



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή Επιστημών της Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Διδακτική και Τεχνολογίες Μάθησης των Φυσικών Επιστημών»

**«Σύγχρονα προγράμματα Περιβαλλοντικής  
Εκπαίδευσης στο σχολείο και η  
ενσωμάτωση της αειφορίας»**

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*

**Ζώη Ναταλία**

**A.M. 3**

**Εξεταστική επιτροπή**

Επιβλέπων: Γαβριλάκης Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου  
Ιωαννίνων

Μέλη: Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων  
Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Ιωάννινα 2021**

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους αυτούς που με υποστήριξαν και συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Αρχικά θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Κώστα Γαβριλάκη για όλη την υποστήριξή του, την υπομονή και τις πολύ σημαντικές υποδείξεις και συμβουλές του σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον κύριο Κωνσταντίνο Κώτση και την κυρία Σμαράγδα Παπαδοπούλου, που αποτέλεσαν τα μέλη της εξεταστικής μου επιτροπής.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, για τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους και για όλα αυτά που μου έχουν προσφέρει όλα αυτά τα χρόνια. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους μου και κυρίως τη Χριστίνα για όλη τη στήριξη και τη συμπαράσταση.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στα στελέχη εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα αυτή και να αφιερώσουν χρόνο σε μια περίοδο τόσο δύσκολη όσο αυτή της πανδημίας του κορωνοϊού.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τα βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ) στο σχολείο και το πώς ενσωματώνεται η αειφορία σε αυτά με τη βοήθεια αρμόδιων στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που τα υλοποιούν. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα κίνητρα που μπορεί να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναλάβουν την υλοποίηση ενός προγράμματος και αντίστοιχα οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Επιπλέον, εξετάστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη την έννοια της αειφορίας στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ και τέλος, ο βαθμός και οι τρόποι με τους οποίους ενσωματώνεται η έννοια της αειφορίας στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκαν 11 ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απουσία εξωτερικών κινήτρων είναι εμφανής και εστίασαν περισσότερο στα εσωτερικά, ενώ σχετικά με τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση σε αυτές που περιστρέφονται γύρω από το εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν υλοποιήσει πολλά διαφορετικά προγράμματα που παρουσιάζουν ποικιλομορφία στα χαρακτηριστικά (διάρκεια, θεματολογία, δομή και αξιολόγηση). Αναφορικά με την αντίληψη και την ενσωμάτωση της έννοιας της αειφορίας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαπιστώθηκε ότι λαμβάνουν υπόψη όλες τις διαστάσεις του όρου (περιβαλλοντικές, κοινωνικές και πολιτιστικές) και να τον ενσωματώνουν σε μεγάλο βαθμό στα προγράμματά τους.

**Λέξεις κλειδιά:** προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αειφορία, χαρακτηριστικά περιβαλλοντικών προγραμμάτων, ενσωμάτωση της αειφορίας, εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the main features of modern Environmental Education/Education for Sustainable Development (EE/ESD) programs in school and how sustainability is integrated in them with the help of the competent executives and teachers of Primary and Secondary Education, who implement them. More specifically, the motivations that can push teachers to undertake the implementation of a program and respectively the difficulties they are called to face, were investigated. In addition, there were examined the main features of the programs, how teachers and executives perceive the concept of sustainability in the context of EE/ESD and finally, the degree and the ways in which the concept of sustainability is integrated in the EE/ESD programs. For this purpose, 11 individual semi-structured interviews were conducted with the executives and teachers of Primary and Secondary Education, which were analyzed by the method of thematic analysis. The results showed that teachers believe that the lack of external motivation is obvious, and they focused more on the internal, while regarding the difficulties they are called to face, more emphasis was placed on those that revolve around the educational system. In addition, all the teachers who participated in the research have implemented many different programs that show diversity in characteristics (duration, subject matter, structure, and evaluation). Regarding the perception and integration of the concept of sustainability, most participants were found to consider all the dimensions of the term (environmental, social and cultural) and to integrate it to a large extent into their programs.

**Keywords:** Environmental Education programs, Education for Sustainable Development, sustainability, features of environmental programs, integrated of sustainability, teachers, executives of primary and secondary education

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή.....	7
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Εισαγωγικά – Ορισμοί.....</b>	<b>9</b>
1.1 Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ).....	9
1.2 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) .....	11
<b>2. Ένταξη ΕΑΑ στην εκπαίδευση.....</b>	<b>13</b>
2.1 Διάχυση.....	13
2.2 Προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.....	14
2.2.1 Κατάσταση Προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα.....	14
2.2.2 Κατάσταση Προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ παγκοσμίως.....	17
<b>3. Χαρακτηριστικά προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....</b>	<b>19</b>
3.1 Διάρκεια.....	19
3.2 Θεματολογία.....	20
3.3 Εκπαιδευτικοί Στόχοι.....	20
3.4 Διδακτικές Μέθοδοι/Τεχνικές.....	21
3.5 Δραστηριότητες.....	21
3.6 Αξιολόγηση.....	22
<b>4. Ενσωμάτωση αειφορίας στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.....</b>	<b>23</b>
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.....</b>	<b>26</b>
<b>5. Μεθοδολογία.....</b>	<b>27</b>
5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	27
5.2 Στρατηγική της έρευνας.....	27
5.3 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	28
5.4 Συμμετέχοντες – Μέθοδος δειγματοληψίας.....	29
5.5 Βασικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....	29
5.6 Ερευνητική διαδικασία.....	30
5.7 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	31
5.8 Περιορισμοί της έρευνας.....	32
<b>6. Αποτελέσματα.....</b>	<b>33</b>
6.1 Προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ – Κίνητρα και Δυσκολίες.....	34
6.1.1 Κίνητρα.....	34
6.1.2 Δυσκολίες.....	36
6.2 Χαρακτηριστικά προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ.....	42
6.2.1 Διάρκεια προγραμμάτων-Τρόποι ενσωμάτωσης της ΠΕ/ΕΑΑ.....	42

6.2.2	Θεματολογία.....	45
6.2.3	Εκπαιδευτικοί στόχοι .....	49
6.2.4	Διδακτικές προσεγγίσεις .....	51
6.2.5	Διδακτικές μέθοδοι – Διδακτικές τεχνικές .....	53
6.2.6	Δραστηριότητες .....	55
6.2.7	Αξιολόγηση .....	59
6.3	Η ενσωμάτωση της αειφορίας .....	62
6.3.1	Αντίληψη της έννοιας «αειφορίας».....	62
6.3.2	Ενσωμάτωση «αειφορίας» στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.....	64
6.3.3	17 στόχοι της αειφορίας .....	65
6.3.4	Ολιστικότητα.....	65
6.3.5	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης.....	66
6.3.6	Αξίες της αειφορίας .....	67
<b>7.</b>	<b>Συζήτηση-Συμπεράσματα .....</b>	<b>68</b>
	<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές.....</b>	<b>75</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>83</b>

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Σύγχρονα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο και η ενσωμάτωση της αειφορίας» εκπονείται στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Διδακτική και Τεχνολογίες Μάθησης των Φυσικών Επιστημών». Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος της εργασίας προήλθε μετά από συζήτηση της ερευνήτριας με τον επιβλέποντα καθηγητή. Η διερεύνηση των βασικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα σύγχρονα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο καθώς και το αν ενσωματώνεται σε αυτά η έννοια της αειφορίας αποτελεί ένα θέμα που είναι επίκαιρο και αναγκαίο. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπήρχαν λίγες έρευνες που έκαναν λόγο για ορισμένα μεμονωμένα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, ενώ καμία έρευνα στην Ελλάδα που να ερευνούσε αν ενσωματώνουν οι εκπαιδευτικοί την αειφορία στα προγράμματά τους. Έτσι, η έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να αναδείξει τα κύρια χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και το αν και πώς ενσωματώνουν την έννοια της αειφορίας σε αυτά.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναφέρονται οι ορισμοί των βασικών εννοιών. Μέσα από μία σύντομη ιστορική ανασκόπηση των σημείων-σταθμών του εκπαιδευτικού αυτού πεδίου φάνηκε πώς μετεξελίχθηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) και αναλύθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται πώς γίνεται η ένταξη της ΕΑΑ στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ, και τέλος το τέταρτο αναφέρεται στην ενσωμάτωση της αειφορίας στα προγράμματα αυτά.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την έρευνα που διεξήχθη, κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα αρμόδια στελέχη και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό το δεύτερο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε (ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητική στρατηγική, μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων, ερευνητική διαδικασία και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων) και τους περιορισμούς της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα όπου επιχειρείται η ερμηνεία και η σύνδεση των αποτελεσμάτων με την βιβλιογραφία του θεωρητικού πλαισίου και η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**



## 1. Εισαγωγικά – Ορισμοί

### *1.1 Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)*

Η ένταξη των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην τυπική εκπαίδευση δε θα μπορούσε να υφίσταται χωρίς την αντίστοιχη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ). Ο πρώτος ορισμός που δόθηκε σε αυτό το εκπαιδευτικό πεδίο, διατυπώθηκε στη Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών το 1970, στη διάσκεψη της I.U.C.N. Σύμφωνα με αυτόν η περιβαλλοντική εκπαίδευση ΠΕ «αποτελεί διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών για την ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων που εκτιμούν τις σχέσεις ανάμεσα στον άνθρωπο, στον πολιτισμό και στο βιοφυσικό του περιβάλλον. Ακόμα αποτελεί άσκηση πρακτικών για τη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο, που θα αφορά την ποιότητα του περιβάλλοντός του» (όπ. αναφ. στο Γιάγκου & Κουμουτσάκου, 2015).

Δύο χρόνια μετά, το 1972, στη Στοκχόλμη έλαβε χώρα η Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το «Περιβάλλον του Ανθρώπου» στην οποία δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα περιβαλλοντικά προβλήματα και στην αναγκαιότητα μιας εκπαίδευσης που θα ασχολείται με αυτά. Έτσι, δημιουργήθηκε το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (U.N.E.P.) και οργανώθηκε το Διεθνές Πρόγραμμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (I.E.E.P.). Μία από τις απόψεις που διατυπώθηκαν αφορά την πολυπλοκότητα των θεμάτων με τα οποία ασχολείται η ΠΕ. Για τον λόγο αυτόν, δεν είναι εύκολο να γίνει η ένταξη του περιβάλλοντος στο ωρολόγιο πρόγραμμα όπως όλα τα άλλα μαθήματα αφού στόχος της ΠΕ είναι να συμμετέχουν οι μαθητές ενεργά στα περιβαλλοντικά ζητήματα (Ηλιάδη, 2017).

Όμως, μέχρι το σημείο αυτό δεν είχε γίνει συγκεκριμένο το εννοιολογικό πλαίσιο της ΠΕ, γεγονός που συνέβη το 1975 στο διεθνές συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Βελιγράδι από την UNESCO. Η διακήρυξη που προέκυψε, δηλαδή η «Χάρτα του Βελιγραδίου», θεωρείται ορόσημο στην εξέλιξη της ΠΕ, καθώς καθορίστηκαν οι σκοποί, οι στόχοι, η μεθοδολογία και το πλαίσιο υλοποίησής της. Ως κύριος στόχος ορίζεται η διαμόρφωση ανθρώπων που να ενδιαφέρονται για το περιβάλλον και τα προβλήματά του και που είναι διατεθειμένοι και εξοπλισμένοι με τα κατάλληλα εφόδια ώστε να τα αντιμετωπίσουν (UNESCO-UNEP, 1976).

Σημείο-σταθμός αποτελεί επίσης η Πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη για την ΠΕ στην Τιφλίδα το 1977. Στο κείμενο αυτό εκφράστηκαν πάλι ο σκοπός της και οι στόχοι της, ενώ κατατέθηκαν και 41 προτάσεις για την ΠΕ. Επίσης, εκεί αναγνωρίζεται ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελούν θέμα παγκόσμιο και για πρώτη φορά συνδέονται με την οικονομική ανάπτυξη. Κάτι άλλο που καθιστά το συνέδριο αυτό τόσο σημαντικό είναι ο αντίκτυπος που είχε στο πώς αντιλαμβανόμαστε την ΠΕ. Δεν αποτελεί μόνο αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά επεκτείνεται στο επίπεδο της διά βίου μάθησης (Mickelsen & Wells, 2017)

Στην ακόλουθη δεκαετία, αυτή του 1980, η ΠΕ αρχίζει να συνδέεται με τη διεπιστημονικότητα και την ολιστική προσέγγιση (Βαχτσιαβάνου, 2019· Φανιουδάκη, 2015) και πολλές χώρες αρχίζουν να την καθιερώνουν. Αρχίζουν να

πραγματοποιούνται σχολικά προγράμματα ΠΕ και αυξάνεται η ενασχόληση με αυτό το πεδίο σε παγκόσμιο επίπεδο (Χριστόπουλος, 2007). Επιπλέον, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι τότε έγινε και η πρώτη επίσημη αναφορά του όρου «Αειφόρος Ανάπτυξη» από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (UNITED NATIONS, 1987).

Στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη στο Ρίο ντε Τζανέιρο (1992) για «το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη» διαμορφώθηκε η Ατζέντα 21. Το κείμενο αποσκοπούσε στο να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης από κυβερνήσεις, ΜΚΟ και δίκτυα ώστε να μειωθούν οι επιπτώσεις των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων στο περιβάλλον και έγινε η αφορμή για πολλές δραστηριότητες στα χρόνια που ακολούθησαν. Όμως παρατηρείται ότι παρόλο που υπήρχε στο κείμενο ένα ξεχωριστό κεφάλαιο για την εκπαίδευση (κεφάλαιο 36), δεν αναφέρθηκε η έννοια της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) παρά μόνο με πλάγιο τρόπο σε άλλο κεφάλαιο (Jucker & Mathar, 2015). Πιο συγκεκριμένα στο πέμπτο κεφάλαιο, στην παράγραφο 5.37 αναφέρεται: «Η δημογραφική εκπαίδευση και η ΕΑΑ θα πρέπει να συντονίζεται και να ενσωματώνεται τόσο από τους επίσημους όσο και από τους ανεπίσημους τομείς εκπαίδευσης» (UNITED NATIONS, 1992). Παρόλα αυτά όμως, η Ατζέντα 21 αποτέλεσε σημείο στροφής για την ΠΕ προς μία ΕΑΑ. Δεν αφορά δηλαδή μόνο την ευαισθητοποίηση σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον αλλά δίνεται έμφαση και σε άλλους τομείς, όπως της οικονομίας και της ανθρώπινης εξέλιξης (Κορρίνα, 2014).

Πέντε χρόνια μετά στη διάσκεψη της UNESCO στη Θεσσαλονίκη στο άρθρο 11 διατυπώθηκε για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ότι «αναφέρεται επίσης και ως εκπαίδευση για την αειφορία. Αυτό της επιτρέπει να αναφέρεται ως εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.» (UNESCO, 1997). Επίσης, οι σκοποί και οι στόχοι των προγραμμάτων ΠΕ διευρύνθηκαν και περιέλαβαν τη διά βίου μαθησιακή διαδικασία θέλοντας να δημιουργήσουν πολίτες-ενεργά μέλη της κοινωνίας (Οικονόμου, 2015).

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στην ανακήρυξη της δεκαετίας 2005-2014 ως Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη από τον ΟΗΕ (2002), ενώ παράλληλα ανατέθηκε στην UNESCO να συντονίσει και να καθοδηγήσει τις σχετικές δράσεις. Με αυτή την διάσκεψη γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης των αρχών, αξιών και πρακτικών της αειφόρου ανάπτυξης στον τομέα της εκπαίδευσης ώστε να αντιμετωπιστούν τα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προβλήματα. Επιπλέον, σημαντική κρίθηκε η καθιέρωση των αρχών της αειφορίας στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως με ιδιαίτερη βαρύτητα να δίνεται ακόμα μια φορά στη διά βίου μάθηση (UNESCO, 2002). Η σημασία της όλης πρωτοβουλίας φαίνεται από το πόσες αλλαγές πυροδότησε στον παγκόσμιο ιστό κάτι που αναγνωρίστηκε και στην τελική έκθεση της UNESCO το 2014. Αναγνώρισε ότι ενώ στις αρχές της δεκαετίας η κατανόηση της ΕΑΑ ήταν πρώιμη και συνδεόταν με τον αναπροσανατολισμό του επίσημου προγράμματος σπουδών και το περιεχόμενο της αειφορίας το 2014 υπήρχε μια πιο πλούσια κατανόηση της διαδικασίας της ΕΑΑ σε όλους τους τομείς. Όμως, επισημάνθηκε και η ανάγκη για συνέχιση της προσπάθειας στο μέλλον (Buckler & Creech, 2014).

Αυτό έγινε με την Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για την αειφορία (2015) που αφορά πλέον όλες τις χώρες του κόσμου και όχι μόνο τις αναπτυσσόμενες. Μέσω αυτής

δεσμεύονται οι χώρες ότι η κάθε μία στο βαθμό που μπορεί να συμβεί, ανάλογα με την εθνική πραγματικότητά της, θα υλοποιήσει τους 17 Στόχους Αειφόρου Ανάπτυξης. Απώτερος στόχος είναι να καταφέρουμε ως παγκόσμια κοινότητα να δημιουργήσουμε ένα καλύτερο μέλλον. Αυτό αποτελεί και το στοίχημα της Ατζέντας αυτής. Κάθε Στόχος κρίνεται απαραίτητος και εξίσου σημαντικός με κάθε άλλο. Πιο συγκεκριμένα οι 17 Στόχοι αναφέρονται στα εξής πεδία και επιδιώξεις: 1) μηδενική φτώχεια, 2) μηδενική πείνα, 3) καλή υγεία και ευημερία, 4) ποιοτική εκπαίδευση, 5) ισότητα των φύλων, 6) καθαρό νερό και αποχέτευση, 7) φτηνή και καθαρή ενέργεια, 8) αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη, 9) βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές, 10) λιγότερες ανισότητες, 11) βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, 12) υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή, 13) δράση για το κλίμα, 14) ζωή στο νερό, 15) ζωή στη στεριά, 16) ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί, και 17) συνεργασία για τους στόχους (Ελληνική Δημοκρατία, 2019). Στον τομέα της εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα στον στόχο 4.7 οι χώρες καλούνται να διασφαλίσουν μέχρι το 2030 ότι «όλοι οι μαθητές θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την προαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης, του αειφόρου τρόπου ζωής, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας των φύλων, της ειρήνης, της Παγκόσμιας Ιδιότητας του Πολίτη και της εκτίμησης της πολιτιστικής πολυμορφίας» (United Nations, 2015).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν τους κύριους σταθμούς στο εκπαιδευτικό αυτό πεδίο που με τη σειρά τους έδωσαν τις κατευθυντήριες γραμμές στην εκπαίδευση. Ξεκίνησε ως ΠΕ και με την πάροδο των χρόνων κάνουμε λόγο πλέον για μία ΕΑΑ.

## ***1.2 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)***

Αρχικά πρέπει να επισημανθεί ότι η ανάγκη για την εμφάνιση των όρων «Αειφορία/Αειφόρος Ανάπτυξη» (ΑΑ) και «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (ΕΑΑ) γεννήθηκε από την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η κοινωνία με προβλήματα περιβαλλοντικά, κοινωνικά, οικονομικά κ.ά. Επομένως, για να επέλθει μία ισορροπία, θεωρήθηκε ότι έμφαση δεν πρέπει να δίνεται μόνο στον οικονομικό παράγοντα (Φωτιάδης, 2017) αλλά ότι πλέον «η οικονομία, το περιβάλλον και η κοινωνία είναι οι τρεις πυλώνες που στηρίζουν ισότιμα την αειφόρο ανάπτυξη σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό, τοπικό και οικιακό επίπεδο» (Φλογαΐτη, 2011, σ. 75).

