

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: *Εκπαιδευτικά Προγράμματα
και Υλικό : Τοπική, Άτυπη και Από απόσταση Εκπαίδευση***

**Θέμα : *Επισκόπηση των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης των Κέντρων
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Περιφέρειας Πελοποννήσου***

Επιβλέπων καθηγητής : Δρ. Κατσής Αθανάσιος

Συντάκτρια: Πουτακίδη Χριστίνα

A.M. 3032201501120

Ακαδημαϊκό Έτος : 2016 - 2017

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον αξιότιμο καθηγητή κ. Κατσή Αθανάσιο για την καθοδήγηση και την υποστήριξή του.

Ευχαριστώ θερμά τους υπευθύνους των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Περιφέρειας Πελοποννήσου και τα μέλη των Παιδαγωγικών Ομάδων τους για τη βοήθειά τους στην εκπόνηση της έρευνας.

Αφιερώνω την παρούσα εργασία μου στα παιδιά μου και τον σύζυγό μου που συμμερίζονται και ενθαρρύνουν τις προσπάθειές μου για την επαγγελματική μου εξέλιξη.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο την επισκόπηση των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πελοποννήσου. Μετά από βιβλιογραφική επισκόπηση παρουσιάζεται ο θεσμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και οι συνιστώσες του (θεωρητικά ζητήματα, παιδαγωγικά ζητήματα και πρακτικά ζητήματα). Με μια σύντομη ιστορική αναδρομή η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ανάγεται στη δεκαετία του 1960, ενώ στην Ελλάδα εισάγεται στα προγράμματα των σχολείων το 1990. Ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) ξεκινάει το 1993 στην Ελλάδα με την ίδρυση του πρώτου Κέντρου στην Κλειτορία της επαρχίας Καλαβρύτων του Νομού Αχαΐας, ενώ σήμερα λειτουργούν ανά την ελληνική επικράτεια 53 Κέντρα. Η έρευνα επιδιώκει να καταγράψει τις απόψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επισκέφθηκαν και παρακολούθησαν μαζί με τους μαθητές τους κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα ΚΠΕ, μετά την επίσκεψή τους. Φιλοδοξεί, επίσης, να παρουσιάσει τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών ως προς την πληρότητα, την εγκυρότητα και τη συνέπεια του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν, ως προς την απλότητα, την ακρίβεια και τη σαφήνεια στη διατύπωση και τη σύνταξη της χρησιμοποιούμενης γλώσσας από τους υπευθύνους και ως προς τον βαθμό παρακίνησης των μαθητών για περαιτέρω συζήτηση και αναζήτηση στοιχείων. Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση ερωτηματολογίων σε έντυπη μορφή (78 ερωτηματολόγια) τα οποία μοιράστηκαν στα πέντε ΚΠΕ της Περιφέρειας Πελοποννήσου (Σικυωνίων, Μολάων, Καλαμάτας, Νέας Κίου και Καστρίου). Με την ποσοτική ανάλυση όλων των δεδομένων, μερικά από τα συμπεράσματα που αναδείχθηκαν είναι η θετική στάση των εκπαιδευτικών στον θεσμό των ΚΠΕ, η απόκτηση εξοικείωσης με τα περιβαλλοντικά προγράμματα, η κατάκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων εκ μέρους τους που κάνουν αποδοτικότερη την καθημερινή τους πρακτική, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και η ευαισθητοποίηση για θέματα περιβάλλοντος. Για τους μαθητές τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως απολαμβάνουν πολύ τις δραστηριότητες στα ΚΠΕ, είχαν ενεργητική συμμετοχή, βελτίωσαν τις γνώσεις τους στο συγκεκριμένο περιβαλλοντικό θέμα, ενώ επηρεάστηκαν θετικά για τα

γενικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα. Στα σχόλια που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την εξαιρετική εμπειρία τους στο πεδίο (στο φυσικό και οικιστικό περιβάλλον) και τη φιλική αντιμετώπιση εκ μέρους των υπευθύνων. Στις προτάσεις βελτίωσης που διατύπωσαν πρότειναν να έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους στα ΚΠΕ και να συμμετέχουν σε περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες.

Λέξεις Κλειδιά

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση, Δεξιότητες, Γνώσεις, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Λέξεις κλειδιά.....	4

Θεωρητικό μέρος

<u>Κεφάλαιο 1^ο : Όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης</u>	<u>8</u>
1.α. : Ιστορική αναδρομή στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	8
Συναντήσεις για το περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δεκαετία του 70.....	9
Συναντήσεις και Διακηρυκτικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δεκαετία του 80	9
Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δεκαετία του 90 : αειφορία, αειφόρος ανάπτυξη.....	9
Συναντήσεις και Διακηρυκτικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δεκαετία του 2000.....	9
1.β. : Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	10
Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2000 ως σήμερα.....	11
<u>Κεφάλαιο 2^ο : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Θεωρητικά ζητήματα</u>	<u>12</u>
2.α. : Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	12
2.β. : Η αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	14
2. γ. : Σκοποί και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	14

<u>Κεφάλαιο 3^ο : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Παιδαγωγικά ζητήματα</u>	16
3.α. : Το Παιδαγωγικό πλαίσιο.....	16
3. β. : Οι αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	17
3. γ. : Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός σχολείου.....	19
3. δ. : Βιωματική και Μαθητοκεντρική μάθηση.....	19
Στόχοι της βιωματικής μάθησης.....	21
3. ε. : Αξιολόγηση του Θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	23
<u>Κεφάλαιο 4^ο : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Πρακτικά ζητήματα</u>	25
4. α. : Παιδαγωγικές μέθοδοι και εκπαιδευτικές τεχνικές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	25
4. β. : Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών μεθόδων/ τεχνικών.....	28
<u>Ερευνητικό μέρος</u>	
<u>Κεφάλαιο 5^ο : Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)</u>	29
5.α. : Ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	29
5.β. : Στόχοι – Δράσεις των ΚΠΕ.....	30
5.γ. : Η στελέχωση των ΚΠΕ.....	32
5.δ. : Ο ρόλος των ΚΠΕ.....	36
<u>Κεφάλαιο 6^ο : Η έρευνα στα ΚΠΕ Περιφέρειας Πελοποννήσου</u>	36
6.α : Τα ΚΠΕ Περιφέρειας Πελοποννήσου.....	36

Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα που εκπονούν.....	37
Τα Θεματικά Δίκτυα που συντονίζουν τα ΚΠΕ Περιφέρειας Πελοποννήσου.....	39
6.β. : Η έρευνα στα ΚΠΕ	39
Ερευνητικά ερωτήματα	39
Ερευνητικό πλαίσιο.....	40
Σκοπός τη έρευνας.....	40
Μεθοδολογία	40
Το Δείγμα	40
Μεθοδολογικά προσέγγιση.....	40
Περιορισμοί της έρευνας.....	41
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα – διερεύνηση.....	42
6.γ. : Η έρευνα στα ΚΠΕ (με γραφήματα).....	42
Συγκεντρωτικά συμπεράσματα.....	65
Προτάσεις για τα ΚΠΕ – Συζήτηση.....	68
Γενικά Συμπεράσματα.....	71
Παραθέματα.....	73
Βιβλιογραφία.....	81

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο : Όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

1.α : Ιστορική αναδρομή στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Στις δεκαετίες '60 και '70 έρχονται στο φως της δημοσιότητας προβλήματα που σχετίζονται με την υποβάθμιση του περιβάλλοντος εξαιτίας των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Η βιομηχανική επανάσταση, η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και η παρεμβατικότητα του ανθρώπου κυρίως στο φυσικό περιβάλλον (οι οικολογικές καταστροφές, οι πυρηνικές δοκιμές, η χρήση χημικών και τοξικών, οι πόλεμοι) είναι οι βασικότερες αιτίες που ευαισθητοποίησαν ειδικούς αλλά και τους ανήσυχους πολίτες σε πολλές χώρες τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 για τα προβλήματα του περιβάλλοντος. Τα προβλήματα αυτά προκάλεσαν αίσθηση στο ευρύ κοινό, την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα και αποτέλεσαν έναυσμα για την ανάπτυξη οικολογικών ή φιλοπεριβαλλοντικών κινημάτων, μέσα στα οποία γεννήθηκε η ιδέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως τη διαδικασία εκείνη μέσα από την οποία θα ήταν δυνατό να αντιμετωπιστεί η περιβαλλοντική υποβάθμιση και να προστατευτεί το περιβάλλον. Δημιουργούνται έτσι τα οικολογικά κινήματα και οι μη κυβερνητικές οργανώσεις (HELMERA, WWF κ.ά.) με βασικό στόχο τη διαμαρτυρία, την αντίσταση, την ευαισθητοποίηση για την προστασία και διατήρηση της ποιότητας του φυσικού πλούτου (Παπαδημητρίου, 1998, σελ. 17-40. Φλαγαϊτή, 1998, σελ. 111-117. Σκαναβή- Τσαμπούκου, 2004, σελ. 77-80. Γεωργόπουλος και Τσαλίκη, 2005, σελ. 21-22. Δημητρίου, 2009, σελ. 47-48.)

Ο Σκοτσέζος βοτανολόγος καθηγητής Patrick Geddes είναι ο πρώτος που συνδέει την ποιότητα του περιβάλλοντος με την ποιότητα της εκπαίδευσης, βλέποντας το παγκόσμιο ενδιαφέρον τον 19^ο αιώνα (Παπαδημητρίου, 1998, σελ. 18).

Στο πλαίσιο του διεθνούς προβληματισμού για την προστασία του περιβάλλοντος και την ανάληψη δράσεων για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων από τη δεκαετία του '70 μέχρι σήμερα πραγματοποιήθηκαν διεθνείς και παγκόσμιες διασκέψεις και συνέδρια υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών με σκοπό την οργάνωση και ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Διοργανώθηκαν διάφορες συναντήσεις σε πολιτικό επίπεδο σε ευρωπαϊκές χώρες και στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ειδικότερα στη δεκαετία του '90 η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο συζητήσεων στο πλαίσιο διεθνών συναντήσεων οι οποίες επικεντρώθηκαν στα περιβαλλοντικά προβλήματα

και την ποιότητα του περιβάλλοντος στο πλαίσιο της αειφορικής ανάπτυξης των χωρών του πλανήτη.

Οι διεθνείς συναντήσεις πραγματοποιούνται με την αιγίδα της UNESCO, ενώ ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) αναλαμβάνει σημαντικές πρωτοβουλίες σε συνεργασία με άλλους διεθνείς φορείς (για τις συναντήσεις, βλ. Γεωργόπουλος-Τσαλίκη, 2005. Φλογαΐτη, 1998. Παπαδημητρίου, 1998. Σκαναβή-Τσαμπούκου, 2004. Δημητρίου, 2009. Ψαλίδας, 1999. Palmer and Neal, 1994. Palmer, 1998). Οι πρωτότυπες διακηρύξεις των διασκέψεων που έλαβαν χώρα και τα σχετικά δημοσιεύματα είναι : UN,1973. UNESCO, 1976, 1978, 1982. UNESCO-1988. UNESCO, 1992, 1997. UNCSD, 2003. UNESCO, 2003, 2005.

Συναντήσεις για το περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δεκαετία του '70:

- Διεθνής Συνάντηση, Νεβάδα- ΗΠΑ : Περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολικά προγράμματα: Θεσμοθέτηση του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.
- Διεθνής Διάσκεψη, Στοκχόλμη- Σουηδία: Διακήρυξη για το περιβάλλον του ανθρώπου.
- Διεθνές Συνέδριο, Βελιγράδι- πρώην Γιουγκοσλαβία : Χάρτα του Βελιγραδίου.
- Παγκόσμια Διακυβερνητική Διάσκεψη, Τιφλίδα –πρώην Σοβιετική Ένωση : Διακήρυξη της Τιφλίδας.

Συναντήσεις και Διακηρυκτικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δεκαετία του '80

- Διεθνές συνέδριο, Μόσχα –πρώην Σοβιετική Ένωση : Διεθνής στρατηγική δράσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και κατάρτιση για τη δεκαετία του '90.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δεκαετία του '90 : αειφορία, αειφόρος ανάπτυξη

- Παγκόσμια Διακυβερνητική Διάσκεψη, Ρίο- Βραζιλία: Agenda 21
- Διεθνή Συνέδρια και συναντήσεις για το περιβάλλον και την ανάπτυξη μετά τη Διάσκεψη του Ρίο και πριν τη Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης, 1992-1997.
- Διεθνής Διάσκεψη, Θεσσαλονίκη- Ελλάδα: Περιβάλλον και κοινωνία: Εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των πολιτών για την αειφορία.

Συναντήσεις και Διακηρυκτικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δεκαετία του 2000

- Διάσκεψη κορυφής, Γιοχάνεσμπουργκ-Ν. Αφρική : Αειφόρος ανάπτυξη
- Δεκαετία αφιερωμένη στην Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, 2005-2015.

Στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, τον Δεκέμβριο του 2002 (απόφαση 57/254) υιοθετείται η πρόταση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη που προτάθηκε στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Διάσκεψης Κορυφής του Γιοχάνεσμπουργκ και διακηρύσσεται η δεκαετία 2005-2015 Δεκαετία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

1.β: Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα έχουμε την ένταξη των περιβαλλοντικών θεμάτων στα σχολικά μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Φυσικής, της Αγωγής του Πολίτη, της Γλώσσας με τα νέα βιβλία στη δεκαετία του 1980 και τον ορισμό Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις διευθύνσεις της εκπαίδευσης.

Οι πρώτες προσπάθειες για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία ξεκινούν το 1979-1980. Το 1980 οργανώθηκε το πρώτο σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στην Αθήνα, ενώ στο διάστημα 1982-1983, ξεκινούν οι πρώτες προσπάθειες για εκπόνηση προγραμμάτων. Το διάστημα 1982-1985, ορίστηκαν πιλοτικά σχολεία, όπου εκπονήθηκαν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Από το 1983 αρχίζει η λειτουργία γραφείων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ από το 1984 αρχίζουν να αποστέλλονται σε όλα τα σχολεία εγκύκλιοι για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι οποίες περιέχουν πληροφορίες και ιδέες για τη σύνδεση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Το 1990 η πολιτεία εισήγαγε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα προγράμματα των σχολείων με τον Ν. 1892/31-7-1990, όπου αναφέρεται ότι: << Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης >> και όριζε τον σκοπό της ως εξής: << Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους >>. Η διάταξη αυτή επεκτάθηκε και στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τον Ν. 1246/14-5-1991. Το 1991 ορίστηκαν οι υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κατά νομούς με καθήκον να

παρακολουθούν, να στηρίζουν και να εμπυχώνουν εκπαιδευτικούς που εκπονούν προγράμματα και να οργανώνουν σεμινάρια επιμόρφωσης.

Μεγάλης σπουδαιότητας είναι το γεγονός ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισάγεται στο σχολείο με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, καθώς τα προγράμματα πραγματοποιούνται σε εθελοντική βάση, χωρίς την υποστήριξη από την πολιτεία, τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια, εργαζόμενοι συνήθως εκτός ωραρίου του σχολικού προγράμματος και χρηματοδοτώντας σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι τα προγράμματά τους (Παπαδημητρίου, 2004, σελ. 482). Αυτό είναι σημαντικό γιατί παραμένουν επίκαιροι και διαχρονικοί οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ύστερα από τριάντα χρόνια και ταυτόχρονα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για πιο ουσιαστική και πιο ευρεία προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα αναπτύχθηκε αρκετά αργότερα σε σχέση με άλλες χώρες, στο πλαίσιο της διάδοσής της μέσω του Παγκόσμιου Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση της UNESCO (Παπαδημητρίου, 1998). Έγινε αποδεκτή με μεγάλο ενθουσιασμό από μια μερίδα εκπαιδευτικών, ενθουσιασμός που ήταν περισσότερο συνδεδεμένος με τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της παρά με τους περιβαλλοντικούς της στόχους, καθώς για διάφορους λόγους, ήταν μια εποχή που τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν είχαν αναδειχθεί ακόμη στην Ελλάδα. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπήρξε για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα αυτούς που είχαν εκπαιδευτικές ανησυχίες και ανοιχτό μυαλό, μια εναλλακτική πρόταση, η μοναδική εκείνη την εποχή, που έδινε διέξοδο στους προβληματισμούς τους σχετικά με την κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης που επικρατούσε στο ελληνικό σχολείο. (Σουβατζή, 1991, σελ. 47-48. Περδίκης, 1994, σελ. 19-21. Γκόλιου, 1994, σελ. 3. Σιαμαντάς, 1996, σελ. 19-20. Παπαδημητρίου, 2004, σελ. 482).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2000 ως σήμερα.

Με τη νέα χιλιετία, ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, πιο ανοικτό και πιο διαθεματικό αναπτύχθηκε και εισήχθη πιλοτικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), τα συνακόλουθα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό, στη βάση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Το νέο αυτό πλαίσιο θεωρείται ευνοϊκότερο για την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Προπομπός της διαθεματικότητας, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, είναι η Ευέλικτη Ζώνη (ΕΖ), η οποία εφαρμόζεται πιλοτικά από το 2001. Η καινοτομία αυτή βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, αλλά και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή μέσα από ανάλογες δραστηριότητες. Εφόσον σκοπός της ευέλικτης ζώνης είναι να ενιαιοποιήσει τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τις καταστάσεις της ζωής, η Ευέλικτη Ζώνη έχει ανοικτή θεματική, που προτείνεται από τους μαθητές και διαμορφώνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τα θέματα που διερευνώνται στην Ευέλικτη Ζώνη έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα επίκαιρα ζητήματα του τόπου τους και του κόσμου, αλλά και τα ερεθίσματα που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου. Η θεματική της Ευέλικτης Ζώνης περιλαμβάνει θέματα αφενός Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αφετέρου γνωριμίας με το τοπικό περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό). Για να στηρίξει ο εκπαιδευτικός τις δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης πρέπει να χρησιμοποιήσει κατά κανόνα διδακτικές στρατηγικές που αξιοποιούν τις μαθητικές εμπειρίες και ερωτήσεις και καθοδηγούν τους μαθητές στις φάσεις της συλλογικής διερεύνησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001. Μπλιώνης, Γ., 2009, σελ. 34-35).

Η πορεία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας αποτελεί παράδειγμα καινοτομίας, η οποία ξεκίνησε και προχώρησε με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών και δεν επιβλήθηκε από άνω. Εισήγαγε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, έστω και σε περιορισμένη κλίμακα, αντιλήψεις και πρακτικές της προοδευτικής κίνησης στην εκπαίδευση και αποτέλεσε παράδειγμα αυτοεπιμόρφωσης και αλληλοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω της παρουσίασης σεμιναρίων καθώς και με προσφυγή στην υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία (Παπαδημητρίου, 2004, σελ. 482-483).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προετοίμασε το έδαφος και συνέβαλε στο να διαμορφωθεί μια κρίσιμη μάζα εκπαιδευτικών εξοικειωμένων με διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις από αυτές που επικρατούν στο σχολείο, ικανών να αποδεχτούν και να προωθήσουν άλλα προγράμματα καινοτόμου χαρακτήρα και προετοιμασμένων να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των καινοτομιών που εισάγουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα.

Κεφάλαιο 2° : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρητικά Ζητήματα

2.α: Η Έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι ζήτημα αναπροσανατολισμού των κοινωνικών και πολιτιστικών μας αξιών και προτεραιοτήτων, αλλαγής αντιλήψεων, στάσεων ζωής απέναντι στη φύση, τον άνθρωπο και τα δημιουργήματά του, συνειδητοποίησης και σεβασμού των ορίων αντοχής των φυσικών και κοινωνικών συστημάτων, είναι, κυρίως, ζήτημα διαμόρφωσης περιβαλλοντικής συνείδησης.

Ο βασικός ρόλος πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση, στην ανάδειξη πολιτών με αναπτυγμένη περιβαλλοντική συνείδηση και βαθιά γνώση των προβλημάτων που θα επιδράσουν σωστά προς την κατεύθυνση της επίλυσής τους (Κομποτσιάρης 1999, σελ. 63-67, Περάκη- Κωστάκος, 1992, σελ. 1992, σελ. 49-58).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων αναγκαίων για την κατανόηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος (UNESCO, 1977, στο : Ζυγούρη, 2005, σελ. 87).

Συνειδητοποιώντας ότι η παρούσα κατάσταση του περιβάλλοντος είναι άρρηκτα δεμένη όχι μόνο με την ευημερία αλλά και με την ίδια την ανθρώπινη ύπαρξη και επιβίωση, είναι καιρός να ενημερωθούν και να κατανοήσουν οι μαθητές από τι κινδυνεύουν και από ποιον και ότι δε φτάνει να αγαπάμε τη φύση αλλά οφείλουμε και να την προστατεύουμε.

Η δυναμική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τόσο από περιβαλλοντική όσο και από εκπαιδευτική σκοπιά, πρέπει να αξιοποιηθεί κατάλληλα, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου ο ρόλος της είναι καθοριστικός, αφού απευθύνεται στα κρίσιμα χρόνια των μαθητών, τότε που διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και στάσεις κοινωνικά αποδεκτές.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για τον Βαλσαμίδη (2007, σελ. 304-306) είναι η διαδικασία που θα βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος και να γίνουν ικανοί και αποφασισμένοι να εργαστούν ατομικά και συλλογικά για την επίτευξη και τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της ποιότητας ζωής και της ποιότητας του περιβάλλοντος. Για την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται η αλλαγή των ρόλων του δασκάλου/ εκπαιδευτή και των μαθητών. Έτσι, δε θα προσφέρονται έτοιμες γνώσεις και κρίσεις, δε θα υποδεικνύεται στους μαθητές τι να σκέπτονται, αλλά θα δίνονται ερεθίσματα και υποστήριξη για την οργάνωση των ομάδων εργασίας, ώστε μέσα σε κλίμα συνεργασίας, οι μαθητές να δουλεύουν συλλογικά,

να χρησιμοποιούν πολλές πηγές πληροφόρησης, να μελετούν θέματα σφαιρικά και πολύπλευρα, να αναπτύσσουν μια διαφορετική αντίληψη, ευαισθησία και ευθύνη απέναντι στο περιβάλλον και θεωρώντας τα περιβαλλοντικά προβλήματα δικά τους, να διαθέτουν τη δύναμη και τη θέληση να αντιμετωπίσουν ενεργά και αποτελεσματικά τα κρίσιμα προβλήματα.

2.β. : Η αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Με στόχο την απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης από τους μαθητές απαιτείται γενίκευση και ενίσχυση της συνειδητοποίησης των προβλημάτων του περιβάλλοντος και ευαισθητοποίηση της παγκόσμιας κοινότητας. Όταν οι μαθητές αποκτήσουν στάσεις ζωής ικανές για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και όταν γίνουν οι ίδιοι φορείς ευαισθητοποίησης του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος, θα δημιουργηθεί περιβαλλοντικό ενδιαφέρον. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να γνωρίσουν καλά το περιβάλλον τους σε όλες του τις διαστάσεις, να το εκτιμήσουν, να το αγαπήσουν, να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν στη λήψη και στην εκτέλεση των αποφάσεων. Με δεδομένο ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί μια ευκαιρία για το περιβάλλον και μια πρόκληση για την εκπαίδευση, η σταθερή ένταξή της στα σχολικά και γενικότερα στα εκπαιδευτικά προγράμματα προβάλλεται σήμερα σαν εξαιρετικά επείγουσα και αναγκαία (Αθανασάκης, Κουσουρής, 1987, σελ. 157-159. Παπασιδέρη, 1994, σελ. 168-169).

2. γ. : Σκοποί και Στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν αμφισβητείται όπως και η σωστή ένταξή της με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να υπάρχει πιθανότητα επιτυχίας των στόχων της και να υλοποιηθεί η ανάγκη αντιμετώπισης των οξυμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων και σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και την ίδια τη ζωή.

Οι σκοποί της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθορίστηκαν στη Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας και είναι : (Φλογαΐτη, 1993, σελ. 251-252. Δημητρίου, 2009, σελ. 62. Φλογαΐτη, 1998, σελ. 138 και 187)

- Να παρέχει ενημέρωση για την ύπαρξη και τη σπουδαιότητα της οικονομικής, κοινωνικής, πολιτικής και οικολογικής αλληλεξάρτησης στις αστικές και αγροτικές περιοχές.

- Να προσφέρει σε όλους δυνατότητες απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος.
- Να εμπνεύσει νέους τρόπους συμπεριφοράς σε άτομα, ομάδες και στην κοινωνία στο σύνολό της σχετικά με το περιβάλλον και τα προβλήματά του.

