνα: Εκδόσεις Προτάσεις.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.

Δασκαλοπούλου, Ο. (2018). *Το Αειφόρο Σχολείο ως κέντρο διάχυσης περιβαλλοντικής γνώσης στην κοινωνία μέσω βιωματικών δράσεων. Μελέτη περίπτωσης: Ανάπτυξη εφαρμογής για τα σχολεία του Νομού Γρεβενών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δασκολιά, Μ. (1999). Μια Προσέγγιση της Αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του Ερμηνευτικού Επιστημολογικού Παραδείγματος. *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* Αθήνα, 21-23.

Δασκολιά, Μ. (2000). *Οι Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και Πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δασκολιά, Μ. (2020). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/12746>

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Δευτεραίου, Α. (2017). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών των επαγγελματικών λυκείων και εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία. ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α.-Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. *Πρακτικά 2^{ης} επιστημονικής συνάντησης υποψηφίων διδακτορικών και μεταπτυχιακών φοιτητών*. Θεσσαλονίκη, 2016, 38-40.

Δημητρίου, Α. (2004). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με άξονα την τέχνη «Έβρος το ποτάμι τριών λαών: Μια πρόταση για την προσχολική ηλικία και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού». Στο Χρ. Γκόβαρης, Κ. Βρατσάλης & Μ. Καμπουροπούλου (επιμ.), *Επιστήμη και Τέχνη*. Αθήνα: Ατραπός.

Δημητρίου, Α. (2005). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Αθήνα: Ατραπός.

Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...*, 321-340, Αθήνα: Gutenberg.

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

Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές, 6 (51). *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. ΠΕΕΚΠΕ*.

Δημητρίου, Α., Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α΄θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. *1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων*

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τόμος Α, 125-134, Κορινθία.

Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Α. & Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1 (2), 199 - 218.

Δημητρίου, Α. & Φλογαΐτη, Ε. (2008). *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον: Εκπαίδευση για το περιβάλλον*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Α. & Μπιρμπίλη, Μ. (2011). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*. 1 (2), 83-102, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος 1^ο: Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (1376, τ. Β' 18-10-2001). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304B/13-03-2003.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ): Μια απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, Φεβρουάριος 2005.

Διεθνής Διάσκεψη UNESCO (1997). *Διεθνής Διάσκεψη «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία»*. Θεσσαλονίκη, 8-12 Δεκεμβρίου 1997). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://www.ekke.gr/projects/estia/Unesco/CONTENTS.htm>.

Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος. (2005). *Αγωγή στη Βιώσιμη Ανάπτυξη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://www.ihu.edu.gr/icsd/docs/eisagogi-sti-viosimi-anaptyxi.pdf>

Δίτσιου, Μ. (2013). *Το Αειφόρο Σχολείο και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο. Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.aeiforosxoleio.gr/wpcontent/uploads/2013/12/ekpraideysi-gia-tin-aeiforo-anaptiksi-kai-aeiforo-sxoleio3.pdf>.

Dillon, J. (2009). Εκπαίδευση, περιβάλλον και αειφορία (Μτφρ. Α. Δημητρίου και Α. Ζαχαρίου). Στο: Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Γ. Λιαράκου & Μ. Καΐλα, (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Διάδραση, 127-146.

Dobson, A. (1996). Περιβαλλοντική βιωσιμότητα: Μια ανάλυση και μια τυπολογία, *Περιβαλλοντική Πολιτική*, 5(3). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09644019608414280>

Εθνικό Κέντρο Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης, (2002). *Η Ελληνική Στρατηγική προς την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα.

Engdahl, I. & Rabušicová, M. (2010). Children's Voices about the State of the Earth and Sustainable Development. Στο Μπάρδη, Σ. (2016). *Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως: Αρ. Φύλλου 1376, τ.Β' 18-10-2001, άρθρο 6.

Goffin, L. (1992). *Comprendre l' Education Relative a l' Environnement*. L' F.U.L., Arlon στο Θεοδωροπούλου, Ε., Καΐλα, Μ., Bonnett, Μ., Larrere, C. (2009). *Περιβαλλοντική ηθική: από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή*. Αθήνα: Ατραπός.

Ζαντραβέλη, Β. (2015). Αξιολόγηση προγραμμάτων Π.Ε. στο Ν. Πρέβεζας τη διετία 2011-2013. Στάσεις και πρακτικές του εκπαιδευτικού πριν και μετά την υλοποίηση. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Βόλος 8-10 Μαΐου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.kpe.gr/7_congress/papers/zantraveli.pdf

Ζαχαρίου, Α. (2013). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Σημεία επικέντρωσης και προσανατολισμού. Στο Χ. Κάτζη & Α. Ζαχαρίου (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο*

Ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς, 45-79. Κύπρος: Frederick Research Centre.

Ζαχαρίου, Α. & Κατζή-Beltran, Χ. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. Στο Ε. Παπαλεοντίου-Λουκά, (Επιμ.), *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*, 321-339. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Ζαχαρίου, Α. & Γεωργίου, Δ. (2012). *Οδηγός εφαρμογής προγράμματος σπουδών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη για εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Ζυγούρη, Ε. (2005). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Ηλιάδη, Α. (2017). *Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της*, Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Θεοδωρίδου, Σ. & Παρουσίνας, Α. (2008). Ζητήματα Διδακτικής της Πληροφορικής: Διδακτικό Μοντέλο Προσομοίωσης για το Μάθημα της Πληροφορικής Γυμνασίου. 2^η Πανελλήνια διημερίδα καθηγητών πληροφορικής Β'θμιας εκπαίδευσης. Ρόδος: 11-12 Απριλίου 2008.

Θεοδωροπούλου, Ε. & Καΐλα, Μ. (2005). Προς μια Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη βάση της αρχής της σύνδεσης των γνώσεων. Στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Θεοδωροπούλου, Ε., Καΐλα, Μ., Bonnett, M., Larrère, C. (επιμ.) (2009). *Περιβαλλοντική Ηθική: από την Έρευνα και τη Θεωρία στην Εφαρμογή*. Αθήνα: Ατραπός.