Σχετικά με τον όρο της ΕΑΑ, αυτός είναι πιο ευρύς από την ΠΕ και αποτελεί τη μετεξέλιξη της. Πιο συγκεκριμένα, «ΕΑΑ σημαίνει ότι περιλαμβάνονται βασικά ζητήματα αειφόρου ανάπτυξης στη διδασκαλία και τη μάθηση· για παράδειγμα, η κλιματική αλλαγή, η μείωση του κινδύνου των καταστροφών, η βιοποικιλότητα, η μείωση της φτώχειας και η βιώσιμη κατανάλωση. Επίσης, είναι απαραίτητες συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης που να παρακινούν και να ενδυναμώνουν τους μαθητές, ώστε να επανεξετάσουν τη συμπεριφορά τους και να αναλάβουν δράση προς την κατεύθυνση μιας αειφόρου ανάπτυξης, τα χαρακτηριστικά της οποίας θα διαμορφωθούν και με τη συμμετοχή τους. Έτσι, προωθεί ικανότητες όπως κριτική σκέψη, έμπνευση μελλοντικών σεναρίων (οραμάτων) και λήψη αποφάσεων με συνεργατικό τρόπο» (UNESCO, 2013).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της ΕΑΑ σύμφωνα με τη Φλογαΐτη (2011) είναι:

- Η ολιστικότητα, συστημικότητα, διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα: η ΕΑΑ συνδυάζει γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία και δεν είναι αποκομμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά διαχέεται σε αυτό.
- Ο προσανατολισμός στις αξίες: ο σεβασμός των αξιών όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, η δημοκρατία και η ελευθερία έχει σημαντική θέση στην ΕΑΑ και η καλλιέργειά τους αποτελεί προϋπόθεση για την κριτική ανάλυση.
- Η προώθηση της κριτικής σκέψης, η κριτική προσέγγιση και επίλυση των ζητημάτων προς διερεύνηση: η κατάκτηση της γνώσης πραγματοποιείται ενεργητικά από τα άτομα και δεν παρέχεται από τον αντικειμενικό χώρο της επιστήμης. Έτσι μπορούν να γίνουν και οι ίδιοι «παράγοντες κοινωνικής αλλαγής στο πλαίσιο της αειφορίας» (σ. 163).
- Ο πολιτικός γραμματισμός, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και η πολιτική που πρέπει να είναι προσανατολισμένη στη δράση: η συμμετοχή στις αποφάσεις και ο πολιτικός γραμματισμός μπορούν να οδηγήσουν στην καλλιέργεια ενεργών πολιτών στην κοινωνία που είναι σε θέση να κρίνουν και να εμπλακούν σε συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες.

Επομένως, όταν επιλέγεται η ενασχόληση με ένα περιβαλλοντικό ζήτημα οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν όλες τις πτυχές του ζητήματος και πώς αυτό δυνητικά επηρεάζει το μέλλον. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι και κοινωνικά οπότε δεν μπορούμε να τα αντιμετωπίζουμε με απόλυτο τρόπο. Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις διαστάσεις, εστιάζοντας στις αξίες και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί τους καθοδηγούν δημιουργικά να διαμορφώσουν τη δική τους κρίση (Mogensen & Mayer, 2009).

Η ΕΑΑ παρατηρούμε όπως θα φανεί και παρακάτω ότι αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες στο να εδραιωθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα, λόγω της ανατρεπτικής της φύσης και της πολυπλοκότητάς της. Η ολοκληρωμένη κατανόησή της από τους εκπαιδευτικούς και οι παιδαγωγικές μέθοδοι/προσεγγίσεις που επιλέγουν για εργαστούν με τους μαθητές παίζουν σημαντικό ρόλο στην υλοποίησή της.

## 2. Ένταξη ΕΑΑ στην εκπαίδευση

Η ΕΑΑ μπορεί να διεξαχθεί είτε με σχετικά προγράμματα είτε σε ορισμένες περιπτώσεις με τη διάχυση περιβαλλοντικών θεμάτων στα επιμέρους γνωστικά πεδία (μαθήματα) του Αναλυτικού Προγράμματος, ανάλογα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και την κρίση του κάθε εκπαιδευτικού.

### 2.1 Διάχυση

Στο μοντέλο της διάχυσης (infusion) ο εκπαιδευτικός διαχέει περιβαλλοντικές έννοιες και προβληματισμούς στα διάφορα μεμονωμένα μαθήματα προσπαθώντας να τους ενσωματώσει σε αυτά χωρίς όμως να έρθουν σε αντιπαράθεση με τα ίδια τα μαθήματα. Πρόκειται για μία προσέγγιση εύκολη στην κατανόηση αλλά δύσκολη στην επίτευξή της. (UNESCO-UNEP,1990). Έτσι, με αυτό τον τρόπο δε χρειάζεται να υπάρξει ξεχωριστό μάθημα για την ΕΑΑ αλλά μπορούν τα επιμέρους μαθήματα να εμπλουτιστούν με θέματα αειφορίας (Cambers et al, 2008).

Αναφορικά με το μοντέλο αυτό σημαντικά είναι τα συμπεράσματα των Aikens, McKenzie και Vaughter (2016) όταν στη συστηματική ανασκόπηση βιβλιογραφίας που έκαναν, αναλύοντας 215 άρθρα από 71 χώρες, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ενώ ο στόχος είναι η διάχυση της αειφορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα τις περισσότερες φορές το αποτέλεσμα είναι το αντίθετο, η περιθωριοποίησή της σε αυτό. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έκαναν οι Puk & Behm (2003) σε σχολεία στο Οντάριο κατέδειξαν ότι το μοντέλο της διάχυσης περιβαλλοντικών εννοιών απέτυχε. Εκεί λίγο πριν το Υπουργείο Παιδείας είχε αποφασίσει να αφαιρέσει από το αναλυτικό πρόγραμμα των αντίστοιχων με εδώ Λυκείων το μάθημα «Περιβαλλοντική Επιστήμη» και προτίμησε να χρησιμοποιήσει τη διάχυση οικολογικών εννοιών σε μαθήματα των φυσικών επιστημών. Όμως, όπως φάνηκε οι εκπαιδευτικοί διέθεταν περιορισμένο χρόνο και δεν έδιναν την απαιτούμενη έμφαση σε περιβαλλοντικές έννοιες.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα έρευνας που διεξήχθη με 127 καθηγητές χημείας και 367 μαθητές στη Μαλαισία σχετικά με το κατά πόσο επηρεάζει η διάχυση της ΠΕ/ΕΑΑ στη διδασκαλία της χημείας την ευαισθητοποίηση και την στάση των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον. Απ' ό,τι φάνηκε δεν υπάρχει σχέση συσχέτισης ανάμεσα σε αυτά, ενώ σημαντικό είναι και ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν πρόβαλλαν ως τον πιο ανασταλτικό παράγοντα για διάχυση ΠΕ το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι τόσο προσανατολισμένη στις εξετάσεις που δεν υπάρχει χρόνος για κάτι άλλο (Hassan & Ismail, 2011).

Από την άλλη πλευρά, αισιόδοξα εμφανίζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήχθη και αυτή στη Μαλαισία, αλλά αυτή τη φορά σε μια περιοχή με υψηλά επίπεδα ρύπανσης. Μελετήθηκε το πώς γίνεται διάχυση της ΠΕ/ΕΑΑ στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αντίστοιχα, και φάνηκε ότι γίνεται προσπάθεια από την πλευρά και των δύο. Μάλιστα, αναγνωρίζεται ότι η διάχυση μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί μέθοδο εφαρμογής για βιωματική

μάθηση και προτάσσεται η συνεργασία των δύο για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Mustam & Daniel, 2016).

Συμπερασματικά για τη διάχυση, πρέπει να τονιστεί ότι παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις επιλέγεται αποκλειστικά η χρήση της ως μέσο υλοποίησης της ΕΑΑ, θεωρείται ως καλύτερη πρακτική ο συνδυασμός και των δύο προσεγγίσεων, δηλαδή της διάχυσης και των προγραμμάτων (UNESCO-UNEP, 1990).

## **2.2 Προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ**

### **2.2.1 Κατάσταση Προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα ενώ προγράμματα ΠΕ πραγματοποιούνταν πιλοτικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Κατσακιώρη, Φλογαίτη & Παπαδημητρίου, 2008), η πρώτη επίσημη θεσμοθέτηση της ΠΕ έγινε με το Νόμο 1892/90 (Ν. 1892/1990). Εκεί εντάχθηκε η ΠΕ στα προγράμματα σπουδών των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ένα χρόνο αργότερα έγινε επέκταση της θεσμοθέτησης αυτής και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 1946/1991). Στο νόμο του 1990 προβλέπεται με Υπουργική Απόφαση (ΥΑ) και η τοποθέτηση Υπευθύνων ΠΕ σε κάθε νομό και η λειτουργία Περιβαλλοντικών Κέντρων, θεσμοί που μέχρι σήμερα δρουν υποστηρικτικά για την ΕΑΑ. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με την ΥΑ, ανάμεσα στα κύρια καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των υπευθύνων της ΠΕ ένα από τα πιο σημαντικά είναι «να παρακολουθούν τα προγράμματα ΠΕ που εφαρμόζονται στην περιοχή της αρμοδιότητάς τους και να παρέχουν κάθε δυνατή βοήθεια για την καλύτερη υλοποίησή τους» (Υ.Α. Γ2/3026/27.8.90). Μάλιστα η Ελλάδα βρίσκεται ανάμεσα στις πρώτες χώρες που θέσπισε την ΠΕ στην τυπική εκπαίδευση και καθόρισε υποστηρικτικούς για αυτή θεσμούς (Υπεύθυνοι ΠΕ και ΚΠΕ) (Κατσακιώρη κ.α., 2008).

Η εφαρμογή του Νόμου του 1990 έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της ΠΕ στη χώρα. Τη χρονιά αυτή τα περιβαλλοντικά προγράμματα που διεξήχθησαν στα σχολεία των δύο βαθμίδων υπολογίζονται περίπου στα 1500, κάτι που υποδηλώνει την κατακόρυφη αύξηση αυτών συγκριτικά με τις προηγούμενες χρονιές (όπ. αναφ. από τον Κιμιωνή, 2007, σ. 50), κατά τις οποίες υπήρξαν ορισμένες πρόδρομες προσπάθειες. Μάλιστα αυτό επιβεβαιώνεται κι απ' το γεγονός ότι κατά το σχολικό έτος 1995-96 πραγματοποιήθηκε ο ίδιος αριθμός προγραμμάτων (1500) μόνο στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπ. αναφ. από τη Ντόνα, 2020) χωρίς να προσμετρώνται κι αυτά που διεξήχθησαν στην πρωτοβάθμια.

Λίγα χρόνια μετά, κατά το σχολικό έτος 2001-2002, η ΕΑΑ άρχισε να αλλάζει χώρο διεξαγωγής αφού άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά η Ευέλικτη Ζώνη στα σχολεία. Έως τότε τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ υλοποιούνταν αποκλειστικά εκτός ωρολογίου προγράμματος ενώ πλέον εντάσσονται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων διευκολύνοντας την ανάληψη προγράμματος από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Σπυροπούλου, 2002). Το 2005 με την Υπουργική Απόφαση Φ.12.1/545/85812/Γ1/2005 έγινε η θεσμοθέτηση της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έτσι διευρύνθηκε η εφαρμογή της σε όλα τα δημοτικά

σχολεία. Όπως αναφέρεται στην Υ.Α. εκεί εντάσσονται «όλες οι σχολικές δραστηριότητες και τα προαιρετικά προγράμματα», μέρος των οποίων αποτελούν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.

Ένας σημαντικός θεσμός στην αρωγή των προγραμμάτων, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, ήταν και συνεχίζει να είναι αυτός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Τα ΚΠΕ συμβάλλουν στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους ενήλικες όχι μόνο με τα προγράμματα που υλοποιούν για αυτούς αλλά και με την ανάπτυξη δικτύων ΚΠΕ, την επιμόρφωση που προσφέρουν, το εκπαιδευτικό υλικό που παράγουν καθώς και με την ενίσχυση της κοινοτικής ανάπτυξης (Φανιουδάκη, 2015). Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ενώ όλα έχουν τις ίδιες κατευθύνσεις από το θεσμικό πλαίσιο για τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν, «παρατηρείται μεγάλη ανομοιογένεια, ως προς την ανταπόκριση του κάθε ΚΠΕ σε αυτές» (Κατσακιώρη κ.α., 2008, σ. 68).

Τα ΚΠΕ από τη σκοπιά του θεσμικού πλαισίου, εξετάστηκαν από τον Σμπαρούνη (2010), που εξέτασε την πορεία τους από την ίδρυσή τους έως και το 2010. Στην έρευνά του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει κάποια ενιαία πολιτική στην ανάπτυξη της ΕΑΑ στην Ελλάδα. Επίσης τα επίσημα, έως το 2010, έγγραφα που καθόριζαν τη λειτουργία των ΚΠΕ δεν υποδεικνύουν μία σταθερή πορεία και φαίνεται ότι τη διετία 2008-2010 δεν γινόταν προσπάθεια από την πολιτεία να αξιοποιηθούν τα ΚΠΕ στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς επίσης, πολλές φορές ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας τους υποβαθμιζόταν.

Όσον αφορά τώρα τον βαθμό στον οποίο υλοποιούνται προγράμματα στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς, η βιβλιογραφία (Παπαδόπουλος, 2005· Κιμιωνής, 2007· Αναστασιάδου & Κουρκουρίδης, 2008· Παπάζογλου-Τζίμα, 2014· Μαλανδράκης, Δημητρίου, & Γεωργόπουλος, 2020) μας δείχνει ότι παρατηρείται μία γενική τάση αύξησης του αριθμού των προγραμμάτων ΠΕ που εκπονούνται κάθε χρονιά, ενώ επίσης υπάρχει και ανοδική τάση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και μαθητών σε αυτά. Αυτό όμως δεν είναι απόλυτο όπως φαίνεται σε έρευνα (Palmos, Papavasileiou, Parakitsos, Vamvakeros, Manrakis, 2021) που έγινε στη Δυτική Αττική για τα σχολικά έτη από το 2006-07 έως το 2018-19. Ο αριθμός των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυτής της περιοχής μετά το σχολικό έτος 2012-13 συνεχώς μειώνεται.

Γενικότερα ο αριθμός των προγραμμάτων που διενεργείται στα σχολεία φαίνεται ότι επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Η ενδεχόμενη χρηματοδότηση παλαιότερα, το πόσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν, οι Υπουργικές Αποφάσεις που βγαίνουν ανά τα έτη και η κατηγορία της σχολικής μονάδας παίζουν σημαντικό ρόλο (Τσιροπούλου, 2012).

Συμπληρωματικά, η Ντόνα (2020) στην έρευνά της που έγινε και με εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν προγράμματα κατά τη δεκαετία 2005-2014 βρήκε ότι τα κίνητρα που τους ώθησαν να ασχοληθούν με την ΕΑΑ αφορούσαν το προσωπικό ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευτικού, τα συναισθηματικού και ηθικού χαρακτήρα κίνητρα, τα κίνητρα που προέρχονταν από θεσμικούς φορείς (όπως για παράδειγμα η συμπλήρωση ωραρίου), ενώ αναφέρθηκαν και κίνητρα που είχαν να κάνουν με το θετικό αποτέλεσμα που έβλεπαν ότι είχαν τα προγράμματα στους μαθητές και την ανατροφοδότηση. Στο

πρώτο κίνητρο που αναφέρει η Ντόνα που είναι το προσωπικό ενδιαφέρον εμπειρεύεται και η περιβαλλοντική ευαισθησία, κίνητρο που αποτέλεσε εύρημα και στην έρευνα του Χριστόπουλου (2007) στο 81% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Παρόλη όμως, την γενική τάση αύξησης, πρέπει να επισημανθεί ότι ο συνολικός αριθμός των προγραμμάτων ΠΕ στα ελληνικά σχολεία παραμένει μικρός (Μεσσάρης & Παπαϊωάννου, 2005· Κατσακιώρη κ.α., 2008· Τσιροπούλου, 2012), γεγονός που οφείλεται κυρίως στην εθελοντική-προαιρετική εφαρμογή τους και στα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίησή τους. Σύμφωνα με τη Ντόνα (2020) τα εμπόδια που συναντώνται αφορούν «α) τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, β) τα διοικητικά, οικονομικά και υλικοτεχνικά εμπόδια, γ) τη θέση της ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, δ) τα φιλοσοφικά, επιστημολογικά και εμπόδια αντιλήψεων και ε) οι οικονομικοί και κοινωνικό-δημογραφικοί περιοριστικοί παράγοντες» (σ. 212). Επιπλέον, η έλλειψη χρόνου, το άγχος και η ενδεχόμενη ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συντελούν είτε αποτρεπτικά για αυτούς είτε δυσχεραίνουν την ανάληψη υλοποίησης προγραμμάτων. Έτσι, παρατηρείται σε σχολεία και η μη ανάληψη προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ για δεύτερη συνεχόμενη σχολική χρονιά (Αναστασιάδου & Κουρκουρίδης, 2008).

Τέλος, σχετικά με την ΕΑΑ στην Ελλάδα, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά σε κάποιες αλλαγές που έλαβαν χώρα τα τελευταία δύο χρόνια και που οδήγησαν σε εκ νέου αλλαγή του πλαισίου διεξαγωγής της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αρχή έγινε στις 24-6-2020 με την Υ.Α. Φ.7/79511/ΓΔ4 (ΦΕΚ 2539/τ.Β'/24-6-2020) όπου ορίστηκε η εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», μιας διδακτικής και εκπαιδευτικής δράσης που θα υλοποιούνταν πιλοτικά σε ορισμένα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως στόχος ορίστηκε «η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές και στις μαθήτριες, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου προγράμματος με δομή Ανοικτών, Ζωντανών Προγραμμάτων Σπουδών και Διαδικασιών». Μέσω των «εργαστηρίων δεξιοτήτων» θα επιδιώκεται η καλλιέργεια στους μαθητές 4 κύκλων δεξιοτήτων: α) ο κύκλος των δεξιοτήτων μάθησης, β) ο κύκλος των δεξιοτήτων ζωής, γ) ο κύκλος των δεξιοτήτων της τεχνολογίας και της επιστήμης και δ) ο κύκλος των δεξιοτήτων του νου. Αυτοί οι 4 θεματικοί κύκλοι θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα σχέδια δράσεων των υπεύθυνων εκπαιδευτικών χωρίς την παράλειψη κάποιου.

Στην Υ.Α. Φ.31/94185/Δ1 διευκρινίστηκε ότι στο Δημοτικό οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης θα αντικατασταθούν από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και ορίστηκε και η γενικευμένη εφαρμογή τους σε όλους τους τύπους σχολικών μονάδων υποχρεωτικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό επεκτάθηκε στο ΦΕΚ 3567/τ.Β'/4-8-2021 και στα Γυμνάσια με εφαρμογή από το έτος 2021-2022. Τέλος, στις 8-12-2021 (Φ11/160010/Δ7) δημοσιεύτηκε ο «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2021-2022» όπου επισημαίνεται ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα προγράμματα θα πραγματοποιούνται είτε στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είτε σε άλλα παρεμφερή με το θέμα γνωστικά αντικείμενα και θα έχουν διάρκεια τουλάχιστον 3 μήνες.