Σύμφωνα με τους σκοπούς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθορίζονται και οι στόχοι, οι οποίοι καλύπτουν στόχους του γνωστικού, του ψυχοκινητικού και του συναισθηματικού τομέα :

- Συνειδητοποίηση : να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να συνειδητοποιήσουν το περιβάλλον και τα σχετικά με αυτό προβλήματα και να ευαισθητοποιηθούν για αυτά.
- Γνώση : να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να κατανοήσουν μέσα από ποικίλες εμπειρίες το περιβάλλον και τα προβλήματά του, το ρόλο του ανθρώπου μέσα σε αυτό και την ευθύνη του για αυτό.
- Στάσεις : να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν κοινωνικές αξίες και ενδιαφέρον για το περιβάλλον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην προστασία και βελτίωσή του.
- Ικανότητες : να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν ικανότητες για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Συμμετοχή : να δώσει στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες τις ευκαιρίες για να αναλάβουν δράση για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Για την υλοποίηση των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης απαιτούνται διακλαδικές και συστηματικές προσεγγίσεις και η υιοθέτηση παιδαγωγικών αρχών και μεθόδων που να εξασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή και τη βιωματική μάθηση των μαθητών. Οι σωστές περιβαλλοντικές επιλογές εξαρτώνται από ένα πλήθος αλληλοσχετιζόμενων παραγόντων όπως είναι οι κοινωνικές αξίες, η πολιτική δομή, τα οικονομικά μέσα ή διαθέσιμη τεχνολογία. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που στοχεύει όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση στάσεων, δράσεων και συμπεριφορών που αφορούν τη διατήρηση, προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος μέσα από μια διαδικασία ποιοτικής καλυτέρευσης της ζωής. Συνδέοντας οικολογικά, κοινωνικά και πολιτιστικά το παιδί με τη φύση και τη ζωή, μπορεί να αλλάξει τη στάση των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον και να διαμορφώσει πολίτες με οικολογική συνείδηση και περιβαλλοντική ευθύνη που θα είναι

αύριο ώριμοι να προτείνουν λύσεις ή να δράσουν για την αντιμετώπιση των οικολογικών πιέσεων που ασκούνται στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή και η δημιουργία κινήτρων, ερεθισμάτων και ενδιαφερόντων για ατομική και συλλογική δράση. Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μια παιδευτική προσέγγιση όχι μόνο γνωσιολογική ή ψυχοκινητική, αλλά και κοινωνική, αφού ενδιαφέρεται για τις συνέπειες της κοινωνικής διαδικασίας στη διαμόρφωση ενός σταθερού και υγιεινού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να διαμορφώνει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησία, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέουν με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να μετέχουν στη λήψη και εκτέλεση αποφάσεων (Παπασιδέρη, 1994, σελ. 169-170. Βαλσαμίδης, 2007, σελ. 403-404. Φλογαϊτη, 1998, σελ. 187).

Κεφάλαιο 3^ο : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Παιδαγωγικά Ζητήματα

3. α. : Τα Παιδαγωγικό Πλαίσιο

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, από τη γένεσή της, προτείνει ένα νέο παιδαγωγικό πρότυπο και αντλεί τις βασικές παιδαγωγικές της αρχές από τον χώρο του προοδευτικού παιδαγωγικού κινήματος της Νέας Αγωγής που εμφανίζεται στις αρχές του 20ού αιώνα. Οι παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι που προτείνονται κυρίως από τους Dewey και Kilpatrick αποτελούν κεντρικές οργανωτικές αρχές του εκπαιδευτικού πλαισίου της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά της. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση προτείνει το παιδαγωγικό πρότυπο που υποστηρίζει τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, προάγει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης, αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης, προάγει τη σύνδεση της γνώσης με τα ενδιαφέροντα του μαθητή και την καθημερινή ζωή. Προάγει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, την ανάπτυξη της συνεργασίας σε ομάδες, τη συλλογικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Παράλληλα, υποστηρίζει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την αυτονομία των ατόμων και την καλλιέργεια αξιών. Ενθαρρύνει τον μεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών, την οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης σε πλαίσιο συνεργασίας και αποδοχής. Διευρύνει τα μαθησιακά περιβάλλοντα, περιλαμβάνοντας άλλους χώρους εκτός σχολικής αίθουσας. Ενθαρρύνει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, αξιοποιεί τα

περιβαλλοντικά ζητήματα των τοπικών κοινωνιών και ενθαρρύνει τη διερεύνηση των ποικίλων διαστάσεων που τα συνιστούν (Δημητρίου, 2009, σελ. 177-178. Φλογαΐτη, 1998, σελ. 193).

3. β. : Οι αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι παρακάτω αρχές, συνιστούν το παιδαγωγικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και διαμορφώνουν μια εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από την : (Δημητρίου, 2009, σελ. 177-178)

- Εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης
- Συνεργατική μάθηση
- Καλλιέργεια αξιών
- Κριτική σκέψη
- Συστημική σκέψη
- Συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες – ικανότητα δράσης

Εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης : σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία του εποικοδομητισμού ή κονστρουκτιβισμού, η γνώση δομείται προσωπικά και οι νέες γνώσεις που θα κατασκευάσουν οι μαθητές θα είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των αντιλήψεών τους με τη σχολική γνώση και αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στην επιχείρηση συγκρότησης των νέων γνώσεων. Στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ενδιαφέρει η ανάδειξη και αξιοποίηση των ποικίλων αντιλήψεων αναφορικά με τη φύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, των οποίων η ενίσχυση ή και δημιουργία εξαρτάται από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς παράγοντες αλλά και από προσωπικές ή συλλογικές αξίες, νοοτροπίες και συμπεριφορές. Επίσης, οι αντιλήψεις των μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλείο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τη διδακτική αξιοποίηση των αντιλήψεων και πιθανών παρανοήσεών τους (Δημητρίου και Χατζηνικήτα, 2003. Δημητρίου και Χατζηνικήτας, 2004. Παπαδημητρίου, 2005. Δημητρίου, 2009).

Συνεργατική μάθηση : η αξία και η αναγκαιότητα της συνεργασίας σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, συνιστά μία από τις κατευθυντήριες αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (UNESCO, 1976 και 1978). Για την επίτευξη της συνεργατικής μάθησης απαιτείται να αναπτυχθεί μεταξύ των μαθητών συνεργασία, αλληλεπίδραση, αλληλεγγύη, αλληλεξάρτηση, επικοινωνία, ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών και απόψεων, ανάληψη πρωτοβουλιών, ενδυνάμωση των

δυνατοτήτων τους και δημοκρατική συμμετοχή (Κακανά, 2008. Μασσαγγούρας, 2000). Οι παραπάνω αξίες και δεξιότητες είναι απαραίτητες στη διερεύνηση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, τα οποία είναι από τη φύση τους πολυδιάστατα, πολυσύνθετα, διέπονται από σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των παραγόντων που τα συνιστούν και εμπεριέχουν συγκρούσεις.

Διαθεματικότητα : αφορά την οργάνωση της μάθησης γύρω από συγκεκριμένο θέμα, στοχεύοντας στη μελέτη όλων των πτυχών που το συνιστούν. Πρόκειται για μια πολυεπίπεδη ενοποίηση μορφών γνώσης που προέρχονται τόσο από τη βιωματική γνώση όσο και από κλάδους της επιστήμης (Μασσαγγούρας, 2003. Φλογαΐτη, 2006. Θεοφιλίδης, 2002). Η διαθεματική προσέγγιση ενός περιβαλλοντικού θέματος συνεπάγεται τη μελέτη του συστήματος μέσα στο οποίο συμβαίνει και περιλαμβάνει τις επιμέρους πτυχές του και του πλέγματος των μεταξύ τους σχέσεων, καθώς τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι πολυσύνθετα και πολυδιάστατα.

Καλλιέργεια αξιών : η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στοχεύει όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων που θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός περιβαλλοντικού ήθους που θα προσδιορίσει τη σχέση ανθρώπου- φύσης με απώτερο σκοπό την αρμονία μεταξύ της ανθρωπότητας και της βιόσφαιρας (UNCSD, 2003. UNESCO, 1976, 1978, 1988 και 1992).

Κριτική σκέψη : η προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων απαιτεί την καλλιέργεια ατόμων με κριτική σκέψη, ικανών να αναγνωρίζουν τις αιτίες που βρίσκονται στη ρίζα των προβλημάτων αυτών και όχι μόνο των συμπτωμάτων τους, να κατανοούν τις συγκρούσεις που εμπεριέχονται στον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισής τους από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ή και σε πολιτικό επίπεδο και να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά συμφέροντα από τα οποία αυτές εκπορεύονται (Φλογαΐτη, 2006. Δημητρίου, 2009. Μασσαγγούρας, 2001).

Συστημική σκέψη : συνιστά τον τρόπο θεώρησης ενός ζητήματος, γεγονότος, κατάστασης ή προβλήματος με όρους συστήματος. Για τη συστημική προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων είναι αναγκαία η προσέγγισή τους με έναν τρόπο σκέψης με τον οποίο να είναι δυνατόν να κατανοείται το όλο, να εντοπίζονται τα στοιχεία ή τα μέρη που περιλαμβάνει και να αναγνωρίζονται οι μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνουν τη δυναμική του (Δημητρίου, 2009, σελ. 209. Ράγκου, 2000. Σχίζα, 2006).

Συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες-ικανότητα δράσης : στη μελέτη των περιβαλλοντικών ζητημάτων, επιδιώκεται η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες που θα παρέχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ικανότητα δράσης. Ζητούμενο είναι η ίδια η διαδικασία της συμμετοχής των παιδιών στην αντιμετώπιση ή επίλυση των προβλημάτων ως μέρος της εκπαίδευσης, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης και όχι τη συμβολή στην άμεση επίλυση κάποιου περιβαλλοντικού προβλήματος. Η ικανότητα δράσης εμπεριέχει την ικανότητα συνεργασίας, την κριτική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων, την προθυμία για συμμετοχή, την εμπιστοσύνη του ατόμου στην προσωπική του δύναμη να επηρεάζει καταστάσεις, την ικανότητα έκφραση απόψεων και τις αξίες που έχει διαμορφώσει (Δημητρίου, 2009,. Σκαναβή- Τσαμπούκου, 2004. Φλογαΐτη, 2006).

3. γ. : Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εκτός σχολείου

Η μη επίσημη ή εξωσχολική εκπαίδευση παίζει βασικό ρόλο στη διατήρηση και βελτίωση του περιβάλλοντος. Απευθύνεται τόσο σε εκείνους που πηγαίνουν σχολείο όσο και σε εκείνους που, άσχετα από την ηλικία, μετέχουν ήδη σε δραστηριότητες, που συμβάλλουν στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη της κοινότητας. Η εξωσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση προσδιορίζεται κατά πολύ από την πραγματική κατάσταση του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν τα άτομα και των ρόλων που πρέπει να παίξουν. Η εξωσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να αλλάξει τη στάση όλων των μελών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, εμπνέοντάς τους με την επιθυμία να μετέχουν και να συνεργαστούν. Θα πρέπει να εμφυσήσει ένα αίσθημα υπευθυνότητας όσον αφορά, τη διοίκηση, την προστασία και την ανάπτυξη του περιβάλλοντος. Έτσι έχει διπλό σκοπό : αφ' ενός, να εκπαιδεύσει πολίτες ικανούς να αντιλαμβάνονται και να επωμίζονται τις ευθύνες τους, όσον αφορά το περιβάλλον και αφετέρου να ευαισθητοποιήσει περισσότερο τις διάφορες πληθυσμιακές ομάδες για τα ερωτήματα που δημιουργούνται από τα οικολογικά συστήματα και το κοινωνικό/ πολιτιστικό περιβάλλον που ζουν και από τις δραστηριότητές τους (Παπασιδέρη, 1994, σελ. 196-197).

Για τον Χρυσάφιδη (2006, σελ. 56) η διδασκαλία του μαθήματος της Περιβαλλοντικής Αγωγής, το οποίο διδάσκεται κατά κύριο λόγο έξω από τα περιθώρια της σχολικής ζωής, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ δημιουργικό μέσο άσκησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ανοικτές διαδικασίες και δημοκρατικές σχέσεις.

3. δ. : Βιωματική και μαθητοκεντρική μάθηση

Στις σύγχρονες κοινωνίες, πολλές είναι οι πηγές που παρέχουν εκπαίδευση με άτυπη μορφή, όπου οι εφαρμογές της βιωματικής μάθησης αφθονούν. Και στη χώρα μας το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις βαθμίδες εντάσσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βιωματικό προσανατολισμό (Ταυλαρίδου-Καλούτση, Παπαφλέσσα, 2007, σελ. 29-30).

Η βιωματική μάθηση παρέχεται από θεσμοθετημένους φορείς εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο. Με τη βιωματική μάθηση προτείνεται η αλλαγή ενός από τους βασικούς στόχους της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης: η εκπαίδευση να μη στοχεύει στη μετάδοση και αφομοίωση της πληροφορίας και των γνώσεων ως αυτοσκοπό, αλλά να χρησιμοποιεί τις γνώσεις ως εργαλείο για τη διαδικασία της μάθησης, μιας μάθησης που να οδηγεί σε προσωπικές ωριμαντικές εμπειρίες αλλά και στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό. Στη βιωματική μάθηση, στόχος είναι να γίνει ο εκπαιδευόμενος άτομο συναισθηματικά και κοινωνικά ώριμο, το οποίο να συμμετέχει ενεργά και να έχει θετική συμβολή στο κοινωνικό γίνεσθαι (Ταυλαρίδου, 2007, σελ. 40-41. Παρασκευόπουλος, 2004, σελ. 346-347).

Για τον Willingham (1977, σελ. 224), η βιωματική μάθηση αναφέρεται σε δύο τύπους μάθησης : α) τη μάθηση μέσω εμπειριών της ζωής, που αποκτιέται ανεξάρτητα από κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα και β) την επίσημη, θεσμοθετημένη μάθηση, η οποία παρέχεται από θεσμικούς φορείς, εξουσιοδοτημένους από την κοινωνία να την παρέχουν. Η βιωματική μάθηση παρέχει στον εκπαιδευόμενο πιο άμεση εμπειρία σε ολοκληρωμένη και εφαρμοσμένη γνώση.

Σύμφωνα με τους Γεωργόπουλο και Τσαλίκη (1998), η μάθηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οικοδομείται με την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή, μέσα από μια βιωματική, ολιστική θεώρηση του περιβάλλοντος, με τον διεπιστημονικό χειρισμό των θεμάτων και την κριτική τους διερεύνηση.

Για τον Χρυσ αφίδη, (1998, σελ. 17), η βιωματική μάθηση συντελείται μέσα από το πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις, δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού που πηγάζουν από την καθημερινή του ζωή και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο που ζει και ενσωματώνεται. Οι διαδικασίες αυτές έχουν ως σκοπό να εισάγουν τον μαθητή στον κόσμο της γνώσης έχοντας ως σημείο αναφοράς τα πιο πάνω βιώματα.

Στόχοι της βιωματικής μάθησης

Οι υποστηρικτές της βιωματικής μάθησης : α) Υπερτονίζουν τη χρησιμότητα της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης, της ικανότητα του ανθρώπου να λύνει προβλήματα, της αξιολογικής κρίσης και του συναισθήματος, τα οποία συμβαδίζουν με τις ανάλογες απόψεις της ψυχολογίας της μάθησης. β) Δίνουν έμφαση στη συνεργατικότητα και όχι στον ανταγωνισμό που επιφέρει η προσωπική προσπάθεια. γ) Επιδιώκουν ανοίγματα στην κοινωνία σε αντίθεση με την εσωστρέφεια της παραδοσιακής μάθησης. δ) Προωθούν την ουσιαστική προσπάθεια για ανοίγματα στο μέλλον, σε αντίθεση με την αναμετάδοση και την αφομοίωση γνώσεων, πληροφοριών και αντιλήψεων του παρόντος και του παρελθόντος (Ταυλαρίδου, 2007, σελ. 46-47).

Για τον Rogers (1999) η βιωματική μάθηση έχει τις ιδιότητες της προσωπικής εμπλοκής η οποία γίνεται με την πρωτοβουλία του εκπαιδευόμενου και είναι συνώνυμη με την προσωπική αλλαγή και ανάπτυξη. Η μάθηση διευκολύνεται όταν ο εκπαιδευτικός : α) Συμμετέχει πλήρως στη διαδικασία μάθησης και έχει έλεγχο στη φύση και στην κατεύθυνσή της. β) Βασίζεται κατά κύριο λόγο στην άμεση αντιμετώπιση-αναμέτρηση με πρακτικά, κοινωνικά, προσωπικά ή ερευνητικά προβλήματα. γ) Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως κύρια μέθοδος εκτίμησης της προόδου ή της επιτυχίας. Κατά τη βιωματική διαδικασία μάθησης ο δάσκαλος αναλαμβάνει : α) Τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος για μάθηση, β) τη διευκρίνιση των στόχων του μαθητή, γ) την ευθύνη να οργανώσει και να κάνει προσιτές τις πηγές εκπαίδευσης, δ) την ευθύνη να εξισορροπήσει τις νοητικές και συναισθηματικές πλευρές της μάθησης και ε) να μοιράζεται συναισθήματα και σκέψεις με τους εκπαιδευόμενους χωρίς όμως να κυριαρχεί πάνω σε αυτούς.

Στη χώρα μας, η άτυπη, μη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, παρουσιάζει διαφορετική εικόνα από εκείνη του τυπικού σχολείου. Σε χώρους που δε δεσμεύονται από τις κανονιστικές ρυθμίσεις της σχολικής και της ακαδημαϊκής μάθησης, υπάρχουν άφθονα παραδείγματα που δείχνουν ότι η ιδεολογία και πολλές από τις πρακτικές της βιωματικής διδασκαλίας όχι μόνο εφαρμόζονται αλλά και γνωρίζουν άνθηση (Ταυλαρίδου- Καλούτση, Παπαφλέσσα, 1998, σελ. 54).

Η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας μέσω της ενεργότερης συμμετοχής των μαθητών και των μαθητριών στη μάθηση έχει αρχίσει να γίνεται αποδεκτή σε ολοένα και ευρύτερους κύκλους (Μπλιώνης, 2009, σελ. 50).

Οι Meyers και Jones (1993) θεωρούν ότι μια τέτοια συμμετοχή μπορεί να ενισχυθεί με την εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα και την ανάγνωση σχετικών πηγών, τη συγγραφή μικρών κειμένων και εργασιών, τη συζήτηση και την αναστοχαστική επεξεργασία των ιδεών και των ζητημάτων που διδάσκονται στα μαθήματα.

Σύμφωνα με τη διατύπωση των Barr και Tagg (1995), μεταβαίνουμε από το παράδειγμα της διδασκαλίας στο παράδειγμα της μάθησης. Πρόκειται για την προσέγγιση που προέκυψε από τη μαθησιακή θεωρία του Εποικοδομισμού (Barraket, 2005). Το παιδί θεωρείται ενεργός δημιουργός της μάθησής του και όχι παθητικός δέκτης γνώσεων, οπότε δίνεται έμφαση στις δικές του ανάγκες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία και έλεγχο στην επιλογή της θεματικής ύλης, των μεθόδων μάθησης και του χρόνου που αφιερώνεται σε αυτήν. Ενθαρρύνονται ώστε να έχουν περισσότερο έλεγχο στο τι θα μάθουν, πώς θα το μάθουν και πότε θα το μάθουν. Αυτό προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο υπευθυνότητας από την πλευρά των μαθητών και μαθητριών, εφόσον δεν μπορούν πλέον να εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό για να τους πει, τι, πώς, πού, και πότε θα σκεφτούν.

Έρευνες έδειξαν βελτιωμένη αποτελεσματικότητα, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν ενεργότερους ρόλους στην απόκτηση γνώσης (Campbell and Piccinin, 1999). Πιο συγκεκριμένα, καταγράφεται αύξηση του ενδιαφέροντος και της κινητοποίησης, μείωση του ανταγωνισμού, συμμετοχή και των πιο περιθωριοποιημένων ή διστακτικών μαθητών και μαθητριών, αίσθηση ενεργούς συμμετοχής και συμβολής. Η σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες δημιουργεί συσχετίσεις με προϋπάρχουσες γνώσεις και υποστηρίζει τη μακροπρόθεσμη διατήρηση των νέων γνώσεων. Βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, όπως ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση, γεγονός που επιτρέπει στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν και σε νέα περιβάλλοντα.

Στο έργο του κορυφαίου παιδαγωγού John Dewey *Εμπειρία και Εκπαίδευση* θεμελιώνεται με πρωτοποριακό τρόπο η εκπαιδευτική διαδικασία στις άμεσες εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και μαθητριών και συνδέεται άρρηκτα η μαθητοκεντρική με τη βιωματική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη Δεδούλη (2002), η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε εμπειρικές δραστηριότητες, όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις και οι δημιουργικές συνθέσεις προωθούν τη διερευνητική μάθηση, τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων και ιδιαίτερα τη μέθοδο Project. Ωστόσο, κάθε

προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης στη διδασκαλία έχει ως προαπαιτούμενο έναν εκπαιδευτικό ο οποίος θα έχει την ικανότητα να οργανώνει και να υποστηρίζει δραστηριότητες βιωματικής μάθησης.

Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (1994), ο κατεξοχήν χώρος για να εφαρμοστούν και να αναπτυχθούν οι βιωματικές – επικοινωνιακές διαδικασίες στο ελληνικό σχολείο είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κινείται κατά κύριο λόγο έξω από τα περιθώρια της σχολικής ζωής, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ δημιουργικό φροντιστήριο άσκησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ανοιχτές και δημοκρατικές σχέσεις.

Αξιολόγηση του Θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Αναπόσπαστο τμήμα ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι και η αξιολόγησή του. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004)² κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η αξιολόγηση θεωρείται αναγκαία, διότι μέσω αυτής αφενός εκτιμάται η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πρακτικής και αφετέρου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι άξονες και τα κριτήρια αξιολόγησης προκύπτουν από τους στόχους που αρχικά τέθηκαν και από τον βαθμό επίτευξής τους.

Βασική προϋπόθεση για να εγκριθεί ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και να υλοποιηθεί, είναι η συμπλήρωση του σχεδίου εφαρμογής του προγράμματος στο οποίο, εκτός των άλλων, να διαφαίνεται και ο τρόπος αξιολόγησής του, με αναλυτικό σκεπτικό, που να περιλαμβάνει τον καθορισμό του αντικειμένου της αξιολόγησης, το είδος, τη μεθοδολογική προσέγγιση και τις τεχνικές που θα υιοθετηθούν από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα και η επάρκεια του προγράμματος (Μαυρικάκη, 2001).

Από τη μελέτη των σχεδίων εφαρμογής διαπιστώνεται ότι : α) οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξιολόγηση του προγράμματος, καθώς δεν αναφέρονται σε κανένα είδος αξιολόγησης ή αναφέρονται σε αυτήν πλημμελώς και με ελάχιστη επιστημονική τεκμηρίωση. β) Η συμπλήρωση του σχεδίου εφαρμογής του προγράμματος θεωρήθηκε μια τυπική, γραφειοκρατική διαδικασία που θα μπορούσε να παρακαμφθεί ή να μην προσεχτεί δεόντως, προκειμένου να υλοποιηθούν περισσότερα προγράμματα και να εμπλακούν σε περιβαλλοντικές δράσεις όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί και μαθητές. γ) Οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη επιμόρφωση σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής

προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και σχετικά με τη θεωρία και τις μεθόδους αξιολόγησής του ενώ πολλές φορές δε θεωρούν σημαντικό κομμάτι ενός προγράμματος την αξιολόγησή του (Ζυγούρη, 2005, 68-69).

Από την πλευρά της επίσημης πολιτείας αναγνωρίζεται η ανάγκη της αξιολόγησης και με τη Γ1/473/29-3-1996 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ επισημαίνεται για πρώτη φορά ο σημαντικός ρόλος της αξιολόγησης στην εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των σχετικών παιδαγωγικών στρατηγικών που ακολουθούνται κατά τα προγράμματα. Καθορίζεται, επίσης, η αξιολόγηση ως διαδικασία ενσωματωμένη στην καθημερινή πρακτική που βοηθά την ανατροφοδότηση. Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση, πρέπει να αφορά ένα σύνολο στόχων, οι οποίοι τίθενται εκ των προτέρων και αφορούν το γνωστικό, μεθοδολογικό και ηθικό πεδίο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο γεγονός ότι, σε σχέση με τα παραδοσιακά μαθήματα, η αξιολόγηση στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρέπει να διαφοροποιηθεί και ότι χρειάζεται να οριστούν νέοι και ειδικοί δείκτες. Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι οι παραδοσιακοί τρόποι αξιολόγησης δεν καλύπτουν τους στόχους αξιολόγησης στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και επισημαίνεται η ανάγκη να βρεθούν άλλες μορφές αξιολόγησης.

Στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, αρ. φύλλου, 1376, τεύχος Β', 18-10-2001), στο σχετικό άρθρο (άρθρο 6) για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αναγνωρίζεται η αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως αναγκαίο στάδιο της υλοποίησής τους και διασαφηνίζεται για πρώτη φορά ο ρόλος της. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται οι πιθανοί άξονες και τα αντίστοιχα κριτήρια, με βάση τα οποία μπορεί να γίνεται η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Για την αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν προκύψει τα εξής :

- Υπάρχει σοβαρή έλλειψη εργασιών για την αξιολόγηση (Φλογαΐτη, 1993. Φλογαΐτη. Μπαγάκης, 2001.)
- Οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασίζονται κυρίως στην εμπειρία και λιγότερο στη συστηματική αξιολόγηση (Μπαγάκης, 2001).
- Οι αναφορές για την αξιολόγηση δεν έχουν ερευνητικό χαρακτήρα, αλλά τη μορφή γενικών κατευθύνσεων, οδηγιών και αρχών για το πως μπορεί να γίνει η

αξιολόγηση και ποια είναι η σκοπιμότητά της (Καλαϊτζίδης, 1999. Φλογαΐτη, 1999. Δασκολιά, 1999. Αγγελίδης, 1999).

- ο Δεν υπάρχουν εργασίες για την αξιολόγηση σε επίσημα περιοδικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και έτσι δεν είναι επισήμως γνωστά ερευνητικά στοιχεία για τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιούνται συνολικά κάθε χρόνο στην Ελλάδα, όπως ο αριθμός των προγραμμάτων, η θεματολογία τους, κ.ά. Εργασίες για την αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αρχίζουν να εμφανίζονται ουσιαστικά από το συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.), το 1999, όπου έχουμε την κατάθεση αντίστοιχων προβληματισμών για την αξιολόγηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Ζυγούρη, 2005, σελ. 73).

Ο Ματσαγγούρας (2004) αναφέρει στο ζήτημα της αξιολόγησης ομαδοσυνεργατικών εργασιών, όπως είναι και αυτές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ατόμων και ομάδων στους τομείς : α) της ακαδημαϊκής γνώσης και β) της συνεργατικότητας και λειτουργικότητας. Τονίζει, επίσης, την ανάγκη να γίνεται ατομική αξιολόγηση, ομαδοσυνεργατική αξιολόγηση και συσχέτιση των δύο αυτών μορφών. Συγκεκριμένα, για τα σχέδια εργασίας προτείνει τόσο ενδοομαδική, όσο και διαομαδική αξιολόγηση, με τη μορφή στοχαστικοκριτικής αυτοανάλυσης με βάση μεταγνωστικά κριτήρια.

Οι σοβαρές ελλείψεις και η σπουδαιότητα της αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθώς και η αναγκαιότητα για έρευνα υψηλής ποιότητας στον χώρο των προγραμμάτων που υλοποιούνται, έχουν στόχο την αξιολόγηση της δυναμικής τους για την καλύτερη μελλοντική πορεία του θεσμού.

Κεφάλαιο 4^ο : Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Πρακτικά Ζητήματα

4. α. : Παιδαγωγικές μέθοδοι και εκπαιδευτικές τεχνικές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι (Μπλιώνης, 2009, σελ. 49. Δημητρίου, 2009, σελ. 232-234) :

- ο Διάλεξη

- Καθοδηγούμενη περιβαλλοντική ερμηνεία
- Μουρμουρητά
- Υποβολή ερωτήσεων
- Καταιγισμός ιδεών
- Πνευματική διέγερση
- Ανάδραση
- Συζήτηση
- Αντιπαράθεση απόψεων
- Σωκρατικοί διάλογοι
- Χαρτογράφηση εννοιών
- Ανίχνευση και τροποποίηση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών (επικοδομητική προσέγγιση διδασκαλίας)
- Συγκεντρωτικός πίνακας
- Πειραματική μέθοδος
- Καταγραφή ή επισκόπηση απόψεων με ερωτηματολόγιο ή συνεντεύξεις
- Αποσαφήνιση αξιών
- Μελέτη συγκεκριμένης περίπτωσης
- Δραστηριότητες προσομοίωσης –δραματοποίηση
- Χρήση μορφών τέχνης
- Χρήση οπτικοακουστικών μέσων
- Περιβαλλοντικά μονοπάτια
- Μετακίνηση στο πεδίο και μελέτη του πεδίου
- Επίλυση προβλήματος
- Σχέδια εργασίας (μέθοδος Project)
- Έρευνα δράσης

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004) ² τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι το σχέδιο εργασίας, η επίλυση προβλήματος και η μελέτη πεδίου, τα οποία απορρέουν από τη Γενική Διδακτική και μπορούν να συνδυαστούν με άλλες ειδικότερες στρατηγικές /μεθόδους, όπως αυτές που αναφέρονται παραπάνω. Η χρήση, δε, πολλαπλών στρατηγικών ή μαθησιακών έργων (πολλαπλότητα μεθόδων) κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης θεωρείται επιθυμητό χαρακτηριστικό. Έτσι, σε ένα σχέδιο εργασίας για παράδειγμα θα μπορούσε να συμπεριληφθεί κι ένας καταιγισμός ιδεών, ένα παιχνίδι ρόλων, να χρησιμοποιηθεί μία μορφή τέχνης ή η χαρτογράφηση εννοιών.

Μπορούμε να ισχυριστούμε πως η επιλογή των τεχνικών και μεθόδων εξαρτάται άμεσα από τους στόχους ενός προγράμματος (Μπλιώνης, 2009, σελ. 48). Αν ο στόχος είναι η απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον, τότε οι τεχνικές όπως η διάλεξη, το πείραμα, η μελέτη πεδίου, η επίσκεψη ενός περιβαλλοντικού μονοπατιού ή μιας προστατευόμενης περιοχής και η μελέτη μιας προσομοίωσης σε έναν υπολογιστή θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Επίσης, και η καλλιέργεια δεξιοτήτων συλλογής πληροφοριών από βιβλιοθήκες, μη κυβερνητικές οργανώσεις, internet, περιοδικά θα μπορούσαν να βοηθήσουν.

Αν ο στόχος είναι η απόκτηση άμεσων εμπειριών μέσα από το περιβάλλον, τότε η έμφαση θα δοθεί σε εφαρμογές πεδίου, επίσκεψη, παρατήρηση, μελέτη και συνακόλουθες τεχνικές καταγραφής, συζήτησης, ανάλυσης της εμπειρίας και με μορφές τέχνης.

Αν ο στόχος είναι η ανάλυση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος, τότε τεχνικές όπως τα ερωτηματολόγια, η χαρτογράφηση εννοιών, η αντιπαράθεση απόψεων, η ανάλυση αξιών και το παιχνίδι ρόλων θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε ένα πρόγραμμα, το οποίο θα κατέληγε σε μια πολύπλευρη παρουσίαση της υπό εξέταση κατάστασης.

Αν ο στόχος είναι πέρα από την προσέγγιση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος και η συνεισφορά στην επίλυσή του, τότε θα πρέπει να προστεθούν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, όπως ο καταιγισμός ιδεών και η συζήτηση, αλλά και στοιχεία από την έρευνα δράσης, με στοιχεία κριτικής ανάλυσης των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δομών, αλλά και η καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής εμπλοκής, επικοινωνίας και ανάληψης δράσης. Οι τεχνικές αυτές θα μπορούσαν να καταλήξουν στη διατύπωση μιας πρότασης ή ανάληψης δράσης για την επίλυση του προβλήματος.

Η εφαρμογή και η διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρέπει να αναβαθμίζεται από την ποικιλία και την καλή διάρθρωση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που θα επιλεγούν και θα ενταχθούν σε ένα σχετικό πρόγραμμα. Ωστόσο, παρά την αναμφίβολη αξία αυτών των ίδιων των μεθόδων για την ανάδειξη και την προώθηση της αυτόνομης προσέγγισης, απόκτησης και οικοδόμησης της γνώσης, αλλά και της προσωπικότητας των μαθητών, θα ήταν τουλάχιστον αποσπασματική, αν όχι αναποτελεσματική και αποτυχημένη η εφαρμογή τους, εάν δε γίνει κατανοητό και το ευρύτερο παιδαγωγικό και φιλοσοφικό πλαίσιο στο οποίο αυτές μπορούν να ενταχθούν και να χρησιμοποιηθούν. Οι τόσο σημαντικές αξίες της

παιδοκεντρικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας, που θεωρούνται πλέον αλληλένδετες με τον βιωματικό χαρακτήρα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μεγαλώνουν την απόσταση από τις παραδοσιακές θετικιστικές μορφές διδασκαλίας και τη διδασκαλική αυθεντία (Μπλιώνης, 2009, σελ. 205).

Κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών μεθόδων/ τεχνικών

Σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι δυνατόν να εφαρμοστούν μία ή περισσότερες μέθοδοι ή συνδυασμός αυτών. Για την επιλογή τους λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που σχετίζονται με διάφορες διαστάσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Δημητρίου, 2009, σελ. 234-235) :

- Τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η ηλικία, το νοητικό επίπεδο, η προϋπάρχουσα γνώση, οι αντιλήψεις, οι εμπειρίες, οι ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, οι δεξιότητες.
- Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως ο βαθμός εξοικείωσης με τις διαθέσιμες μεθόδους, οι αντιλήψεις, οι απόψεις και τα ενδιαφέροντά του, καθώς επίσης οι γνώσεις και οι εμπειρίες σχετικά με το θέμα μελέτης.
- Τα χαρακτηριστικά της ενέργειας που υποστηρίζει η εκπαιδευτική παρέμβαση, όπως ο σκοπός, οι επιδιωκόμενοι στόχοι, τα περιεχόμενα, το θέμα που επεξεργάζεται, το πλαίσιο της εκπαίδευσης στην οποία εφαρμόζεται. Το τελευταίο μπορεί να είναι είτε η θεσμοθετημένη εκπαίδευση είτε η εκπαίδευση που αναπτύσσεται από έναν φορέα.
- Το πλαίσιο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, περιλαμβάνει παράγοντες που σχετίζονται με τη διαδικασία, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, η δυνατότητα μετακινήσεων, το είδος και η ποικιλία των διαθέσιμων πηγών ενημέρωσης και πληροφοριών, ο διαθέσιμος εξοπλισμός (επιστημονικός και οπτικοακουστικά μέσα), η δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών.
- Το τοπικό περιβάλλον των μαθητών, αφορά στα φυσικά και ανθρωπογενή στοιχεία του χώρου και τα περιβαλλοντικά ζητήματα ή προβλήματα που εκδηλώνονται στην περιοχή.

Οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν επίσης τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται μία μέθοδος για την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5° : Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)

5.α.: Ο θεσμός των ΚΠΕ στην Ελλάδα

Τα ΚΠΕ υπάγονται διοικητικά στην Οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ενώ τα θέματα που αφορούν τη λειτουργία, τους στόχους, τις δράσεις, τα προγράμματα, τις συνεργασίες, τη στελέχωση, την οικονομική διαχείρισή τους κ.λ.π. ρυθμίζονται με Υπουργικές Αποφάσεις και με εγκυκλίους του Ειδικού Γραμματέα του Ενιαίου Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών και της Διεύθυνσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ.

Για την ίδρυση ενός ΚΠΕ (εγκύκλιος, Γ2/6215/19-11-2001) αξιολογούνται τα παρακάτω κριτήρια :

- Α) Οι προσφερόμενες υποδομές και εξοπλισμοί.
- Β) Η προσβασιμότητα για τις σχολικές μονάδες.
- Γ) Η οικονομική και τεχνική στήριξη λειτουργίας από τον προτείνοντα φορέα.
- Δ) Η ύπαρξη οικολογικών πεδίων στην περιοχή που θα δίνουν δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων.
- Ε) Το προηγούμενο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου της περιοχής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (προγράμματα, δράσεις κ.τ.λ.)
- Στ) Οι δυνατότητες συνεργασιών με επιστημονικά ιδρύματα και άλλους Κυβερνητικούς ή μη Κυβερνητικούς φορείς.
- Ζ) Η θεματολογία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν από το προτεινόμενο Κ.Π.Ε..
- Η) Η έκφραση της άποψης των τοπικών Διευθύνσεων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, της Νομαρχίας και της Περιφέρειας.

Τα ΚΠΕ είναι ένας θεσμός που ξεκίνησε το 1993 (ΚΠΕ Κλειτορίας) στη χώρα μας. Χάρη στο πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Αρχικής Κατάρτισης)(Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης) ο θεσμός έχει εξαπλωθεί. Τα ΚΠΕ λειτουργούν με χρηματοδότηση είτε των Δήμων, είτε του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας, είτε και των δύο με τη συμβολή από το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στα ΚΠΕ να σχεδιάζουν, να υλοποιούν τα περιβαλλοντικά τους προγράμματα και να προμηθεύονται τον απαραίτητο εξοπλισμό αλλά και να πραγματοποιούν τη συντήρηση των κτηριακών τους εγκαταστάσεων. Η χρηματοδότηση των ΚΠΕ γίνεται κατά 75% από την Ε.Ε. μέσω των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης και κατά 25% από εθνικούς πόρους. Κάθε τριετία ο Υπεύθυνος και ο Αναπληρωτής Υπευθύνου του Κέντρου φροντίζουν για τη σύνταξη Τεχνικού Δελτίου στο οποίο παρουσιάζονται οι δράσεις που πρόκειται να υλοποιηθούν την επόμενη τριετία και υπολογίζουν το κόστος κάθε Υποέργου. Το τεχνικό δελτίο αξιολογείται από επιτροπή του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) και εφόσον εγκριθεί, το ΚΠΕ έχει στη διάθεσή του το χρηματικό ποσό που απαιτείται για τις προγραμματισμένες δράσεις του.

5.β : Στόχοι – Δράσεις των ΚΠΕ

Σύμφωνα με την εγκύκλιο Γ2/72942/11-07-2002, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) στοχεύουν στη δημιουργία γνωστικού και αξιακού υπόβαθρου στους μαθητές και στους νέους, ώστε να αναπτυχθούν υπεύθυνες στάσεις και συμμετοχικές συμπεριφορές, που θα συμβάλλουν στην προστασία της οικολογικής ισορροπίας, την ποιότητα της ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης.

Για την επίτευξη αυτού του γενικού στόχου τα ΚΠΕ :

- Α) σχεδιάζουν, αναπτύσσουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα διάρκειας μίας έως έξι ημερών για μαθητές - ομάδες σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που τα επισκέπτονται,
- Β) οργανώνουν και αναπτύσσουν περιφερειακά, εθνικά και διεθνή θεματικά δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,
- γ) παράγουν εκπαιδευτικό και ενημερωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές,

δ) οργανώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της εμβέλειάς τους, ώστε να στηριχθεί το έργο των εκπαιδευτικών στα σχολεία,

ε) οργανώνουν και υλοποιούν ημερίδες, συνέδρια, συμπόσια, εργαστήρια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με συμμετοχή εκπαιδευτικών, επιστημόνων και εκπροσώπων φορέων που ασχολούνται με τη διαχείριση και την προστασία του περιβάλλοντος και την προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ενημέρωσης,

στ) αναπτύσσουν διεθνείς συνεργασίες με εκπαιδευτικούς φορείς του εξωτερικού (εκπαιδευτικά προγράμματα, θεματικά δίκτυα, επιμορφωτικά σεμινάρια, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, διοργάνωση συνεδρίων, συμποσίων, εργαστηρίων κ.τ.λ.),

ζ) αναπτύσσουν συνεργασίες με την τοπική κοινωνία (Τοπική και Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση, Σχολεία, Επιστημονικά Ιδρύματα, ειδικούς επιστήμονες, Μέσα Ενημέρωσης, κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς φορείς) για θέματα διαχείρισης του τοπικού περιβάλλοντος, εκπαίδευσης, ενημέρωσης, κατάρτισης (ημερίδες, σεμινάρια, έκδοση ενημερωτικού υλικού, προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης, ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης, δράσεις προστασίας περιβάλλοντος κ.τ.λ.),

η) προωθούν την εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως προκειμένου να πραγματοποιήσουν τους γενικούς και επιμέρους στόχους τους τα ΚΠΕ μπορούν να συνεργάζονται με ειδικούς επιστήμονες, με επιστημονικά και ερευνητικά ιδρύματα, με κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς φορείς, με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, με τους Υπευθύνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των Τοπικών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, με εκπαιδευτικούς φορείς του εξωτερικού, με φορείς, συλλόγους κ.τ.λ. ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο και τις ανάγκες της κάθε μιας από τις δράσεις των ΚΠΕ. Επίσης, γίνεται αντιληπτό πως η κύρια αποστολή των ΚΠΕ είναι η υλοποίηση των προγραμμάτων που έχουν σχεδιάσει και απευθύνονται σε μαθητές, ενώ σημαντικός στόχος τους είναι η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και η ανάπτυξη θεματικών δικτύων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ειδικά για τα Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα οποία έχουν συγκεκριμένη θεματολογία και στα οποία συμμετέχουν είτε άλλα ΚΠΕ είτε εκπαιδευτικοί σχολείων και φορείς που ασχολούνται με το ίδιο θέμα, αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή στα Δίκτυα προσφέρει: (Η λειτουργία των Δικτύων διέπεται από την Υπουργική Απόφαση αρ. πρωτ. 127856/Γ7/29-11-2006)

Α) δυνατότητες οργανωμένης επιστημονικής και παιδαγωγικής στήριξης των σχολικών ομάδων μέσα από την ανάπτυξη συνεργασιών με επιστημονικά ιδρύματα, πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, διανομή εκπαιδευτικού υλικού, υλοποίηση προγραμμάτων σε ΚΠΕ και στο πεδίο, συναντήσεις εργασίας εκπαιδευτικών,

Β) ένα πλαίσιο διαρκούς επικοινωνίας για όλους τους συμμετέχοντες που συνθέτουν έτσι μέσα από τις διαδικασίες συζήτησης και ανατροφοδότησης ολοκληρωμένη εικόνα για το υπό μελέτη θέμα. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει το περιοδικό που συνήθως εκδίδει το Δίκτυο, τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών, τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών ομάδων καθώς και τη χρήση όλων των παραδοσιακών και σύγχρονων μέσων επικοινωνίας,

Γ) δίνει την αίσθηση συμμετοχής σε μια κοινή υπερτοπική προσπάθεια που λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την αξία που δίνει ο συμμετέχων στο πρόγραμμα,

Δ) συμβάλλει στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων ανάληψης τοπικών, περιφερειακών ή εθνικών δράσεων που σηματοδοτούν το αναγκαίο πέρασμα από τα λόγια στην πράξη.

Σημαντική δραστηριότητα των ΚΠΕ αποτελεί και η διοργάνωση σεμιναρίων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς αλλά και στην τοπική κοινωνία και οι συνεργασίες με φορείς κυβερνητικούς, μη κυβερνητικούς και τοπικούς. Κύριος στόχος αυτών των δράσεων είναι η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και η ενεργοποίησή της στις προσπάθειες που καταβάλλει το Κέντρο.

5.γ. : Η στελέχωση των ΚΠΕ

Κάθε τέσσερα χρόνια προκηρύσσονται με Υπουργική απόφαση (νόμος 1892/90, ΦΕΚ101 Α', άρθρο 111, παρ. 13, περί Ίδρυσης Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) όλες οι θέσεις των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αποσπαστούν σε ΚΠΕ. Δικαίωμα υποβολής αίτησης έχουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Σε κάθε ΚΠΕ (ΦΕΚ 745 τ. Β' /14-6-2002) αποσπώνται για τη στελέχωσή του κατά την πρώτη τετραετία της λειτουργίας του πέντε συνολικά εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά τη δεύτερη τετραετία της λειτουργίας του επτά εφόσον το έργο που έχει παραχθεί και η απορροφητικότητα των κοινοτικών κονδυλίων δικαιολογεί μια τέτοια ανάγκη, ενώ από την Τρίτη τετραετία και έπειτα ο αριθμός των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξηθεί μέχρι και τους εννέα. Η Περιφερειακή Διεύθυνση

Εκπαίδευσης είναι αυτή που αναλαμβάνει τη διαδικασία επιλογής – βασιζόμενη στην αξιολόγηση των βιογραφικών σημειωμάτων (σχετικοί μεταπτυχιακοί τίτλοι, οργάνωση/ υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, σχετική επιμορφωτική δραστηριότητα, σχετικό συγγραφικό έργο κ.τ.λ.) και της προφορικής συνέντευξης των υποψηφίων, η οποία γίνεται από τα αντίστοιχα Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΑΠΥΣΠΕ και ΑΠΥΣΔΕ) – και ανακοινώνει το αποτέλεσμα στους ενδιαφερόμενους στις υπηρεσίες τους και στη Διεύθυνση ΣΕΠΕΔ του ΥΠΕΠΘ, εντός δέκα ημερών από τη λήξη της προθεσμίας υποβολής αιτήσεων.

Προκειμένου να διασφαλιστεί ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της σύνθεσης της παιδαγωγικής ομάδας, ώστε να ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές λειτουργίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ορίζονται ως απαραίτητες ειδικότητες οι εξής: Βιολόγος, Φιλολόγος, και Δάσκαλος, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανήκουν και σε άλλες ειδικότητες. Επίσης, στην περίπτωση που το ΚΠΕ πρόκειται να στελεχωθεί με πέντε ή επτά ή εννέα συνολικά εκπαιδευτικούς τότε οι τρεις εκ των πέντε, οι τέσσερις εκ των επτά και οι πέντε εκ των εννέα αντιστοίχως, πρέπει να είναι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας Εκπαίδευσης και, εάν είναι δυνατόν, διαφορετικών ειδικοτήτων. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θα προέρχονται από την Α/θμια Εκπαίδευση.

Υποψήφιοι για τις θέσεις Υπευθύνων ΚΠΕ μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία δέκα ετών. Υποψήφιοι για τις θέσεις Αναπληρωτών Υπευθύνων ΚΠΕ μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία οκτώ ετών και υποψήφιοι για τις θέσεις εκπαιδευτικών ΚΠΕ μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης με συνολική διδακτική υπηρεσία έξι ετών.

Από τους αποσπώμενους σε κάθε ΚΠΕ εκπαιδευτικούς ένας ορίζεται ως Υπεύθυνος του ΚΠΕ και ένας ως Αναπληρωτής του. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές ορίζουν τον Υπεύθυνο και τον Αναπληρωτή Υπεύθυνο για κάθε ΚΠΕ, με βάση τους πίνακες επιλογής που θα καταρτίσουν τα ΑΠΥΣΠΕ και ΑΠΥΣΔΕ και τα προσόντα τους για την εύρυθμη λειτουργία των ΚΠΕ. Οι αιτήσεις των εκπαιδευτικών από άλλες Περιφερειακές Διευθύνσεις από αυτή που ανήκει το ΚΠΕ που επιθυμούν να αποσπαστούν, εξετάζονται σε περίπτωση που δεν καλυφθούν οι θέσεις από εκπαιδευτικούς της Περιφερειακής Διεύθυνσης του ΚΠΕ ή εκπαιδευτικούς που ήδη υπηρετούν στο ΚΠΕ. Στην περίπτωση κατά την οποία οι αιτήσεις που υποβληθούν δεν επαρκούν για την τήρηση της αναλογίας μεταξύ εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, η συμπλήρωση των κενών θέσεων είναι δυνατόν να γίνεται από εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε βαθμίδας. Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγονται λαμβάνουν τις

προβλεπόμενες από το νόμο πρόσθετες μηνιαίες αποζημιώσεις οι οποίες όμως είναι ίδιες για όλους ανεξάρτητα αν έχουν ή όχι διοικητική θέση και είναι ένα μικρό επίδομα αντίστοιχο με αυτό που παίρνουν οι Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Στην Υπουργική Απόφαση 57905/Γ2/4-6-2002, (ΦΕΚ 745 τ.β'/14-6-2002) ορίζονται και τα καθήκοντα της Παιδαγωγικής Ομάδας του κάθε ΚΠΕ. Ο Υπεύθυνος του ΚΠΕ και ο Αναπληρωτής Υπεύθυνος είναι οι δύο εκπαιδευτικοί που είναι επιφορτισμένοι με το διοικητικό έργο του ΚΠΕ, την οργάνωση λειτουργίας του, τη φροντίδα για τη συντήρηση των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού του, τη διεκπεραίωση οικονομικών θεμάτων, την επικοινωνία και συνεργασία με κυβερνητικούς και υπηρεσιακούς φορείς αλλά και την προσφορά εβδομαδιαίας διδασκαλίας μαθητών και εκπαιδευτικών 8 και 12 ωρών αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρά το ότι είναι διοικητικά στελέχη που διαχειρίζονται κοινοτικά κονδύλια δεν δικαιούνται κανένα επίδομα (επίδομα θέσης, ευθύνης κ.τ.λ.) αντίστοιχα με αυτά που δικαιούνται τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των Παιδαγωγικών Ομάδων ασχολούνται με την εκπαίδευση των μαθητών, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την ανάπτυξη θεματικών δικτύων, την ανάπτυξη τοπικών και διεθνών συνεργασιών και την έρευνα σε θέματα περιβάλλοντος και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Παιδαγωγική Ομάδα είναι κυρίαρχο όργανο στο ΚΠΕ, βάση της Υπουργικής Απόφασης Γ2/3008/9-6-97. Το ωράριο εργασίας είναι 8:00 – 15:00, αλλά οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν και επιπρόσθετο έργο σε απογευματινές ώρες και Σαββατοκύριακα, όταν το απαιτούν οι δράσεις και τα προγράμματα του ΚΠΕ.