Θεοδωροπούλου, Ε., Φώκιαλη, Π., Παπαβασιλείου, Β., Καΐλα, Μ. (2015). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη. Κείμενα προβληματισμού με καινοτόμες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

Θεοδωροπούλου, Ε., Φώκιαλη, Π., Παπαβασιλείου, Β. & Καΐλα, Μ. (2016). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη: Κείμενα προβληματισμού με καινοτόμες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (χ.χ.). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.kallipos.gr/>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καζταρίδου, Α. (2007). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Εκπαίδευση για την αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία-Οικονομία-Περιβάλλον-Πολιτισμός*. 9-11 Νοεμβρίου.

Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Αναστασίου, Δ., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (επιμ.). (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.

Καΐλα, Μ., Μόγιας, Α., Παπαβασιλείου, Β. (2013). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Καλαθάκη, Μ. (2008). *Η Αειφόρος Ανάπτυξη στη Δευτεροβάθμια Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Καλαθάκη, Μ. (2014). Αξίες της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου «Ηθική και Δημοκρατία για μια Αειφόρο Σχολική Ηγεσία»*, υπό την Αιγίδα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 22-25 Οκτωβρίου, 2014, Κύπρος.

Καλαϊτζίδης, Δ. (1999). Τα αποτελέσματα του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 17-18, 4-9.

Καλαϊτζίδης, Δ. (2014). *Δείκτες αειφόρου σχολείου από τη θεωρία στη δράση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.aeiforum.eu/images/ekdoseis/Deiktes_Collective_Book.pdf.

Καλαϊτζίδης, Δ., Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδη.

Καλιπίρης, Φ. (2009). *Αειφόρος Τουριστική Ανάπτυξη*. Κιλκίς: Δίσιγμα.

Καμπέρης, Γ. (2020). *Η συμβολή του Αειφόρου Σχολείου στην Κυκλική Οικονομία και την Αειφορία. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Ελλάδα*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.

Καντζάρα, Β. (2011). Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Στο Ν. Τάτσης (Επιμ). *Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας*, 44-63. Αθήνα: ΕΚΕ.

Καντζάρα, Β. (2014). Η αλληλεγγύη στην εκπαίδευση σε εποχή κρίσης στην Ελλάδα: μορφές, δράσεις και κοινωνική σημασία. Στα *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας «Κοινωνικές Ταυτότητες και Κοινωνική Συνοχή. Προκλήσεις και Προοπτικές»*. Αθήνα, 2014.

Καραβίδα, Μ. & Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). Αξιοποιώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην προώθηση των κοινωνικών αξιών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 153-163.

Καραμάνου, Χ. (2018). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την αειφορία στο σύγχρονο σχολείο: αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Ιωαννίνων*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.

Καραμέρης, Κ. (2008). *Διαχείριση & Προστασία Περιβάλλοντος. Περιβάλλον-πολιτισμός-τουρισμός-περιφερειακή ανάπτυξη*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Καραμέρης, Α., Ράγκου, Π. & Παπανικολάου, Α. (2006). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης. Στα *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου, 308-320, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Καραμητόπουλος, Θ. (2019). Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: προϋποθέσεις διάχυσής της στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα – μία προσέγγιση, *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*, Αθήνα, 11 & 12 Μαΐου 2019.

Καρβούνη, Π., Γεωργακόπουλος, Θ. (2003). *Η ατυχηματική ρύπανση των δεξαμενόπλοιων κατά το στάδιο της πρόληψης. Νομικές και οικονομικές επιπτώσεις στην αγορά των ναύλων*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<https://docplayer.gr/amp/42398387-H-atykhmatikh-rypansi-ton-dexamenoploion-kata-to-stadio-tis-prolipsis-nomikes-kai-oikonomikes-epiptoseis-tis-stin-agora-ton-naylon.html>

Κασιμάτη, Μ. (2021). *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία: σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με γνωστικό πλαίσιο τη Βιολογία*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Katz, L. & Chard, S. (2011). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (Μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Διάδραση.

Κατσιγιάννη, Β. & Καρναβάς, Β. (2013). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα όρια μιας τυπικής εκπαιδευτικής περιφέρειας, (επιμ.) Καΐλα, Μ., Μόγιας, Α., Παπαβασιλείου, β. (2013). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Εκδόσεις Διάδραση.

Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Κιμιωνής, Γ. (2007). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως προαιρετική δραστηριότητα στα σχολεία: προσανατολισμοί και προοπτικές*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κοντού, Α. και Παπαβασιλείου, Β. (2012). Η αξιοποίηση της μεθόδου του ηθικού διλήμματος στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ «Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στη σημερινή πραγματικότητα»*, Θεσσαλονίκη, 30 Νοεμβρίου - 1 & 2 Δεκεμβρίου 2012.

Κορκόβελος, Χ. (1997). *Η Προστασία του Περιβάλλοντος στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Σάκουλας.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού αντικειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας. Ομάδα Περιβάλλοντος.

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

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2008). Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Στο Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2010). Ένα πλαίσιο θεώρησης διδακτικών πρακτικών και αντιλήψεων για το αειφόρο/βιώσιμο σχολείο. *4^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο ΕΛΕΤ «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος»*. Αθήνα.

Κωτούλα, Α. (2012). *Η φέρουσα ικανότητα οικοσυστήματος ως εργαλείο για τη διδασκαλία της αειφορίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124, 104-110.

Λιαράκου, Γ. (2011). Η ένταξη της αειφορίας στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Βλασσοπούλου, Χ., Λιαράκου, Γ. (επιμ.), *Περιβαλλοντική ιστορία. Μελέτες για την αρχαία και σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο, 239-240.

Λιαράκου, Γ., Μπαζίγου, Κ., Φλογαΐτη, Ε., Δασκολιά, Μ. (2006). Αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα. *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 2006.

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη-Προβληματισμοί, Τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2009). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. ΚΠΕ Αρχανών.