### **2.2.2 Κατάσταση Προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ παγκοσμίως**

Τον παλμό και τις κατευθυντήριες γραμμές για την θέσπιση των προγραμμάτων ΠΕ στα διεθνή προγράμματα σπουδών των διάφορων χωρών έδωσαν όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO. Επιπλέον, σημαντική υπήρξε και η αρωγή σημαντικών δικτύων εκπαιδευτικών και επιστημόνων, όπως ενδεικτικά του διεθνές δικτύου “Environment and School Initiatives” (ENSI). Πρόκειται για ένα αποκεντρωμένο διεθνές δίκτυο που δραστηριοποιείται στον τομέα της ΠΕ/ΕΑΑ για πάνω από 35 χρόνια, οι δράσεις του οποίου είχαν σημαντικό αντίκτυπο σε σχολεία της Ευρώπης, της Ασίας και της Αυστραλίας (Affolter & Varga, 2018). Είναι σημαντικό να σκιαγραφηθεί η πορεία και η κατάσταση της ΠΕ/ΕΑΑ σε ορισμένες ηπείρους και χώρες στις οποίες το στίγμα της είναι έντονο.

#### ***Ευρώπη***

Από τις ευρωπαϊκές χώρες η Γερμανία, θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως η χώρα που σημείωσε τη μεγαλύτερη πρόοδο στην ΠΕ/ΕΑΑ τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη 2005-2014 (Jucker & Mathar, 2015; Holst, Brock, Singer-Brodowski, de Haan, 2020). Η διαρθρωτική ενσωμάτωση της ΠΕ/ΕΑΑ στα γερμανικά κρατίδια, τα πολλά εργαλεία που έχει το γερμανικό σύστημα για την ΕΑΑ, η δημιουργία εθνικής ιστοσελίδας, καθώς και τα πάνω από 1.700 πιστοποιημένα μεμονωμένα προγράμματα για την ΕΑΑ προμηνύουν αισιόδοξα μηνύματα για τον τομέα αυτό χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και κάποια μελανά σημεία. Η έλλειψη κατανόησης και αποδοχής της συγκεκριμένης εκπαίδευσης από πολιτικούς και ευρύ κοινό και η ανεπαρκής θεσμική καθιέρωσή της στα σχολεία είναι κάποια από αυτά. (Jucker & Mathar, 2015) Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι Holst et al (2020) που στην έρευνα που έκαναν σε πάνω από 4500 έγγραφα από όλες τις βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης στη Γερμανία, αναγνώρισαν από τη μία πλευρά την πρόοδο στην ΕΑΑ αλλά τόνισαν παράλληλα και την ανάγκη για μια ολοκληρωμένη διαρθρωτική εφαρμογή της στο σύστημα εκπαίδευσης.

Η περίπτωση της Αγγλίας μελετάται από τους Glackin & King (2020) όπου ανέλυσαν τα εθνικά έγγραφα πολιτικής, τις πολιτικές των τοπικών αρχών και μεμονωμένα σχολικά έγγραφα προγραμματισμού της χώρας. Εντόπισαν μία γενική απουσία περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και ότι η μάθηση αφορά τις γνώσεις γύρω από το (about) περιβάλλον και δεν γίνεται προσπάθεια εμπλοκής στη μάθηση για (for) το περιβάλλον. Οι Glackin & King (2020) καταλήγουν στο ότι η περίοδος που διανύεται τώρα μπορεί να προσφέρει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετάσχουν σε συνεργασίες των τοπικών κοινοτήτων με εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι ΜΚΟ, και δοθεί προτεραιότητα στην αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών.

Όσον αφορά τη Σερβία, εκεί η ΠΕ/ΕΑΑ δεν διεξάγεται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας με τον τρόπο που θα έπρεπε. Στην έρευνα των Stanišić & Maksić (2014) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι εξοικειωμένοι με στοιχεία που σχετίζονται με την διατήρηση της ανθρώπινης υγείας και του περιβάλλοντος και ότι το περιεχόμενο των μαθημάτων των φυσικών επιστημών είναι κυρίως προσανατολισμένο στη γνωστική διάσταση και όχι στην προώθηση στάσεων και συνθηθειών που στοχεύουν σε θέματα που αφορούν την ΕΑΑ.

Στη Σερβία η πρακτική που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην αναπαραγωγή της γνώσης και στην αποστήθιση, ενώ συγκεκριμένα για την ΠΕ/ΕΑΑ οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα δεν χρησιμοποιούν μεθόδους και μορφές διδασκαλίας που βοηθούν στην προώθησή της (Stanišić, 2016). Παρόλο που έχει ενσωματωθεί στα προγράμματα σπουδών περιβαλλοντικό περιεχόμενο πρέπει να αλλάξει και η διδακτική πρακτική στη χώρα.

### *Αμερική*

Όσον αφορά την ΠΕ/ΕΑΑ στη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική, με αυτό ασχολήθηκε η μελέτη των Briggs, Trautmann και Fournier (2018). Στη συστηματική ανασκόπηση που έκαναν εξέτασαν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που έγιναν σε τυπικό και μη τυπικό επίπεδο στην ΠΕ/ΕΑΑ στο διάστημα 2000-2018. Τα αποτελέσματα έδειξαν να συμφωνούν με προηγούμενες κριτικές στην ΠΕ/ΕΑΑ, όπως η έλλειψη εμπειρικής αξιολόγησης και το γεγονός ότι μετρούνται κυρίως τα θετικά αποτελέσματα από την ΕΑΑ που αφορούν το γνωστικό τομέα, χωρίς να δίνεται τόσο βάση σε άλλους τομείς όπως η αλλαγή συμπεριφοράς. Σχετικά με τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούνται στις χώρες αυτές επισημάνθηκε ότι λόγω ιδιαίτερων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν (πχ. πρόσβαση στην εκπαίδευση, ευκαιρίες σε εργασία), δίνεται περισσότερο έμφαση σε σχετικά προγράμματα που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές στο μέλλον, ενώ επίσης, πραγματοποιούνται προγράμματα για τη διατήρηση των ειδών. Πιο συγκεκριμένα για τη Βραζιλία, η ΠΕ/ΕΑΑ εκεί έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και ως προς την πρακτική της και ως προς τις επιδιώξεις της (συμπεριλαμβανομένης της αειφορίας) (dos Santos, da Silva Leite, Rocha Amorim, Amorim, 2020).

### *Ισραήλ*

Σε εθνική έρευνα που διεξήχθη στο Ισραήλ (Negev, Sagy, Garb, Salzberg, Tal, 2008), από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δεν έχουν επιτευχθεί στη χώρα. Η έρευνα αυτή διεξήχθη σε μαθητές της έκτης και 12<sup>ης</sup> τάξης για να αξιολογηθεί ο περιβαλλοντικός γραμματισμός τους. Οι μαθητές παρουσίαζαν μεγάλα κενά στην περιβαλλοντική γνώση και μάλιστα στους μαθητές της 12<sup>ης</sup> τάξης φάνηκε σημαντική επιδείνωση στην περιβαλλοντική τους συμπεριφορά. Επομένως, τα σχολεία έχουν μέτρια επίδραση στους μαθητές σχετικά με τις περιβαλλοντικές στάσεις και την περιβαλλοντική συμπεριφορά τους.

Την τελευταία δεκαετία, έγιναν ορισμένες από κοινού προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Προστασίας Περιβάλλοντος και έτσι έγιναν σημαντικά βήματα στον τομέα της ΕΑΑ όπως, η πιστοποίηση των Πράσινων Σχολείων (“Green Schools”) και η διδασκαλία της ΕΑΑ στα σχολεία (κυρίως στα αντίστοιχα δημοτικά και στα γυμνάσια). Με αυτές τις ενέργειες και παρόλη την περιορισμένη προετοιμασία των εκπαιδευτικών στην ΕΑΑ, επιτεύχθηκε η εισαγωγή της ΠΕ/ΕΑΑ σε πολλά σχολεία της χώρας. (Zaradez, Sela-Sheffy, Tal, 2020)

Παρόλες όμως αυτές τις θετικές εξελίξεις, οι εκπαιδευτικοί στο Ισραήλ δεν νιώθουν την ανάγκη να γίνουν πρεσβευτές της ΠΕ/ΕΑΑ καθώς δεν τους αποφέρει την επαγγελματική αναγνωρισιμότητα που θα ήθελαν δεδομένου ότι βλέπουν το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί να είναι υποβαθμισμένος (Zaradez et al, 2020).

### **3. Χαρακτηριστικά προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ**

Τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ είναι πολύ σημαντικά ως προς την θετικά αποτελέσματα που επιτυγχάνουν. Η ΠΕ/ΕΑΑ ασκεί μία σημαντική θετική επίδραση στους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα εύρος αποτελεσμάτων που αφορούν όχι μόνο τον τομέα του περιβάλλοντος αλλά και άλλους, όπως είναι η ακαδημαϊκή επίδοση και η εμπλοκή των μαθητών στα κοινά (Ardoin, Bowers, Roth & Holthuis, 2018· Ssossé, Wagner, Hopper, 2021).

Σε αυτό το σημείο σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί η έρευνα των Bowers & Creamer (2020) που πρόβαλε την αυθεντικότητα ενός προγράμματος ως τον πιο σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της ΠΕ/ΕΑΑ σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Μετά από συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπου εντοπίστηκαν 39 έρευνες που δημοσιεύτηκαν από το 2011 έως το 2018, οι ερευνητές κατέληξαν στην ανάπτυξη ενός μοντέλου βάσει θεμελιωμένης θεωρίας. Αυτό το μοντέλο θέτει την αυθεντικότητα του προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ ως την κεντρική κατηγορία (“core category”) που διέπει τη διαδικασία της ΠΕ/ΕΑΑ. Φάνηκε ότι τα θετικά αποτελέσματα ενός προγράμματος συνδέθηκαν με το ότι οι μαθητές έβλεπαν τους διαμεσολαβητές, τα θέματα και τις εργασίες που έκαναν στο πλαίσιο των προγραμμάτων ως αυθεντικά. Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα προγράμματα αντιμετωπίζονται ως αυθεντικά όταν υπερβαίνουν τη συμβατική μάθηση στην τάξη, δημιουργούν έναν ασφαλή χώρο, επιδεικνύουν συνάφεια, μετριάζουν την πολυπλοκότητα, υποστηρίζουν το ίδιο το θέμα του προγράμματος και χρησιμοποιούν την τεχνολογία.

Γενικά η διαδικασία της ΠΕ/ΕΑΑ, επηρεάζεται αφενός από τις συνθήκες που υφίστανται πριν από την υλοποίηση του προγράμματος, δηλαδή το ύφος και τα χαρακτηριστικά του διαμεσολαβητή, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, την όλη οργάνωση του προγράμματος καθώς και τη διάρκειά του και αφετέρου, από τις ενδιάμεσες συνθήκες που λαμβάνουν χώρα κατά την διεξαγωγή του προγράμματος. Οι συνθήκες αυτές είναι για παράδειγμα το επίπεδο της υποστήριξης που λαμβάνουν οι μαθητές από την οικογένεια και τους φίλους τους και το κατά πόσο υπάρχει έκθεση των μαθητών στην ΠΕ/ΕΑΑ και εκτός προγράμματος (Bowers & Creamer, 2020).

Επομένως, παρατηρείται ότι το κάθε επιμέρους χαρακτηριστικό των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ έχει τη δική του σημασία και συμβάλλει στο αν ένα πρόγραμμα θα έχει θετικά αποτελέσματα και θα εκπληρώσει τους στόχους που θέτει ή όχι. Για ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά (διάρκεια, θεματολογία, εκπαιδευτικοί στόχοι, διδακτικές μέθοδοι/τεχνικές, δραστηριότητες και αξιολόγηση) θα γίνει λόγος παρακάτω ως προς το τι συμβαίνει στα προγράμματα που διεξάγονται, με έμφαση στη χώρα μας.

#### **3.1 Διάρκεια**

Όπως κατέδειξε η έρευνα των Μαλανδράκη, Δημητρίου & Γεωργόπουλου (2020) που εξέτασε την εφαρμογή της ΠΕ/ΕΑΑ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα την επταετία 2006-2014, η μέση διάρκεια των

προγραμμάτων είναι οι 5 μήνες. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που επιλέγουν να εκπονήσουν πρόγραμμα αφιερώνουν 2-3 ώρες την εβδομάδα σε αυτό.

### **3.2 Θεματολογία**

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το θέμα του προγράμματος που θα υλοποιήσουν λαμβάνοντας υπόψη διάφορους παράγοντες. Αρχικά φαίνεται ότι επιδιώκουν να ασχοληθούν με θέματα που αφενός ενδιαφέρουν τους ίδιους και έχουν κάποιο γνωστικό υπόβαθρο σε αυτά (Τσιροπούλου, 2012) και που αφετέρου ενδιαφέρουν τους μαθητές και είναι συμβατά με την ηλικία τους (Δημητρίου, Γεωργόπουλος, & Μπιρμπίλη, 2008· Ζυγούρη, 2008· Παπάζογλου-Τζίμα, 2014). Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα της Ζυγούρη (2008) βρέθηκε ότι όταν έχουν μικρότερους μαθητές επιλέγουν θέματα που σχετίζονται με τις άμεσες εμπειρίες τους και όχι με ζητήματα σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες, ενώ όταν έχουν μεγαλύτερες τάξεις με ζητήματα πιο γενικά, παγκόσμιου ενδιαφέροντος.

Επίσης, φαίνεται ότι στη θεματολογία που επιλέγουν παίζει ρόλο στην περίπτωση των καθηγητών και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν, κάτι που εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους και στο γνωστικό υπόβαθρό τους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Mróz, Ocetkiewicz και Tomaszewska (2020) που έγινε σε Πολωνούς καθηγητές γυμνασίων, βρέθηκε ότι το ζήτημα της αειφόρου διαχείρισης των φυσικών πόρων το εντάσσουν στη διδασκαλία τους κυρίως οι εκπαιδευτικοί των θετικών και φυσικών επιστημών, ενώ οι πλειοψηφία των καθηγητών της γλώσσας όχι.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε θέματα σχετικά με το φυσικό περιβάλλον (Οικονόμου, 2015· Βαχτσιαβάνου, 2019) και λιγότερο ή καθόλου με το ανθρωπογενές (Χριστόπουλος, 2007· Δημητρίου κ.α., 2008· Αναστασιάδου & Κουρκουρίδης, 2008).

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει η επικαιρότητα (Ζυγούρη, 2008· Αναστασιάδου & Κουρκουρίδης, 2008), τα προβλήματα που απασχολούν την τοπική κοινότητα καθώς και ο τόπος στον οποίο βρίσκεται το σχολείο (Τσιροπούλου, 2012· Παπάζογλου-Τζίμα, 2014). Για παράδειγμα στις χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής η θεματολογία των προγραμμάτων περιστρέφεται κυρίως γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πληθυσμός (Briggs et al, 2018). Έτσι, δίνεται περισσότερο έμφαση σε προγράμματα που δυνητικά μπορούν να τους βοηθήσουν να αξιοποιήσουν ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην εργασία.

### **3.3 Εκπαιδευτικοί Στόχοι**

Αναφορικά με τους στόχους που τίθενται στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ οι εκπαιδευτικοί δεν δίνουν την ίδια βαρύτητα σε όλους τους στόχους της ΕΑΑ (Οικονόμου, 2015). Οι γνωστικοί στόχοι είναι αυτοί στους οποίους δίνεται μεγαλύτερη έμφαση. Επίσης, η απόκτηση θετικών στάσεων για το φυσικό περιβάλλον (Οικονόμου, 2015) και η ευαισθητοποίηση των μαθητών για αυτό ώστε να βελτιώσουν την περιβαλλοντική

συμπεριφορά τους (Χριστόπουλος, 2007) εμφανίζεται αρκετά από τους εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα της η Ντόνα (2020) όταν μελέτησε τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα προγράμματά τους, αναδείχθηκαν 4 κατηγορίες στόχων: οι περιβαλλοντικοί (απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, θετικές στάσεις και αξίες για το περιβάλλον), οι παιδαγωγικοί (συνεργασία σχολείου-κοινότητας), οι κοινωνικό-συναισθηματικοί (κοινωνικοποίηση, θετικές στάσεις στο σχολείο, έκφραση συναισθημάτων) και τέλος, οι στόχοι σχετίζονται με τη διαμόρφωση των μαθητών σε ενεργούς πολίτες.

### **3.4 Διδακτικές Μέθοδοι/Τεχνικές**

Αρχικά, πρέπει να επισημανθεί ότι η ΕΑΑ απαιτεί μεθόδους που διαφέρουν από τους παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης, αφού η παιδαγωγική πρέπει να είναι πλουραλιστική (Sossé et al, 2021).

Όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στα προγράμματά τους η δημοφιλέστερη εμφανίζεται η μέθοδος project (Αναστασιάδου & Κουρκουρίδης, 2008· Δημητρίου κ.α., 2008). Αρκετοί είναι αυτοί που επιλέγουν τη μελέτη πεδίου (Αναστασιάδου & Κουρκουρίδης, 2008), ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων, το παιχνίδι ρόλων και τη συζήτηση (Αναστασιάδου & Κουρκουρίδης, 2008).

Σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις, αυτή που χρησιμοποιείται περισσότερο είναι η εργασία σε ομάδες (Οικονόμου, 2015), προσέγγιση που είναι απαραίτητη στη μέθοδο project που όπως προαναφέρθηκε είναι η μέθοδος που κυρίως προτιμάται.

Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς κυρίως η μετωπική διδασκαλία στη διεξαγωγή της ΠΕ/ΕΑΑ. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση της Σερβίας σύμφωνα με την έρευνα της Stanišić (2016). Η εκπαιδευτική διαδικασία εκεί είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην αναπαραγωγή της γνώσης και στην αποστήθιση, ενώ η ΕΑΑ απαιτεί ενεργές μεθόδους μάθησης, υπαίθριες δραστηριότητες και ενθάρρυνση των μαθητών να εξερευνήσουν και να αναλύσουν, να συζητήσουν θέματα ώστε να ανταλλάξουν απόψεις και να εξετάσουν το εκάστοτε θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αυτές οι μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας δεν εκπροσωπούνται επαρκώς στα δημοτικά σχολεία της Σερβίας.

### **3.5 Δραστηριότητες**

Στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ οι μαθητές λαμβάνουν μέρος σε διάφορες δραστηριότητες ανάλογα συνήθως με την επιλογή του εκπαιδευτικού. Αρχικά η πιο διαδεδομένη είναι η επίσκεψη σε χώρους εκτός της σχολικής τάξης που σχετίζονται με το τρέχον πρόγραμμα (Δημητρίου κ.α., 2008). Για παράδειγμα αν το πρόγραμμα αφορά την

ανακύκλωση οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οργανώσουν μία εκδρομή στον χώρο διάθεσης των απορριμμάτων της περιοχής. Ένας άλλος χώρος με τον οποίο μερικές φορές συνδυάζεται ένα πρόγραμμα είναι τα ΚΠΕ, κάτι όμως που δεν αποτελεί συχνό φαινόμενο. Οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα που υλοποιούνται από ΚΠΕ (Κατσακιώρη κ.α., 2008) και μόνο το 24% των προγραμμάτων που διεξάγονται συνδυάζονται με επιστήσεις σε αυτά (Μαλανδράκης κ.α., 2020).

Επίσης, οι εικαστικές δραστηριότητες (ζωγραφική και κατασκευές) προτιμώνται αρκετά και σε μικρότερα και σε μεγαλύτερα παιδιά (Αναστασιάδου & Κουρκουρίδης, 2008· Δημητρίου κ.α., 2008) από τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα, διαδεδομένη είναι η σύνδεση των προγραμμάτων με την τοπική κοινωνία, αφού το ποσοστό αυτών που παρουσιάζονται δημόσια είναι στο 71% (Μαλανδράκης κ.α., 2020). Αυτό βοηθάει και τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, να προβάλλουν τη δουλειά που έχουν κάνει, αλλά και όσους συμμετέχουν στην τελική παρουσίαση των προγραμμάτων, όπως είναι για παράδειγμα οι γονείς των μαθητών, να δούνε τι έχει γίνει στο πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ.