Τον Σεπτέμβριο κάθε έτους γίνεται η προετοιμασία και ο προγραμματισμός των δράσεων του ΚΠΕ. Τον μήνα αυτό το κάθε ΚΠΕ δέχεται μέσω των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης όλης της χώρας αιτήσεις περιβαλλοντικών ομάδων που υλοποιούν ή έχουν προγραμματίσει να υλοποιήσουν περιβαλλοντικά προγράμματα σχετικά με αυτά που προτείνει το κάθε ΚΠΕ και ανάλογα με τις δραστηριότητες του ΚΠΕ και τις ημερομηνίες που δηλώνουν τα σχολεία οριστικοποιούνται και προωθούνται στην Περιφερειακή Διεύθυνση και στη Διεύθυνση ΣΕΠΕΔ (Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων) του ΥΠΕΠΘ προκειμένου να εκδοθεί η έγκριση μετακίνησης. Τον Ιούνιο κάθε έτους συνάσσεται και υποβάλλεται στο ΥΠΕΠΘ, την οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στο συντονιστικό των ΚΠΕ υπογεγραμμένος από τον Υπεύθυνο και τον

Αναπληρωτή Υπεύθυνο του ΚΠΕ ο ετήσιος απολογισμός των δράσεων και η ολοκλήρωση των τοπικών και διεθνών συνεργασιών του.

Σε ότι αφορά την αξιολόγηση της Παιδαγωγικής Ομάδας αλλά και των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε κάθε ΚΠΕ, τηρούνται φάκελοι ανά κατηγορία δραστηριοτήτων στους οποίους συγκεντρώνονται όλα τα στοιχεία που αφορούν τον σχεδιασμό, την προετοιμασία, το αντικείμενο, το περιεχόμενο, το πρόγραμμα, αυτούς που εργάστηκαν, τους χρήστες των υπηρεσιών, τις συνεργασίες, την αξιολόγηση που έκαναν οι μαθητές και οι συνοδοί εκπαιδευτικοί κ.τ.λ. τα στοιχεία αυτά είναι διαθέσιμα για έλεγχο από τον Διευθυντή της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, το Συντονιστικό όργανο των ΚΠΕ και την αρμόδια Διεύθυνση ΣΕΠΕΔ του ΥΠΕΠΘ. Το ΥΠΕΠΘ ασκεί ιεραρχικό έλεγχο σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν την παιδαγωγική και εκπαιδευτική ποιότητα και αναγκαιότητα των υλοποιούμενων προγραμμάτων, και η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω του ΕΠΕΑΕΚ, έχει την οικονομική διαχείριση.

Η Παιδαγωγική Ομάδα των ΚΠΕ αποτελεί μια ομάδα εκπαιδευτικών που συνεχώς επιμορφώνουν και επιμορφώνονται σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε όλα τα συνέδρια που έχουν σχετική θεματολογία αλλά και στα σεμινάρια που διοργανώνουν τα άλλα ΚΠΕ. Επιπλέον, η Πανελλήνια Συνάντηση των Παιδαγωγικών Ομάδων των ΚΠΕ που διοργανώνεται σε ετήσια βάση σε κάποιο σημείο της Ελλάδας από το ΥΠΕΠΘ και συγκεκριμένα τη Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Προγραμμάτων Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (ΣΕΠΕΔ) τους δίνει την ευκαιρία να ανταλλάσσουν απόψεις, να αναπτύσσουν συνεργασίες, αλλά και να γνωρίζονται σε προσωπικό επίπεδο, κάτι που δε συμβαίνει με τα υπόλοιπα στελέχη της Εκπαίδευσης.

Κάθε ΚΠΕ είναι υποχρεωμένο να προσφέρει κατ' ελάχιστο όριο το 70% του χρόνου εργασίας του και παροχής υπηρεσιών σε σχολεία και εκπαιδευτικούς της περιοχής εμβέλειάς του, αρχίζοντας οπωσδήποτε από τα σχολεία της πόλης του και του Νομού του προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της σύνδεσης με την τοπική κοινωνία για την προστασία του περιβάλλοντος. Οι Διεθνείς Συνεργασίες των ΚΠΕ με εκπαιδευτικούς φορείς του εξωτερικού μπορούν να αφορούν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων, θεματικών δικτύων, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και τη διοργάνωση συνεδρίων, συμποσίων και εργαστηρίων περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος. Οι συνεργασίες αυτές πρέπει να έχουν βάθος χρόνου τουλάχιστον δύο ετών.

5. δ. : Ο ρόλος των ΚΠΕ

Τα ΚΠΕ δίνουν ευκαιρίες για την απόκτηση βασικών γνώσεων και για την κατανόηση της δομής και της λειτουργίας των οικοσυστημάτων, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως είναι : η παρατήρηση, η συλλογή δεδομένων, η καταγραφή, η ταξινόμηση, η υπόθεση, η πρόβλεψη, η εξαγωγή συμπερασμάτων για την υιοθέτηση αξιών και στάσεων όπως: η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, η υιοθέτηση μιας φιλικής συμπεριφοράς προς το περιβάλλον καθημερινά, η συμμετοχή στις προσπάθειες για την πρόληψη και την προστασία του περιβάλλοντος.

Τα προγράμματα των ΚΠΕ απευθύνονται σε μαθητές, σε ενήλικες και εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, στοχεύουν στην κινητοποίηση των γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα και υιοθετούν την ολιστική προσέγγιση των θεμάτων και των δραστηριοτήτων, τη διεπιστημονική και διαθεματική διαπραγμάτευση καθώς και ενεργητικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθόδους μάθησης.

Τα προγράμματα περιλαμβάνουν φάσεις για την επίτευξη των διαφορετικών στόχων, ενώ την τελική φάση καταλαμβάνει η αξιολόγηση που λειτουργεί και ως επιπλέον εργαλείο διαμόρφωσης προγραμμάτων. Απώτερος ρόλος και σκοπός τους είναι η επιμόρφωση και η εν γένει ενημέρωση, πληροφόρηση, ευαισθητοποίηση, ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή, όσο το δυνατό περισσότερων κοινωνικών ομάδων και φορέων. Είναι, επίσης, η δημιουργία ενός ενημερωμένου, ευαισθητοποιημένου και ενεργού μαθητή-ανθρώπου-πολίτη, ο οποίος θα κατανοεί την έννοια της αειφορικής διαχείρισης, θα αναζητά και θα προτείνει λύσεις.

Κεφάλαιο 6^ο : Η έρευνα στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Περιφέρειας Πελοποννήσου

6.α. : Τα ΚΠΕ Περιφέρειας Πελοποννήσου

Στην Περιφέρεια Πελοποννήσου ανήκουν τα ΚΠΕ:

- **Καλαμάτας**
- **Καστρίου**
- **Σικυωνίων**
- **Μολάων**

- **Νέας Κίου**

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούν είναι:

- **ΚΠΕ Καλαμάτας :**

1. *Καλαμάτα: Από το κάστρο ως την παραλία, περιβάλλον και ιστορία.*
2. *Αρχαία Μεσσήνη, ένα παράδειγμα αειφορικής διαχείρισης από το παρελθόν.*
3. *Περιβάλλον-Οικονομία-Κοινωνία στην αγορά της αρχαίας Μεσσήνης, σε μια διαχρονική προσέγγιση.*
4. *Ταΰγετος με τα μάτια, την ψυχή, το σώμα και τη λογική.*
5. *Ελιά-Λάδι-Ιστορία-Αειφορία*
6. *Ρήματα και απορρίμματα : Μειώνω, Επαναχρησιμοποιώ, Ανακυκλώνω.*
7. *Ενέργεια και ενέργειες ανθρώπων.*
8. *Διαδρομές νερού στη φύση και στην πόλη.*
9. *Επιστήμονες του...γλυκού νερού.*
10. *Του πάρκου τα μαθήματα.*

- **ΚΠΕ Καστρίου :**

1. *Ερευνώντας το Διαστημικό Περιβάλλον της Γης.*
2. *Στο βασίλειο των Ναϊάδων.*
3. *Υπαίθρια ζωή και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.*
4. *Από το 0 ...στα 1000.*
5. *Δρυάδες και Ναϊάδες.*
6. *Παραδοσιακά κτήρια της πόλης μας : Περιβάλλον και Ιστορία.*
7. *Δεν πετάω τίποτα!*
8. *Πηγές ενέργειας ... Πηγές ζωής.*
9. *Ακολουθώντας μια λιβελούλα.*
10. *Οι αχινόι του δάσους.*
11. *Ελάτε να γίνουμε Γιουνιπερογνώμονες.*
12. *Τα μυστικά του ποταμού.*
13. *Συνέντευξη με μια μέλισσα.*
14. *T+A, N+O, πέφτω μέσα στο νερό.*
15. *Η μάγισσα Δρυοβία και το ξωτικό Παρνώνιο φέρνουν στην τάξη σας το δάσος.*

• **ΚΠΕ Σικυωνίων :**

1. Εξερευνώντας τους θησαυρούς του δάσους της Βελίνας.
2. Στυμφαλία : Μια βόλτα στο μυθικό- μυστηριακό υδροβιότοπο.
3. Κλημέντι ... και 'συ να ψάχνεις τον κρυμμένο θησαυρό.
4. Κορινθιακός ... ανακαλύπτοντας τη μικρή μας θάλασσα.
5. Στη βρύση στην κρυόβρυση που 'ναι στο Κρυονέρι.

• **ΚΠΕ Μολάων :**

1. Λάρνακας : Το φαράγγι των Μολάων.
2. Μονεμβασιά : Διαβαίνοντας στα καλντερίμια μιας καστροπολιτείας.
3. Πλύτρα : Ένας παραθαλάσσιος οικισμός δίπλα σε μια ...βυθισμένη πολιτεία.
4. Γέρακας : Η λιμνοθάλασσα του Γέρακα.
5. Τα αρχαία δέντρα του τόπου μας.
6. Ανακύκλωση.
7. Ψάρια, καβούρια και χελώνες.
8. Στου μύλου τα γυρίσματα...
9. Ένα κάστρο διηγείται την ιστορία του.

• **ΚΠΕ Νέας Κίου :**

1. Ερασίνος, ο γιος του βράχου.
2. Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας ποταμός.
3. Με τα φτερά του γλάρου.
4. Όταν οι πηγές της Αργολίδας αναβλύζουν μύθους.
5. Άργος, μια πόλη <<ταξιδευτής>> της ιστορίας.
6. Όταν λέω πορτοκάλι να βγαίνεις...
7. Ταξίδι στο παρελθόν, Ναύπλιο.
8. Ταξίδι στο παρελθόν, Νέα Κίος.
9. Ανακύκλωσε κι εσύ ... προστάτεψε τη Γη.
10. Να σου πω ένα μυστικό ...την ανακύκλωση αγαπώ.
11. Ταξιδεύοντας με την Αργώ ... από την Κίο της Βιθυνίας στη Νέα Κίο.
12. Μια πόλη για να ζεις ...!

Τα παραπάνω εκπαιδευτικά προγράμματα απευθύνονται κατά περίπτωση σε μαθητές Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Διά Βίου

Εκπαίδευσης, Ατόμων Με Ειδικές Ανάγκες (ΑΜΕΑ) και υλοποιούνται ως μονοήμερα, τριήμερα ή τετραήμερα προγράμματα.

Οι δράσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πραγματοποιούνται στις εγκαταστάσεις των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και σε επιλεγμένα σημεία στο φυσικό, στο αρχαιολογικό και στο αστικό περιβάλλον, ανάλογα με το θέμα και τη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τα Θεματικά Δίκτυα που συντονίζουν τα ΚΠΕ Περιφέρειας Πελοποννήσου :

- **ΚΠΕ Καλαμάτας :**

Ελιά

- **ΚΠΕ Μολάων :**

Κάστρο : Ο τόπος το ορίζει και ο άνθρωπος το χτίζει.

- **ΚΠΕ Σικυωνίων :**

Άμπελος ... Ελλ-Οίνων αγαθόν.

Οι πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των ΚΠΕ και τα Θεματικά Δίκτυα που συντονίζουν αναρτήθηκαν από τις ιστοσελίδες τους.

6.β. : Η έρευνα στα ΚΠΕ

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Καλλιεργείται από το εκάστοτε ΚΠΕ η θετική στάση ως προς τη μάθηση για την προστασία του περιβάλλοντος;
- β) Είναι ξεκάθαροι οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τους στόχους του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος;

γ) Είναι ξεκάθαρος ο θεσμός των ΚΠΕ για τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης;

Ερευνητικό πλαίσιο

Η διάθεση για τη συγκεκριμένη εργασία προέκυψε ύστερα από τις επισκέψεις μου σε ΚΠΕ ως συνοδός εκπαιδευτικός και ως εκπαιδευόμενη σε επιμορφωτικά σεμινάρια που έχουν διοργανωθεί από ΚΠΕ.

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει και να αξιολογήσει τις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης στα ΚΠΕ της Περιφέρειας Πελοποννήσου και ταυτόχρονα να αναδείξει τα περιθώρια βελτίωσης του θεσμού. Η έρευνα στοχεύει να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που προσέρχονται στα ΚΠΕ Περιφέρειας Πελοποννήσου ως συνοδοί μαθητών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας, ως προς τις παρεχόμενες υπηρεσίες αυτών.

Μεθοδολογία

Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων στο πλαίσιο αξιολόγησης των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης από τα ΚΠΕ Περιφέρειας Πελοποννήσου. Παρουσίαση των δεδομένων οπτικά με γραφήματα και με "συζήτηση" για κάθε μία απάντηση και συγκεντρωτικά.

Το δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους χώρους των ΚΠΕ. Χρησιμοποιήθηκαν 78 ερωτηματολόγια, τα οποία μοίρασαν τα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας των ΚΠΕ σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Α/θμια και στη Β/θμια εκπαίδευση και έχουν παρακολουθήσει με τους μαθητές τους κάποιο πρόγραμμα σε ΚΠΕ της Περιφέρειας Πελοποννήσου, κατά το χρονικό διάστημα Ιανουάριος 2017 - Μάιος 2017. Τα 78 ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τυχαία στους εκπαιδευτικούς, οπότε εφαρμόστηκε ποσοτική στρατηγική δειγματοληψίας, δειγματοληψία με πιθανότητα και πιο συγκεκριμένα απλή τυχαία δειγματοληψία (Creswell, σελ. 179-180, Cohen at all, σελ. 164-165) με σκοπό το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η έρευνα είναι ποσοτική, όσο αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση του δείγματος.¹ Επίσης, η έρευνα χαρακτηρίζεται επισκόπηση, περιγραφική ερευνητική μέθοδος, η οποία συλλέγει δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο αποσκοπώντας να περιγράψει τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών (Cohen at all, σελ. 289-290, Verma - Mallick, σελ. 232).

Επιλέχθηκε η συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων / πληροφοριών με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο (Creswell, σελ. 188). Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους χώρους των ΚΠΕ, συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς και περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου (Verma - Mallick, σελ. 238). Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε να εκφράσουν σχόλια οι ερωτηθέντες και προτάσεις βελτίωσης. Το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου, έλαβε έγκριση και άδεια για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων, ενώ δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς και γραπτές οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τους κοινοποιήθηκε ο σκοπός της έρευνας και ο τρόπος χρήσης των αποτελεσμάτων.

Επιλέχθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση η οποία φανερώνει τις γενικές τάσεις στα δεδομένα (Creswell, σελ 220). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η δεσπόζουσα τιμή.²

Ολοκληρώνοντας τη στατιστική ανάλυση. Παρουσιάζονται και οπτικά τα αποτελέσματα με γραφήματα και ακολουθεί "συζήτηση" για κάθε απάντηση στο ερωτηματολόγιο, όπου παρουσιάζονται με λεπτομέρεια τα αποτελέσματα. Η σύνοψη των αποτελεσμάτων περιλαμβάνεται στα *Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα*.

Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας ανήκει το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν μαζί με τους μαθητές τους περιβαλλοντικά προγράμματα και δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Ακόμη το γεωγραφικό πλάτος της έρευνας ήταν αρκετά εκτεταμένο.

¹ Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής αποφασίζει τι θα μελετήσει και θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους. Συγκεντρώνει από τους συμμετέχοντες δεδομένα τα οποία μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά. Αναλύει τους αριθμούς αυτούς χρησιμοποιώντας τη στατιστική : διεξάγει έρευνα με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο. (Creswell, σελ. 66)

² Η δεσπόζουσα τιμή παρέχει χρήσιμες πληροφορίες και φανερώνει την τιμή που εμφανίζεται συχνότερα σε μία λίστα τιμών. Χρησιμοποιείται όταν οι ερευνητές θέλουν να μάθουν την πιο συνηθισμένη τιμή σε μία σειρά τιμών της μεταβλητής. (Creswell, σελ. 223)

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα - διερεύνηση

α) Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να εξεταστούν οι απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα σε Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

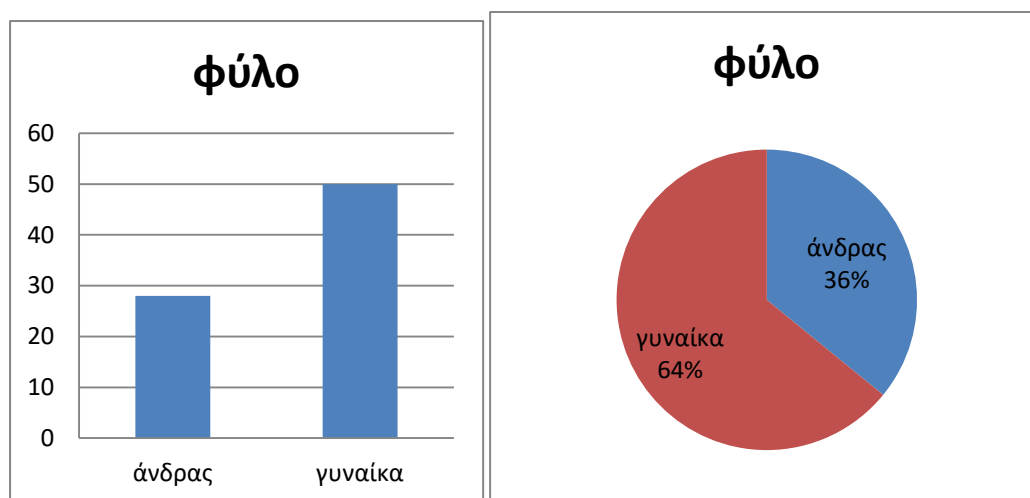
β) Θα μπορούσαν να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν οι ίδιοι σε κάποιο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σε ΚΠΕ.

γ) Να διερευνηθεί η αξιοποίηση, στην καθημερινή σχολική πρακτική, των γνώσεων που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα στα ΚΠΕ.

δ) Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον η διεξαγωγή συνεντεύξεων στους Υπευθύνους και στα μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας των ΚΠΕ για τη συλλογή ποιοτικών στοιχείων για μετέπειτα έρευνα.

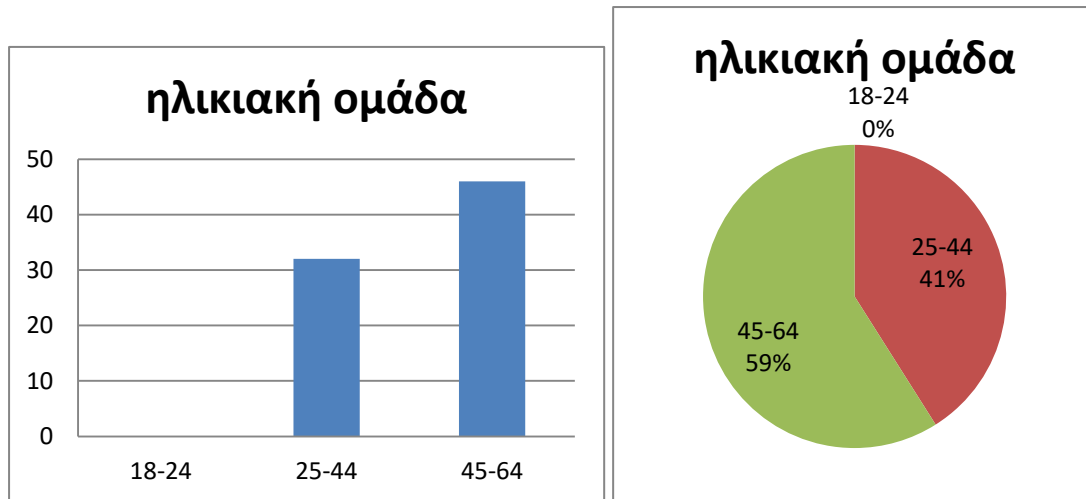
6.γ. : Η έρευνα στα ΚΠΕ (με γραφήματα)

ΕΝΟΤΗΤΑ Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΤΑΚΤΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ



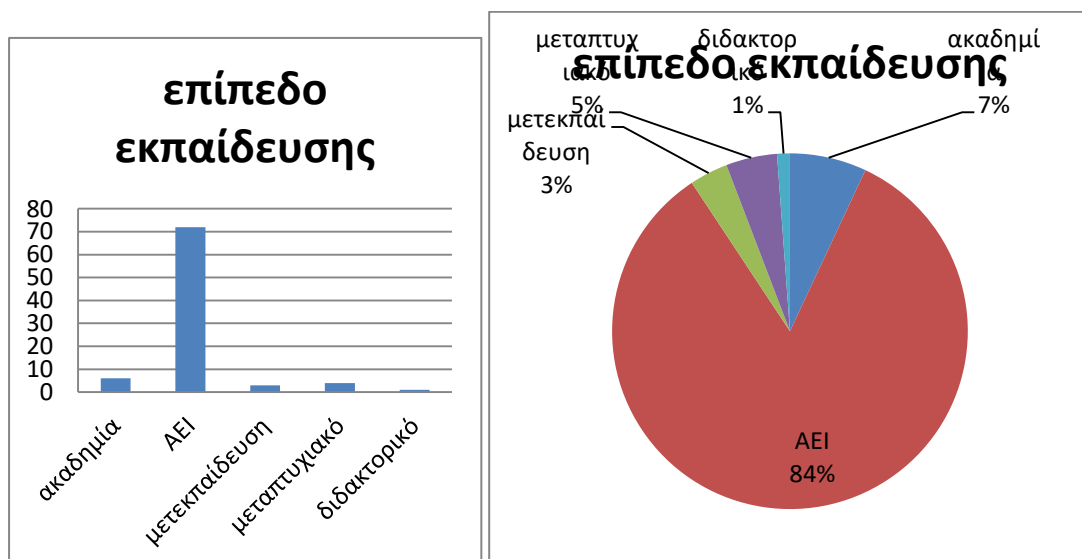
Γράφημα 1. Το φύλο των ερωτηθέντων

Από τα 78 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 28 ήταν άνδρες (ποσοστό 36%) και 50 ήταν γυναίκες (ποσοστό 64%).