Λιαργκόβας, Π., Δερμάτης, Ζ. & Κομνηνός, Δ. (2001). *Μεθοδολογία της έρευνας και συγγραφή επιστημονικών εργασιών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Λιθοξοΐδου, Λ. (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Λώλη, Ε. (2007). *Οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού έργου: Το παράδειγμα μετατροπής του γνωστικού αντικείμενου σε διδάξιμη γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες I, Μέσα από την παρατήρηση, Ιδέες, σκέψεις – προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαζνέικος, Α. & Γκίρμπας, Π. (2015). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Θρησκευτική Αγωγή: Αξιοποιώντας την οικολογική διάσταση του Μαθήματος των Θρησκευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην υλοποίηση Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ με τίτλο: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία»*, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015.

Μάνδουλα, Α., Φανουράκη, Ι., Μουρατίδης, Κ., Τσεβρένη, Ι. (2013). Η φιλοσοφία της φύσης στην Αρχαία Ελλάδα. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 2 (47).

Μανωλάς, Ε. (2010). *Το φυσικό περιβάλλον στην Αρχαία Ελλάδα*. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005) Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β', Στρατηγικές Διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρικάκη, Ε.Φ. (2001). *Εργαστηριακές ασκήσεις και δραστηριότητες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Μαυρικάκη, Ε. (2002). Το πρόβλημα της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μοντέλα, διαδικασίες αξιολόγησης και προτάσεις. Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.) *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*, τ. Β', 144 - 155. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μητούλα, Ρ., Αστάρα, Ο. & Καλδής, Π. (2008). *Βιώσιμη Ανάπτυξη. Έννοιες- Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Rosili.

Μόγιας, Α. (2013). Η Τοπική Κοινωνία ως μοχλός Αειφόρου Ανάπτυξης: Δυνατότητες και Προοπτικές. Στο Μ. Καΐλα, Α. Μόγιας & Β. Παπαβασιλείου (επιμ.), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στις αρχές του 21^{ου} αιώνα: Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπακιρτζής, Κ. (2005). Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...*, 495-513. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. (2007). Βιωματική μάθηση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 38, 11-13.

Μπάρδη, Σ. (2016). *Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Μπάτσιος, Γ. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Συμβολή στην περιβαλλοντική αγωγή και την εκπαίδευση για την αειφορία*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη ΑΕ.

Μπάτσιου, Μ.Δ., Μιργκούδη, Μ.Χ. (2005). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο σχολικό περιβάλλον: Μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης. *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.kpe.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=82

Μπιλιώνης, Γ. (2009). *Στα μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέδρος.

Μπότσαρης, Ι.Ε. (2006). *Η Νομοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Από την ίδρυση του θεσμού μέχρι σήμερα)*. Αγρίνιο.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ναούμ, Ε. (2014). *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου: μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Νικολάου, Κ. (1998). Η αναγκαιότητα του θεματικού αναπροσανατολισμού της Π. Ε., *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 13-14, 9-12.

Νιτσιάκος, Β. (1995). Ανθρωπολογία του Περιβάλλοντος. Στο «*Επιλεγμένα θέματα διαχείρισης Περιβάλλοντος*». Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας.

Ντάφης, Σ. (1999). Προστασία του τοπίου. *Αμφίβιον (ΕΚΒΥ)*, 25, 3-4, Θεσσαλονίκη.

Ξανθάκου, Π. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξανθάκου, Γ. & Καΐλα, Μ. (2011). *Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. & Παπαβασιλείου, Β. (2015). «Φαντασία νεκρή φαντάσου» γιατί «με τις ξόβεργες μπορείς να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους». Αθήνα: Διάδραση.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011).

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «*Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*», Αθήνα.

UNECE (2005). Στρατηγική της UNECE για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη Περιβάλλοντος και Παιδείας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyiinGreek.pdf>.

UNESCO (1977). *Διακήρυξη της Τιφλίδας. Βασικά κείμενα για την Π.Ε.* Εκδόσεις ΠΕΕΚΠΕ. Αθήνα 1999, 2.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών του Διδακτικού-Μαθησιακού πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαβασιλείου Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαβασιλείου, Β., Φώκιαλη, Π., Νικολάου, Ε., Ματζάνος, Δ., Καΐλα, Μ. (2017). *Κοινωνική και Πολιτισμική Βιωσιμότητα*. ΠΜΣ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». ΤΕΠΑΕΣ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Παπαβασιλείου, Β., Ανδρεαδάκης, Ν., Παπαδομαρκάκης, Γ. & Καΐλα, Μ. (επιμ.) (2018). *Αειφορία, Αειφόρος Ανάπτυξη, Φύση και Ανθρώπινη Φύση: Ο Κόσμος μας; Quo Vadis?*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαγιαννοπούλου, Ε. (2009). Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο 1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση*. Αθήνα: 29-31 Μαΐου 2009.

Παπαδημητρίου, Β. (1995). *Περιβαλλοντικά κέντρα και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Παπαδημητρίου, Β. (1995). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Σχολικό Πρόγραμμα: θέση και Προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 54-60.

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

Παπαδομαρκάκης, Ι., Παπαβασιλείου, Β., Ματζάνος, Δ. (2010). Αξιοποίηση των διαφόρων μεθόδων-τεχνικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της μεθόδου project. Στο Κοντού, Α., Παπαβασιλείου, Β (2012). Η αξιοποίηση της μεθόδου του ηθικού διλήμματος στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. 6^ο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ. Θεσσαλονίκη, 30 Νοεμβρίου 2012. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://www.ekke.gr/projects/estia/Inteduc/SYNEDRIA%20PEEKPE/6oSynedrioPEEKPE/program.html>

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2010). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων*, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου, 2008, 54-61.

Παπανικολάου, Α., Ράγκου, Π., Καραμέρης, Α. (2009). Διερεύνηση των αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης για θέματα σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη. Στο: Μ. Καΐλα, Α. Κατσίκης, Π. Φώκιαλη & Α. Ζαχαρίου (Επιμ.),

Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί.
Αθήνα: Ατραπός.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2005) Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.
Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, 187-195.

Παρασκευόπουλος, Σ. (2009). *Περιβαλλοντικός Εγγραμματισμός. Τυπική και άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα

Παρασκευόπουλος, Σ., Κορφιάτης, Κ. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θεωρίες και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Πιασαρδής, Π. & Πιασαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.

Περδίκης, Γ. (1994). Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε γυμνάσια - λύκεια του νομού Πιερίας – κριτική παρουσίαση και μία ενδεικτική περίπτωση. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 7, 19-21.