Τέλος, κάτι άλλο που επιλέγεται από μικρή μερίδα εκπαιδευτικών (μόλις το 6%) είναι η επίσκεψη κάποιου ειδικού στο σχολείο για να μιλήσει για το εκάστοτε θέμα του προγράμματος (Μαλανδράκης κ.α., 2020).

### **3.6 Αξιολόγηση**

Σχετικά με την αξιολόγηση σύμφωνα με τους Κατσακιώρη κ.α. (2008) στα προγράμματα παρατηρείται ότι δεν πραγματοποιείται ουσιαστική αξιολόγηση της ΕΑΑ γενικά και ειδικότερα της λειτουργίας των επιμέρους θεσμών που σχετίζονται με αυτή. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις δίνεται μεγάλη έμφαση στο να διαμορφωθούν κάποια τελικά παραδοτέα, όπως είναι εκθέσεις, φυλλάδια, αφίσες κ.α. «με βάση τα οποία κρίνεται, λανθασμένα, και η ποιότητά τους.» (σ. 89)

#### 4. Ενσωμάτωση αειφορίας στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ

Για την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί αλλά ακόμα και τώρα φαίνεται να θεωρείται ως μία έννοια περίπλοκη με ασάφειες στους ορισμούς. Έχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι έχει στοιχεία και από τις φυσικές και από τις κοινωνικές επιστήμες και παρατηρείται ότι όταν κάποιος προσπαθεί να δώσει έναν ορισμό, αυτός θα έχει το χαρακτήρα του επιστημονικού τομέα απ' όπου προέρχεται το άτομο (Redclift, 1991).

Αυτό φαίνεται και στην έρευνα των Sund & Gericke (2020). Στην έρευνα αυτή συμμετέχοντες ήταν Σουηδοί εκπαιδευτικοί από τρία διαφορετικά αντικείμενα: τις φυσικές επιστήμες, τις κοινωνικές και της γλώσσας. Ο στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι πιθανές συνεισφορές των τριών διαφορετικών ομάδων καθηγητών στην ΕΑΑ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο κάθε καθηγητής ανάλογα από ποιο επιστημονικό πεδίο προερχόταν, δηλαδή το διδακτικό αντικείμενο που δίδασκε, εστίαζε αντίστοιχα σε διαφορετικά πράγματα. Για παράδειγμα, οι καθηγητές των φυσικών επιστημών στην ΕΑΑ ασχολούνταν κυρίως με θέματα που αφορούσαν τα περιβαλλοντικά θέματα και χρησιμοποιούσαν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.

Άλλη μία έρευνα που δείχνει ότι το αντικείμενο του εκπαιδευτικού επηρεάζει το πώς διδάσκει την ΕΑΑ είναι η εξής. Αφορά τη Φινλανδία (Uitto & Saloranta, 2017) και ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματά της αποτέλεσε το διδακτικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών (της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), το οποίο ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας που εξηγούσε τη συμβολή τους στην ΕΑΑ. Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με το τι διδακτικό αντικείμενο είχε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, καθορίζονταν οι αντιλήψεις του σχετικά με την ικανότητά του να διδάξει τις διαφορετικές διαστάσεις της αειφορίας καθώς, και το πώς χρησιμοποιούσε τις διαστάσεις αυτές στη διδακτική πράξη και την ολιστική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές της βιολογίας, της γεωγραφίας και της ιστορίας ήταν αυτοί που χρησιμοποιούσαν τις τρεις διαστάσεις της αειφορίας και την ολιστική προσέγγιση συχνά. Οι καθηγητές της μητρικής γλώσσας, των θρησκευτικών, των τεχνών, της φυσικής αγωγής και της οικονομίας χρησιμοποιούσαν δύο ή τρεις διαστάσεις αλλά όχι τόσο την ολιστική προσέγγιση, και τέλος οι καθηγητές των μαθηματικών, της φυσικής, της χημείας και της γλώσσας χρησιμοποιούσαν μόνο μία διάσταση.

Όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αειφορίας, αυτό φαίνεται στην έρευνα της Σφακιανάκη (2021). Πραγματοποιήθηκε στο Νομό Ηρακλείου σε 149 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων και τα αποτελέσματα αποτελούν ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ελλείψεις τους ως προς την κατανόηση της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης και προβληματίζονται για το ρόλο τους στο πλαίσιο της αειφορίας. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες σχετικά με την ΕΑΑ. Όσον αφορά τις γνώσεις προτάθηκε κυρίως η ανάγκη να επιμορφωθούν για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ΕΑΑ, για τις σχετικές διδακτικές τεχνικές, για τις αξίες της αειφορίας, για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα και τέλος, για την

ολιστικότητα ως πρακτική. Στον αντίποδα σχετικά με την ολιστικότητα βρίσκεται η έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αχαΐας φάνηκε ότι οι καθηγητές προσεγγίζουν την ΕΑΑ ολιστικά στα προγράμματά τους (Χριστόπουλος, 2007), γεγονός που δηλώνει ότι γνωρίζουν πώς να διδάξουν βάσει της ολιστικής προσέγγισης.

Συμπληρωματικά, η Σφακιανάκη (2021) βρήκε ακόμα ότι οι δεξιότητες στις οποίες θεωρούν ότι έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, αφορούν κυρίως τον τρόπο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών, τις διδακτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο πεδίο της ΕΑΑ, και την ένταξη των ΤΠΕ στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.

Κάτι αντίστοιχο που αναδεικνύει τις δυσκολίες ως προς την αντίληψη της αειφορίας και την ενασχόληση με αυτήν, εντοπίζουν οι Paredes-Chi & Viga-de Alva (2018) στο Μεξικό και οι Dymont, Hill και Emery (2015) στην Τασμανία με ορισμένες διαφοροποιήσεις. Στην πρώτη περίπτωση (Paredes-Chi & Viga-de Alva, 2018) οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν ξέρουν πώς να εφαρμόσουν την ΠΕ/ΕΑΑ στην διδακτική πράξη, καθώς παρόλο που υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο, δεν υπάρχουν ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς αναμένεται να γίνει η εφαρμογή «στερώντας τη σαφήνεια της περιβαλλοντικής θεωρίας που υποστηρίζει το πρόγραμμα σπουδών». Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση της Τασμανίας οι συμμετέχοντες ήταν διευθυντές σχολείων και Υπεύθυνοι Προγράμματος Σπουδών. Διαπιστώθηκε ότι ενώ σε γενικές γραμμές είχαν καλή αντίληψη του όρου και της ΕΑΑ (αν και εστίαζαν κυρίως στην περιβαλλοντική διάσταση), παρουσίαζαν κάποιες δυσκολίες στο μέρος της εφαρμογής της διαθεματικότητας στην ΠΕ/ΕΑΑ. (Dymont, Hill και Emery, 2015)

Επομένως, παρατηρούμε ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι στο επίπεδο που θα έπρεπε και ίσως αυτός είναι και ένας λόγος που μικρή μερίδα εκπαιδευτικών παίρνει την πρωτοβουλία να εκπονήσει προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ κάθε χρόνο.

Ακόμα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα των Zaradez et al. (2020) σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στο Ισραήλ. Εξετάστηκε το πώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους εαυτούς τους ως παράγοντες στον τομέα της ΠΕ/ΕΑΑ ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο υποστηρίζουν ή αμφισβητούν την κατάσταση της ΠΕ/ΕΑΑ και την περιθωριοποίησή της στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την υποβαθμισμένη εικόνα του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί και την επιλογή να υλοποιήσουν προγράμματα την αντιμετωπίζουν ως μία επιλογή από την οποία δύσκολα μπορούν να αντλήσουν την αναγνώριση που θέλουν στον κλάδο τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μία ξεκάθαρη επαγγελματική ταυτότητα και έχουν μία εξασθενημένη αίσθηση ότι πρεσβεύουν την ΠΕ/ΕΑΑ. Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν το ρόλο τους έχει επιπτώσεις όχι μόνο στην προώθηση της ΠΕ/ΕΑΑ, αλλά και στην εκπαίδευση της χώρας γενικότερα.

Έτσι, συμπληρωματικά μπορεί να παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν καίριο ρόλο στο κατά πόσο και με ποιους τρόπους θα ενσωματωθεί η αειφορία στη διδασκαλία τους και κατά συνέπεια στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούν. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Uitto & Saloranta (2017) ακόμα και στις περιπτώσεις που οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αειφορία δεν διαφέρουν μεταξύ τους, οι γνώσεις των μαθητών, οι στάσεις και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν για την αειφορία σε



πολλές περιπτώσεις βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο. Μεμονωμένοι ενθουσιώδεις εκπαιδευτικοί αλλά και η ενδεχόμενη προσανατολισμένη στην αειφορία κουλτούρα του σχολείου είναι στοιχεία που δρουν προωθητικά για τους μαθητές.

Από μελέτη που έγινε σε 12 δασκάλους που κάνουν ΠΕ/ΕΑΑ σε γερμανικά δημοτικά σχολεία, προέκυψαν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών (Timm & Barth, 2020). Αυτοί που δρουν ως «παράγοντες αλλαγής αλληλοεπιδρώντας με τους μαθητές», οι οποίοι επικεντρώνονται στο επίπεδο της τάξης και αυτοί που δρουν ως «παράγοντες αλλαγής υποκινώντας τη θεσμική αλλαγή» στοχεύοντας στην υποστήριξη μίας διαρθρωτικής αλλαγής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Και στις δύο περιπτώσεις ο στόχος είναι η συμβολή στην κοινωνική αλλαγή μέσω των δραστηριοτήτων της ΠΕ/ΕΑΑ, με τη διαφορά ότι η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών δεν στέκεται στο κομμάτι της διεκπεραίωσης του επαγγελματικού της ρόλου αλλά θεωρεί ότι είναι μέρος μίας μεγαλύτερης προσπάθειας για την προώθηση της αειφορίας.

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

## **5. Μεθοδολογία**

### **5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που πραγματοποιούνται στο Νομό Ιωαννίνων και το αν και κατά πόσο ενσωματώνεται η έννοια της αειφορίας σε αυτά. Αυτά τα στοιχεία αναδεικνύονται μέσα από τους εκπαιδευτικούς που διεξάγουν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ καθώς επίσης και μέσω των αρμόδιων στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Ιωαννίνων, τα οποία μπορούν να δώσουν μια πιο γενική εικόνα της κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

1. Ποια είναι τα κίνητρα που μπορεί να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς για να διεξάγουν ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ και ποιες οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν;
2. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά (διάρκεια, θεματολογία, δομή και αξιολόγηση) των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που διεξάγονται;
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη την έννοια της αειφορίας στο πλαίσιο της ΠΕ;
4. Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους ενσωματώνεται η έννοια της αειφορίας από τους εκπαιδευτικούς στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ;

### **5.2 Στρατηγική της έρευνας**

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε σε αυτή την έρευνα είναι η ποιοτική καθώς σε αυτή ο ερευνητής στόχο έχει να ερμηνεύσει και να κατανοήσει κοινωνικά φαινόμενα και καταστάσεις της ζωής έχοντας ως γνώμονα κυρίως τα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003). Στην παρούσα έρευνα όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, επιχειρείται η διερεύνηση του πώς οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και ενσωματώνουν την έννοια της αειφορίας σε αυτά. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) τα βασικά πλεονεκτήματα που έχει η ποιοτική προσέγγιση έναντι της ποσοτικής είναι ότι α) μπορούν τα ζητούμενα της έρευνας να ερευνηθούν σε βάθος, β) είναι πιο ανοιχτή και μπορεί να οδηγήσει σε αποτελέσματα που δεν είχαν προβλεφθεί, γ) ο ερευνητής μπορεί να μπει στη θέση των συμμετεχόντων και να αντιληφθεί τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά και δ) σε αυτή γίνεται προσπάθεια για την αποφυγή a priori κρίσεων. Από την άλλη πλευρά στα μειονεκτήματα ανήκουν α) ότι η ποιοτική έρευνα είναι πολύ υποκειμενική, β) υπάρχει δυσκολία να επαναληφθεί, γ) δε μπορεί εύκολα να γενικευτεί και δ) παρουσιάζει έλλειψη διαφάνειας (Bryman, 2017).

### **5.3 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Στην συγκεκριμένη έρευνα η μέθοδος συλλογής δεδομένων που εφαρμόστηκε είναι η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος. Η συνέντευξη στη συλλογή δεδομένων γενικότερα αποτελεί διαδομένο ερευνητικό εργαλείο στην ποιοτική έρευνα και στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2003· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Bryman, 2017). Εδώ επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος καθώς έτσι οι ερωτώμενοι είχαν την ευχέρεια να αναπτύξουν πιο ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις τους για το αντικείμενο της έρευνας και να δώσουν στην ερευνήτρια όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες (Ιωσηφίδης, 2003). Επιπλέον, καθοριστικό ήταν ότι στην ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος προσφέρεται ευελιξία στη σειρά των ερωτήσεων και η δυνατότητα της προσθαφαίρεσης αυτών ανάλογα με τον ερωτώμενο που έχει κάθε φορά απέναντί του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Πιο συγκεκριμένα για την ποιοτική συνέντευξη, η Ίσαρη και ο Πουρκός (2015) εντάσσουν μεταξύ άλλων στα πλεονεκτήματα, τη δυνατότητα που δίνει της διερεύνησης σε βάθος των αντιλήψεων-απόψεων-αξιών των ερωτώμενων και την κατανόηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Από την άλλη πλευρά, στα μειονεκτήματα επισημαίνουν ότι πρόκειται για μία μέθοδο ιδιαίτερα απαιτητική που χρειάζεται χρόνο ως προς όλα τα στάδιά της, ενώ επίσης, αναφέρουν ότι χρειάζεται σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες και ευαισθησία σε ζητήματα δεοντολογίας από την πλευρά του ερευνητή. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η επιλογή της συνέντευξης βοήθησε στην διερεύνηση σε βάθος των απόψεων των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών σχετικά με του πώς διεξάγονται τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ στα σχολεία και πώς και αν ενσωματώνεται σε αυτά η έννοια της αειφορίας.

Για να πραγματοποιηθούν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις σε βάθος διαμορφώθηκαν δύο οδηγοί συνέντευξης, εκ των οποίων ο ένας αφορούσε τα στελέχη της εκπαίδευσης και ο άλλος τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την ερευνήτρια με την καθοδήγηση του επιβλέποντος καθηγητή. Οι ερωτήσεις των οδηγών διατυπώθηκαν με τρόπο που να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω στη βάση τριών θεματικών αξόνων. Ο πρώτος άξονας αφορούσε γενικά τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και τα κίνητρα και τις δυσκολίες που υπάρχουν στο να αναλάβει κάποιος εκπαιδευτικός πρόγραμμα και ορισμένα εισαγωγικά στοιχεία σκιαγράφησης του εκπαιδευτικού προφίλ των συμμετεχόντων (χρόνια υπηρεσίας και ενασχόλησης με σχολικές δραστηριότητες). Πιο συγκεκριμένα, στον πρώτο άξονα υπήρχαν ορισμένες διαφοροποιήσεις στον κάθε ένα οδηγό. Εκείνος των στελεχών ζητούσε να περιγράψουν τη γενική εικόνα σχετικά με τα προγράμματα που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ως προς τον αριθμό, ενώ τους καλούσε επίσης να τοποθετηθούν σχετικά με το αν αυτοί είναι ικανοποιημένοι με τον αριθμό αυτό και να προσδιορίσουν το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της αειφορίας. Στον οδηγό των εκπαιδευτικών δεν υπήρχε τέτοια ερώτηση. Όσον αφορά το δεύτερο άξονα αυτός ήταν κοινός και στους δύο οδηγούς και αφορούσε τα επιμέρους χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ (διάρκεια, θεματολογία, δομή). Η μόνη διαφορά ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ερωτούνταν για την προσωπική τους εμπειρία ενώ τα στελέχη για το τι βλέπουν να συμβαίνει στα προγράμματα των εκπαιδευτικών, μια προσέγγιση που ακολουθείται και στον τρίτο άξονα. Αυτός αφορούσε το κατά πόσο θεωρούν οι

ερωτώμενοι ότι συντελείται η ενσωμάτωση της αειφορίας στα προγράμματα και ρωτήθηκαν και για κάποια επιμέρους χαρακτηριστικά, τα οποία είναι οι 17 στόχοι της αειφορίας, η ολιστικότητα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και οι αξίες της αειφορίας. Όμως, σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι στην κάθε συνέντευξη υπήρξαν και κάποιες τροποποιήσεις όσον αφορά τις ερωτήσεις που έγιναν ανάλογα κάθε φορά με τον ερωτώμενο.

#### ***5.4 Συμμετέχοντες – Μέθοδος δειγματοληψίας***

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε οι συμμετέχοντες να διδάσκουν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να ασχολούνται ή να έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ όπως επίσης, επιλέχθηκαν και στελέχη εκπαίδευσης σε τομείς υλοποίησης προγραμμάτων στο Νομό Ιωαννίνων. Οι συμμετέχοντες συνέβαλαν στη διερεύνηση των βασικών χαρακτηριστικών των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ και στη μελέτη του βαθμού και των τρόπων με τους οποίους γίνεται ενσωμάτωση της έννοιας της αειφορίας σε αυτά. Η δειγματοληπτική μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, όπου σε αυτή επιλέγεται αρχικά ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων που ενδείκνυται για την έρευνα βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και αυτοί μετά προτείνουν άλλους με αντίστοιχα χαρακτηριστικά κατάλληλα για την έρευνα (Bryman, 2017). Ο λόγος που οδήγησε σε αυτή τη δειγματοληπτική τεχνική ήταν η κατάσταση που επικρατούσε την περίοδο που έγιναν οι συνεντεύξεις. Η πανδημία του κορονοϊού αφενός δυσχέρανε τον εντοπισμό εκπαιδευτικών που πραγματοποιούσαν προγράμματα και αφετέρου ήταν δύσκολη η προσέγγισή τους καθώς τα σχολεία λειτουργούσαν μέσω τηλεκπαίδευσης. Έτσι, στην αρχή προσεγγίσαμε τα στελέχη εκπαίδευσης και αυτοί με τη σειρά τους μας παρέπεμψαν σε ορισμένους εκπαιδευτικούς που γνώριζαν ότι ήταν πολύ ενεργοί και υλοποιούσαν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Όχι μόνο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αλλά και της αγωγής υγείας και των πολιτιστικών θεμάτων. Επιπλέον, αυτό έγινε σε δεύτερη φάση και με ορισμένους εκπαιδευτικούς, δηλαδή να μας προτείνουν άλλους που γνώριζαν. Σχετικά με τον αριθμό, το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν 11, οκτώ εκπαιδευτικοί και τρία στελέχη εκπαίδευσης. Με τον καθένα από αυτούς πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις που στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν δημιουργώντας 11 κείμενα που αποτέλεσαν το υλικό προς μελέτη.