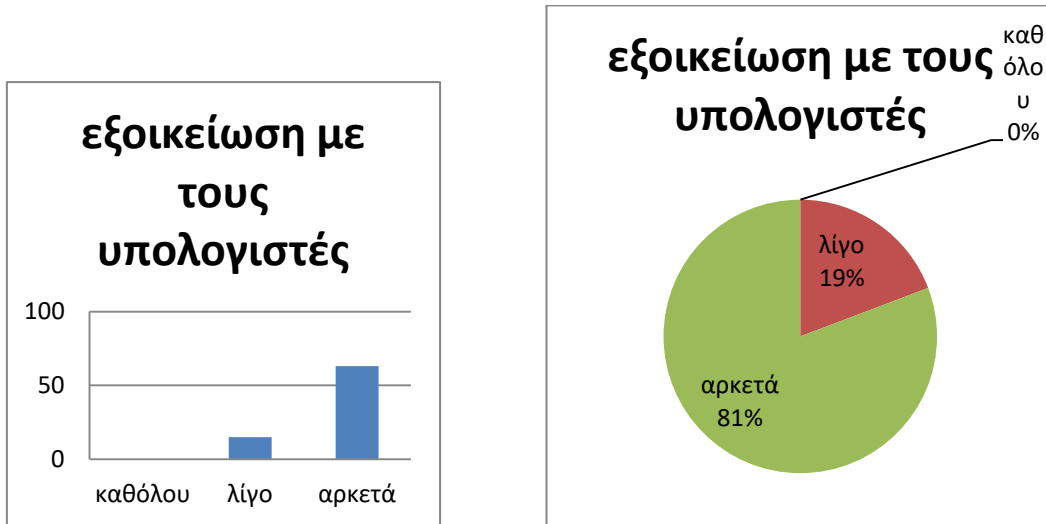
Γράφημα 2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

Από τα 78 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 32 ήταν μεταξύ 25 ως 44 ετών (ποσοστό 41%) και οι 46 ήταν μεταξύ 45 ως 64 ετών (ποσοστό 59%).



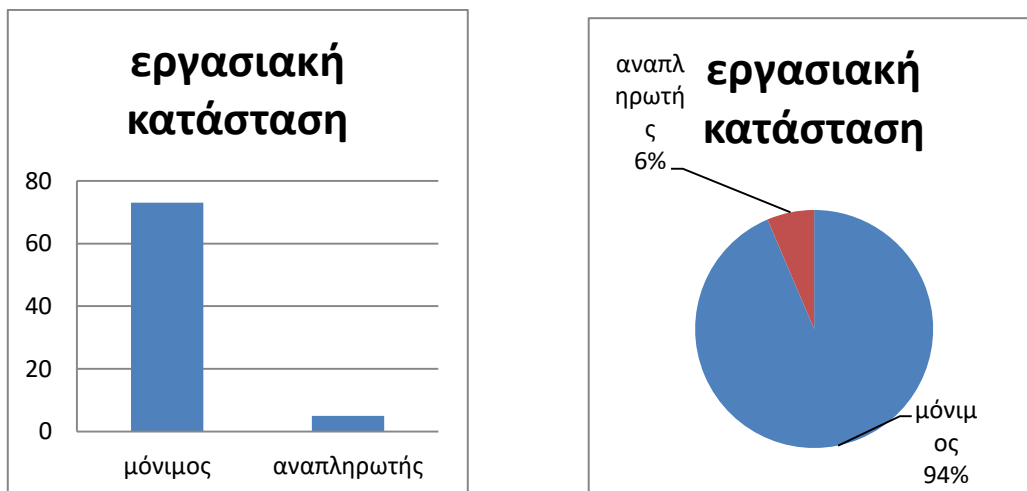
Γράφημα 3. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;

Από τα 78 άτομα που ερωτήθηκαν οι 72 (ποσοστό 84%) έχουν μόρφωση ανωτάτου επιπέδου, 6 έχουν φοιτήσει στη διετή Ακαδημία, 3 έχουν κάνει μετεκπαίδευση, 4 κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και 1 κατέχει διδακτορικό.

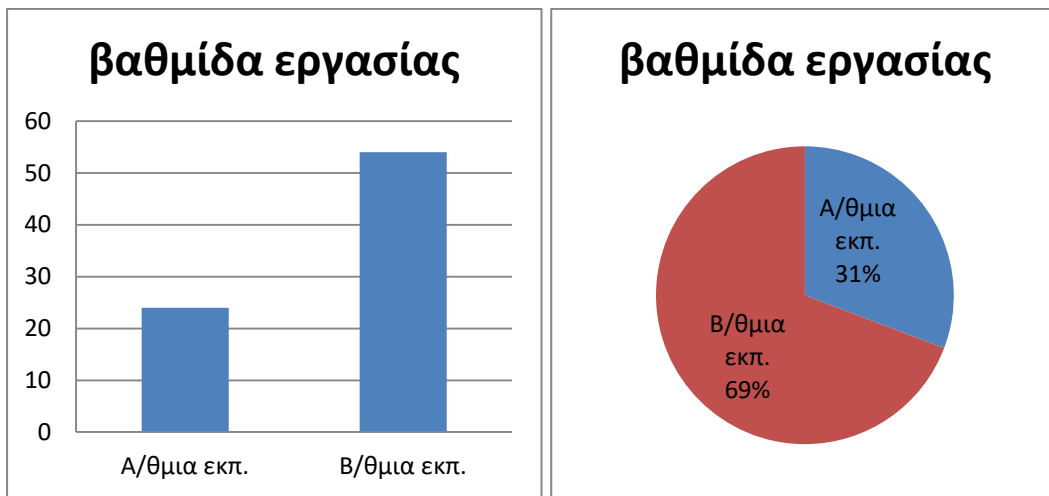


Γράφημα 4. Έχετε εξοικείωση με τους υπολογιστές;

Από τα 78 άτομα που ερωτήθηκαν οι 63 (ποσοστό 81%) δηλώνει πως έχει αρκετή εξοικείωση με τους υπολογιστές και 15 άτομα (ποσοστό 19%) δηλώνει πως έχει μικρή εξοικείωση.



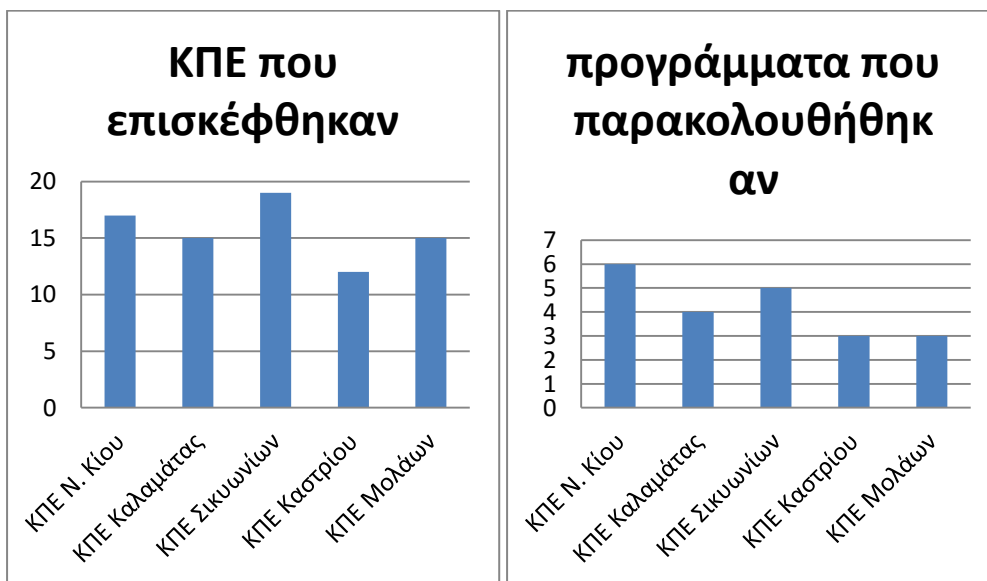
Γράφημα 5. Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής υπάλληλος;



Γράφημα 6. Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εργάζεστε;

Από τα 78 άτομα που ερωτήθηκαν οι 73 εργάζονται ως μόνιμοι (ποσοστό 94%) και οι 5 είναι αναπληρωτές (ποσοστό 6%). Επίσης, από αυτούς οι 24 εργάζονται στην Α/θμια εκπαίδευση (ποσοστό 31%) και οι 54 στην Β/θμια εκπαίδευση (ποσοστό 69%).

ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ – ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ



Γράφημα 7. Ποιο ΚΠΕ επισκεφθήκατε;

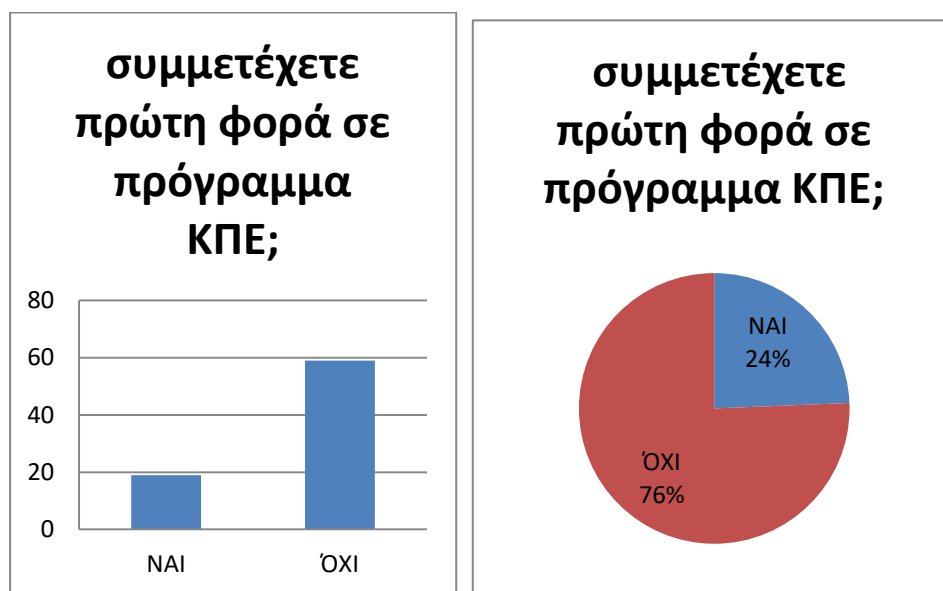
Γράφημα 8. Ποιο πρόγραμμα παρακολούθησατε;

Οι 78 εκπαιδευτικοί επισκέφθηκαν τα ΚΠΕ ως εξής : 17 το ΚΠΕ Ν. Κίου, 15 το ΚΠΕ Καλαμάτας, 19 το ΚΠΕ Σικυωνίων, 12 το ΚΠΕ Καστρίου και 15 το ΚΠΕ Μολάων.

Παρακολούθησαν συνολικά 21 προγράμματα ως εξής : 6 προγράμματα στο ΚΠΕ Ν. Κίου, 4 στο ΚΠΕ Καλαμάτας, 5 στο ΚΠΕ Σικυωνίων, 3 στο ΚΠΕ Καστρίου και 3 στο ΚΠΕ Μαλάων.

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

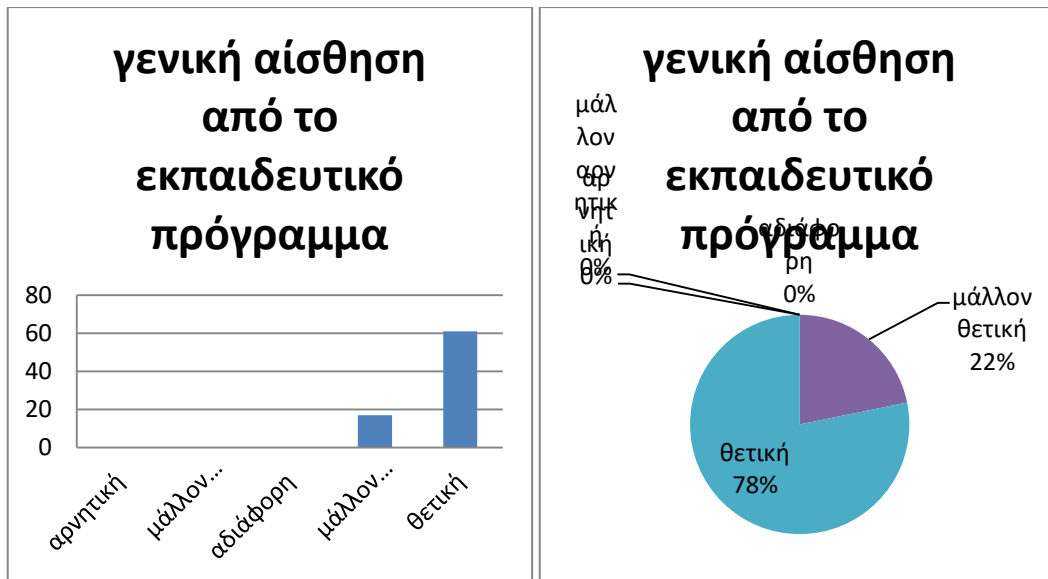
1. **Είναι η πρώτη φορά που συμμετέχετε σε πρόγραμμα Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;**



Γράφημα 9. Συμμετέχετε πρώτη φορά σε πρόγραμμα ΚΠΕ;

Ο 19 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν για πρώτη φορά σε κάποιο πρόγραμμα ΚΠΕ (ποσοστό 24%) και οι 59 έχουν παρακολουθήσει πάλι κάποιο πρόγραμμα (ποσοστό 76%).

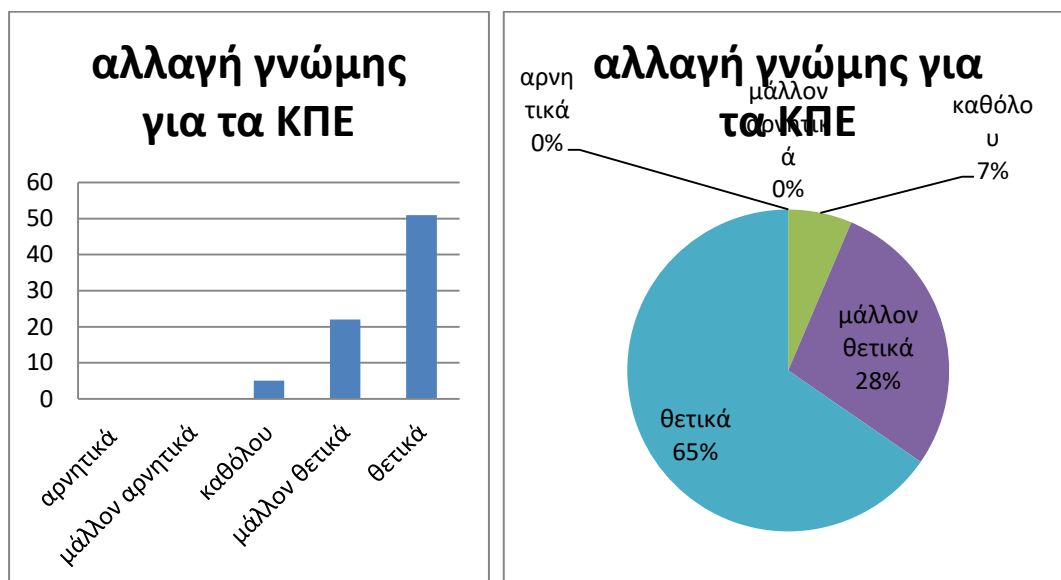
2. **Ποια είναι η αίσθηση που αποκομίσατε από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;**



Γράφημα 10. Γενική αίσθηση από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Οι 17 εκπαιδευτικοί αποκόμισαν μάλλον θετική αίσθηση από το συγκεκριμένο πρόγραμμα (ποσοστό 22%) και 61 εκπαιδευτικοί αποκόμισαν θετική αίσθηση (ποσοστό 78%).

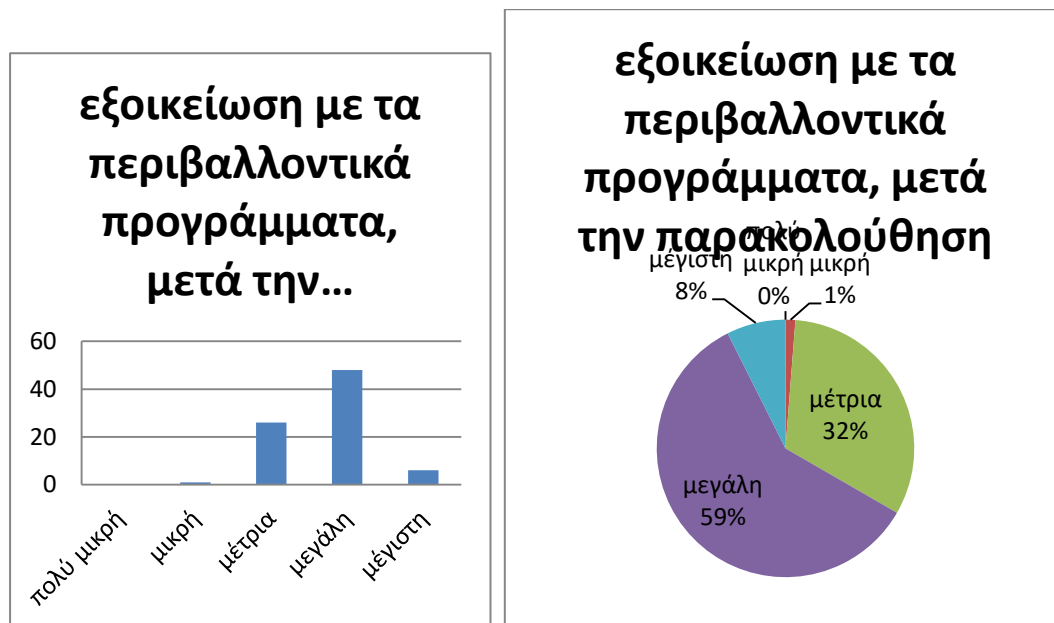
3. Πώς θεωρείτε ότι άλλαξε η γνώμη σας για το θεσμό των Κ.Π.Ε. μετά την παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος;



Γράφημα 11. Πώς άλλαξε η γνώμη σας για τα ΚΠΕ;

Από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν οι 5 δήλωσαν πως δεν άλλαξε καθόλου η γνώμη που είχαν για τα ΚΠΕ (ποσοστό 7%), 22 δήλωσαν πως επηρεάστηκαν μάλλον θετικά (ποσοστό 18%) και 51 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως επηρεάστηκαν θετικά (ποσοστό 65%).

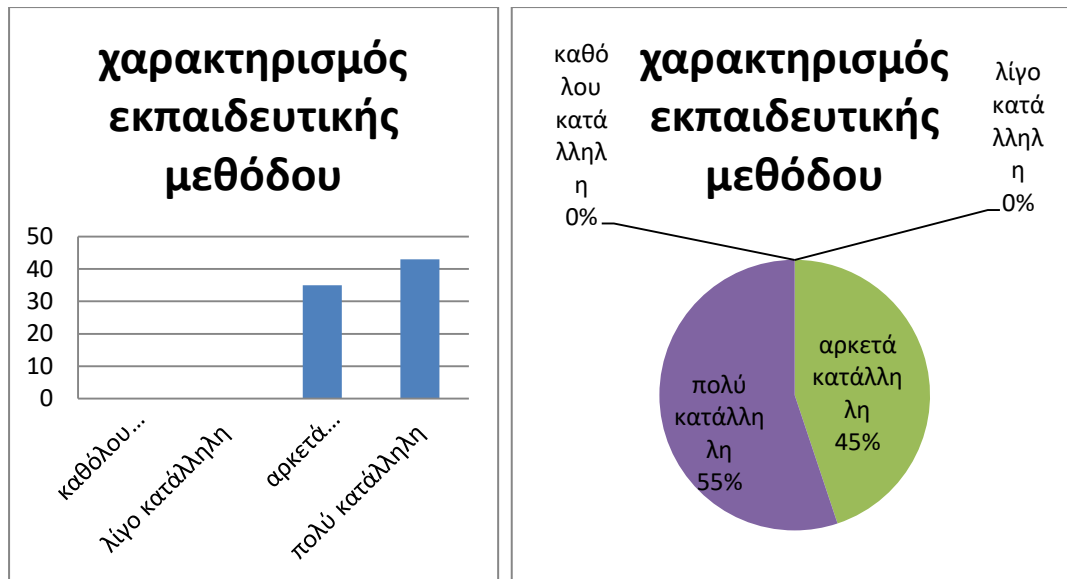
4. Ποια θα εκτιμούσατε ότι είναι πλέον η εξοικείωσή σας με τα περιβαλλοντικά προγράμματα;



Γράφημα 12. Εξοικείωση με τα περιβαλλοντικά προγράμματα

Μετά την παρακολούθηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, ένας δήλωσε πως έχει πλέον μικρή εξοικείωση με τα περιβαλλοντικά προγράμματα (ποσοστό 1%), 23 δήλωσαν πως έχουν μέτρια εξοικείωση (ποσοστό 32%), 48 δήλωσαν πως έχουν μεγάλη εξοικείωση (ποσοστό 59%) και 6 δήλωσαν πως απέκτησαν μέγιστη εξοικείωση (ποσοστό 8%).

5. Πως θα χαρακτηρίζατε την εκπαιδευτική μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε από τον υπεύθυνο του Κ.Π.Ε. ως προς την καταλληλότητά της;



Γράφημα 13. Χαρακτηρισμός της εκπαιδευτικής μεθόδου

35 εκπαιδευτικοί από τους 78 απάντησαν πως η εκπαιδευτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε από τους υπευθύνους των ΚΠΕ ήταν αρκετά κατάλληλη (ποσοστό 45%) και 43 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η μέθοδος ήταν πολύ κατάλληλη (ποσοστό 55%).

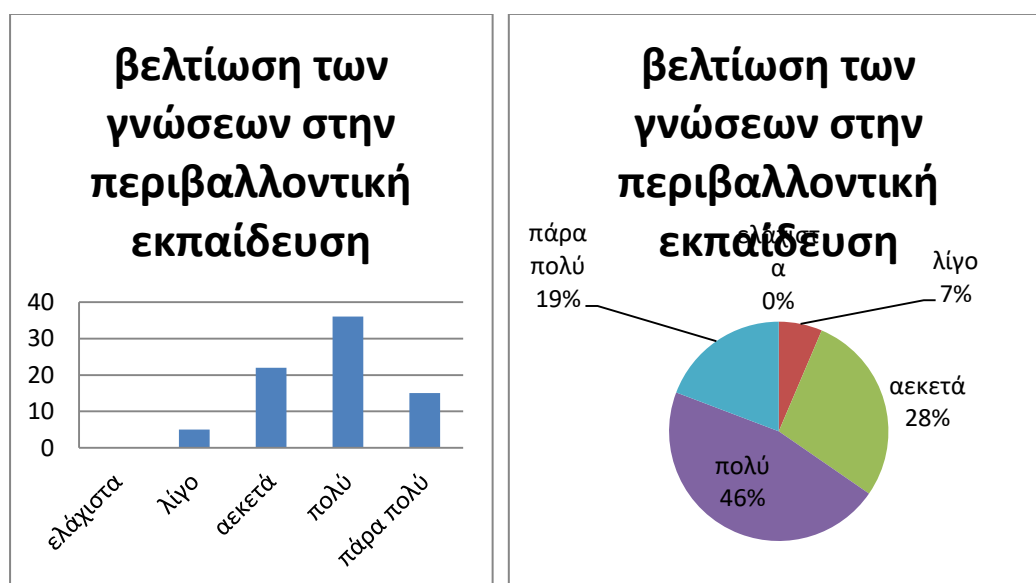
6. Πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την εμπειρία συμμετοχής σας στο Κ.Π.Ε.;



Γράφημα 14. Χαρακτηρισμός της εμπειρίας στο ΚΠΕ

Σε ποσοστό 69%, οι 54 εκπαιδευτικοί από τους 78, απάντησαν πως η εμπειρία τους συνολικά στο ΚΠΕ ήταν πολύ καλή και 24 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31%) απάντησαν πως ήταν καλή.

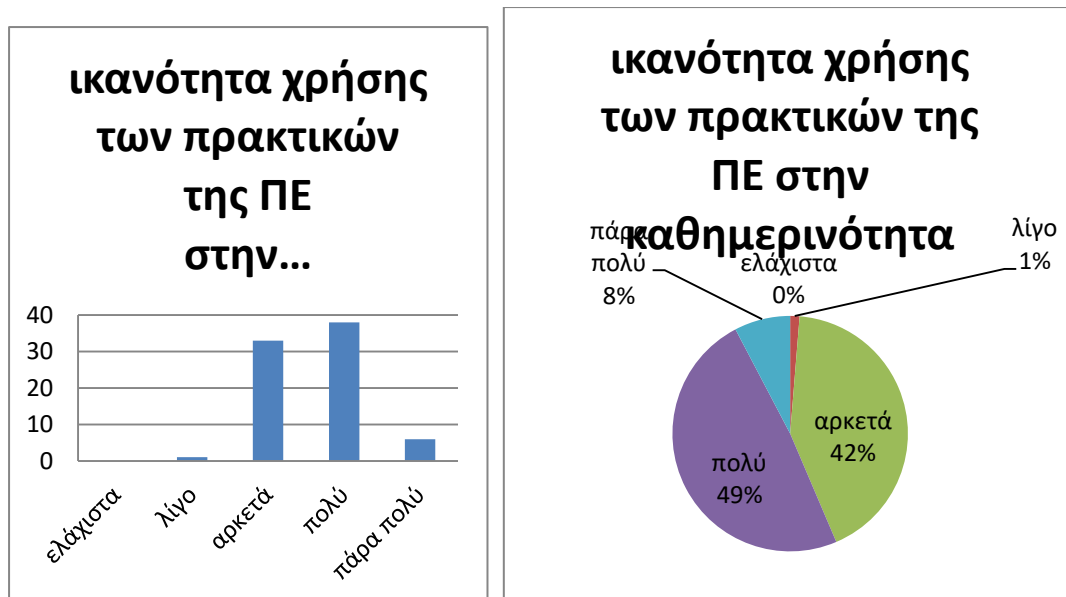
7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις σας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;



Γράφημα 15. Βελτίωση των γνώσεων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Ως προς τη βελτίωση των γνώσεών τους, 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι γνώσεις τους βελτιώθηκαν λίγο (ποσοστό 7%), 22 απάντησαν πως βελτιώθηκαν αρκετά (ποσοστό 28%), 36 απάντησαν πως βελτιώθηκαν πολύ (ποσοστό 46%) και 15 απάντησαν πως οι γνώσεις τους βελτιώθηκαν πάρα πολύ (ποσοστό 19%).