Πετρά, Ι. (2019). *Απόψεις νηπιαγωγών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της Κεντροανατολικής και Νότιας Ρόδου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 55-60.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2011-1%CE%BF-%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%9F%CE%A3-%CE%A0.%CE%A3.-%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf>

Ραβάνης, Κ. (2005). *Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ραβάνης, Κ. (2016). *Εισαγωγή στη Διδακτική και στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ράγκου Π. (2008) «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία», εισήγηση σε *Επιμορφωτική Ημερίδα με θέμα «Περιβάλλον και Διατροφή»*, ΚΠΕ Στυλίδας - Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Φθιώτιδας, Λαμία, 6 Δεκεμβρίου 2008.

Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Σιώκη, Ε. (2012). *Στάσεις μαθητών και μαθητριών απέναντι στο περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σκαναβή-Τσαμπούκου, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Σκαναβή, Κ., Κοντοζήση, Ι., Ναλπαντίδου, Μ. (2005). Η εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Αμερική. Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Ν. Αναστασάτος (επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός, 379-396.

Σκαναβή, Κ., Σακελλάρη, Μ. (2011). Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Κινηματογράφος, στο βιβλίο Π. Φώκιαλη, Ν. Ανδρεαδάκης, Γ. Ξανθάκου (επιμ.), *Διεργασίες Σκέψης στο Σχολείο και την Κοινωνία*, Τόμος Α', Αθήνα: Πεδίο, 463-485.

Σκούλλος, Μ. (2012). *Ημερίδα «Ανθρωπογενές Περιβάλλον & Αειφόρος Διαχείριση»*. Αθήνα, 13 Νοεμβρίου 2012. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.medies.net/uploaded_files/desd_manmade_2012/scoullous.pdf

Σκούλλος, Μ. (2007). Εννοιολογικές διευκρινίσεις για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΕΑ), όπως αντικατοπτρίζεται σε δείκτες της στρατηγικής UNECE. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου. Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα, 15-18 Μαρτίου 2007. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://kodipheet.chem.uoi.gr/fifth_conf/pdf_synedriou/teyxos_B/6_periv_ekp/1_PERI_V-01-telikiF.pdf.

Σκούλλος, Μ. (2017). Μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) προς Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Ομοιότητες και Διαφορές. Στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. *Εκπαίδευση για την αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία- Οικονομία- Περιβάλλον- Πολιτισμός*. 9-11 Νοεμβρίου 2007. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/3o-panellinio-synedrio-p-e-ek-p-e>

Σκούρτος, Μ., Σοφούλης, Κ. (1995). *Η Περιβαλλοντική Πολιτική στην Ελλάδα. Ανάλυση του περιβαλλοντικού προβλήματος από τη σκοπιά των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σκουφά, Ε. (2003). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στα δασικά οικοσυστήματα: ανάλυση και διερεύνηση θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με έμφαση στο δάσος και η δασοπολιτική σκοπιά*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σοφού, Ε. & Στεργίου, Λ. (2019). *Άντρες και μελλοντικοί νηπιαγωγοί: Διερεύνηση των αντιλήψεών τους για τον ρόλο τους. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης* (5), 5-35. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/20804>

Σπυρόπουλος, Η. (1986). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, ένας πρώτος απολογισμός*. Αθήνα: Νεοελληνική Παιδεία.

Σπυροπούλου, Δ. (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 155-164.

Σπυροπούλου, Δ., Μαρδίρης, Θ, Στεφανόπουλος, Ν. (2012). Πρόγραμμα Σπουδών του Διδακτικού Μαθησιακού Πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη»: Πίσω από τις Γραμμές. Στο 6^ο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, Θεσσαλονίκη, 30 Νοεμβρίου, 2012. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.kpe.gr/new/sinedria/6_congress/proceedings/Spyropoulou_et_al.pdf

Σταμάτης, Π. & Σωφρονά, Α. (2018). Απόψεις νηπιαγωγών για τη μεταξύ τους συνεργασία στο σχεδιασμό προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο

Παπαβασιλείου, Ανδρεαδάκης, Παπαδομαρκάκης, Καΐλα. (2018). *Αειφορία, Αειφόρος Ανάπτυξη, φύση και ανθρώπινη φύση. Ο Κόσμος μας: Quo Vadis?* Αθήνα: Διάδραση.

Σταυροπούλου, Ο. & Πολυδωρόπουλος, Π. (2004). *Γνώση και διαχείριση του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Γκιούρδας.

Στεργίου, Κ. Ε. (2008). *Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη: η στρατηγική του Γκέτεμποργκ*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Ταγκαλάκη, Α. (2013). *Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία και η βιωσιμότητα των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση για την Αειφορία*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας .

Ταμουτσέλη, Κ. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολικός χώρος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τίγκας, Ι. & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1 (1), 44-58.

Τσακίρης, Ι., Μουστάκας, Α. & Φώκιαλη, Π. (2008). Η Τεχνική του Ηθικού διλήμματος ως Μέθοδος ΠΕ. Στο Κ. Κουτσόπουλος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για μια Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη*, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ., Κοντοζήση Ι. & Ναλπαντίδου Μ. (2005). Η Εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Αμερική. Στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Εκδόσεις Ατραπός, 379-396.

Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Η Αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Δραστηριότητες και προτάσεις για την προσχολική και δημοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Ανάκτηση από: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED412>

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Περιβάλλοντος, Ενέργειας και Κλιματικής Αλλαγής (2014). *Εθνική Στρατηγική & Σχέδιο Δράσης για τη Βιοποικιλότητα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

https://ypen.gov.gr/wpcontent/uploads/legacy/Files/Perivallon/Diaxeirisi%20Fysikoy%20Perivallontos/Biopoikilotita/20200323_ethniki_strathgiki_biodiversity.pdf

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική - θεωρία και πράξη*, 3.

Φαμπρικάνου, Α. (2020). *Ανάλυση περιεχομένου σε παραμυθικές ιστορίες Ελλήνων συγγραφέων της τελευταίας δεκαπενταετίας, με θέμα την ορθή διαχείριση απορριμμάτων, για παιδιά τεσσάρων έως δέκα ετών*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Φανιουδάκη, Ε. (2015). Μια περιβαλλοντική προσέγγιση με φόντο την αειφορία. Στο *7ο Πανελλήνιο συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, 8-10 Μαΐου 2015*. Βόλος.