#### ***5.5 Βασικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων***

Αρχικά από τα 11 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα οι τρεις ήταν άντρες και οι οκτώ γυναίκες. Επιπλέον, τα τρία στελέχη εκπαίδευσης ήταν ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία Ηπείρου, ο Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Όσον αφορά τους οκτώ εκπαιδευτικούς, αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία του νομού

Ιωαννίνων και πιο συγκεκριμένα οι πέντε από αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας. Σχετικά με την ειδικότητα που είχε ο καθένας, οι πέντε ήταν δασκάλες, οι δύο φιλόλογοι και ο άλλος ένας μηχανικός Η/Υ. Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων είναι τα χρόνια υπηρεσίας που είχε ο καθένας τους. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία βρισκόταν σε αυτό το πόστο για τρίτο σε σειρά έτος καθώς επίσης ανέφερε ότι σε θέσεις ευθύνης που σχετίζονταν με την ΕΑΑ βρισκόταν πάνω από 10 χρόνια συνολικά (π.χ. Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Ο Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν σε αυτή τη θέση τα τελευταία έξι χρόνια ενώ η Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν αυτή που είχε τη λιγότερη εμπειρία. Σε αυτό το πόστο βρέθηκε με απόσπαση λόγω του ότι δεν υπήρχε Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων. Έτσι, ορίστηκε υπεύθυνη για διάφορες αρμοδιότητες μέρος των οποίων ήταν και οι σχολικές δραστηριότητες. Τέλος, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας τους ήταν από 13 έως και 25 και το σύνολο των ετών που αναλάμβαναν την εκπόνηση προγράμματος/προγραμμάτων ήταν από εννιά έως και 25.

### ***5.6 Ερευνητική διαδικασία***

Σε πρώτο στάδιο επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία και με τα στελέχη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να καθοριστεί η μέρα και η ώρα της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν και οι τρεις διά ζώσης στις αντίστοιχες διευθύνσεις και μαγνητοφωνήθηκαν (αφού πρώτα ζητήθηκε η άδεια των συμμετεχόντων) με ψηφιακό μαγνητόφωνο. Έπειτα, όπως ειπώθηκε παραπάνω, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων μας παρέπεμψαν σε κάποιους εκπαιδευτικούς που ήταν ενεργοί στον τομέα αυτό βάσει του πόσες φορές είχαν αναλάβει την εκπόνηση κάποιου προγράμματος (περιβαλλοντικού, πολιτιστικού ή αγωγής υγείας) και του ενδιαφέροντος που έδειχναν για τις σχολικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η προσέγγιση έγινε είτε τηλεφωνικά είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας που ήταν σε εμάς δυνατός. Συνολικά προσεγγίστηκαν 15 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων στην έρευνα συμμετείχαν οι οκτώ. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ορισμένοι μόνο από αυτούς μας προτάθηκαν από τα στελέχη. Αφού προσεγγίστηκαν δηλαδή οι αρχικοί και δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, στο τέλος της συνέντευξης μας πρότειναν τους υπόλοιπους. Γενικά στην πρώτη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς αυτοί ενημερώνονταν για το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας και την κατά προσέγγιση χρονική διάρκεια της συνέντευξης. Μετά αν ενδιαφέρονταν να λάβουν μέρος καθοριζόταν συγκεκριμένη ώρα και μέρα για τη διεξαγωγή της συνέντευξης σύμφωνα με το πρόγραμμά τους.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Μάρτιο 2021 και ήταν ημιδομημένες, όπως παρουσιάζονται στο Παράρτημα και διαρκούσαν από 20 λεπτά έως και μία ώρα. Επίσης, πιλοτικές συνεντεύξεις δεν ήταν δυνατόν να

πραγματοποιηθούν λόγω της καραντίνας που υπήρχε για τον κορονοϊό. Όλες οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς έγιναν μέσω βιντεοκλήσης (skype, webex και zoom) και για την μαγνητοφώνηση αξιοποιήθηκε η εφαρμογή OBS Studio. Και για τους εκπαιδευτικούς ίσχυε το ίδιο που ίσχυε για τα στελέχη. Στην αρχή ενημερώνονταν για την ανωνυμία της έρευνας και για τη μαγνητοφώνηση, συμφωνούσαν και μετά προχωρούσε η καταγραφή της συνέντευξης. Ακόμη για να επιτευχθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων δόθηκαν ψευδώνυμα σε αυτούς και πιο συγκεκριμένα τα ονόματα: Αλέξανδρος, Αναστασία, Δανάη, Ηλέκτρα, Ισμήνη, Λεωνίδα, Λυδία, Νεφέλη, Πέτρος Στέλλα και Στεφανία.

Όλη η διαδικασία της προσέγγισης των στελεχών και των εκπαιδευτικών και των επακόλουθων συνεντεύξεων έγινε σε συνεργασία με τη Χριστίνα Τριανταφύλλη, η οποία είναι συμφοιτήτρια και φίλη της συγγραφέως της έρευνας, που εκπονούσε κι αυτή το ίδιο χρονικό διάστημα με αυτή την έρευνα τη δική της που έχει τίτλο «Συνεργασία σχολείου-κοινότητας: εμπλοκή και απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνθηκε η όλη διαδικασία και για τις δύο έρευνες καθώς τα αντικείμενα είναι παρεμφερή. Ασχολούνται και οι δύο με εκπαιδευτικούς που διεξάγουν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Συμπληρωματικά το δύσκολο πλαίσιο της ιδιαίτερης συγκυρίας με τον κορονοϊό, είχε ως αποτέλεσμα, εκτός από τη δυσκολία εντοπισμού των συμμετεχόντων, οι συμμετέχοντες αυτοί να έχουν επίσης πολύ περιορισμένο χρόνο. Επομένως, η συνεργασία αυτή διευκόλυνε και ως προς αυτόν τον τομέα.

### ***5.7 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων***

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που επιλέχθηκε είναι η θεματική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει την αναζήτηση, αναγνώριση και κατανόηση ορισμένων θεματικών μοτίβων στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και είναι μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά από τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Bryman, 2017· Τσιώλης, 2018). Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018) για την εύρεση των θεματικών μοτίβων χρησιμοποιούνται από τον ερευνητή ως οδηγός τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει. Στην παρούσα έρευνα η διαδικασία της ανάλυσης που ακολουθήθηκε έγινε βάσει των σταδίων της θεματικής ανάλυσης που περιγράφει ο Bryman (2017).

Το πρώτο στάδιο αφορά την εξοικείωση με το υλικό, δηλαδή μετά την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε η απομαγνητοφώνησή τους (μετεγγραφή) σε γραπτό κείμενο στον υπολογιστή. Για την πιστή αποτύπωση του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων απαιτήθηκε προσεκτική και επαναλαμβανόμενη ακρόαση του υλικού. Έπειτα, τα γραπτά κείμενα ενσωματώθηκαν στο λογισμικό ATLAS.ti για να γίνει η ανάλυσή τους.

Το δεύτερο στάδιο περιελάμβανε την κωδικοποίηση του υλικού που έγινε με τη βοήθεια του παραπάνω λογισμικού. Κάθε συνέντευξη χωρίστηκε σε αποσπάσματα με βάση την υποκειμενική αντίληψη της ερευνήτριας και στο κάθε απόσπασμα δόθηκε ένας κωδικός. Έτσι, προέκυψαν πληθώρα παραγόμενων κωδικών.

Στη συνέχεια, στο τρίτο και τέταρτο στάδιο μειώθηκαν οι κωδικοί που είχαν παραχθεί αφού πρώτα εντοπίστηκαν κοινά σημεία και συνδέσεις μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκαν μεγαλύτερες κατηγορίες και θεματικά μοτίβα που τους αποδόθηκαν ονόματα που ήταν αντιπροσωπευτικά του περιεχομένου των κατηγοριών. Στο τέταρτο στάδιο τα ονόματα αυτά μπορούν να ληφθούν υπόψη και ως «έννοιες» (Bryman, 2017, σ. 637).

Στο πέμπτο στάδιο εξετάστηκε η σύνδεση των εννοιών μεταξύ τους και «κατά πόσο αυτές διαφέρουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των περιπτώσεων» (Bryman, 2017, σ. 637). Τέλος, στο τελευταίο έκτο στάδιο έγινε η σύνδεση των θεματικών μοτίβων με τα ερωτήματα της έρευνας και με τη βιβλιογραφία του θεωρητικού πλαισίου για να προχωρήσει η συγγραφή των αποτελεσμάτων. Ο αναλυτικός θεματικός χάρτης των αποτελεσμάτων, που παρουσιάζεται παρακάτω, θα αποτελέσει και τις επιμέρους ενότητες των αποτελεσμάτων, αφού τα ονόματα των θεματικών μοτίβων αποτελούν και τους τίτλους των ενοτήτων.

1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕ/ΕΑΑ – ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ
  - 1.1. Κίνητρα
  - 1.2. Δυσκολίες
2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ
  - 2.1. Διάρκεια προγραμμάτων-Τρόποι ενσωμάτωσης της ΠΕ/ΕΑΑ
  - 2.2. Θεματολογία
  - 2.3. Εκπαιδευτικοί στόχοι
  - 2.4. Διδακτικές προσεγγίσεις
  - 2.5. Διδακτικές μέθοδοι – Διδακτικές τεχνικές
  - 2.6. Δραστηριότητες
  - 2.7. Αξιολόγηση
3. Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ
  - 3.1. Αντίληψη της έννοιας «αειφορίας»
  - 3.2. Ενσωμάτωση «αειφορίας» στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ
  - 3.3. 17 στόχοι της αειφορίας
  - 3.4. Ολιστικότητα
  - 3.5. Ανάπτυξης κριτικής σκέψης
  - 3.6. Αξίες της αειφορίας

### **5.8 Περιορισμοί της έρευνας**

Όταν σχεδιάστηκε η έρευνα αυτό που αναμενόταν είναι το να πραγματοποιηθούν όλες οι συνεντεύξεις και των στελεχών και των εκπαιδευτικών διά ζώσης. Δεν θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη η συγκυρία της πανδημίας του κορονοϊού καθώς δεν είχε προκύψει ακόμα. Έτσι, λόγω του ότι τα σχολεία λειτουργούσαν με τηλεεκπαίδευση, οι μετακινήσεις περιορισμένες και δεν ήταν εφικτό να πάμε σε κάποιο σχολείο, οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς έγιναν από απόσταση μέσω βιντεοκλήσης με τις εφαρμογές skype, zoom και webex. Αυτές των στελεχών εκπαίδευσης έγιναν διά ζώσης στις διευθύνσεις μετά από συνεννόηση μαζί τους, τηρώντας όλα τα απαραίτητα μέτρα προστασίας.



## 6. Αποτελέσματα

Η αποτίμηση της κατάστασης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ (κίνητρα-δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς, χαρακτηριστικά προγραμμάτων και ενσωμάτωση της αειφορίας) του νομού Ιωαννίνων πραγματοποιήθηκε μέσω των απαντήσεων των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας που έδωσαν ένα πιο συγκεκριμένο στίγμα για το πώς τα υλοποιούν οι ίδιοι.

Η τάση τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας ακολουθεί φθίνουσα πορεία, ενώ στη Δευτεροβάθμια αύξουσα (με εξαίρεση το διάστημα της πανδημίας).

*Λεωνίδα:* «*εγώ απ' όταν ανέλαβα λοιπόν πριν από έξι χρόνια.. εκείνο που βλέπω είναι μία ε πτωτική τάση των προγραμμάτων.. βρήκα θυμάμαι.. 420. Την επόμενη χρονιά έγιναν 280, μετά έγιναν 200. Υπάρχει μία πτωτική τάση, φέτος είναι περίπου 150.*»

*Ισμήνη:* «*Υπήρχε (αυξητική τάση).*»

Η πτωτική τάση αποδίδεται από τα στελέχη τόσο στην συγκυρία της πανδημίας όσο και στα όσα αισθάνεται ο εκπαιδευτικός για την επαγγελματική του υπόσταση, ενώ επίσης φαίνεται ότι ο αριθμός των προγραμμάτων συσχετίζεται και με την αξιολόγηση.

*Λεωνίδα:* «*...μπορεί να το εξηγήσει, είπαμε.. κάποιος, υπάρχει μία γενικότερη.. έτσι απογοήτευση του εκπαιδευτικού...*»

*Ισμήνη:* «*Φέτος είναι και πολύ λιγότερες οι αιτήσεις των προγραμμάτων λόγω της όλης κατάστασης.*»

*Λεωνίδα:* «*...εε υπάρχει μία εε περιρρέουσα ατμόσφαιρα σχετικά με αξιολογήσεις.. εε του εκπαιδευτικού έργου κλπ αυξάνονται τα προγράμματα.*»

Όσον αφορά τον αριθμό των προγραμμάτων που υλοποιούνται σε σχέση με τις σχολικές μονάδες του νομού, όλα τα στελέχη δηλώνουν ικανοποιημένα, ενώ το ένα από αυτά τονίζει για την έννοια της αειφορίας ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να την ενσωματώνουν, δεν γίνεται στο βαθμό που θα έπρεπε.

*Πέτρος:* «*Εε σε σχέση με το τι έχει προχωρήσει κλπ όχι δεν.. δεν μπορώ να πω.. Το τι έχει γίνει, έχει σημειωθεί πρόοδος, σε σχέση με τα προηγούμενα μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει ικανοποίηση, δηλαδή, αν το συγκρίνουμε απ' το τι γινόταν πριν και το τι γίνεται τώρα, εντάξει υπάρχει ικανοποίηση ότι έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον και η.. ότι γίνεται ενημέρωση. Αλλά γενικότερα είναι αρκετά πίσω ακόμα και τα προγράμματα.*»

*Πέτρος:* «*παρόλες τις ενημερώσεις και τα σεμινάρια, εε, μόλις τα τελευταία χρόνια, κάποια σχολεία, όχι όλα, κάποια σχολεία αρχίζουν να ασχολούνται με την αειφορία. Και βλέπω τώρα κυρίως τώρα με τους 17 στόχους κλπ, δηλαδή τελευταία υπάρχει μία κινητικότητα, αλλά όχι όσο έπρεπε.. να είναι.*»

*Λεωνίδα:* «*Εε γενικά ικανοποιημένος ναί. Ικανοποιημένος γενικά θα έλεγα. Εε βλέποντας κι από.. κι από.. συγκρίνοντας τώρα και.. βλέποντας κι από*

*προγράμματα άλλων νομών εκτός Ηπείρου, θα λεγα ότι ο αριθμός είναι ικανοποιητικός.»*

## **6.1 Προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ – Κίνητρα και Δυσκολίες**

### **6.1.1 Κίνητρα**

Όταν ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης για το ποια κίνητρα θεωρούν ότι υπάρχουν για να ασχοληθεί κάποιος με ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ, αυτοί εστίασαν περισσότερο στα εσωτερικά κίνητρα και επισήμαναν την απουσία εξωτερικών κινήτρων. Τέτοια κίνητρα αποτελούν η χρηματοδότηση μέρους των εξόδων των προγραμμάτων, η συμπλήρωση ωραρίου, αλλά και η μοριοδότηση. Πιο συγκεκριμένα:

*Αλέξανδρος: «εε παλαιότερα γιατί αναγνωριζότανε έως δύο δίωρα στο ωράριό σου. Αυτό είναι προ δεκαετίας. Εε μετά έγινε ένα δίωρο. Σύνολο απ' όλα τα προγράμματα, όχι από κάθε είδος. Όσα προγράμματα ήτανε εγκεκριμένα από την.. δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όχι αυτά που δηλώνεις απλά στο σύλλογο καθηγητών. Εε.. τώρα δεν ισχύει καν αυτό.»*

*Αλέξανδρος: «Επίσης παλαιότερα υπήρχε και.. όχι αμοιβή αλλά υπήρχε και χρηματοδότηση των προγραμμάτων. Αυτό πριν από 15 χρόνια.»*

*Νεφέλη: «Δεν υπήρχε δηλαδή ποτέ οικονομικό κίνητρο, ποτέ.»*

*Στέλλα: «που ήτανε μια μοριοδότηση σε όσους αναλάμβαναν προγράμματα, έτσι ώστε να μπορέσει κάποια στιγμή να πάρει κάποια θέση.»*

### **Προσωπικά κίνητρα**

Σχετικά με τα κίνητρα που υπάρχουν δύο από τα στελέχη της εκπαίδευσης ανέφεραν ότι αυτά εμπίπτουν κυρίως στην «προσωπική βούληση» του κάθε εκπαιδευτικού και στη συνειδητοποίηση ότι μέσω των προγραμμάτων μπορεί να γίνει εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

*Πέτρος: «Το κίνητρο είναι να μπορέσει να καταλάβει ο εκπαιδευτικός ότι είναι πολύ χρήσιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ότι θα του δώσει πολλές διεξόδους, εμπλουτίζει δηλαδή την καθημερινότητα.»*

*Λεωνίδα: «Τα κίνητρα καταρχήν είναι η προσωπική βούληση, η προσωπική θέληση, ένα αυτό είναι αυτό, ένα ξεκινάει απ' αυτό. Είναι καταρχήν εε σίγουρα κάποιοι άνθρωποι που δεν έχουν ασχοληθεί καθόλου απ' τη στιγμή που ξεκινάν ένα πρόγραμμα, μετά αρχίζουν και τους αρέσει κάπως το.. επειδή.. βλέπουν ότι η τάξη τους εμπλουτίστηκε, στο μάθημα που έκαναν εμπλουτίστηκε και συνεχίζουν τα προγράμματα»*

Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι περισσότεροι συμμετέχοντες που θεωρούν ότι με τα προγράμματα συντελείται η επίτευξη του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί και αναγνωρίζουν την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω αυτών.

Αλέξανδρος: «εξυπηρετώ αυτό που θέλω να είναι το σχολείο. Δηλαδή είναι.. αν δεν κάνεις μάθημα, εκ των ων ουκ άνευ είναι το να κάνεις μάθημα, αλλά αυτό που μπορεί να προσφέρει το δημόσιο σχολείο είναι.. μέσω των προγραμμάτων είναι πιο σημαντικό.»

Αλέξανδρος: «Όχι μόνο για κοινωνικοποίηση, για ευαισθητοποίηση, για.. στην περίπτωση μας για την αειφορία. Άρα, ναι. Για διαμόρφωση.. προσωπικότητας, χαρακτήρα.»

Λυδία: «τρίτο κίνητρο είναι εε από ενδιαφέρον και μόνο γιατί θέλει να εμπλέξει τα παιδιά και σε κάτι διαφορετικό πέρα από το εε γνωστό μάθημα διδασκαλίας εντός τάξης.»

Δανάη: «Ένα είναι εσωτερικά κίνητρα του εκπαιδευτικού. Πόσο θέλει ο ίδιος να ασχοληθεί στα σοβαρά και να ασχοληθούν τα παιδιά, για να ασχοληθούν τα παιδιά.»

Αναστασία: «Με τροφοδοτεί αυτό το πράγμα, δηλαδή μπορεί να έχουν κούραση τα προγράμματα αλλά η κούραση αυτή είναι μια κούραση που σε ανανεώνει γιατί κι εγώ η ίδια μαθαίνω πράγματα»

Αναστασία: «βρίσκω ότι είναι πάρα πάρα πάρα πολύ χρήσιμο για τα παιδιά, γιατί γίνονται πιο υπεύθυνα, μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, μαθαίνουν να μαθαίνουν.»