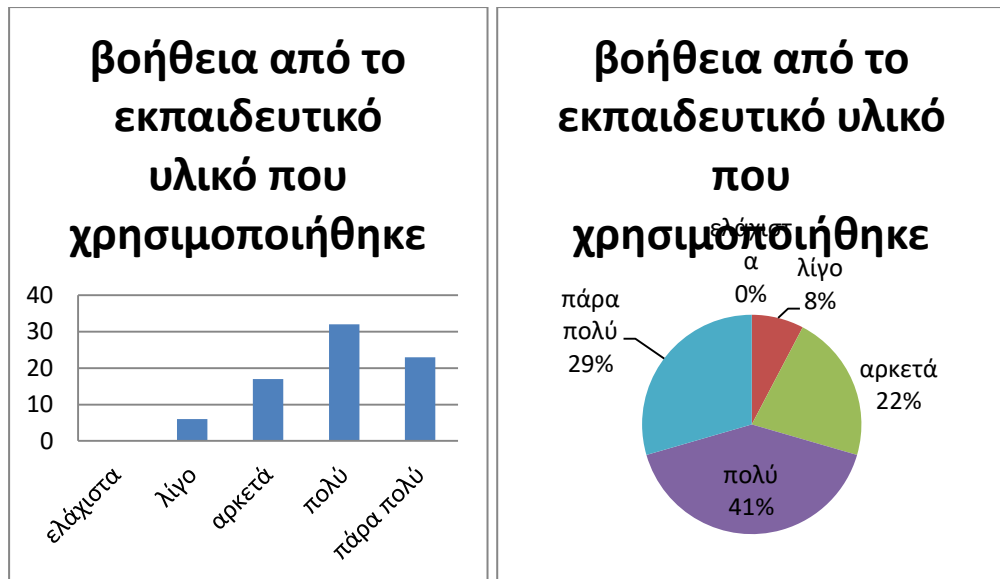
8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε τις πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις καθημερινές σας πρακτικές;



Γράφημα 16. Ικανότητα χρήσης των πρακτικών της ΠΕ στην καθημερινότητα

Από τους 78 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, 6 δήλωσαν πως μετά την παρακολούθηση του περιβαλλοντικού προγράμματος, μπορούν πάρα πολύ να εφαρμόσουν τις πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καθημερινή τους πρακτική (ποσοστό 8%), 38 δήλωσαν πως μπορούν πολύ (ποσοστό 49%), 33 δήλωσαν πως είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν αρκετά (ποσοστό 42%) και 1 εκπαιδευτικός πως μπορεί να τις εφαρμόσει λίγο (ποσοστό 1%).

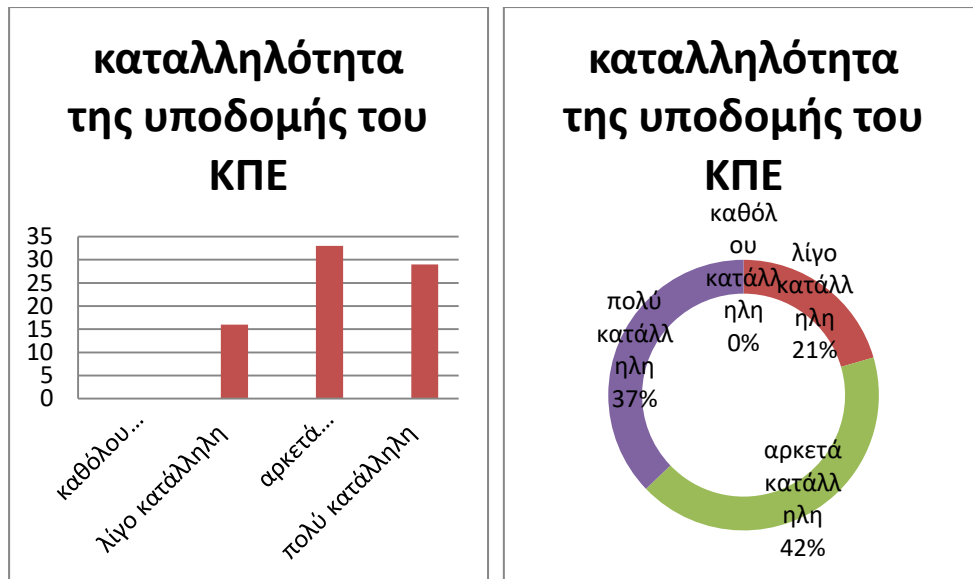
9. Το εκπαιδευτικό υλικό σε βιβλία, σημειώσεις, φωτοτυπίες, προβολές, κ.ά. σας βοήθησαν να παρακολουθήσετε καλύτερα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;



Γράφημα 17. Σας βοήθησε το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε;

Από τους 78 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν οι 23 (ποσοστό 29%) απάντησαν πως βοηθήθηκαν πάρα πολύ από το εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, φωτοτυπίες, προβολές, κ.ά.) που χρησιμοποιήθηκε για την παρακολούθηση του προγράμματος, 32 δήλωσαν πως βοηθήθηκαν πολύ (ποσοστό 41%), 17 δήλωσαν πως βοηθήθηκαν αρκετά (ποσοστό 22%) και 6 (ποσοστό 8%) δήλωσαν πως βοηθήθηκαν λίγο από το υλικό.

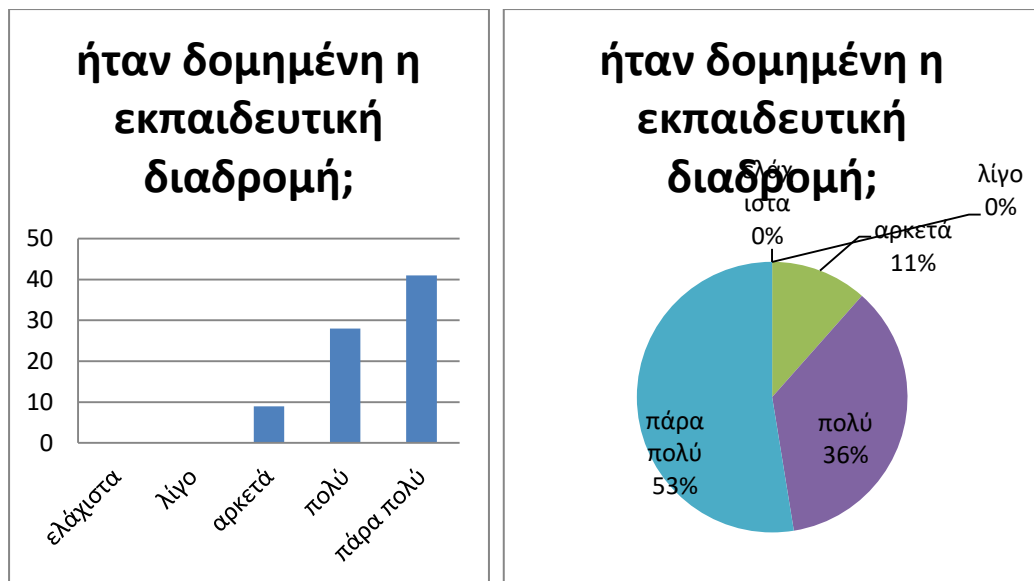
- 10. Σε ποιο βαθμό ήταν η υλικο-τεχνική υποδομή του Κέντρου (κτιριακές εγκαταστάσεις, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, αίθουσα συνεδριάσεων) κατάλληλη για τη διεξαγωγή του προγράμματος;**



Γράφημα 18. Ήταν κατάλληλη η υποδομή του ΚΠΕ;

29 εκπαιδευτικοί από τους 78 (ποσοστό 37%) απάντησαν πως η υλικο-τεχνική υποδομή του Κέντρου (κτιριακές εγκαταστάσεις, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, αίθουσα συνεδριάσεων) ήταν πολύ κατάλληλη για τη διεξαγωγή του προγράμματος, 33 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42%) απάντησαν πως ήταν αρκετά κατάλληλη και 16 (ποσοστό 21%) απάντησαν πως ήταν λίγο κατάλληλη.

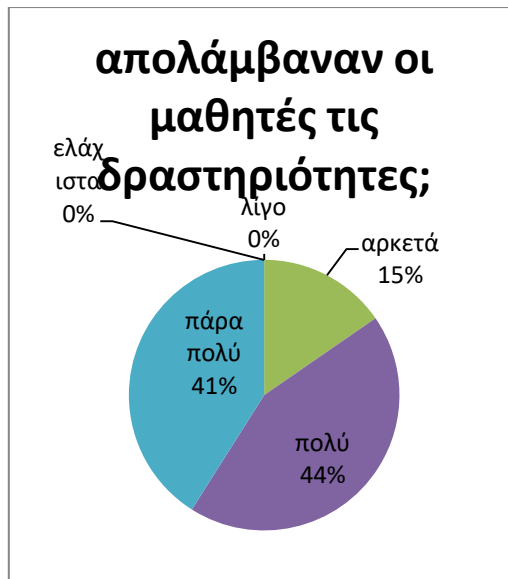
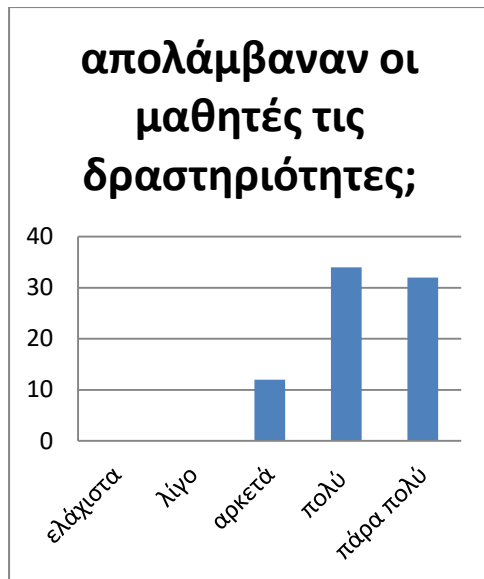
11. Σε ποιο βαθμό ήταν η εκπαιδευτική διαδρομή δομημένη με κατανοητό τρόπο;



Γράφημα 19. Ήταν δομημένη η εκπαιδευτική διαδρομή;

Οι 41 εκπαιδευτικοί από τους 78 απάντησαν πως η εκπαιδευτική διαδρομή ήταν πάρα πολύ δομημένη (ποσοστό 53%), 28 απάντησαν πως ήταν πολύ δομημένη (ποσοστό 36%) και 9 απάντησαν πως η εκπαιδευτική διαδρομή ήταν αρκετά δομημένη (ποσοστό 11%).

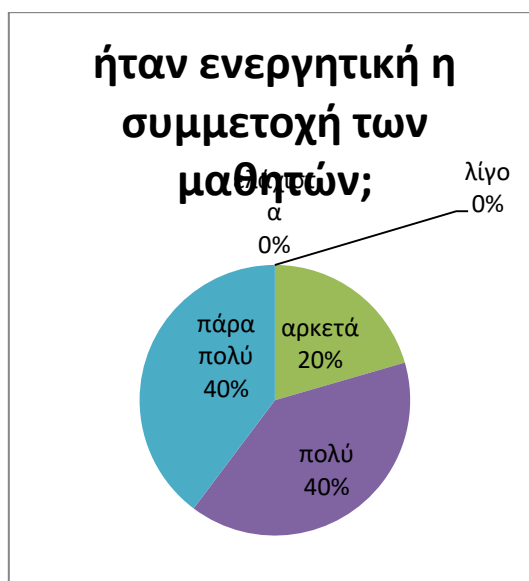
12. Σε ποιο βαθμό έδειξαν οι μαθητές να απολαμβάνουν τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος;



Γράφημα 20. Απολάμβαναν οι μαθητές τις δραστηριότητες;

Στην ερώτηση εάν οι μαθητές απολάμβαναν τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος, 32 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τις απολάμβαναν πάρα πολύ (ποσοστό 41%), 34 απάντησαν πως τις απολάμβαναν πολύ (ποσοστό 44%) και 12 απάντησαν πως τις απολάμβαναν αρκετά (ποσοστό 15%).

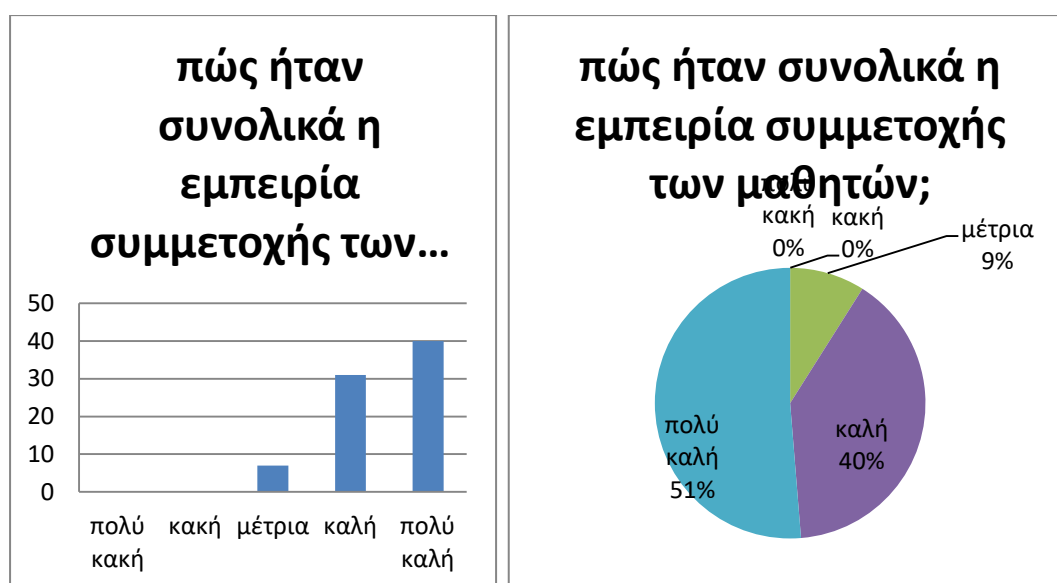
13. Σε ποιο βαθμό υπήρξε ενεργητική η συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;



Γράφημα 21. Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών

31 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως υπήρξε πάρα πολύ ενεργητική η συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ποσοστό 40%), το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών απάντησε πως η συμμετοχή των μαθητών ήταν πολύ ενεργητική και 16 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η συμμετοχή των μαθητών ήταν αρκετά ενεργητική (ποσοστό 20%).

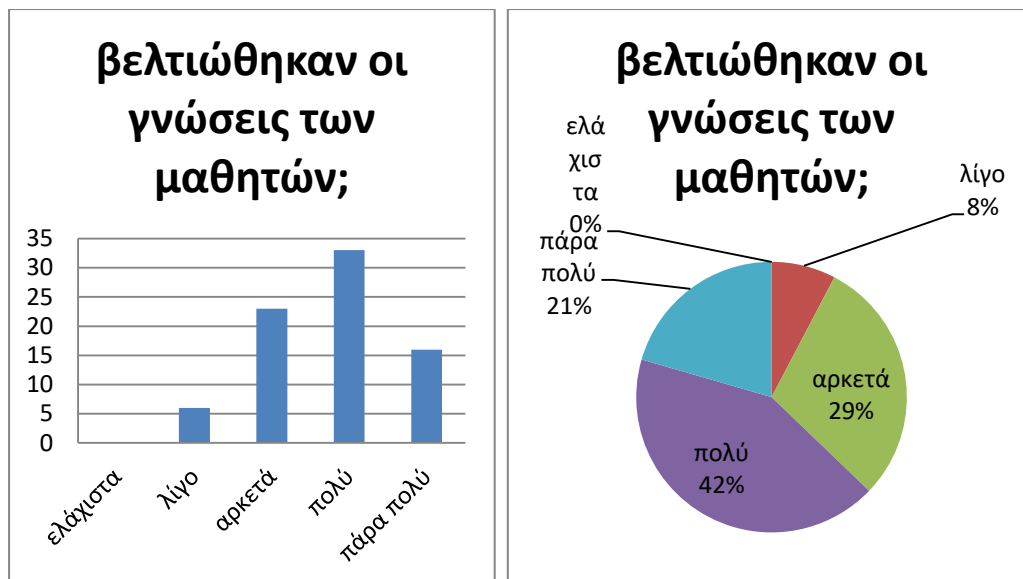
14. Πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την εμπειρία συμμετοχής των μαθητών σας στο Κ.Π.Ε.;



Γράφημα 22. Συνολική εμπειρία συμμετοχής των μαθητών

40 εκπαιδευτικοί από τους 78 χαρακτηρίζουν συνολικά την εμπειρία συμμετοχής των μαθητών τους στο Κ.Π.Ε. ως πολύ καλή (ποσοστό 51%), 31 εκπαιδευτικοί τη χαρακτηρίζουν ως καλή (ποσοστό 40%) και 7 τη χαρακτηρίζουν μέτρια (ποσοστό 9%).

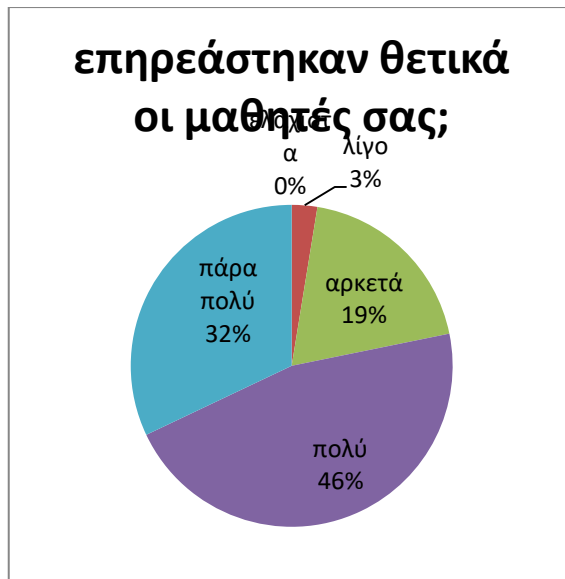
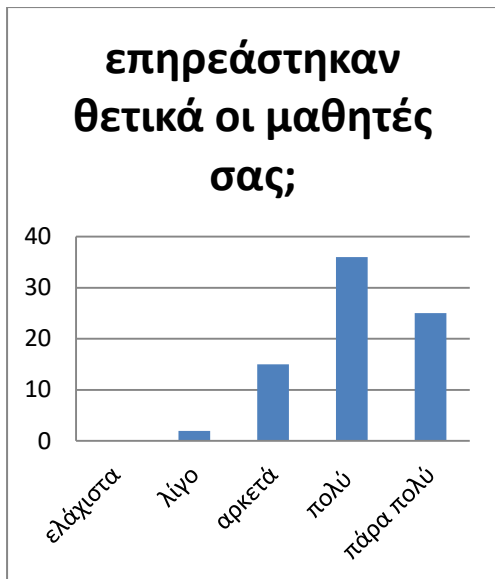
15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως βελτιώθηκαν οι γνώσεις των μαθητών σας για το συγκεκριμένο περιβαλλοντικό θέμα που ασχολήθηκαν;



Γράφημα 23. Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών

Οι 16 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως βελτιώθηκαν πάρα πολύ (ποσοστό 21%) οι γνώσεις των μαθητών τους για το συγκεκριμένο περιβαλλοντικό θέμα που ασχολήθηκαν, 33 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι γνώσεις των μαθητών τους βελτιώθηκαν πολύ (ποσοστό 42%), 23 εκπαιδευτικοί έχουν την εντύπωση πως βελτιώθηκαν αρκετά (ποσοστό 29%) και 6 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι γνώσεις των μαθητών βελτιώθηκαν λίγο (ποσοστό 8%).

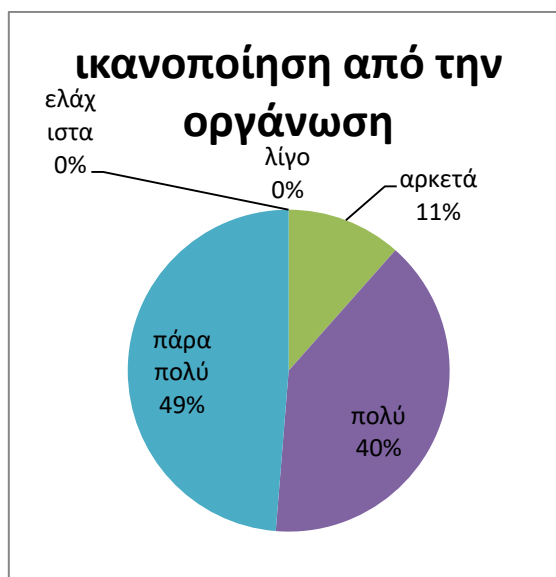
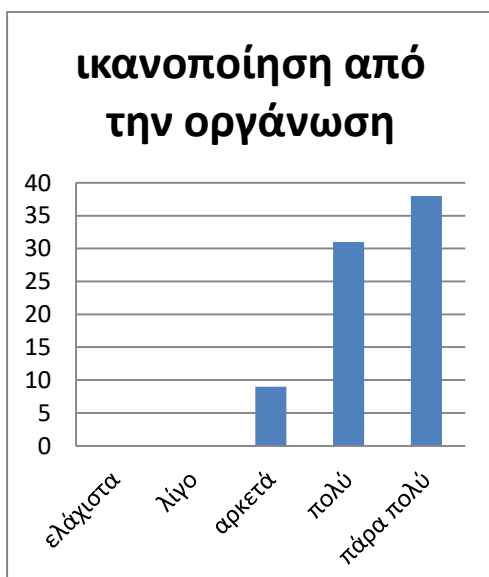
16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως επηρεάστηκαν θετικά οι μαθητές σας για τα γενικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα;



Γράφημα 24. Θετική επιρροή των μαθητών

25 εκπαιδευτικοί από τους 78 δηλώνουν πως οι μαθητές τους επηρεάστηκαν πάρα πολύ θετικά (ποσοστό 32%) για τα γενικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα, 36 θεωρούν πως οι μαθητές τους επηρεάστηκαν πολύ θετικά (ποσοστό 46%), 15 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές τους επηρεάστηκαν αρκετά (ποσοστό 19%) και 2 δηλώνουν πως οι μαθητές επηρεάστηκαν λίγο (ποσοστό 3%).

17. Σε ποιο βαθμό ικανοποιηθήκατε από τη συνολική οργάνωση του προγράμματος;

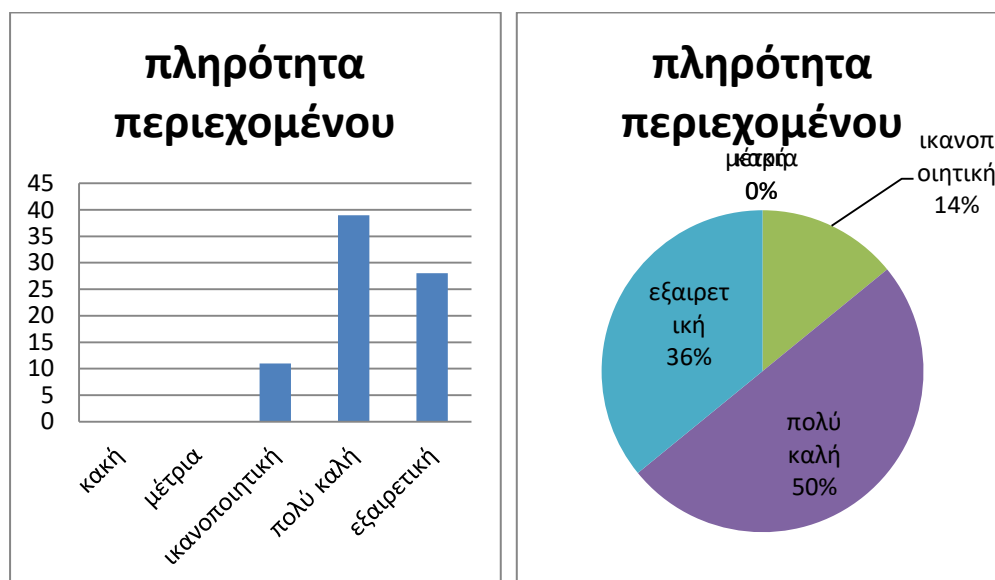


Γράφημα 25. Ικανοποίηση από την οργάνωση

38 εκπαιδευτικοί δηλώνουν πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη συνολική οργάνωση του προγράμματος (ποσοστό 49%), 31 εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι (ποσοστό 40%) και 9 δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι (ποσοστό 11%).