Φαραγγιτάκης, Γ. & Σπανού, Μ. (2006). Εκπαίδευση για την αειφορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο *2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου 2006*, 730-738. Αθήνα.

Φαραγγιτάκης, Γ. (2007). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: η σημερινή πραγματικότητα και η σχέση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση για την αειφορία. *3ο Πανελλήνιο συνέδριο, «Εκπαίδευση για την αειφορία και Περιβαλλοντική*

Εκπαίδευση: κοινωνία – οικονομία – περιβάλλον – πολιτισμός», 9 - 11 Νοεμβρίου, 2007. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/30-panellinio-synedrio-p-e-ek-p-e>

Φερμελή, Γ., Ρουσσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκόστα, Κ. & Γκαίτλιχ, Μ. (2009). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2^η έκδοση.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2^η έκδοση.

Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*.

Φλογαΐτη, Ε. (2009). *Περιβαλλοντική ηθική. Από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή*. Αθήνα: Ατραπός.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Φλογαΐτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον*. Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2009). *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Από τη θεωρία στην πράξη*. Από την θεωρία στην πράξη: ΚΠΕ Αχαρνών.

Φράγκου, Ε. (2017). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία: Εννοιολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις από τους εκπαιδευτικούς*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Φύκαρης, Ι. (1998). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Φύκαρης, Ι. (2004). *Τοπική κοινότητα και σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9.

Φώκιαλη, Π., Ξάνθης, Α., Παπαβασιλείου, Β., Μόγιας, Α., Καΐλα, Μ. (2015). *Τοπικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Φωτεινός, Ν. (2006). Η αλληλεξάρτηση ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης και η ανάγκη για ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 144, 148-154.

Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*. (Μτφ. Ι. Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2012). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας* (3^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χριστοδουλάκης, Ν. (2006). *Το οικοσύστημα. Βασικά στοιχεία για το οικοσύστημα. Ένα σημείωμα, εισαγωγικό στην πολυεπιστήμη του περιβάλλοντος*. ΙΑΣΠΙΣ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://panacea.med.uoa.gr/topic.aspx?id=66>

Χριστόπουλος, Ν. (2007). *Απόψεις και αντιλήψεις Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χρυσ αφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Bozdemir, H., Kodan H., Akdas, H.B. (2014). Primary school teacher candidates' offers to primary school students about environmental consciousness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 649-656.

Breiting, S. (2000). Sustainable Development, Environmental Education and Action Competence, στο B. Jensen, K. Schnack, and V. Simovska (eds), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges*, Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, Copenhagen, 153.

Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools*. Vienna: ENSI.

Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. Στο P. Leavy (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, 300-314. New York.

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 185-207.

Bourn, D., Hunt, F. & Bamber, P. (2017). *A review of education for sustainable development and global citizenship education in teacher education. (UNESCO Global Education Monitoring Report Background Paper)*. Paris, France: UNESCO.

Buil, P., Roger-Loppacher, O., & Tintoré, M. (2019). Creating the Habit of Recycling in Early Childhood: A Sustainable Practice in Spain. *Sustainability*, 11(22).

Croft, A. (2016). *Pre-service Early Childhood Teachers' Preparedness to Teach Education for Sustainability* (Thesis, Master of Education). University of Waikato, New Zealand.

Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117-123.

Dawson, C. (2007). *Introduction to research methods : a practical guide for anyone undertaking a research project*. Oxford: How To Content.

Dimitriou, A. (2005). Kindergarten and primary school student teachers' conceptions of environment, *3rd World Environmental Education congress*, 2-6 October, Torino-Italy.

Duncan, E. (2011). *Report Part 2 – ESD in practice*. Norway: OMEP

Epstein, J. L. et al. (2019). *School, family, and community partnerships : your handbook for action*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press.

Esa, N. (2010) Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers.

International Research in Geographical and Environmental Education, 19(1), 39-50.

Esteban Ibáñez, M., Lucena Cid , I., Amador Muñoz, L., & Claros, F. (2020). MDPI. Sustainability. Ανάκτηση από: *Environmental Education, an Essential Instrument to Implement the Sustainable Development Goals in the University Context*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://www.mdpi.com/>

Ferreira, J., Ryan, L. & Tilbury, D. (2006). *'Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education'*. Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Australian Government Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts. Sydney: ARIES.

Flogaitis, E., Agelidou, E. (2003). Kindergarten teachers' conceptions about nature and the environment. *Environmental Education Research*, 9(4), 461-478.

Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Giddings, B., Hopwood, B., O' Brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into Sustainable Development. *Sustainable Development*, 10, 187-196.

Gonzalez – Garcia, E., Fontana- Jimenez, R., & Azcarate, P. (2020). Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge. *Sustainability*, 12, 1-19.

Heimlich, J.E. (1993). *Nonformal Environmental Education: toward a working definition*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.

Henderson, K. & Tilbury, D. (2004) *Whole-School Approaches to Sustainability*. Sydney: ARIES.

Huckle, J. (2004). Critical Realism: A Philosophical Framework for Higher Education for Sustainability, in *Higher Education and the Challenge of Sustainability*, P. Corcoran & A. Wals, Kluwer, 2004.

Huckle, J. (2006). *Education for sustainable development: A briefing paper for the Training and Development Agency for Schools*. Available on: <http://john.huckle.org.uk/download/2708/Education%20for%20Sustainable%20Development,%20a%20briefing%20paper%20for%20the%20Teacher%20Training%20Agency.doc>.

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

Hungerford, H.R., Peyton, R.B., (1986). *Teaching Environmental Education*., Portland, Maine: J. Weston Walch.

Hungerford, H.R., Volk, T. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.

IUCN (1970). *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*. Carson City, Nevada, USA.

Keating, M. (1993). *The Earth Summit's Agenda for Change – A plain language version of Agenda 21 and the Rio Agreements*. Geneva Switzerland: Centre for our Common Future.