Ένα ακόμα κίνητρο που αναφέρει η Στεφανία είναι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές που μπορεί να είναι στα πλαίσια του διδακτικού ωραρίου, ημερήσιες ή πολυήμερες. Αυτό μπορεί να συμβεί με συνεργασίες στο εσωτερικό με ΚΠΕ ή σε δίκτυα σχολικών μονάδων του εσωτερικού ή του εξωτερικού. Τα κίνητρα που εντοπίζονται από τέτοιες δραστηριότητες αφορούν στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με συναδέλφους και την βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές με ευρύτερο στόχο την βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Στεφανία: «Εε περισσότερο τα κίνητρα έχουν να κάνουν με δικούς μας στόχους που βάζουμε στο τμήμα, στο σχολείο ή προσωπικά και μπορείς ίσως να θεωρήσεις ένα κίνητρο ειδικά στην περιβαλλοντική εε και στα ευρωπαϊκά προγράμματα ότι υπάρχει και.. τα ταξίδια που δύνασθαι να κάνεις και η γνωριμία με άτομα απ' το χώρο της εκπαίδευσης. Αυτά όσον αφορά το κομμάτι του υπουργείου. Σου δίνει τη δυνατότητα να πάρεις κάποιες μέρες άδεια και να δραστηριοποιηθείς...έχει σχέση με το ότι εσύ.. βελτιώνεσαι, έχει σχέση με το ότι έχεις καλύτερες σχέσεις με τα παιδιά, είναι πάρα πολλές οι ωφέλειες στην τάξη εε τις οποίες τις αντιλαμβάνεσαι και στο μάθημα και γενικότερα στη λειτουργία του σχολείου.»

### **Ενδεχόμενη αξιολόγηση**

Παρόλο που τα εξωτερικά κίνητρα του παρελθόντος έχουν μειωθεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αυτό δεν σημαίνει ότι απουσιάζουν εντελώς. Ως ένα εξωτερικό κίνητρο μπορεί να θεωρηθεί η βεβαίωση συμμετοχής που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση του εκάστοτε προγράμματος, καθώς λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση

για θέσεις συντονιστή σχολικών προγραμμάτων αλλά και για μία ενδεχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστική μάλιστα είναι η παρατήρηση του στελέχους Λεωνίδα που επισημαίνει ότι όταν υπάρχει μία «περιρρέουσα ατμόσφαιρα σχετικά με αξιολογήσεις» τότε βλέπει να αυξάνονται και τα προγράμματα.

Λεωνίδας: «Εκείνο που βλέπω είναι ότι.. όταν.. σίγουρα.. για να' μαστε έτσι ειλικρινείς.. και να το καταγράψετε κι αυτό.. είναι ότι σίγουρα όταν εε υπάρχει μία εε περιρρέουσα ατμόσφαιρα σχετικά με αξιολογήσεις.. εε του εκπαιδευτικού έργου κλπ αυξάνονται τα προγράμματα. Σε αριθμό αυξάνονται, όχι σε.. ποιότητα. Αυτό είναι άλλο θέμα. Όταν όμως υπάρχει μία χαλαρότητα γενικά ότι γενικά δε θα επικρατήσει καμία έτσι.. αξιολόγηση γενικά, καμία έτσι σ' αυτά που κάνει κάποιος, μειώνεται ο αριθμός.»

Νεφέλη: «Εε το κίνητρο ήτανε επειδή μιλούσαν όλοι για αξιολόγηση, όλοι οι εκπαιδευτικοί θέλαν να πάρουν όσο το δυνατόν περισσότερα προγράμματα για να, για.. γιατί θα μετρούσαν στην αξιολόγηση.»

Αναστασία: «Πιο πολύ το κάνουν όσοι το κάνουν επειδή υπάρχει μια πίεση από τη διεύθυνση του σχολείου να κάνουμε προγράμματα...Εε το βαλαν επειδή υπάρχει αυτή η πίεση που λέγεται αξιολόγηση.»

Λυδία: «Εε.. δεύτερο κίνητρο μπορεί να είναι η βεβαίωση συμμετοχής που μπορεί μελλοντικά κάπου να χρειαστεί σε κάποιον εκπαιδευτικό για την εε ανέλιξή του»

### 6.1.2 Δυσκολίες

#### Προσανατολισμός εκπαιδευτικού συστήματος

Τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν στις δυσκολίες στην υλοποίηση προγραμμάτων την πίεση που προέρχεται από τα αναλυτικά προγράμματα για την ολοκλήρωση της διδακτέας και εξεταστέας ύλης των διδακτικών αντικειμένων στις τάξεις, ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.

Νεφέλη: «...είμαστε όλοι πιεσμένοι γιατί η ύλη είναι υπερβολική.»

Αναστασία: «Έχουμε κι αυτό το χάλι με την ύλη. Πρέπει να βγάλουμε και μια άλφα ύλη κάθε χρόνο. Είναι πάρα πολύ πιεστικό αυτό. (...) Για να μπορούμε να κάνουμε προγράμματα πρέπει να κοπεί τουλάχιστον το 1/3 της ύλης και να καταλάβει το υπουργείο ότι δε, δεν βοηθάει κανέναν να χουμε τόσα πολλά πράγματα να κάνουμε. Πρέπει να μας αφήνουν πεδίο ελεύθερο για να μας αφήνουν να κάνουμε προγράμματα με τα παιδιά που με τα προγράμματα μαθαίνουν πολύ περισσότερα πράγματα.»

Στέλλα: «Πάρα πολλές δυσκολίες. Πρώτη και σημαντικότερη δυσκολία είναι η διδακτέα ύλη, η οποία πρέπει να.. να.. παραδώσει και να ολοκληρώσει μέχρι το τέλος του έτους και η οποία δεν του αφήνει χρόνο. Είναι ο χρόνος, το βασικό, εε που μπορεί να διαθέσει, καθώς τον πιέζει εε μεγάλος όγκος της ύλης.»

Αλέξανδρος: «το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι το καθεστώς εξετάσεων.. δηλαδή ότι το σχολείο όλοι νομίζουν ότι είναι εισαγωγή για τις πανελλήνιες.. από την πρώτη γυμνασίου κι αυτό όσο περνάνε τα χρόνια αυξάνεται είναι προετοιμασία για τις πανελλήνιες, αυτό νομίζουν όλοι.. και έτσι υψώνεται ένας τεράστιος.. τεράστιο πρόβλημα για οτιδήποτε διαφορετικό θες να κάνεις.. γιατί δεν έχεις.. υπάρχει μεγάλη πίεση από την ύλη, μεγάλη πίεση από εκπαιδευτικούς και πάρα πολύ μεγάλη πίεση από τα φροντιστήρια οπότε δεν έχουν τα παιδιά χρόνο..»

### **Έλλειψη χρόνου**

Ο παραπάνω προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον περιορισμένο χρόνο που απομένει στους εκπαιδευτικούς για να ασχοληθούν με την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες εκτός από έναν η έλλειψη του χρόνου αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο με τρεις από αυτούς να επικεντρώνονται και στις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη δομή του αναλυτικού προγράμματος και δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο την κατάσταση.

Αλέξανδρος: «πραγματικά ο χρόνος είναι το σημαντικότερο πρόβλημα.. και το ότι δεν προβλέπεται μέσα στα ίδια τα μαθήματα.. δηλαδή για μένα θα μπορούσε κάλλιστα η αειφορία να καλλιεργείται μέσα στην ύλη όλων των μαθημάτων..»

Στεφανία: «Τα εμπόδια είναι ακριβώς η.. έλλειψη χρόνου γιατί τα προγράμματα δραστηριοτήτων είναι επιπλέον από το χρόνο του σχολείου που σημαίνει ότι.. υπάρχει πρόβλημα διαχείρισης χρόνου για τους εκπαιδευτικούς. Είναι πάρα πολλές οι ώρες οι οποίες απαιτούνται ε.. και για να ασχοληθείς για το πρόγραμμα. Οι περισσότερες είναι προσωπικές ώρες εργασίας που γίνονται στο σπίτι.»

Δανάη: «.. και δεν έχουμε χρόνο και δεν έχουμε.. Ε εννοείται.»

Ηλέκτρα: «Τώρα στην πέμπτη και στην έκτη υπάρχει ένα πρόβλημα, πού θα το εντάξεις το εκπαιδευτικό πρόγραμμα γιατί δεν υπάρχει ώρα κενή στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.»

Νεφέλη: «μειώθηκε ο χρόνος, μειώθηκαν οι ώρες της ευέλικτης ζώνης, οπότε δεν υπήρχε χρόνος να τα κάνουμε. Και ιδίως στην πέμπτη και στην έκτη που δεν υπάρχει ο χρόνος της Ευέλικτης Ζώνης εε οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο να κάνουν πια προγράμματα. Εε.. τα εμπόδια είναι ο χρόνος.»

Αλέξανδρος: «το θεσμικό.. πλέον αυτό που είπα ότι καταργήθηκαν όλα τα μαθήματα τα δημιουργικά φέτος, καταργήθηκαν τα project, καταργήθηκαν τα καλλιτεχνικά στο λύκειο, καταργήθηκαν μαθήματα στα οποία μπορούσαν να συνδυαστούν με την αειφορία όπως είναι το μάθημα της... ένα που είναι για.. που έχει να κάνει με ανθρώπινα δικαιώματα και μπορούσε να ταιριάζει με την αειφορία στη δευτέρα λυκείου.. σου λέω τώρα για λύκειο.. επειδή είμαι σε λύκειο φέτος μπορώ να σου πω για λύκειο.»

Έτσι, ενώ στην πρωτοβάθμια τα προγράμματα γίνονται εντός ωρολογίου προγράμματος, κάτι που υποστήριξαν όλοι οι συμμετέχοντες της Πρωτοβάθμιας, υπήρξε και μία περίπτωση που ανέφερε ότι πιο παλιά πραγματοποιούνταν άτυπα και εκτός.

Στέλλα: «Εε παλιότερα κάναμε. Φέτος δε μπορούμε να το κάνουμε και πέρυσι μπορέσαμε να το κάνουμε γιατί ήτανε.. η.. πανδημία, δεν είχαμε, δεν, δεν, εε απαγορεύονται αυτά, τα προηγούμενα χρόνια κάναμε. Και τέτοια πράγματα και Σαββατοκύριακα.»

### **Έλλειψη συνεργασίας**

Από τις συνεντεύξεις αναδύεται, σύμφωνα με τέσσερις συμμετέχοντες, μια ακόμη δυσκολία στην ολοκλήρωση προγραμμάτων, αυτή των συνεργασιών. Σε κάποιες περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ή της ηγεσίας της σχολικής μονάδας με τον συντονιστή του προγράμματος και αν αυτή δεν υπάρχει δυσχεραίνεται η ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος.

Λυδία: «Εε η μόνη δυσκολία που μπορεί να υπάρχει σ' ένα τέτοιο σχολείο είναι η συνεργασία με κάποιον άλλο συνάδερφο, που συνήθως τη θέλεις.»

Αναστασία: «Όσα μας επιτρέπονται, τα κάνω όλα, δεν τ' αφήνω να πάει χαμένη καμία.. δυνατότητα για εξόρμηση. Αυτό τζινάει τα πράγματα επειδή κανένας άλλος δεν το κάνει. Και.. οι εκάστοτε διευθυντάδες τζινάνε επίσης γιατί σου λέει.. εε δε θέλουμε να, να ξεχωρίζει κάποιος, καλύτερα κάνε μαζί με τον άλλο συνάδελφο κάτι. Είμαι σε μεγάλο σχολείο, οπότε είμαι σε μία τάξη είναι με πολλά τμήματα. Η β' τάξη που έχω εγώ ξέρω γω τώρα είναι με πολλά τμήματα. Κι αν εγώ θέλω να κάνω κάτι με τα παιδιά, αλλά ταιριάζει και για τα άλλα τα παιδιά της β' τάξης αλλά η άλλοι συνάδελφοι δε θέλουν να ασχοληθούνε, αυτό μου δημιουργεί ένα θέμα στο σχολείο. Γιατί πχ. ο διευθυντής.. εε θέλει να.. κάνουμε τα τμήματα κοινά πράγματα, αλλά όταν ο άλλος συνάδελφος δε θέλει υπάρχει μία, ένα θέμα εκεί. Και με τους συναδέλφους που δε θέλουν οπότε υπάρχει ένα.. τζίνι και με το διευθυντή που μέχρι να σου πει το οκ κάντο σου χει πρήξει το συκώτι που λέμε.. γιατί είπαμε...»

Αλέξανδρος: «πολλές φορές υπάρχει πρόβλημα με διευθυντές.. Θέλουνε να λένε ότι κάνανε όχι να τα κάνουνε.. θέλουνε στους απολογισμούς τους να φαίνεται ότι γίνονται τα προγράμματα αλλά να μην μπαίνουν στη διαδικασία να γίνουνε.. όχι όλοι ξαναλέω.»

Στεφανία: «Ναι, ναι, ναι, ναι, ναι. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για να γίνουν συζητούνται στην.. μπροστά στο σύλλογο καθηγητών εε και.. πρέπει να πάρουν την έγκριση του.. συμβουλίου των καθηγητών. Πρέπει να γίνει συνέλευση δηλαδή και να γραφτεί στο πρακτικό ότι υπάρχει έγκριση προγράμματος. Αυτό είναι το ένα πρόβλημα. Το δεύτερο πρόβλημα είναι ότι εε και το ίδιο το πρόγραμμα όταν έχει πτυχές όπως είναι ξέρω γω επισκέψεις σε περιβαλλοντικά κέντρα.. ειδικά οι επισκέψεις και οι μετακινήσεις περνάνε κάθε φορά επιπλέον εε σύλλογο. Δηλαδή μπορεί εγώ στην αρχή να χω ξεκινήσει ένα πρόγραμμα στο οποίο λέω ότι θα πάω για παράδειγμα στους Μολάους, αλλά εάν την περίοδο που εγώ έχω κανονίσει να πάω στους Μολάους υπάρχει συστηματική αντίδραση από τον διευθυντή ή από το σύλλογο καθηγητών ε χρειάζεται να υπάρχει πλειοψηφία για να γίνει. Και πάλι εξαρτάται από τη διαχείριση και από το πώς θα το διαχειριστεί ο διευθυντής. Αν ο διευθυντής δηλαδή θέσει θέμα, δε μπορεί να γίνει η επίσκεψη.»

### **Έλλειψη χρηματοδότησης**

Η απουσία χρηματοδότησης για την κάλυψη των αναγκών των προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών επισκέψεων στην ίδια ή σε άλλη πόλη, αποτελεί σχεδόν για το σύνολο του δείγματος μία από τις βασικές δυσκολίες. Ο Λεωνίδας ως στέλεχος εκπαίδευσης έχει εντοπίσει το πρόβλημα αυτό και το επισήμανε στην συνομιλία μας.

*Λεωνίδας: «Κάποια αναλώσιμα υλικά για θέματα περιβαλλοντικής. Να κάνουν ένα ξέρω γω περιβαλλοντικό κολάζ. Και έλεγε ο υπεύθυνος: «εγώ θα αγοράσω, ας πούμε, δέκα μεγάλα χαρτόνια...» εκεί θα κάνει το κολάζ κλπ, έτσι; Δε μπορώ να κάνω τίποτα από αυτά όμως ξαναλέω. Όλα θα γίνονται μέσω των σχολικών μονάδων πια... εε παλιότερα αυτή η θέση είχε και.. πώς το λένε.. είχε και.. προέβλεπε και ένα χρηματικό ποσό, για έξοδα. Έτσι; Τελευταία.. δέκα χρόνια δεν προβλέπει τίποτα. Δεν έχει καθόλου χρήματα. Δηλαδή εγώ σαν γραφείο εδώ πέρα δεν μπορώ να δώσω χρήματα, ξέρω γω, για κάποιο λόγο, για κάποια σχολική μονάδα να κάνει κάτι στο πρόγραμμα.»*

Επιπλέον και άλλοι δυο εκπαιδευτικοί, η Ισμήνη και η Αναστασία, έχουν εντοπίσει τον παράγοντα αυτό ως παράγοντα ανασταλτικό για τη διεξαγωγή των προγραμμάτων των σχολικών δραστηριοτήτων.

*Ισμήνη: «Πέρα από τα οικονομικά.. προβλήματα, δε νομίζω να είναι κάτι άλλο. Δε μπορώ να κρίνω, δε μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο δηλαδή αυτή τη στιγμή.»*

*Αναστασία: «Τον παλιότερο, τον παλιό καλό καιρό εε υπήρχανε, υπήρχε κι ο θεσμός το να παίρνουμε κάποια χρήματα εε για να κάνουμε κάποια προγράμματα. Επιχορηγούταν το σχολείο δηλαδή για να κάνει κάποια προγράμματα, οπότε μ' αυτά τα χρήματα που έπαιρνε το σχολείο, εγώ αγόραζα τα βιβλία που ήθελα για να ασχοληθούν με τα παιδιά, αγόραζα κάποια υλικά για να κάνουμε τα χαρτόνια μας, τις κατασκευές μας ξέρω γω.. να πάμε μια επίσκεψη κάπου, εε αυτά κάποια στιγμή σταμάτησαν. Οπότε αν θες να κάνεις έρευνα πεδίου και να πας εκδρομές, αυτό σημαίνει ότι θες να πας πολλές επισκέψεις, σημαίνει πολλά λεωφορεία, σημαίνει έξοδα για τα παιδιά.... Το ότι τα βάζεις τα παιδιά να πληρώνουνε.. τόσες φορές, εε ακόμα και το αστικό για να πας στο κέντρο της πόλης. Δηλαδή είν.. είναι ένα θέμα αυτό που σε ζορίζει. Ε άλλο θέμα είναι.. τώρα πια με τους διευθυντάδες που.. δεν έχουνε χρήματα κι όταν ζητάς ακόμα και χαρτόνια για να κάνεις ένα κολάζ, σου βγάζουν την ψυχή για να σου δώσουν ένα χαρτόνι.»*

### **Υποβάθμιση – απαξίωση δημιουργιών και βεβαίωσης**

Από την περιγραφή δύο περιστατικών από την Αναστασία και την τοποθέτηση της Ηλέκτρας γίνεται φανερό ότι οι δημιουργίες ως αποτέλεσμα των προγραμμάτων είναι απαξιωμένες τόσο στον μαθητικό πληθυσμό όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό ισχύει και για τη βεβαίωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μετά την επιτυχή ολοκλήρωση των προγραμμάτων, η οποία έχει εκφυλιστεί καθώς πια θεωρείται προσόν που το διαθέτουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

*Αναστασία: «Πχ. τώρα έτσι; Πχ. αυτή την εβδομάδα. Είχαμε φτιάξει κάποιες ταμπέλες, είμαστε δευτέρα δημοτικού τώρα φέτος, έτσι.. Στη μελέτη της δευτέρας μία εργασία που είναι.. είναι ξέρω γω κάνε βόλτα στο σχολείο και δες τι θες να*

αλλάζει, και πρότεινε στο διευθυντή τι θες να αλλάξει, να προτείνεις πράγματα κλπ. Είχαμε και μάθημα στη γλώσσα για τις πινακίδες και σ' ένα συνδυασμό τέλος πάντων αυτών φτιάξαμε κάτι πινακίδες με τα μικρά για την αυλή του σχολείου. Πινακίδες που είχαν μηνύματα προτροπή προς τα άλλα παιδιά. Και όχι μάλιστα, το είχαμε μελετήσει να μην είναι διαταγές «κάντε αυτό». Ήταν σε πρώτο πληθυντικό «ας φροντίζουμε» ξέρω γω, «ας ρίχνουμε τα σκουπίδια στον κάδο», «ας είμαστε αγαπημένοι», ας το ' να ας τ' άλλο, πολλά πράγματα. Έκαναν γύρω στις 25 πινακίδες τα παιδιά και τις βάλαμε στο σχολείο. Που ήταν κυρίως προτροπή προς ένα θετικό παράδειγμα, προς μία θετική στάση, εε καθώς συμβιώνουμε στην αυλή του σχολείου και όσον αφορά τα σκουπίδια, πώς τα πετάμε και όσον αφορά τις σχέσεις μας. Να μην χτυπιούνται μεταξύ τους, να μην κυνηγιούνται, χτυπάν τα μεγάλα τα μικρά ή το παίζουνε τραμπούκοι και τέτοια.. Εε οι ταμπέλες μπήκανε και σώθηκαν για μία μέρα. Τη δεύτερη μέρα είχαν ήδη βανδαλιστεί 4 κι αυτό ήταν μεγάλο σοκ για τα παιδιά. Πολύ μεγάλο σοκ για τα παιδιά....