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

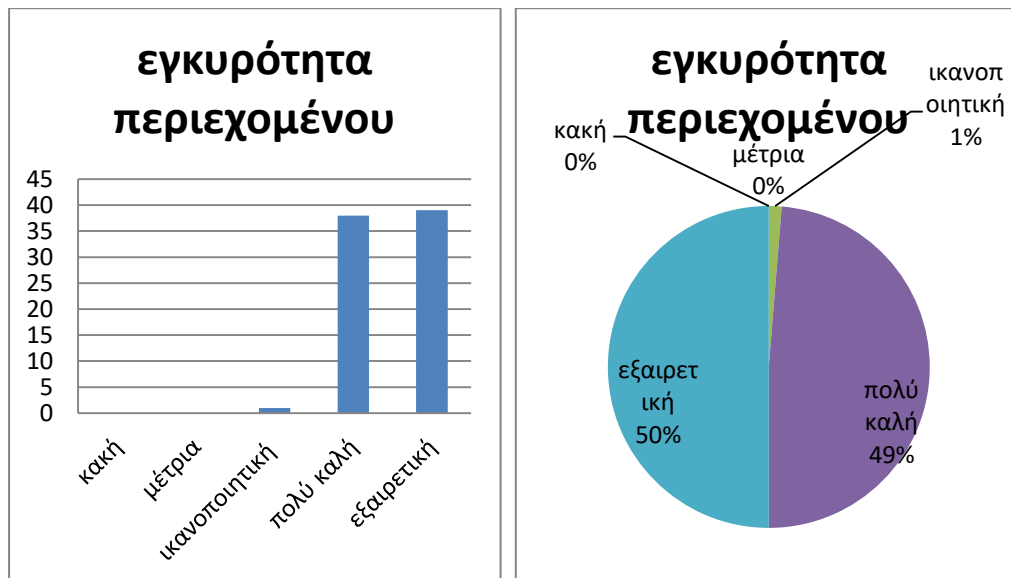
18. Πώς αξιολογείτε την πληρότητα του περιεχομένου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;



Γράφημα 26. Πληρότητα περιεχομένου

Ως προς την πληρότητα του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος, 39 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ήταν πολύ καλή (ποσοστό 50%), 28 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ήταν εξαιρετική (ποσοστό 36%) και 11 δήλωσαν πως ήταν ικανοποιητική (ποσοστό 14%).

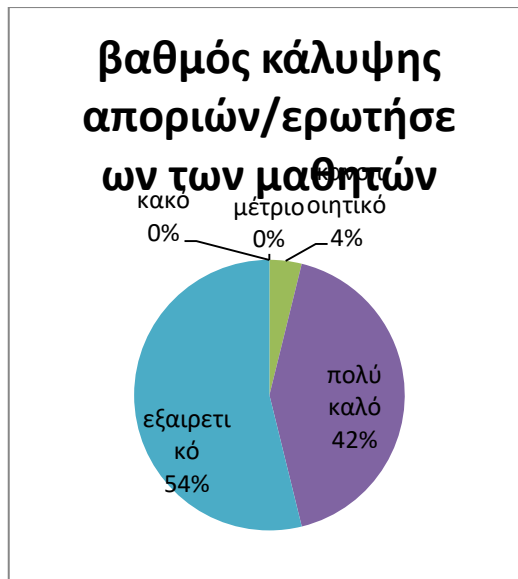
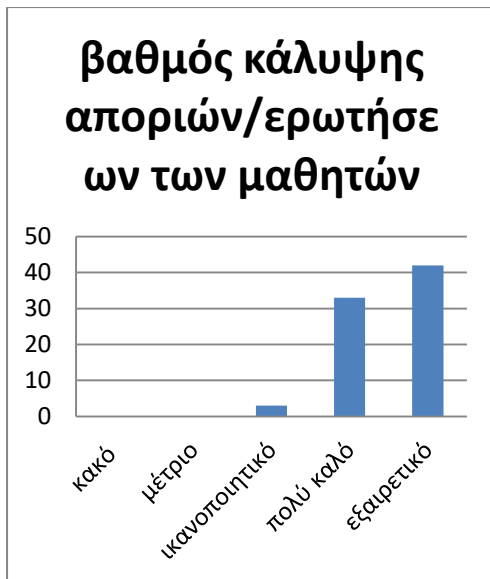
19. Πώς αξιολογείτε την εγκυρότητα του περιεχομένου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;



Γράφημα 27. Εγκυρότητα περιεχομένου

Ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος, 39 εκπαιδευτικοί δήλωσαν εξαιρετική (ποσοστό 50%), 38 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ καλή (ποσοστό 49%) και 1 ερωτηθείς δήλωσε ικανοποιητική (ποσοστό 1%).

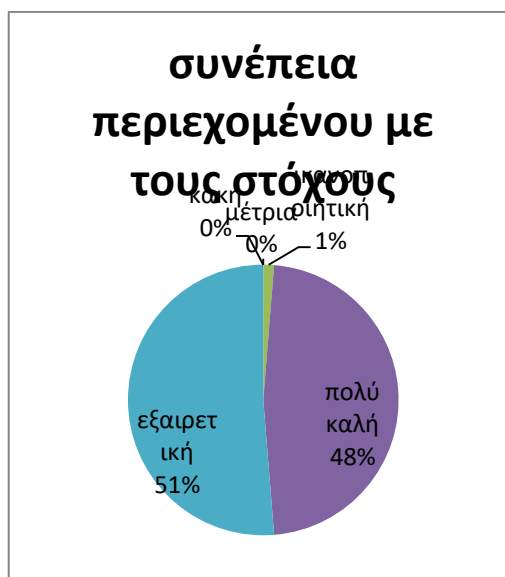
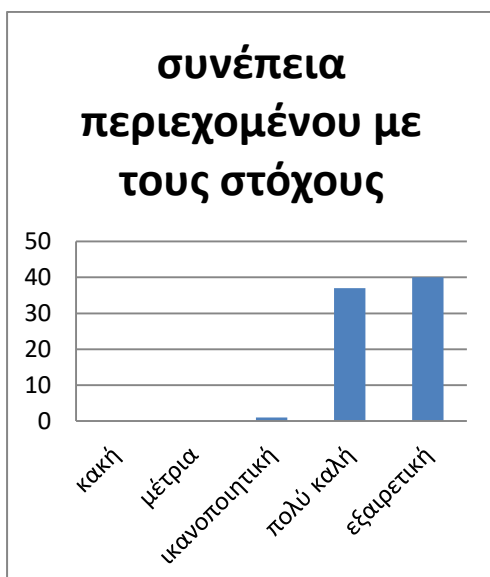
20. Σε ποιο βαθμό καλύφθηκαν οι απορίες / ερωτήσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος;



Γράφημα 28. Βαθμός κάλυψης των αποριών / ερωτήσεων των μαθητών

42 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι απορίες / ερωτήσεις των μαθητών καλύφθηκαν σε εξαιρετικό βαθμό (ποσοστό 54%), 33 απάντησαν πως καλύφθηκαν σε πολύ καλό βαθμό (ποσοστό 42%) και 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως καλύφθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό (ποσοστό 4%).

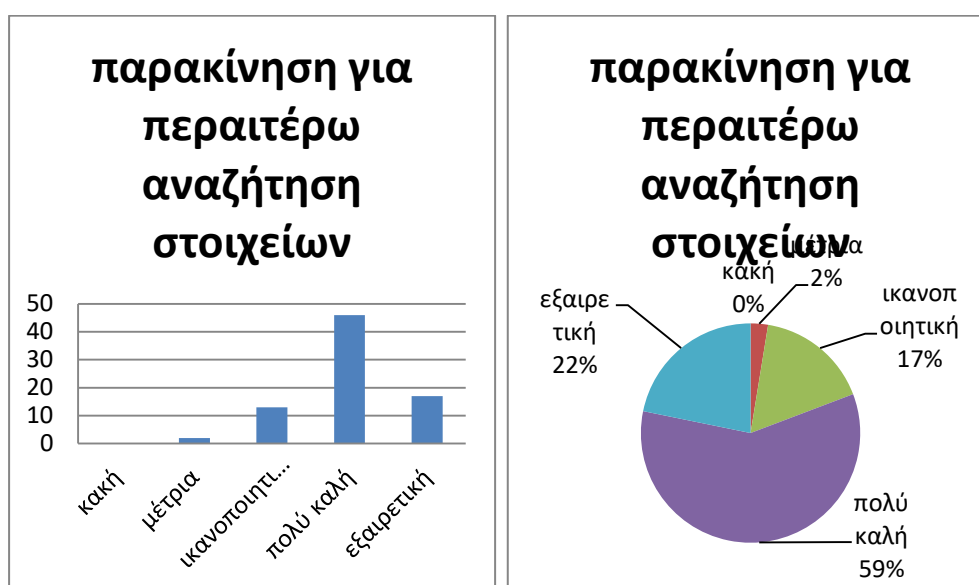
21. Πώς αξιολογείτε τη συνέπεια του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος με τους εκπαιδευτικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;



Γράφημα 29. Συνέπεια του περιεχομένου με τους στόχους της ΠΕ

Ως προς τη συνέπεια του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος με τους εκπαιδευτικούς στόχους, 40 εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνέπεια εξαιρετική (ποσοστό 51%), 37 εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνέπεια πολύ καλή (ποσοστό 48%) και 1 ερωτηθείς θεωρεί τη συνέπεια ικανοποιητική (ποσοστό 1%).

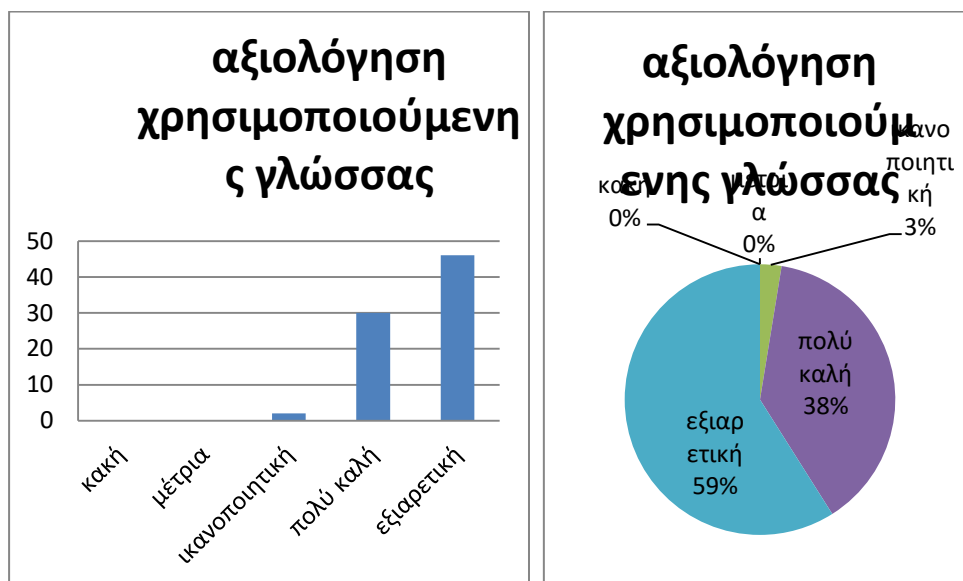
22. Πώς αξιολογείτε τον βαθμό παρακίνησης για περαιτέρω αναζήτηση στοιχείων στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα;



Γράφημα 30. Παρακίνηση για περαιτέρω αναζήτηση στοιχείων

46 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ο βαθμός παρακίνησης για περαιτέρω αναζήτηση στοιχείων στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα ήταν πολύ καλός (ποσοστό 59%), 17 εκπαιδευτικοί θεωρούν το βαθμό παρακίνησης εξαιρετικό (ποσοστό 22%), 13 εκπαιδευτικοί θεωρούν το βαθμό παρακίνησης ικανοποιητικό (ποσοστό 17%) και 2 εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η παρακίνηση ήταν μέτρια (ποσοστό 2%).

23. Πώς αξιολογείτε τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα, ως προς την απλότητα, την ακρίβεια και τη σαφήνεια στη διατύπωση και τη σύνταξη;



Γράφημα 31. Η χρησιμοποιούμενη γλώσσα

Για τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα, ως προς την απλότητα, την ακρίβεια και τη σαφήνειά της στη διατύπωση και τη σύνταξη, 46 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ήταν εξαιρετική (ποσοστό 59%), 30 εκπαιδευτικοί πως ήταν πολύ καλή (ποσοστό 38%) και 2 ερωτηθέντες αξιολόγησαν τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα ως ικανοποιητική (ποσοστό 3%).

ΣΧΟΛΙΑ – ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Οι ερωτηθέντες έκαναν τα ακόλουθα σχόλια – παρατηρήσεις :

ΚΠΕ Καστρίου

Οι συντελεστές ήταν φιλότιμοι. Ο τόπος ήταν εξαιρετικός και κατάλληλα επιλεγμένος.

ΚΠΕ Σικυωνίων

Οι οργανωτές ήταν εξυπηρετικοί και πολύ συνεργάσιμοι. Θα ξαναπηγαίναμε. Δε διαθέτει μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πολύ καλή οργάνωση της επίσκεψης. Μοναδική εμπειρία η διαδρομή στο δάσος και η γνωριμία με τη χλωρίδα και την πανίδα. Πολύ ικανοποιητική η οργάνωση του προγράμματος. Ελλειψής υλικοτεχνική υποδομή. Φυσικό περιβάλλον, εκπληκτικό.

ΚΠΕ Καλαμάτας

Πολύ καλή διαδρομή και εξέλιξη του προγράμματος μέσα στην πόλη. Τα ΚΠΕ βοηθούν ουσιαστικά στη σφαιρική αντίληψη των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Το ΚΠΕ (Καλαμάτας) αξιοποιεί γενικά θέματα και αναδεικνύει τα τοπικά ζητήματα.

ΚΠΕ Νέας Κίου

Ήταν εποικοδομητική εμπειρία. Άψογη παρουσίαση. Πολύ καλή διαχείριση του χρόνου. Πολύ καλή η βιωματική προσέγγιση. Ολοκληρωμένη παρουσίαση του θέματος. Θύμιζε ξενάγηση. Έλλειπε η ενέργεια των μαθητών. Άρτια προσέγγιση.

ΚΠΕ Μολάων

Εξαιρετικό το φυσικό περιβάλλον. Απολαυστικές οι διαδρομές στην παλιά πόλη. Πληρέστατη πληροφόρηση. Φιλική αντιμετώπιση από τους υπευθύνους.

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ

Οι ερωτηθέντες έκαναν τις ακόλουθες προτάσεις βελτίωσης:

ΚΠΕ Σικυωνίων

Απαιτείται μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να αναδείξουν και την πολιτισμική κληρονομιά της ευρύτερης περιοχής. Χρειάζονταν περισσότερα παιχνίδια για περισσότερη ευχαρίστηση των παιδιών και καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή. Θα έπρεπε να διέθετε το πρόγραμμα περισσότερες δραστηριότητες για τα παιδιά – δραματοποίηση.

ΚΠΕ Καλαμάτας

Τα πρόγραμμα για το δάσος να είχε ορεινή πεζοπορία. Η αφήγηση και η ξενάγηση να ήταν συντομότερες. Να περιλαμβάνει η επίσκεψη και εργαστηριακή προσέγγιση – χρήση οπτικού μικροσκοπίου. Χρειάζόταν περισσότερη διαθέσιμη ώρα για επιστροφή στο ΚΠΕ. Να γίνεται σύγκριση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, διάλογος και δημιουργία άρθρου. Χρειάζεται γενναία χρηματοδότηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των ΚΠΕ. Να έχουν τα ΚΠΕ περισσότερο πολιτισμικό ρόλο. Να στελεχωθούν με νέους ενδιαφερόμενους.

ΚΠΕ Νέας Κίου

Χρειαζόταν περισσότερος χρόνος.Θέλαμε περισσότερη συμμετοχή από τα παιδιά.Θα θέλαμε περισσότερες βιωματικές ασκήσεις.Καλό θα ήταν ένα θεατρικό παιχνίδι και περισσότερες δραστηριότητες στο πεδίο.Τα παιδιά να συμπληρώνουν φύλλα εργασίας με δικές τους παρατηρήσεις από το πεδίο.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Από τους 78 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, οι 14 έγραψαν οικειωθελώς τα προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας τους με σκοπό την περαιτέρω ενημέρωση και συζήτηση για την έρευνα.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΕΝΟΤΗΤΑ Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΤΑΚΤΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Συγκεντρωτικά για την ενότητα Α μπορούμε να επισημάνουμε : η πλειψηφία των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (ποσοστό 64%), μεταξύ 45 και 64 ετών (ποσοστό 59%), είχε πτυχίο ΑΕΙ (ποσοστό 84%) και διέθετε αρκετή εξοικείωση με τον υπολογιστή (ποσοστό 81%). Επίσης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εργαζόταν ως μόνιμοι (ποσοστό 94%) στη Β/μια εκπαίδευση (ποσοστό 69%).

ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ – ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Από τους 78 ερωτηθέντες, οι 17 εκαπιδευτικοί επισκέφθηκαν το ΚΠΕ Νέας Κίου, 15 το ΚΠΕ Καλαμάτας, 19 το ΚΠΕ Σικωνίων, 12 το ΚΠΕ Καστρίου και 15 το ΚΠΕ Μολάων.

Αναλυτικότερα, παρακολούθησαν τα ακόλουθα 21 Εκπαιδευτικά Προγράμματα :

ΚΠΕ Νέας Κίου : (6 προγράμματα)

- *Ερασίνος, ο γιος του βράχου*
- *Όταν οι πηγές της Αργολίδας αναβλύζουν μύθους.*
- *Ταξίδι στο παρελθόν - Ναύπλιο*
- *Άργος, μια πόλη ταξιδευτής της ιστορίας*

- *Με τα φτερά του γλάρου*
- *Βιώσιμη πόλη, μια πόλη για να ζεις*

ΚΠΕ Καλαμάτας : (4 προγράμματα)

- *Ανακύκλωση : Ρήματα και απορρίμματα, Μειώνω, επαναχρησιμοποιώ, ανακυκλώνω*
- *Αειφόρος Ανάπτυξη: Αρχαία Μεσσήνη, ένα παράδειγμα διαχείρισης από το παρελθόν*
- *Από το κάστρο στην παραλία, περιβάλλον και ιστορία*
- *Δάσος Ταϋγέτου, Ταϋγετος με τα μάτια, την ψυχή και τη λογική*

ΚΠΕ Σικυωνίων : (5 προγράμματα)

- *Εξερευνώντας τους θησαυρούς του δάσους της Βελίνας*
- *Στυμφαλία : Μια βόλτα στον μυθικό – μυστηριακό υδροβιότοπο*
- *Στην βρύση στην κρυόβρυση που 'ναι στο Κρυονέρι, Το νερό πηγή ζωής*
- *Κορινθιακός, ανακαλύπτοντας τη μικρή μας θάλασσα*
- *Κλημέντι... και συ να ψάχνεις τον κρυμμένο θησαυρό*

ΚΠΕ Καστρίου : (3 προγράμματα)

- *Υπαίθρια διαβίωση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*
- *Ερευνώντας το Διαστημικό Περιβάλλον της Γης*
- *Βιωματική προσέγγιση του δάσους*

ΚΠΕ Μολάων : (3 προγράμματα)

- *Μονεμβάσια : Διαβαίνοντας στα καλντερίμια μιας καστροπολιτείας από το χτες στο σήμερα*
- *Λάρνακας : Το φαράγγι των Μολάων*
- *Γέρακας : Η λιμνοθάλασσα του Γέρακα*

Τα προγράμματα υλοποιήθηκαν ως εξής :

11 προγράμματα τον Φεβρουάριο του 2017

29 προγράμματα τον Μάρτιο του 2017

22 προγράμματα τον Απρίλιο του 2017

16 προγράμματα τον Μάιο του 2017

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως συμμετείχε για περισσότερες από μία φορές σε πρόγραμμα Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ποσοστό 76%) και η αίσθηση που αποκόμισε από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν θετική (ποσοστό 78%).

Οι περισσότεροι δήλωσαν πως η γνώμη τους άλλαξε θετικά ως προς τον θεσμό των ΚΠΕ μετά την παρακολούθηση του προγράμματος (ποσοστό 65%), ενώ εκτιμούν πως είναι πλέον μεγάλη η εξοικείωσή τους με τα περιβαλλοντικά προγράμματα (ποσοστό 59%).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η εκπαιδευτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν πολύ κατάλληλη (ποσοστό 55%), χαρακτήρισαν πολύ καλή συνολικά την εμπειρία συμμετοχής τους στο ΚΠΕ (ποσοστό 69%), ενώ θεωρούν πως βελτιώθηκαν πολύ οι γνώσεις τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ποσοστό 46%).

Δηλώνουν πως πλέον είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις καθημερινές τους πρακτικές, η πλειοψηφία δηλώνει πολύ (ποσοστό 49%).

Οι περισσότεροι δήλωσαν πως το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε (βιβλία, σημειώσεις, φωτοτυπίες, προβολές κ.ά.) τους βοήθησαν πολύ στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (ποσοστό 41%), η υλικοτεχνική υποδομή του Κέντρου (κτιριακές εγκαταστάσεις, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, αίθουσα εκδηλώσεων κ.ά.) ήταν αρκετά κατάλληλη (ποσοστό 42%), ενώ η εκπαιδευτική διαδρομή ήταν δομημένη με πάρα πολύ κατανοητό τρόπο (ποσοστό 53%).

Για τους μαθητές τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έδειξαν να απολαμβάνουν πολύ τις δραστηριότητες (ποσοστό 44%), είχαν πολύ ή πάρα πολύ ενεργητική συμμετοχή (ποσοστό 40%), η συνολική τους εμπειρία θεωρούν πως ήταν πολύ καλή (ποσοστό 51%), θεωρούν πως βελτιώθηκαν πολύ οι γνώσεις τους για το συγκεκριμένο περιβαλλοντικό θέμα (ποσοστό 42%) και έχουν την εντύπωση πως οι μαθητές τους επηρεάστηκαν πολύ θετικά για τα γενικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα (ποσοστό 46%).

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πάρα πολύ ικανοποιημένη από τη συνολική οργάνωση του προγράμματος (ποσοστό 49%).

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ως προς το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως εξής :

Αξιολόγησαν την πληρότητα του περιεχομένου ως πολύ καλή (ποσοστό 50%), την εγκυρότητα του περιεχομένου ως εξαιρετική (ποσοστό 50%), τη συνέπεια του περιεχομένου ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως εξαιρετική (ποσοστό 51%) και την χρησιμοποιούμενη γλώσσα, ως προς την απλότητα, την ακρίβεια και τη σαφήνεια στη διατύπωση και τη σύνταξη ως εξαιρετική, επίσης (ποσοστό 59%).

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως καλύφθηκαν οι απορίες / ερωτήσεις των μαθητών τους σε εξαιρετικό βαθμό (ποσοστό 54%) και σε πολύ καλό βαθμό αξιολόγησαν τον βαθμό παρακίνησης των μαθητών για περαιτέρω αναζήτηση στοιχείων στη συγκεκριμένη θεματική του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολούθησαν (ποσοστό 59%).

Προτάσεις για τα ΚΠΕ – Συζήτηση

Μέχρι τώρα τα ΚΠΕ λειτουργούσαν με ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και είχαν έναν συγκεκριμένο ρόλο, όπως ήδη έχει αναφερθεί στην παρούσα εργασία. Οι δράσεις των ΚΠΕ, λοιπόν, αφορούσαν κυρίως τη μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα με εκπαιδευτικά προγράμματα και επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ οι δράσεις που αφορούσαν την τοπική κοινωνία περιορίζονταν τις περισσότερες φορές σε ενημερωτικές ημερίδες.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όπου αναδύονται η δια βίου μάθηση και η εκπαίδευση ενηλίκων ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά της μάθησης, οι δράσεις των ΚΠΕ θα πρέπει να αναπτυχθούν με μία έννοια πιο ευρεία και πιο ολοκληρωμένη, η οποία θα περιλαμβάνει αλληλοσχετιζόμενα περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά θέματα και οι οποίες θα απευθύνονται σε ευρύτερο κοινό. Το άνοιγμα αυτό πρέπει να στηριχθεί στις αρχές της κοινωνικής μάθησης.