Kocher, U. (2017). *Educare allo sviluppo sostenibile*, Trento, Erickson 23-25, 29-30. Available on: http://www.por3.net/neoassunti18/5_educare_allo_sviluppo_sostenibile_erickson.pdf

López Ospina, (1998). Education for sustainable development: A local and international challenge. *Education for sustainable development. Prospects*, 3(1).

Mc Carthy, D., & King, L. (2009). Introduction: Environmental problems require social solutions. In L. King and D. Mc Carthy (Eds.), *Environmental sociology: From analysis to action*, 1-22.

Muir, M. A. (2014). *Financial Approaches- Exploring a Framework and Approaches to Support Implementation of the sustainable Development Goals*. Retrieved 9 22, 2021, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/7066SDSN-ICSDP-ConferencePaper-Muir-Areikat-Vandenbroek.pdf>

Musser, L. M. & Diamond, K. E. (1999). The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children. *The Journal of Environmental Education*, 30 (2), 23-30.

Nanson, A. (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*. Glamorgan: University of Glamorgan Press.

OECD PISA. (2018). *Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World*. Paris: OECD. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.oecdilibrary.org/education/books>

Ohman, J. (2004). Moral perspective in selective traditions of environmental education. In P. Wickenburg, H. Axelsson, L. Frizen, O. Hellden & J. Ohman (Eds.). *Learning to change our world*, 33-57. Lund: Studentlitteratur.

Pace, P. (1996). From Belgrade to Brandford-20 years of Environmental Education. In: W. Leal Filho, Z. Murphy and O' Loan (Eds.) *A Sourcebook of Environmental Education*. Pearl River, NY. The Parthenon Publishing Group.

Palmer, J.A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.

Papadomarkakis, I., Xanthacou, Y., Matzanos, D., Papavasileiou, V., Simina, V. (2011). Field study of the valley of Aithona in Rhodes: postgraduate student's knowledge and attitudes, in the *12 International Conference on Environmental Science and Technology*, 1424 – 1431, Rhodes, Greece, 8 – 10 September 2011.

Patton, M.Q. (1986). *Utilization - Focused Evaluation*, Newbury Park, CA: sage.

Pavlova, M. (2010). *Towards using transformative education as a benchmark for clarifying differences and similarities between Environmental Education and Education for Sustainable Development*. Griffith Institute for Educational Research, Griffith University, Mt Gravatt, Australia. Available on: <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.736476>.

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competences in Education for Sustainable Development. In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, 39- 59. Paris: UNESCO.

Rio Declaration. (1992). *Report of The United Nations Conference on Environment and Development*. Rio de Janeiro, 3-14 June 1992.

Sanders, J. R. (1992). *Evaluating School Programs. An Educator's Guide*. Newbury Park, CA : Corwin Press.

Sanders, M. G. (2001). Community Involvement in School Improvement: The Little Extra. That Makes a Big Difference. Στο J. L. Epstein et al, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sauve, S., Bernard, S. & Sloan, P. (2016). Environmental sciences, sustainable development and circular economy: alternative concepts for trans-disciplinary, *Research Environmental Development*, 17, 48-56.

Scoullou, M. & Malotidi, V. (2004). *Handbook on methods used in Environmental Education and Education for Sustainable Education*. MIO-ECSDE. Athens.

Sharpley, R. (2000). Tourism and Sustainable Development: Exploring the Theoretical Divide. In *Journal of Sustainable Tourism*, 8(1).

Sigel, I.E., Stinson, E.T. & Flaugh, J. (1991). Socialization of representational competence in the family: The distancing paradigm. In L. Okagaki & R. J. Sternberg (Eds.), *Directors of development: Influences on the development of children's thinking*. Hove/London: Erlbaum.

Sterling, S. (1992). *Coming of Age-A Short History of Environmental Education (to 1989)*. National Association for Environmental Education, UK.

Stokking, K.M. (1999). *Evaluating Environmental Education*, Cambridge: Commission on Education and Communication, IUCN.

Stufflebeam, D.L. (1994). Recommendations for Improving Evaluations in U.S.Public Schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 3-21.

Tang, K. (2018). Correlation between sustainability education and engineering students' attitudes towards sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3).

Thorndike, R.L. (1971). *Educational Measurement*. Washington DC : Amer. Council on Education.

Thomson, G., Hoffman, J. & Staniforth, S. (2010). *Measuring the Success of Environmental Education Programs*. Alberta Ecotrust. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.abcee.org

Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.

UNECE, (2013). *Empowering Educators for a Sustainable Future: Tools for Policy and Practice Workshops on Education for Sustainable Development Competences*. Geneva, Switzerland: United Nations.

UNESCO (1975). *The International Conference on Environmental Education*. Belgrade. Yugoslavia (USSR, 13-22 October 1975). Final Report. Paris: UNESCO.

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

UNESCO (1997). Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted action, *International Conference on Environment and Society*, Θεσσαλονίκη, 8-12 Δεκεμβρίου 1997.

UNESCO (2004). *International Implementation Scheme. United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. Available on: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>.

UNESCO (2005). *Guidelines and Recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007). *The United of Education for Sustainable Development 2005-2014*. Available on: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154093>.

UNESCO (2009). *Training guideline on incorporating education for sustainable development (ESD) into the curriculum*. Available on: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0905_Bangkok/ESD_training_guideelines_-3.pdf.

UNESCO (2012). *Education for Sustainable Development Sourcebook. Whole-School Approach to Sustainability*. Paris: UNESCO 2012, 46.

UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Final Report. Paris: UNESCO.

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. Available on: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

UNESCO (2020). *UNESCO Digital Library*. Paris. Ανάκτηση από *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Available on: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

UNESCO-UNEP (1977). *Tbilisi declaration*. Available on: <http://www.gdrc.org/uem/ee/Tbilisi.html>.

UNESCO-UNEP (1984). *Environmental Education at the University Level*. Connect, 9(2).

UNESCO-UNEP (1988). International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s. *International Congress on Environmental Education and Training*, Moscow 1987, Publ. NAIROBI, Paris.

United Nations. (1993). *Earth Summit Agenda 21, The United Nations Programme of Action from Rio*. New York: Author.

Van Alphen, P. (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education. *RoSE—Research on Steiner Education*, 2(2).