Κάτι που γίνεται και στην κοινωνία έξω γιατί λέμε, ό,τι γίνεται στο σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Έτσι; Οτιδήποτε καλό πάει να γίνει, εε κάποια καλή πράξη που πάει να γίνει, έτσι.. σε οποιοδήποτε επίπεδο, θα το κοροϊδέσουν, θα.. θα ταν το πιο ανώδυνο θα το κοροϊδέσουν. Το πιο συνηθισμένο είναι θα το κατακρίνουνε, θα το.. απαγορέψουνε, θα το καταστρέψουνε. Δηλαδή ακόμα και αναδάσωσης που πάμε και κάνουμε έτσι; Έχουμε πάει να κάνουμε αναδάσωση. Και πήγαμε μετά από λίγο καιρό να δούμε πώς εξελίχθηκαν τα δέντρα και τα μισά ήταν κλεμμένα. Ήταν.. τα χανε κλέψει, τα χανε.. σπάσει. Βασικά τα κλέβουν. Η πάμε και φυτεύουμε έξω στο δήμο, είχαμε φυτέψει στο πάρκο λουλουδάκια, με κάποια παιδιά. Πολύ όμορφο είχε γίνει το πάρκο εκεί στο ρολόι. Και περνάμε μετά από μία βδομάδα; Και δεν υπήρχε τίποτα. Στο Θεό σου τώρα δηλαδή.. τι όφελος είχε ο άλλος να πάει να κλέψει τα πανσεδάκια από τον ανθόκηπο να τα πάει στον κήπο του σπιτιού του.. δηλαδή τι να πω;»

Ηλέκτρα: «Το.. μια βεβαίωση που μπορεί να δώσει ένα τέτοιο πρόγραμμα, εγώ δεν το θεωρώ πια κίνητρο. Γιατί όλοι έχουν πάρα πολλές βεβαιώσεις που απλά δεν χρησιμοποιούν πουθενά.»

### **Δυσκολίες από την πλευρά των μαθητών**

Στις δυσκολίες που προέρχονται από την πλευρά των μαθητών εντάσσονται η ενδεχομένη απώλεια ενδιαφέροντος για το αντικείμενο του προγράμματος, η δυσκολία στο συντονισμό όλων των μελών για την πραγματοποίηση των συναντήσεων για τα προγράμματα και γενικότερα οι πιέσεις που δέχονται οι μαθητές από το περιβάλλον τους.

Αναστασία: «Εε λοιπόν, δεν ολοκληρώθηκαν προγράμματα είτε από έλλειψη ενδιαφέροντος των παιδιών είτε από αστάθμητους παρά.. βασικά αυτό. Και από αστάθμητους παράγοντες.»

Στεφανία: «πολλές φορές επειδή είναι εκτός ωραρίου σχολείου έχεις πρόβλημα να συντονίσεις τα παιδιά, τα παιδιά έχουν δικές τους δραστηριότητες, οπότε δε μπορούνε εύκολα να συναντηθούν. Οπότε αυτά τα ραντεβού είναι όλο και πιο



δύσκολο να συνεννοηθούν. Συνήθως στα περισσότερα σχολεία εε υπάρχει μία τέτοια συγκεκριμένη ώρα που τηρείται όσο γίνεται αλλά προσπαθούν να καλύψουν επιπλέον ώρες από εκδρομές, από κάποια κενά που κάνουν τα παιδιά στο σχολείο από άλλους καθηγητές.. ή πολύ συχνό φαινόμενο είναι, αν υπάρχει κενό και δεν έχουμε συναντηθεί κάποιες φορές εε την περίοδο που οργανώνουμε κάτι πιο συστηματικά, να κάνουμε επιπλέον συναντήσεις. Ή να διαθέσουνε κάποιοι εκπαιδευτικοί το χρόνο τους από τα μαθήματα που επίσης είναι κάτι που τους δυσκολεύει πάρα πάρα πολύ. Δηλαδή πρέπει να συντονίσουνε έτσι το πρόγραμμά τους ώστε να κάνουνε την ίδια περίοδο και μαθήματα και τις.. και τα προγράμματα. Πάντως.. υπάρχει μία συγκεκριμένη ώρα που την δηλώνουμε στο υπουργείο κάθε βδομάδα, με την οποία, σύμφωνα με την οποία κάνουμε το μάθημα.»

Αλέξανδρος: «εε δηλαδή πρέπει να το 'χεις κάνει πολύ καλά και να ξεπεράσουν και τα προβλήματα και των γονιών και των πιέσεων που έχουνε και των χρονικών περιορισμών που έχουνε.. είτε ασχολούνται είτε όχι έχουν αυτό το πράγμα στο κεφάλι τους..»

### **Απαξίωση επαγγέλματος**

Ο Αλέξανδρος στα εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν οι εκπαιδευτικοί διακρίνει επίσης και την υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού που μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά για ορισμένους και να τους οδηγήσει στη μη διεξαγωγή προγραμμάτων.

Αλέξανδρος: «Έχει απαξιωθεί το επάγγελμά μας και έχει απαξιωθεί και από εμάς τους ίδιους αλλά αυτό είναι ένας φαύλος κύκλος.. έχει απαξιωθεί οπότε δεν αισθάνεται ότι έχει κίνητρα και.. οπότε με αυτή τη λογική υπάρχουνε λίγοι φωτισμένοι γραφικοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάνουνε σχεδόν όλες τις δράσεις σ' ένα σχολείο..»

Όμως, παρόλες τις δυσκολίες και τα εμπόδια που τυχόν συναντούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικό είναι να αναφερθεί το γεγονός ότι σε όλους τους συμμετέχοντες τον λόγο τους τον διέπνεε η λογική πως όταν κάποιος θέλει να ασχοληθεί με ένα πρόγραμμα όλα αυτά μπορούν να προσπεραστούν καθώς το πιο σημαντικό είναι να υπάρχει θέληση. Αυτό μπορεί να αποτυπώθηκε με λόγια μόνο από τη Δανάη αλλά είναι κάτι που αναδύθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις όλων των συμμετεχόντων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι κινούνταν σε αυτό το πνεύμα, καθώς ενώ διέκριναν πολλά εμπόδια επέλεξαν επί σειρά ετών να διεξάγουν προγράμματα και εν τέλει να επικεντρώνονται σε αυτά που τους απέφεραν.

Δανάη: «Εννοώ αν θέλεις να κάνεις κάτι που να θέλεις να το κάνεις καλά, σωστά κλπ δεν υπάρχουν εμπόδια. Βρίσκεις τρόπο.»

## 6.2 Χαρακτηριστικά προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Αρχικά σημαντικό είναι να επισημανθεί ότι τα δομικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που υλοποιούνται στην εκπαίδευση ποικίλουν ανάλογα με την βαθμίδα, το περιεχόμενο και το στόχο του προγράμματος.

### 6.2.1 Διάρκεια προγραμμάτων-Τρόποι ενσωμάτωσης της ΠΕ/ΕΑΑ

#### Διάρκεια προγραμμάτων

Η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων όπως αναφέρεται από την Στέλλα, την Αναστασία και την Δανάη, μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

- α. Μικρής διάρκειας (μέρες, βδομάδες)
- β. Μεσαίας διάρκειας (εξάμηνο)
- γ. Μεγάλης Διάρκειας (χρόνο/χρόνια)

Στέλλα: *«Και ετήσια και ολιγοήμερη και εβδομαδιαία και μηνιαία.. πολλά. Και διετή.»*

Αναστασία: *«Κοίταξε συνήθως έχουνε μήνες. Αυτά που είναι καλά, τα γερά. Συνήθως έχουνε μήνες. Εε.. αλλά μπορεί να κάνουμε και προγραμματάκια πιο σύντομα, ε που να ναι της βδομάδας ξέρω γω, ή να ναι των δύο ημερών. Εε κάτι πιο σύντομο, κάτι ευκαι.. για κάποια επέτειο, για κάποια ημέρα ξέρω γω περιβάλλοντος, για κάτι.»*

Δανάη: *«.. ας πούμε τώρα έχουμε με την Ηλέκτρα ένα πρόγραμμα το οποίο είναι μαζί.. το οποίο όμως είναι ευρωπαϊκό, το οποίο μπορεί να είναι διετία ή τριετία.. δηλαδή μπορεί να θέλουν μια μεγάλη δραστηριότητα η οποία θα είναι όλη...»*

Οι επίσημες απαιτήσεις για την διάρκεια ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων είναι δύο έως τέσσερις μήνες, σύμφωνα με το Λεωνίδα.

Λεωνίδας: *«μίνιμουμ 2 μήνες, το μίνιμουμ, το μάξιμουμ 4 μήνες».*

Αυτό είναι και η πιο συνηθισμένη πρακτική των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων είναι συνήθως τέσσερις με έξι μήνες αρχίζοντας πριν από τους μήνες Νοέμβριο ή Δεκέμβριο και φτάνοντας μέχρι τον Μάιο ή τον Ιούνιο.

Λεωνίδας: *«Ωραία. Η διάρκεια, η διάρκεια, τη διάρκεια την προβλέπει μία εγκύκλιος, η οποία έρχεται συνήθως τέλος Οκτωβρίου και περιγράφει: φέτος τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων θα γίνουν μ' αυτό τον τρόπο και λέει ότι θα διαρκέσουν το μίνιμουμ 2 μήνες, το μίνιμουμ, το μάξιμουμ 4 μήνες.»*

Ηλέκτρα: *«Εξάμηνα και ετήσια. Δηλαδή όλη τη σχολική χρονιά ή εξάμηνα.»*

Αλέξανδρος: «Εε.. τα περισσότερα προγράμματα σταματάνε στο τέλος Απρίλη και άντε να κάνουνε παρουσίαση αρχές Μάη.»

Ισμήνη: «Τα προγράμματα ξεκινούσαν εε τετράμηνο συνήθως. Από 4 μήνες και πάνω. ...Συνήθως εε τα προγράμματα πρέπει να ολοκληρωθούν 10 μέρες πριν από τη λήξη του έτους σύμφωνα με την εγκύκλιο. Εκεί περίπου.»

Λυδία: «Εε ξεκινάμε το Δεκέμβριο και τελειώνουμε το Μάιο. Είναι περίπου πέντε μήνες. Είναι υποχρεωτικό κιόλας αυτό θεσμικά, η διάρκεια πέντε μηνών... Αλλά η διάρκεια είναι πέντε μήνες που το δουλεύουμε.»

Υλοποιούνται όμως και προγράμματα, που είναι ενταγμένα σε δίκτυα σχολικών μονάδων είτε στην Ελλάδα είτε με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, με διάρκεια πολυετή. Τέτοια αναφέρθηκαν από την Νεφέλη, την Στεφανία, την Δανάη και τον Αλέξανδρο.

Νεφέλη: «Ο.. όχι. Το HELMEPA είχε λίγο περισσότερο. Δηλαδή ξεκινούσε από Ιανουάριο, Φεβρουάριο και διαρκούσε μέχρι τέλη Μαΐου. Το άλλο το πρόγραμμα εε κι αυτό το ίδιο, γύρω στους 3 μήνες»

Στεφανία: «Εε η χρονική διάρκεια είναι εξάμηνο, κανονικά από το νόμο. Δηλαδή ξεκινάει γύρω στο Νοέμβριο με ολοκλήρωση τον Ιούνιο. Μάιο τελειώνει, τον Ιούνιο έχουμε την παράδοση των αποτελεσμάτων. Η μόνη εξαίρεση είναι στα προγράμματα που είναι ενταγμένα σε δίκτυο. Τα δίκτυα τώρα ξεκινάνε από δύο χρόνια και μπορεί να φτάσουνε μέχρι και τρία ή τέσσερα.»

Δανάη: «...ήταν με τους ίδιους μαθητές.. ξεκίνησαν τετάρτη κι έφτασαν τώρα έκτη.. κι ήταν κάτι το οποίο.. γιατί επειδή ήταν διαφορετικές δραστηριότητες, λίγες.. κάναμε δύο δραστηριότητες το χρόνο οι οποίες όμως ήθελαν πολλή προετοιμασία.. οπότε το θυμούνται και τους άρεσε..»

Αλέξανδρος: «Α έχω κάνει και eTwinning με περιβαλλοντικό, που ναι.. συνεργασία με.. το εξωτερικό.»

Ανασταλτικό παράγοντα για την διεξαγωγή των πολυετών προγραμμάτων αποτελούν οι υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών (μεταθέσεις, αποσπάσεις, διαθέσεις), καθώς οδηγούν σε αλλαγή κάθε έτος στο σύλλογο διδασκόντων. Αυτό όπως αναφέρει η Στεφανία, έχει ως συνέπεια να μην επιλέγονται πολυετή προγράμματα.

Στεφανία: «Αλλά εσύ εκτός από το δίκτυο έχεις εε δικαίωμα να κάνεις ένα πρόγραμμα για μία σχολική χρονιά κι αυτό έχει να κάνει και με το γεγονός ότι ο σύλλογος αλλάζει κάθε χρόνο. Έρχονται καινούργιοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή ο σύλλογος ενός σχολείου στην ουσία δημιουργείται στην αρχή της χρονιάς και έχει διάρκεια ενός έτους. Δεν.. δηλαδή κάθε χρόνο ξαναγίνεται. Μπορεί να έχει και τα ίδια άτομα, αλλά συνήθως πάντα έχει και καινούργιους.»

Ενώ από την άλλη πλευρά ο Αλέξανδρος υποστηρίζει ότι όταν γίνεται ένα πρόγραμμα καλά μετά υπάρχει η διάθεση να ξαναγίνουν προγράμματα. Έτσι, όταν υπάρχει θέληση από όλες τις πλευρές αναλαμβάνει και άτυπα προγράμματα ακόμα και με μαθητές που μπορεί να μην είναι στην τάξη του, καθώς επίσης υποστηρίζει ότι αν κάποιο πρόγραμμα εξελιχθεί καλά μπορεί να μην τελειώσει και ποτέ. Άτυπα προγράμματα αναλαμβάνει και η Αναστασία που υποστηρίζει ότι αυτά εξελίσσονται καλύτερα από τα δηλωμένα.

Αλέξανδρος: «Η τυπική διάρκεια είναι.. βγαίνουν αυτά τα προγράμματα καθυστερημένα και εγκρίνονται το Γενάρη ή το.. Δεκέμβρη.. εε και.. και τελειώνουνε το Μάιο. Εε κάποια από αυτά τα είχαμε ξεκινήσει.. εε συνήθως τα ξεκινάω Σεπτέμβριο ή Οκτώβριο ή.. μπορεί να μην τελειώσουν και ποτέ. Εννοώ όχι επειδή σταματάνε, επειδή συνεχίζονται. Εε.. άμα τα βάλεις και δεν τα κάνεις μέσω σχολικών προγραμμάτων που αυτό σου προτείνουνε και αυτό είναι τυπικό και απλά πάρεις μία έγκριση από το σύλλογο καθηγητών, μπορείς να το ξεκινήσεις όποτε θες.»

Αλέξανδρος: «Εε.. τα περισσότερα προγράμματα σταματάνε στο τέλος Απρίλη και άντε να κάνουνε παρουσίαση αρχές Μάη. Αν το κάνεις καλά ένα πρόγραμμα, ανεξάρτητα από το ποιο σχολείο είσαι, αλλά αυτό είναι η εξαίρεση τώρα. Μην καταγράφεις αυτά σαν.. σαν συνήθη πράγματα. Ναι.. δηλαδή πώς να σου πω τώρα.. εμείς δουλεύαμε.. και κάναμε τηλεδιασκέψεις έτσι για να πάμε το project της διαστημικής. Εε δεν τις κάναμε σε ώρες.. ούτε καν σχολείου. Εε ή να στο πω αλλιώς.. για.. πώς το λένε.. για βλαστοκύτταρα μία εργασία που χαν κάνει οι μαθητές. Με είχανε βρει παλιοί μαθητές μου στο γυμνάσιο όταν ήταν σε 4 λύκεια, δεν ήμουν σε κανένα από αυτά τα λύκεια, και συνεργαστήκαμε.. βγήκαμε τον Ιούλιο έξω και μου λένε «θέλουμε να πάμε στο συνέδριο τον.. Απρίλη». Ε, και δουλεύαμε όλο το διάστημα αυτό μια δυο φορές την εβδομάδα είτε διαδικτυακά είτε στα σχολεία τους.»

Αναστασία: «Αλλά κάθε χρονιά κάνουμε κάτι. Όχι πάντα δηλωμένα προγράμματα εε που να χουν κατατεθεί.. το Νοέμβρη μήνα εκεί στα.. στα προγράμματα που καταθέτουμε. Στην αρχή το έκανα αυτό. Μετά βαρέθηκα να τα κάνω αυτά τα πράγματα. Έκανα πράγματα χωρίς να τα χω.. υποβάλει. Και μάλιστα αυτό γινόταν και πιο.. ωραία γιατί.. πήγαινε... πιο, εντάξει, θέλω να πω πιο πήγαινε πολύ καλά γιατί.. έβγαινε πολύ αυθόρμητα. Όπως.. όπως πήγαινε η τάξη, όπως τραβούσε η τάξη, κι όχι επειδή εγώ το είχα προσχεδιάσει ότι θα πάει έτσι κι αυτό θα γίνει οπωσδήποτε αυτό.»

Τέλος, σημαντική είναι η τοποθέτηση της Δανάης σχετικά με τα προγράμματα που υποστηρίζει ότι για να βγει ένα καλό πρόγραμμα πρέπει να έχει και διάρκεια.

Δανάη: «Τα προγράμματα εάν είναι δίμηνα και έτσι όπως γίνονται στην ελληνική πραγματ.. στο ελληνικό σχολείο δεν έχουνε καμία ουσία. Δηλαδή είναι.. είναι η χαρά του παιδιού.»

### **Τρόποι ενσωμάτωσης της ΠΕ/ΕΑΑ**

Χαρακτηριστικό είναι ότι τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, κυρίως για πρακτικούς λόγους, τονίζοντας έτσι την διαθεματικότητα των προγραμμάτων.

Αναστασία: «Δηλαδή δεν κάνω κάτι που είναι, δηλαδή, μπορεί να κάνω και κάτι που είναι ξεκάρφωτο, αλλά εε συνήθως προτιμάω να είναι πράγματα που.. είναι ενταγμένα μέσα στα μαθήματά μας. Και κάθε τάξη έχει τα... τα δικά της ανάλογα με τα μαθήματα που κυρίως ασχολούμαστε.. προτιμώ να κάνω πράγματα.»

Στέλλα: «Έτσι τα κάνουμε τα προγράμματα στις μεγάλες τάξεις, δηλαδή μέσα στη Γλώσσα ή στην Ιστορία ή.. στη Γεωγραφία ή δεν ξέρω εγώ τι.. εε έτσι προσπαθούμε να εντάξουμε τα προγράμματα διότι διαφορετικά δεν έχουμε χρόνο να τα κάνουμε. Δεν θα κάναμε τίποτα αν δεν... αν δεν τα εντάσσαμε κάπως έτσι μέσα στο.. ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα.»

Λυδία: «Μπορείς να τα εντάξεις ασφαλώς και μέσα στα μαθήματα εε μπορείς ας πούμε στο πλαίσιο της λογοτεχνίας, όσον αφορά εμένα που είμαι φιλόλογος, εε και ενδιαφέρει περισσότερο τα παιδιά. Εάν συνεργαστώ και με έναν άλλο συνάδελφο εε φυσικήσε μπορεί επίσης εκεί στο πλαίσιο της γεωλογίας ή της φυσικής.. χμμ.. ναι.»