Η κοινωνική μάθηση είναι μια ιδιαίτερη μορφή μάθησης η οποία μπορεί εν δυνάμει να συμβάλλει στο να γίνει πραγματικότητα η δημιουργία μιας <<κοινωνίας που μαθαίνει>> (Jarvis, 2009) που αποτελεί απαραίτητο συστατικό για την κατάκτηση της αειφορίας. Δεν μπορεί να υπάρξει αειφόρος ανάπτυξη όπου δεν πραγματοποιείται μάθηση (Scott &

Gough, 2003). Η κοινωνική μάθηση είναι ένα ουσιαστικό εργαλείο που πρέπει να αξιοποιήσουμε για την επίτευξη της αειφορίας στις κοινωνίες.

Η κοινωνική μάθηση αναφέρεται σε μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες φέρνουν σε επαφή ανθρώπους με ένα διαφορετικό υπόβαθρο, ανθρώπους που κουβαλούν διαφορετικές αξίες, προοπτικές, γνώσεις και εμπειρίες (Wals et al, 2009). Στόχος της μαθησιακής διαδικασίας της είναι η δέσμευση των συμμετεχόντων σε μία δημιουργική αναζήτηση απαντήσεων σε προβλήματα για τα οποία δεν υπάρχουν συνταγές αντιμετώπισης και έτοιμες λύσεις. Η διαδικασία της κοινωνικής μάθησης δε στοχεύει στη στείρα απόκτηση γνώσεων και στην ικανότητα αναπαραγωγής τους. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες παρακινούνται να στοχαστούν, να δημιουργήσουν νέες προοπτικές και να σχεδιάσουν νέες μορφές δράσης (Wals et al, 2009). Το βάρος ρίχνεται, λοιπόν, στη συλλογική επεξεργασία και αξιοποίηση της γνώσης που παράγει και διαχειρίζεται μια <<κοινωνία που μαθαίνει>>.

Το φαινόμενο της κοινωνικής μάθησης, ως ιδιαίτερη μορφή μάθησης, χαρακτηρίζεται από κάποια στοιχεία που τη διαφοροποιούν από όσα συνήθως λέγονται όταν αναφερόμαστε στη μάθηση. Τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής μάθησης είναι τα εξής (Wals et al, 2009) :

- Η κοινωνική μάθηση είναι μια μάθηση από τον άλλο και με τον άλλο.
- Μαθαίνουμε περισσότερα σε ετερογενείς ομάδες απ' ότι σε ομογενείς, δηλαδή, μπορούμε να μάθουμε περισσότερα εάν δε σκεφτόμαστε και δρούμε όλοι το ίδιο.
- Η κοινωνική μάθηση αφορά τη δημιουργία εμπιστοσύνης και κοινωνικής συνοχής, με στόχο οι άνθρωποι να γίνουν περισσότερο δεκτικοί και να χρησιμοποιούν περισσότερες οπτικές θέασης του κόσμου.
- Η κοινωνική μάθηση αφορά επίσης, την καλλιέργεια του αισθήματος της <<ιδιοκτησίας>>, να θεωρούν δηλαδή οι συμμετέχοντες δικές τους τις ιδέες που διαμορφώνονται μέσα στην ομάδα και να παλεύουν για την υλοποίησή τους, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες οι ιδέες που γεννιούνται, να γίνουν πράξεις.
- Τέλος, στην κοινωνική μάθηση το νόημα προκύπτει συλλογικά από τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν.

Όπως αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για κοινωνική μάθηση έξω από συλλογικότητες. Η διαφορετικότητα στην κοινωνική μάθηση μετατρέπεται σε πλεονέκτημα και ο πλουραλισμός των απόψεων αποτελεί για αυτή βασική αξία. Η δημιουργία κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης,

αποδοχής, σεβασμού και συνοχής φαίνεται να είναι απαραίτητο στοιχείο για μια <<κοινωνία που μαθαίνει>>.

Η χημεία που αναπτύσσεται μεταξύ των ανθρώπων που συμμετέχουν στην κοινωνική μάθηση ή αλλιώς το κοινωνικό κεφάλαιο (Wals et al, 2009) αποτελεί προϋπόθεση για τον χειρισμό και την αντιμετώπιση κρίσεων, που είναι και ο απώτερος στόχος της κοινωνικής μάθησης.

Η ανάγκη για στροφή σε μία μάθηση τέτοιας δυναμικής, όπως η κοινωνική μάθηση, προκύπτει από την κατάσταση κινδύνου στην οποία έχουν περιέλθει οι σημερινές κοινωνίες. Η ταυτόχρονη υποβάθμιση του κοινωνικού και του φυσικού περιβάλλοντος από τις ανεξέλεγκτες διαστάσεις που έχει πάρει η ανάπτυξη, η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών και από την άλλη η ολοένα αυξανόμενη τάση ατομισμού των ανθρώπων έχουν οδηγήσει τις κοινωνίες σε ανασφάλεια για το μέλλον. Για να μπορέσει ο άνθρωπος να αντιμετωπίσει την πολύπλοκη αυτή κατάσταση και να ανταπεξέλθει σε κρίσεις που μπορεί να προκύψουν απρόσμενα, είναι ανάγκη να μάθει να σκέφτεται και να εργάζεται σε συλλογικά πλαίσια (Wals et al, 2009). Η κοινωνική μάθηση είναι το εργαλείο εκείνο που θα γεφυρώσει το χάσμα που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στους ανθρώπους, θα τους δώσει τη δυνατότητα και θα τους αναπτύξει ικανότητες για να θέσουν υπό διαπραγμάτευση και γόνιμη κριτική θεσμούς, αξίες και ιδεολογίες. Μόνο έτσι θα μπορέσουν οι άνθρωποι μέσα από συλλογικό αναστοχασμό να επαναπροσδιορίσουν τη σκέψη τους και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Τα ΚΠΕ, αξιοποιώντας ένα σπουδαίο εργαλείο όπως η κοινωνική μάθηση, μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτήν την πρόκληση που θέτει η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, γιατί ως εκ της δομής των, των δράσεων που υλοποιούν, του εκπαιδευτικού υλικού που παράγουν, των συνεργασιών που αναπτύσσουν, των δικτύων στα οποία συμμετέχουν, μπορούν να δημιουργήσουν μαθησιακές ευκαιρίες που θα εμπλέκουν τα ΚΠΕ με τους τοπικούς φορείς και την τοπική κοινωνία, συμβάλλοντας έτσι στη σταδιακή εξέλιξη της τοπικής κοινωνίας σε <<κοινωνία που μαθαίνει>>.

Αναπροσανατολίζοντας τους στόχους τους και τις μαθησιακές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής μάθησης, μπορούν να συμβάλλουν σε αυτήν την εξέλιξη ενσωματώνοντας δημιουργικά όλες τις πληθυσμιακές ομάδες που

φιλοξενεί η κοινωνία, δημιουργώντας προοπτικές για την κατάκτηση της αιεφόρου ανάπτυξης.

Γενικά Συμπεράσματα

Γενικά παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς τον θεσμό των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τον υποστηρίζουν και αντιλαμβάνονται τους σκοπούς του. Πιστεύουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν και ευαισθητοποιούνται για τα σοβαρά περιβαλλοντικά θέματα, ενώ ταυτόχρονα συμμετέχουν ενεργά και δραστηριοποιούνται εκτός των στενών ορίων της τάξης και του σχολείου.

Και μέσω της έρευνας διαπιστώθηκε πως καλλιεργείται από τα ΚΠΕ η θετική στάση ως προς τη μάθηση για την προστασία του περιβάλλοντος, ενώ μέσω των στόχων του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος εξυπηρετούνται και οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας είναι ξεκάθαρος ο θεσμός των ΚΠΕ και για τον λόγο αυτόν συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους για περισσότερες από μία φορές, αν και σε αρκετές περιπτώσεις απαιτείται να ταξιδέψουν αρκετά για να προσεγγίσουν τα ΚΠΕ και προκύπτει δέσμευση / περιορισμός του διαθέσιμου χρόνου.

Ωστόσο, κατά την αναζήτησή μου συναδέλφων οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει μαζί με μαθητές τους κάποιο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε ΚΠΕ, διαπίστωσα πως ορισμένοι αγνοούσαν την ύπαρξη των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα και επιπλέον αγνοούσαν την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης από τα ΚΠΕ για τους ίδιους και τους μαθητές τους.

Παραθέματα

Προς τους υπευθύνους του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καλαμάτας

Αγαπητοί συνάδελφοι,

ονομάζομαι Πουτακίδη Χριστίνα και είμαι εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Κιάτου. Ταυτόχρονα εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, η οποία έχει θέμα : *Επισκόπηση των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου* με επιβλέποντα καθηγητή τον κύριο Κατσή Αθανάσιο.

Σε συνέχεια της τηλεφωνικής επικοινωνίας που είχαμε, σας στέλνω 15 ερωτηματολόγια τα οποία απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

που έχουν παρακολουθήσει με τους μαθητές τους ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Κέντρο σας και σας παρακαλώ να τα προωθήσετε προς συμπλήρωση.

Σας ενημερώνω πως το ερωτηματολόγιο έχει κοινοποιηθεί στην Περιφερειακή Διεύθυνση και έχει λάβει προφορική έγκριση.

Καθώς γνωρίζω πως αυτή τη χρονική περίοδο δέχεστε πολλές επισκέψεις σχολείων, σας ευχαριστώ ιδιαίτερα για το ενδιαφέρον και τον χρόνο σας.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση.

Με εκτίμηση

Πουτακίδη Χριστίνα

Τηλέφωνο επικοινωνίας 6938252361 2742029175

e-mail : xpoutakidi@gmail.com

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο που στόχο έχει τη βελτίωση του προγράμματος στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας και τον χρόνο σας!

ΕΝΟΤΗΤΑ Α. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΤΑΚΤΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Κατοικία :

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικιακή Ομάδα: 18-24 25-44 45-64

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;

Ακαδημία ΑΕΙ Μετεκπαίδευση

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Έχετε εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή;

Καθόλου Λίγο Αρκετά

Εργασιακή Κατάσταση:

Μόνιμος ΕΣΠΑ Αναπληρωτής

Α/θμια Εκπαίδευση Β/θμια Εκπαίδευση

ΕΝΟΤΗΤΑ Β. ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ – ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Τίτλος Προγράμματος :

Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης :

Ημερομηνία :

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Είναι η πρώτη φορά που συμμετέχετε σε πρόγραμμα Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

Ναι Όχι

2. Αν ναι, ποια είναι η αίσθηση που αποκομίζατε από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Αρνητική Μάλλον αρνητική Αδιάφορη Μάλλον θετική Θετική

3. Πώς θεωρείτε ότι άλλαξε η γνώμη σας για το θεσμό των Κ.Π.Ε. μετά την παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος;

Αρνητικά Μάλλον αρνητικά Καθόλου Μάλλον θετικά Θετικά

4. Ποια θα εκτιμούσατε ότι είναι πλέον η εξοικείωσή σας με τα περιβαλλοντικά προγράμματα;

Πολύ μικρή Μικρή Μέτρια Μεγάλη Μέγιστη

5. Πως θα χαρακτηρίζατε την εκπαιδευτική μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε από τον υπεύθυνο του Κ.Π.Ε. ως προς την καταλληλότητά της;

Καθόλου κατάλληλη Λίγο κατάλληλη Αρκετά κατάλληλη Πολύ κατάλληλη

6. Πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την εμπειρία συμμετοχής σας στο Κ.Π.Ε.;

Πολύ κακή Κακή Μέτρια Καλή Πολύ καλή

7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι βελτιώθηκαν οι γνώσεις σας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε τις πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στις καθημερινές σας πρακτικές;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

9. Το εκπαιδευτικό υλικό σε βιβλία, σημειώσεις, φωτοτυπίες, προβολές, κ.ά. σας βοήθησαν να παρακολουθήσετε καλύτερα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

10. Σε ποιο βαθμό ήταν η υλικο-τεχνική υποδομή του Κέντρου (κτιριακές εγκαταστάσεις, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, αίθουσα συνεδριάσεων) κατάλληλη για τη διεξαγωγή του προγράμματος;

Καθόλου κατάλληλη Λίγο κατάλληλη Αρκετά κατάλληλη Πολύ κατάλληλη

11. Σε ποιο βαθμό ήταν η εκπαιδευτική διαδρομή δομημένη με κατανοητό τρόπο;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

12. Σε ποιο βαθμό έδειξαν οι μαθητές να απολαμβάνουν τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

13. Σε ποιο βαθμό υπήρξε ενεργητική η συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

14. Πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την εμπειρία συμμετοχής των μαθητών σας στο Κ.Π.Ε.;

Πολύ κακή Κακή Μέτρια Καλή Πολύ καλή

15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως βελτιώθηκαν οι γνώσεις των μαθητών σας για το συγκεκριμένο περιβαλλοντικό θέμα που ασχολήθηκαν;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως επηρεάστηκαν θετικά οι μαθητές σας για τα γενικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

17. Σε ποιο βαθμό ικανοποιηθήκατε από τη συνολική οργάνωση του προγράμματος;

Ελάχιστα Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

Σχόλια – Παρατηρήσεις

.....
.....
.....
.....

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σε κλίμακα 1-5 πώς θα χαρακτηρίζατε τις παραμέτρους που αφορούν στο περιεχόμενο του προγράμματος; Κυκλώστε μία απάντηση.

(1= κακό, 2= μέτριο, 3= ικανοποιητικό, 4= πολύ καλό, 5= εξαιρετικό)

18. Πώς αξιολογείτε την πληρότητα του περιεχομένου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

1 2 3 4 5

19. Πώς αξιολογείτε την εγκυρότητα του περιεχομένου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;

1 2 3 4 5

20. Σε ποιο βαθμό καλύφθηκαν οι απορίες / ερωτήσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος;

1 2 3 4 5

21. Πώς αξιολογείτε τη συνέπεια του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος με τους εκπαιδευτικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

1 2 3 4 5

22. Πώς αξιολογείτε τον βαθμό παρακίνησης για περαιτέρω αναζήτηση στοιχείων στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα;

1 2 3 4 5

23. Πώς αξιολογείτε τη χρησιμοποιούμενη γλώσσα, ως προς την απλότητα, την ακρίβεια και τη σαφήνεια στη διατύπωση και τη σύνταξη;

1 2 3 4 5

ΣΧΕΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ – ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

.....
.....

.....
.....

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ

.....
.....
.....
.....

ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

(Προαιρετική συμπλήρωση)

Σημειώνετε τα ατομικά στοιχεία, αν το επιθυμείτε. Οι απαντήσεις σας στο παρόν ερωτηματολόγιο θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσης διπλωματικής εργασίας και με βάση την Πολιτική Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων.

Όνομα :

Επώνυμο :

Κινητό τηλέφωνο :

e-mail :

Φαξ :

Ταχυδρομική διεύθυνση :

Επιθυμώ να λάβω τα αποτελέσματα της έρευνας :

Με : e-mail :

Με : μήνυμα στο κινητό τηλέφωνο :

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Κ., *Κριτήρια αξιολόγησης της περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Το Περιβαλλοντικό Ήθος και η Ολιστική Θεώρηση*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., (επιμ. Καλαϊτζίδης, Δ.), Αθήνα, 1999, σελ.146-149.

Αθανασάκης, Α., Κουσουρή, Β., *Οικολογική Παιδεία και Περιβαλλοντική Αγωγή*, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα, 1987.

Βαλσαμίδης, Π., << Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημοτικό Σχολείο >>, *Το σχολείο και το σπίτι*, τ. 488, 2007, σελ. 401-414.

Γεωργόπουλος, Α. και Τσαλίκη, Β., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1998, Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. και Τσαλίκη, Β., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές, φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις*, Αθήνα, 2005, Gutenberg.

Γκόλιου, Ρ., <<Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Το άλλοθι του εκπαιδευτικού μας συστήματος>>, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ. 3-4, 1994, σελ. 3.

Creswell, J., *Η έρευνα στην Εκπαίδευση Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, 2011, εκδ. έλλην.

Cohen, L., Manion, L. Morrison, K., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα 2007, εκδ. Μεταίχμιο.

Δασκαλιά, Μ., *Μια προσέγγιση της Αξιολόγησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Πλαίσιο του Ερμηνευτικού Επιστημονικού Παραδείγματος : Αναζήτηση θεωρητικής βάσης και παρουσίαση εμπειρικής διερεύνησης*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., (επιμ. Καλαϊτζίδης, Δ.), Αθήνα, 1999, σελ.21-23.

Δεδούλη, Μ., <<Βιωματική Μάθηση –Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης>>, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 6, σελ. 145-159, 2002.

Δημητρίου, Α., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : περιβάλλον, αειφορία, Θεωρητικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη, 2009, Επίκεντρο.

Δημητρίου, Α., Χατζηνικήτα, Β., <<Απόψεις εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής για περιβαλλοντικά θέματα>>, Τσιτουρίδου, (επιμ.) *Οι φυσικές επιστήμες και οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, 2003, εκδ. Τζιόλα, σελ. 159-168.

Δημητρίου, Α., Χατζηνικήτας, Α., <<Ατομική συμβολή στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων : Γνώσεις και διάθεση για δράση νηπιαγωγών, Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών>>, *Έρευνα και Πράξη*, 8-9, 2004, σελ. 1421.

Ζυγούρη, Ε., *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη, Περιβάλλον και κοινωνικές επιστήμες*, εκδ. Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, 2005.

Θεοφιλίδης, Χ., *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα, 2002, εκδ. Γρηγόρη.

Jarvis Ρ., *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη*, εκδ. Μεταίχμιο.

Κακανά, Δ., Μ., *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, 2008, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.

Καλαϊτζίδης, Δ., *Πρόταση στρατηγικής για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Αθήνα, 1999, σελ.89-93.

Κομπατσιάρη, Θ., <<Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Η μακροπρόθεσμη λύση του Περιβαλλοντικού Προβλήματος >>, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 44, 1989, σελ. 63-67.

Ματσαγγούρας, Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Εννοιολογική αναπλασίωση και σχέδια εργασίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2003.

Ματσαγγούρας, Η., *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα, 2000, εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, (Γ' έκδοση, βελτιωμένη και επαυξημένη), Αθήνα, 2004, εκδ. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η., *Στρατηγικές διδασκαλίας : η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, 2001, εκδ. Gutenberg.

Μαυρικάκη, Ε., *Το πρόβλημα της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και προτάσεις*, Πρακτικά Συνεδρίου : Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ιωάννινα :Π.Τ.Δ.Ε., 2001.

Μπαγάκης, Γ., *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.

Μπλιώνης, Γ., *Στα μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 2009.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων*, Βιβλίο για τον καθηγητή.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, ² *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Περιλαμβάνεται στις προτάσεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.), *Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1999.

Παπαδημητρίου, Β., <<Ο κονστρουκτιβισμός στις φυσικές επιστήμες και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση>>, Γεωργόπουλος, Α., (επι.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2005, σελ. 393-420.

Παπαδημητρίου, Β., <<Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις>>, στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σελ. 480-487.

Παπαδημητρίου, Β., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*, Αθήνα, 1998, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Παπασιδέρη, Ι., *Θέματα Οικολογίας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Συμμετρία, Αθήνα, 1994.

Παρασκευόπουλος, Σ., <<Το βίωμα και η αξία του στη ζωή μας και στην αγωγή των παιδιών μας>>, περ. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ. 462-463, σελ. 346-347.

Περάκη, Β., Κωστάκος, Α., << Περιβαλλοντική Εκπαίδευση : Θεωρία και πράξη>>, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 67, 1992, σελ. 49-58.

Περδίκης, Γ., <<Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Πιερίας – Κριτική παρουσίαση και μια ενδεικτική περίπτωση>>, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 7, 1994, σελ. 19-21.

Ράγκου, Π., <<Η συστημική προσέγγιση ως εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση>>, Παπαδημητρίου, (επιμ.), Πρακτικά : *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα, Προοπτικές και δυνατότητες*, Λάρισα, 2000, σελ. 388-395.

Σιαμαντάς, Χ., <<Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως διαδικασία ανανέωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος>>, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ. 16, 1996, σελ. 19-20.

Σκαναβή-Τσαμπούκου, Κ., *Περιβάλλον και επικοινωνία, Δικαίωμα στην επιλογή*, Αθήνα, 2004, εκδ. Κλειδάριθμος.

Σκαναβή-Τσαμπούκου, Κ., *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μία σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*, Αθήνα, 2004, εκδ. Κλειδάριθμος.

Σχίζα, Κ., <<Η συστημική σκέψη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση : Ένα το ζητούμενο δύο οι επιλογές>>, Πρακτικά 2^ο Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2006, σελ. 663-672.

Σουβατζή, Δ., <<Όταν τα δέντρα μιλούν>>, Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, *Οικοτοπία*, τ. 15, σελ. 47-48, 1991.

Ταυλαρίδου-Καλούτση, Α., Παπαφλέσσα, Θ., *Η βιωματική μάθηση στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών*, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2007.

Verma, G., Mallick K., *Εκπαιδευτική Έρευνα Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*, Αθήνα 2004, εκδ. τυπωθήτω.

Φλογαΐτη, Ε., *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*, Αθήνα, 2006, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1993, Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Φλογαΐτη, Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1998, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε., <<Προσεγγίσεις στην αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση>>, Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. (επιμ. Καλαϊτζίδης, Δ.), Αθήνα, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 1999.

Χρυσ αφίδης, Κ., *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα, 1994.

Χρυσ αφίδης, Κ., *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα, 2006.

Ψαλίδας, Β., (επιμ.), *Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Η Διακήρυξη της Τιφλίδας*, Αθήνα, ΠΕΕΚΠΕ (Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση).

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Barraket, J., *Teaching Research Method Using a Student- Centred Approach ? Critical Reflections on Practice, Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2005, 2 (2) : 64-74.

Barr, R., D., and Tagg, J., *From teaching to learning- a new paradigm for undergraduate education, Change*, Nov./ Dec., 1995, p. 13-25.

Campbell, E., and Piccinin, S., *Active Learning, Teaching Options*, 1999, 3 (1).

Dewey, J., *Experience and Education*, Collier Books, New York, 1938, μτφ. Πολενάκης, Λ., εκδ. Γλάρος, Αθήνα, 1980, *Εμπειρία και Εκπαίδευση*.

Meyers, C., and Jones T., B., *Promoting Active Learning, Strategies for the College Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco, 1993.

Palmer, J. and Neal, P., *The handbook of Environmental Education*, London, NY Routledge, 1994.

Palmer, J., *Environmental Education in the 21th century, Theory, practice, progress and promise*, London, NY Routledge, 1998.

Rogers, Carl, *Experiential Learning TIP: Theories*, 5/5/1999, www.lincoln.ac.nz/educ/tip/28.htm

Scott W. & Gough., (2003), *Sustainable development and learning. Framing the issues*, Routledge Farmer, London.

UN, (eds), *Report of the United Nations Conference on the Human Environment (Stockholm 5-16 June 1972)*, New York: UN, 1973.

UNESCO, *The international workshop on environmental education, Belgrade, Yougoslavia, 13-22 Oct 1975*, Final report, UNESCO : Paris, 1976.

UNESCO, *Intergovernmental Conference on Environmental Education (Tiblisi USSR, 14-26 October 1977)*, Paris : UNESCO, 1978.

UNESCO, *Environmental Education : Selected Activities of Unesco- UNEP International Environmental Programme 1975-1982*, Paris : UNESCO, 1982.

UNESCO, *International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s*, Paris : UNESCO, 1988.

UNESCO, *United Nations Conference on Environmental and Development : Agenda 21*, Switzerland : UNESCO, 1992.

UNESCO- EPD, *Declaration of Thessaloniki*, UNESCO- EPD97/CONF.401/CLD.2, Paris : UNESCO, 1997.

UNESCO, UN, *Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, 2005.

UNCSD- *United Nations Commission on Sustainable Development (2003), Plan of International of the World Summit on Sustainable Development* , New York : United Nations, 2003.

UNESCO, *Framework for a draft international implementation scheme for the UN decade on education for sustainable development*, 2003.

Wals A.E. J., Hoeven N.& Blanken H., (2009), *The acoustics of social learning*, Wageningen Academic Publishers, The Netherlands, 2009.

Willingham, W.W., *Critical Issues and Basic Requirements for Assessment*, at : Keeton T. Morris and associates, *Experiential Learning*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco, Washington, London, Ch. 13, p. 224-244.