Vladimirova, K. & Le Blanc, D. (2016). Exploring links between education and sustainable development goals through the lens of UN flagship reports. *Sustainable Development*, 24(4), 254-271.

WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Wilke, R.J. (ed.) (1997). *Environmental Education – Teacher Resource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education*. California: Corwin Press, Inc.

Νόμοι

Νόμος 1650/1986 (ΦΕΚ Α΄ 160/16.10.1986). Για την προστασία του περιβάλλοντος. (Άρθρο 2, παρ. 1).

Νόμος 1892/31-7-1990. (ΦΕΚ Α΄101/31.7.1990). Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις.

Νόμος 1982/90. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. (Άρθρο 11 παρ.13).

Υπουργικές Αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση Γ1/308/3-4-1991 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Υπουργική Απόφαση Γ2/7578/12-10-95 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Υπουργική Απόφαση Γ2/4245/22.9.1999 Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Ι: Εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα

Ονομάζομαι Ελένη Μαγγανά, είμαι νηπιαγωγός και φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, με τίτλο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, διεξάγω την παρούσα έρευνα, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Ρόδου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Θα θέλαμε να σας ενημερώσουμε ότι, η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Τέλος, θα θέλαμε να σας επισημάνουμε ότι, για τις ανάγκες της έρευνάς μας, η συζήτησή μας θα μαγνητοφωνηθεί, ενώ το υλικό θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο κατά τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Είστε σύμφωνος/η με αυτό;

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Παράρτημα II: Αυτοσχέδιος οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία νηπιαγωγών

1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

22-30

31-40

41-50

51-60

3. Έτη προϋπηρεσίας:

1-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26<

4. Σπουδές:

Βασικό πτυχίο ΑΕΙ

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Επιμόρφωση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη:

Ναι

Όχι

Ερώτηση για ζέσταμα:

Πριν ξεκινήσουμε, θα θέλατε να με ρωτήσετε κάτι;

I. Ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης

1. Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη μας;
2. Ποια είναι, κατά την γνώμη σας, τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα του νησιού της Ρόδου;
3. Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε θέματα σχετικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη;
4. Προβληματίζεστε σχετικά με κάποιες δικές σας καθημερινές πρακτικές, που ενδεχομένως επιβαρύνουν το περιβάλλον;
5. Έχετε τροποποιήσει δραστηριότητες ή συνήθειες της καθημερινότητάς σας, με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος;

II. Ερωτήσεις σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο

6. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη πρέπει να ενσωματώνεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ή να αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο;
7. Πιστεύετε ότι μια εκπαίδευση στοχευμένη στην αειφορία είναι ικανή να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα με ευαισθησία απέναντι σε θέματα που αφορούν στο περιβάλλον και τον συνάνθρωπο;

8. Πιστεύετε ότι τα παιδιά την νηπιακής ηλικίας είναι σε θέση να αναπτύξουν κατάλληλες στάσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές σχετικά με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι οποίες θα τα συνοδεύουν και κατά την ενήλικη ζωή τους;
9. Έχετε υλοποιήσει στο νηπιαγωγείο σας κάποιο/α πρόγραμμα/τα που αφορά/ούν στο Περιβάλλον και βασίζεται/ονται στις αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης; Αν ναι ποιο/α, αν όχι, για ποιο λόγο;
10. Αν έχετε υλοποιήσει στο νηπιαγωγείο σας κάποιο/α περιβαλλοντικό/ά πρόγραμμα/τα, ποια/ες μεθόδους/τεχνικές αξιοποιήσατε κατά την υλοποίηση του/τους; Αν δεν έχετε υλοποιήσει, σε θεωρητικό επίπεδο, ποια/ες μεθόδους/τεχνικές θεωρείτε κατάλληλες;
11. Κατά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχατε θέσει κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος;

III. Ερωτήσεις σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια και με άλλους φορείς

12. Πιστεύετε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και σε άλλους φορείς;
13. Κατά τον σχεδιασμό του περιβαλλοντικού προγράμματος, είχατε συνεργασία με τους γονείς των νηπίων; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
14. Κατά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, είχατε συνεργασία με τους γονείς των νηπίων; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

15. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος, συνεργαστήκατε με κάποιον φορέα;
Αν ναι, με ποιον/ποιους;

16. Κατά την διάρκεια ή μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έγινε διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία; Αν ναι, με ποιον/ποιους τρόπους;

IV. Ερωτήσεις σχετικά με τις δυσκολίες που συναντώνται στην εφαρμογή προγραμμάτων για το Περιβάλλον, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης, στο νηπιαγωγείο

17. Κατά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, είχατε στη διάθεσή σας όλα τα απαραίτητα υλικά και τους αναγκαίους πόρους; Αναφέρετε σχετικά.

18. Κατά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, χρειάστηκε να αναπροσαρμόσετε τους στόχους ή τις δραστηριότητές σας; Αναφέρετε σχετικά.

19. Αντιμετωπίσατε κάποια δυσκολία παιδαγωγικού χαρακτήρα κατά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος; Αν ναι, αναφέρετε σχετικά.

20. Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, αντιμετωπίσατε άλλα προβλήματα; Αναφέρετε σχετικά.

Κλείσιμο συνέντευξης:

Εδώ τελειώνουν οι ερωτήσεις, θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Παράρτημα III: Υπόδειγμα συνέντευξης

Κωδικός Νηπιαγωγού: E14

Ημερομηνία Συνέντευξης: 03/01/2022

Ώρα: 08.30 μ.μ / τηλεφωνική κλήση

Δημογραφικά στοιχεία νηπιαγωγών

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

22-30

31-40

41-50

51-60

3. Έτη προϋπηρεσίας:

1-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26<

4. Σπουδές:

Βασικό πτυχίο ΑΕΙ

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Επιμόρφωση με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη:

Ναι

Όχι



Ερώτηση για ζέσταμα:

Πριν ξεκινήσουμε, θα θέλατε να με ρωτήσετε κάτι;

«Όχι, ευχαριστώ».

I. Ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα Περιβάλλοντος και Αειφόρου Ανάπτυξης

Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη μας;

«Η τρύπα του όζοντος, η κλιματική αλλαγή, ο υπερβολικά μεγάλος όγκος σκουπιδιών, η αλόγιστη σπατάλη του νερού και η ατμοσφαιρική ρύπανση».

Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα κυριότερα περιβαλλοντικά προβλήματα του νησιού της Ρόδου;

«Τα απορρίμματα, η υπερβολική και παράνομη αλιεία, η αύξηση του πληθυσμού κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, οι πυρκαγιές και η έλλειψη νερού, με το πρόβλημα να γίνεται δυσκολότερο το καλοκαίρι».

Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωσή σας σε θέματα σχετικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη;

«Ναι, γιατί συνεχώς θα πρέπει να εκπαιδεύεσαι».

Προβληματίζεστε σχετικά με κάποιες δικές σας καθημερινές πρακτικές, που ενδεχομένως επιβαρύνουν το Περιβάλλον;

«Ναι».

Έχετε τροποποιήσει δραστηριότητες ή συνήθειες της καθημερινότητάς σας, με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος;

«Ναι, φυσικά».

II. Ερωτήσεις σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο

Πιστεύετε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη πρέπει να ενσωματώνεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ή να αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο;

«Να ενσωματώνεται».

Πιστεύετε ότι μια εκπαίδευση στοχευμένη στην αειφορία είναι ικανή να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενα άτομα με ευαισθησία απέναντι σε θέματα που αφορούν στο Περιβάλλον και τον συνάνθρωπο;

«Χωρίς αμφιβολία».

Πιστεύετε ότι τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας είναι σε θέση να αναπτύξουν κατάλληλες στάσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές σχετικά με το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι οποίες θα τα συνοδεύουν και κατά την ενήλικη ζωή τους;

«Ναι, είναι σε θέση».

Έχετε υλοποιήσει στο νηπιαγωγείο σας κάποιο/α πρόγραμμα/τα που αφορά/ούν στο Περιβάλλον και βασίζεται/ονται στις αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης; Αν ναι, ποιο/α; Αν όχι, για ποιον λόγο;

«Ναι, έχω κάνει για την ανακύκλωση, για τον κύκλο ζωής του νερού και την ορθή χρήση του. Για τα παραδοσιακά σπίτια και τα οικιακά σκεύη που χρησιμοποιούσαν, για την ηχορύπανση από τα μέσα μεταφοράς και πώς μπορούμε να την μειώσουμε».

Αν έχετε υλοποιήσει στο νηπιαγωγείο σας κάποιο/α περιβαλλοντικό/ά πρόγραμμα/τα, ποια/ες μεθόδους/τεχνικές αξιοποιήσατε κατά την υλοποίησή του/τους; Αν δεν έχετε υλοποιήσει, σε θεωρητικό επίπεδο, ποια/ες μεθόδους/τεχνικές θεωρείτε κατάλληλες;

«Project, μελέτη πεδίου, επίλυση προβλήματος, προσομοίωση και θεατρικό παιχνίδι».

Κατά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχατε θέσει κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος;

«Ναι, σε όλα τα προγράμματα που έχω υλοποιήσει».

III. Ερωτήσεις σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια και με άλλους φορείς

Πιστεύετε ότι η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και σε άλλους φορείς;

«Ναι, εννοείται και θα πρέπει να επιδιώκεται».

Κατά τον σχεδιασμό του περιβαλλοντικού προγράμματος, είχατε συνεργασία με τους γονείς των νηπίων; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Ναι, τους ενημέρωσα για τους στόχους και τις δραστηριότητες που θα κάνω».

Κατά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, είχατε συνεργασία με τους γονείς των νηπίων; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Ναι, έβγαλαν φωτογραφίες ο καθένας από τη γειτονιά του, με σκοπό να καταδείξουν την ύπαρξη του προβλήματος, συμμετείχαν στην εκπαιδευτική επίσκεψη που κάναμε και μας βοήθησαν να κάνουμε τις αφίσες και τα ενημερωτικά φυλλάδια. Ένας γονιός ανέλαβε να τα εκτυπώσει».

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος συνεργαστήκατε με κάποιον φορέα; Αν ναι, με ποιον/ποιους;

«Ναι, με υπεύθυνους καθαριότητας του Δήμου Ρόδου, με έναν ξεναγό που μίλησε στα παιδιά για το παραδοσιακό σπίτι».

Κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έγινε διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία; Αν ναι, με ποιον/ποιους τρόπους;

«Ναι, δημιουργία αφισών και ενός παραμυθιού με ήρωες τα παιδιά της τάξης. Μοιράσαμε σε όλους τους γονείς και πήγαμε και στους υπαλλήλους του Δήμου για να τους ευχαριστήσουμε για την πολύτιμη βοήθειά τους».

IV. Ερωτήσεις σχετικά με τις δυσκολίες που συναντώνται στην εφαρμογή προγραμμάτων για το Περιβάλλον, στο πλαίσιο της Αειφόρου Ανάπτυξης, στο νηπιαγωγείο

Κατά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, είχατε στη διάθεσή σας όλα τα απαραίτητα υλικά και τους αναγκαίους πόρους; Αναφέρετε σχετικά.

«Ναι, είχαμε ό,τι χρειαζόμασταν και για τις εκτυπώσεις είχαμε χορηγούς από τοπικά καταστήματα».

Κατά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, χρειάστηκε να αναπροσαρμόσετε τους στόχους ή τις δραστηριότητές σας; Αναφέρετε σχετικά.

«Όχι, ήταν σχεδιασμένο σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών».

Αντιμετώπισατε κάποια δυσκολία παιδαγωγικού χαρακτήρα κατά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος; Αν ναι, αναφέρετε σχετικά.

«Όχι, δεν αντιμετώπισα καμία δυσκολία».

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, αντιμετώπισατε άλλα προβλήματα; Αναφέρετε σχετικά.

«Όχι, έθεσα τους στόχους σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους της Π.Ε».

Κλείσιμο συνέντευξης:

Εδώ τελειώνουν οι ερωτήσεις, θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

«Όχι, δεν θα ήθελα να προσθέσω κάτι άλλο».