Δανάη: «Φέτος μόνο στο ωρολόγιο λόγω συνθηκών. Και συνθηκών όχι μόνο λόγω covid αλλά και επειδή η έκτη δεν έχει καθόλου ώρες. Εξαρτάται την τάξη. Εγώ δεν έχω ούτε ευέλικτη, η έκτη τάξη δεν έχει καμία, δεν έχει ευέλικτη ζώνη εε.. και.. πρώτος στόχος είναι τα μαθήματα, δεν είναι το.. το.. δηλαδή το πρόγραμμα πρέπει να μπει, να πάει ομαλά εκεί μέσα.»

## 6.2.2 Θεματολογία

### Κριτήρια επιλογής

Η πρακτική των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι να επιλέγουν οι ίδιοι το θέμα του προγράμματος σύμφωνα με το στέλεχος Πέτρο, χωρίς να εμπλέκονται ουσιαστικά οι μαθητές.

Πέτρος: «δε νομίζω να λαμβάνει και πολύ υπόψη το.. Τα παιδιά είναι πολύ.. εύπλαστο υλικό, δηλαδή τα κατευθύνεις εσύ εκεί που θες»

Πέτρος: «Εε δε.. δηλαδή εντάζει να μιλήσω και προσωπικά τώρα, να μην.. ότι.. αυτό που λέμε πάντα να είναι στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να λαμβάνουμε υπόψη το τέτοιο.. Ξεκινάει περισσότερο από τον ίδιο τον.. εκπαιδευτικό.»

Αυτό είναι κάτι που αναδύθηκε από τις συνεντεύξεις των μισών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Αναστασία: «Δηλαδή δεν κάνω κάτι που είναι, δηλαδή, μπορεί να κάνω και κάτι που είναι ξεκάρφωτο, αλλά εε συνήθως προτιμάω να είναι πράγματα που.. είναι ενταγμένα μέσα στα μαθήματά μας. Και κάθε τάξη έχει τα... τα δικά της ανάλογα με τα μαθήματα που κυρίως ασχολούμαστε.. προτιμώ να κάνω πράγματα.»

Από την άλλη πλευρά, τρεις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ένα συνδυασμό στον τρόπο που επιλέγουν το θέμα του προγράμματος, δηλαδή βάσει του τι θέλουν οι ίδιοι να κάνουν και της ανατροφοδότησης που παίρνουν από τους μαθητές τους σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους.

Αλέξανδρος: «Λοιπόν, πολλές φορές εε βάζεις τα παιδιά να διαλέξουν. Πάντα ισχυρίζεσαι ότι τα διάλεξαν αποκλειστικά τα παιδιά, εντάζει; Αυτό είναι ψέμα..

ναι.. γιατί τα κατευθύνεις. Μπορείς να τους δίνεις τρία, τέσσερα hints ή κάποιες επιλογές και διαλέγουν απ' αυτές, εντάξει;»

Αλέξανδρος: «Τους βάζω να διαλέξουνε. Αλλά τους βάζω τέσσερα, πέντε θέματα που μπορώ να.. υποστηρίξω σ' εκείνη τη φάση και διαλέγουν από αυτά.»

Λυδία: «Πρώτο βασικό στοιχείο είναι εε το θέμα. Το αποφασίζουμε, το συναποφασίζουμε με τα παιδιά. Ίσως προτείνουμε και δύο τρία θέματα, οπότε τα παιδιά επιλέγουνε.»

Δανάη: «Ταυτόχρονα και τι θέλω και να πετύχω κάθε φορά. Ας πούμε φέτος επειδή υπήρχε και από πέρυσι ένα ενδιαφέρον για την ιστορία, ένα παράδειγμα λέω, κι επειδή είχα έκτη εε υπήρχε ένα ενδιαφέρον κι απ' τα παιδιά για την ιστορία. Οπότε ασχολ.. ασχολούμαι με αυτό. Ας πούμε στην κομποστοποίηση εε είχα τετάρτη κι επειδή ήτανε και πάνω, ασχολούμασταν αρκετά στη μελέτη περιβάλλοντος με τέτοια θέματα.. οπότε εε.. κάναμε κι ένα.. κι ένα πρόγραμμα. Ανάλογα δηλαδή.. με παν τα παιδιά οπότε κι εγώ μετά βρίσκω το ενδιαφέρον.»

Μόνο μια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι μαθητές παίζουν το βασικό ρόλο στην επιλογή των θεμάτων συμπληρώνοντας ότι ακολουθεί σε ότι αφορά στην επιλογή αυτή τις προτάσεις του υπουργείου αλλά και τα ενεργά διεθνικά προγράμματα. Σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας.

Ηλέκτρα: «Με τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και με τι καινούργιο μας έστειλε το υπουργείο ή η Ευρωπαϊκή Ένωση ότι υπάρχει και μπορούμε να ασχοληθούμε με αυτό.»

Τα κριτήρια επιλογής θεμάτων ποικίλουν, σύμφωνα με τον Πέτρο και τη Λυδία, αλλά συνήθως συνδέονται με τις τοπικές συνθήκες.

Πέτρος: «Δηλαδή εντάξει, δε μπορείς τώρα να κάνεις τώρα.. λέμε τώρα, να είσαι στο.. στα Γιάννενα και να κάνεις κάτι για το.. άσχετο για την πόλη.»

Λυδία: «Ναι. Εε θέματα που να έχουνε σχέση με τον τόπο του σχολείου, να είναι τοπικού ενδιαφέροντος. Εε για παράδειγμα.. βότανα. Όταν είμαι σε σχολείο της επαρχίας. Εε σε σχολείο που έχει αύλιο χώρο εε σχολικός κήπος. Εε σε σχολείο που είναι κοντά σε υδάτινους χώρους, όπως ποτάμια ή λίμνη, κάτι αντίστοιχο. Εε οπότε εε με βάση αυτό κινούμαι συνήθως. Να υπάρχει κάποιο τοπικό ενδιαφέρον και για τα παιδιά, ώστε να γνωρίσουν τον τόπο τους.»

Επιπλέον σημαντικό είναι να αναφερθεί για τους δασκάλους ότι οι τρεις από τους συμμετέχοντες φαίνεται να επιλέγουν το τι πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων θα κάνουν ανάλογα με το τι τάξη έχουν. Στο ίδιο πλαίσιο, φαίνεται ότι το μάθημα στο οποίο θέλουν οι εκπαιδευτικοί να δώσουν έμφαση μια σχολική χρονιά, μπορεί να επηρεάσει τον γενικό προσανατολισμό και τη θεματολογία του προγράμματος που θα υλοποιήσουν.

Αναστασία: «Συνήθως πάνε με τις τάξεις. Εε τετάρτη τάξη θα.. εε στην τετάρτη τάξη επιδιώκω πολύ.. ιστορία. Όσον αφορά την αρχαιολογία της περιοχής. Οπότε ό,τι κάνουμε είναι τελείως πολιτιστικό. Εε για τα.. για τα αρχαία της περιοχής μας.»

Νεφέλη: «Εγώ περισσότερο ασχολήθηκα με πολιτιστικά προγράμματα, δηλαδή επειδή είχαμε πιο μικρές τάξεις, πρώτη, δεύτερα..»

Δανάη: «Άλλαξαν λίγο τα ενδιαφέροντα τα δικά μου και επειδή είχα και μεγάλες τάξεις, πέμπτες, έκτης πήγαν πιο πολύ σε ιστορία.»

### **Θέματα**

Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι τα θέματα που επιλέγονται στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ να συνδέονται με τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στα ΚΠΕ της περιοχής, καθώς αυτά συνάδουν με το τοπικό φυσικό περιβάλλον και τη μελέτη του. Πρόκειται για μία πρακτική που ακολουθούν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικό είναι επίσης, ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν υλοποιήσει προγράμματα που έχουν ως αντικείμενο την λίμνη Παμβώτιδα.

Αναστασία: «αλλά και με τα ΚΠΕ συνεργαστήκαμε. Δηλαδή το ΚΠΕ Φιλιπιάδας, με το ΚΠΕ Φιλιπιάδας πήγαμε στο αρχαίο Όρραον που δεν το ξέρει κανένας ότι υπάρχει αυτό. Κι είναι στην περιοχή μας.»

Νεφέλη: «Με τη HELMEPA έχω με τον κύκλο του νερού και είχα παρακολουθήσει και ένα πρόγραμμα που δινόταν η δυνατότητα βέβαια να έρθουνε και στο σχολείο ή να πάμε επίσκεψη εμείς. Ήτανε με το ΚΠΕ Πραμάντων εε κι είχε σχέση με.. το φυσικό περιβάλλον εκεί. Με.. το σπήλαιο ας πούμε της Ανεμότρυπας.. με.. αυτό».

Στεφανία: «Στην περιβαλλοντική τώρα έχουμε κάνει.. Λοιπόν, καθίστε να το βάλω με τη σειρά. Εε περιβαλλοντικά έχουμε κάνει ένα με θέμα.. εε τα.. παιχνίδια, τα παιχνίδια στο παρελθόν, τα παιχνίδια τώρα, τα οποία τα είχαμε συνδέσει εε και με το ΚΠΕ της εε Καβάλας, το οποίο μιλούσε για τα παιχνίδια στο χρόνο. Έχουμε κάνει ένα το οποίο ήτανε στην.. εε Αμφισσα και το οποίο είχε να κάνει.. εε με κτήρια. Με αρχιτεκτονική. Εε δύο χρόνια είχαμε ένα με.. αειφορία και τουρισμό, πέρυσι και πρόπερσι, με την.. Κρήτη. Εε και με τη.. με τη, με το ΚΠΕ Αχαρνών.»

Αλέξανδρος: «Α, ναι. Για τη λίμνη έχω κάνει πολλά. Ναι.. Για τη λίμνη έχουμε κάνει ένα πολύ μεγάλο project, κι εκείνο είχε βραβευτεί σε ένα διαγωνισμό που ήτανε.. είχαμε κάνει και.. μία ώρα ταινία.. με πάνω από 200 συνεντεύξεις είχαμε πάρει για την.. αποξήρανση της λίμνης.»

Αναστασία: «επίσης στην τετάρτη επιδιώκω πολύ εε τη λίμνη. Εε προγράμματα που έχουν σχέση με τη λίμνη. Το οικοσύστημα της λίμνης, έτσι; Που είναι και στο, στην ύλη τους και μπορούν να καταλάβουν λίγο καλύτερα τα παιδιά.»

Στεφανία: «Είχαμε κάνει και με το νερό, τη λίμνη κάποια στιγμή»

Γενικότερα από το στέλεχος Λεωνίδα αναφέρονται μερικοί τίτλοι θεμάτων για τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, με περιεχόμενο τη λίμνη, το δάσος και γενικότερα θέματα που είναι συναφή με το κοντινότερο φυσικό περιβάλλον της περιοχής των σχολικών μονάδων.

Λεωνίδα: «Εε ωραία. Τι θέματα έχουν. Έχουν θέματα.. εε με τίτλους έτσι σύντομους και κατανοητούς. Παράδειγμα «το δάσος», «το δέντρο», «το ποτάμι»,

*«η λίμνη μας», έτσι; «Το νησάκι μας», τέτοια πράγματα. Δηλαδή εύκολα και κατανοητά.»*

Συχνά όμως η θεματολογία ξεφεύγει από τα στενά όρια των τοπικών συνθηκών και οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος όπως οι φυσικές καταστροφές το θαλάσσιο περιβάλλον και η αειφορία, ή άλλα θέματα.

*Ηλέκτρα: «Λοιπόν.. εγώ έχω ασχοληθεί ιδιαίτερα με τις φυσικές καταστροφές, εε με το θαλάσσιο περιβάλλον, αειφόρο σχολείο.. εε.. να θυμηθώ..»*

*Αλέξανδρος: «Εε τώρα πρόσφατα ένα τελείως διαφορετικό περιβαλλοντικής, το οποίο μπορεί να το έχεις ακούσει και στις ειδήσεις τις τοπικές εε που ήτανε με διαστημική. Και παλιότερα είχα κάνει με διαστημική. Αυτά εντάσσονται στα περιβαλλοντικής.»*

*Αλέξανδρος: «Έχω κι άλλα θέματα. Με φωτιές, πολύ παλιά τώρα. Με.. απειλούμενα πουλιά, δύο φορές. Εε μεγάλα προγράμματα.»*

*Αναστασία: «Στην πέμπτη είχαμε κάνει αστρονομία που 'ταν έτσι λίγο κάτι διαφορετικό.»*

*Δανάη: «Ας πούμε στην κομποστοποίηση εε είχα τετάρτη κι επειδή ήτανε και πάνω, ασχολούμασταν αρκετά στη μελέτη περιβάλλοντος με τέτοια θέματα..»*

*Λυδία: «Εε εμείς το συμπεριλαμβάνουμε όμως τα κάστρα και στο φυσικό(περιβάλλον). Και στα προγράμματα ΠΕ γιατί το κάστρο είναι και κομμάτι του περιβάλλοντος.»*

Ενώ σε κάποιες περιπτώσεις τα προγράμματα που υλοποιούνται αντιμετωπίζουν το περιβάλλον ολιστικά με την διαθεματική προσέγγιση του περιβάλλοντος ως ολότητα, μη διαχωρίζοντας το ανθρωπογενές με το φυσικό περιβάλλον.

*Πέτρος: «Ναι και προσπαθείς να εξηγήσεις, εντάξει, όταν λέμε περιβάλλον είναι και το φυσικό και το ανθρωπογενές και.. Κανονικά δεν πρέπει να τα διαχωρίζουμε αυτά.. ότι είναι όλα αλληλένδετα.»*

*Πέτρος: «Εε, πιο πολλές φ.. κάποια πράγματα που εμπλέκονται και με την τοπική ιστορία. Να βάλουμε αυτή την παράμετρο. Και το.. φυσικό περιβάλλον του τόπου. Δηλαδή προγράμματα για τη λίμνη.. κλπ, μικρότερες τάξεις θα πάρουνε για το ψωμί, δηλαδή τα κλασικά, αυτά τα παραδοσιακά.. τα πράγματα. Δηλαδή και σπανιότερα να εμπλέξουν και άλλες θεματικές γιατί κι από παλιότερα λέγαμε, ας πούμε, ακόμα και τα.. εεεε, η.. εκπαίδευση, ας πούμε, για τα δύο φύλα. Όταν λέγαμε ότι μπορεί να εμπλακείς σε ένα.. πρόγραμμα, σου λέει: «τί σχέση έχεις εσύ του περιβάλλον παράδειγμα με το..;». Γιατί τότε ήταν ξεχωριστά.. ήταν.. παλιότερα ήταν οι υπεύθυνοι ΠΕ, αγωγής υγείας και πολιτιστικών. Αυτά τώρα στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη υπάρχουν ακόμα γιατί είναι μεγάλες οι περιφέρειες ενώ τώρα έχουν συγχωνευτεί. Όταν μιλούσαμε πριν από πολλά χρόνια και για τα ανθρώπινα δικαιώματα.. και το ένα και τ' άλλο σε κοιτούσαν και έλεγαν τι, τι δουλειά έχουν αυτά τα..; Συγκεκριμένα.. «γιατί δε μας μιλάς για τη λίμνη, για το δάσος;», ας πούμε.»*



Στέλλα: «Με όλων των ειδών τα θέματα. Εε δηλαδή και με συγκεκριμένο αντικείμενο.. γνωστικό αλλά και με αντικείμενο που.. διευρύνεται και αγγίζει αυτό που πραγματικά λέμε αειφορία. Δηλαδή και τις κοινωνικές και τις οικονομικές, τις περιβαλλοντικές διαστάσεις.»

Συμπερασματικά, για τη θεματολογία των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ μπορούμε να πούμε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν ασχοληθεί όλοι τους και ασχολούνται με μία ευρεία γκάμα θεμάτων.

Στεφάνια: «κάνουμε περιβαλλοντικά, έχουμε κάνει πολιτιστικά με ό,τι.. θέμα.. μπορείς να φανταστείς. Έχουμε πάρει μέρος και σε δίκτυο, έχουμε κάνει και ευρωπαϊκά, έχουμε κάνει και ανταλλαγών, έχουμε τώρα δύο Erasmus εε στο σχολείο, οπότε γενικά.. τρέχουμε πολλά προγράμματα.»

Αλέξανδρος: «αυτό στην Πάρο, που στέλνουμε τα.. εε.. πουλιά που είναι απειλούμενα και έχουν χτυπηθεί, για περίθαλψη, το κέντρο περίθαλψης απειλούμενων πουλιών. Οπότε.. έχω κάνει προγράμματα με αυτό. Τι άλλο; Εε άλλο πρόγραμμα περιβαλλοντικής.. πες μου κάτι που σου έχουν πει και σίγουρα έχω κάνει.»

### **6.2.3 Εκπαιδευτικοί στόχοι**

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι ποικίλουν ανάλογα με την φύση του θέματος που έχει επιλεγεί καθώς και με το τι θέλει να πετύχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. Οι κύριες κατηγορίες των στόχων που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις είναι οι γνωστικοί, οι συναισθηματικοί και οι ψυχοκινητικοί. Οι εκπαιδευτικοί όπως θα φανεί παρακάτω επιδιώκουν μία ποικιλία από αυτές τις κατηγορίες στόχων ή και όλες αυτές.

#### ***Γνωστικοί***

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρεται αρχικά, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, η ενσωμάτωση των γνωστικών στόχων, κάτι που υποστηρίζουν και δύο στελέχη.

Λεωνίδα: «Οι στόχοι είναι κυρίως τέτοιου τύπου δηλαδή να.. να εμπλουτιστεί η σχο.. η σχολική διαδικασία.. αν και δεν είναι σωστή η λέξη διαδικασία, τέλος πάντων η σχολική πράξη καλύτερα. Εε να εμπλουτιστεί, να.. κατανοήσουν καλύτερα τη σημασία του περιβάλλοντος, ε των οικοσυστημάτων, των ανθρώπινων δημιουργημάτων, εε να.. να εμπεδώσουν λίγο καλύτερα απ' ό,τι μέσα από μία σχολική ύλη. Αυτός είναι ο βασικός στόχος και σκοπός.»

Πέτρος: «Εντάξει είναι στο κλασικό αυτό, δηλαδή εντάξει είναι και κάπως συγκεκριμένο τι βάζουν. Εε γνωστικούς, ...»

Στεφάνια: «Μετά οι στόχοι σου πηγαίνουν σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που θες να περάσεις στα παιδιά. Δηλαδή ανάλογα με το τι πρόγραμμα κάνεις, πρέπει το παιδί να αποκτήσει κάποιες γνώσεις. Πχ. για τα κάστρα πρέπει να κατανοήσει την αρχιτεκτονική των κάστρων, να δει στο πέρασμα των χρόνων,

*οπότε έχεις στοχοθεσία που αφορά το υλικό που σου δίνει το ΚΠΕ και το πρόγραμμα.»*

*Αναστασία: «Ναι είναι βασικό ναι.. και δε στο τόνισα τους γνωστικούς.»*

*Δανάη: «Εάν στόχος είναι να.. να μάθουν το τι σημαίνει, τι είναι η κομποστοποίηση, τι είναι η ανακύκλωση, τι είναι...»*

### **Συναισθηματικοί**

Από τους στόχους των προγραμμάτων δεν λείπουν ωστόσο, και οι συναισθηματικοί στόχοι όπως αναφέρονται από τέσσερις εκπαιδευτικούς.

*Ηλέκτρα: «...εκείνος βάζει τους στόχους, γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκοινωνικούς και.. από κει και πέρα δουλεύει πάνω σε αυτούς.»*

*Στεφανία: «Στην αρχή έχεις κάποιες συναντήσεις τις οποίες μαθαίνεις τα παιδιά να συνεργάζονται, να ανοιχτούν, να μιλήσουνε. ...Δηλαδή.. εε το άνοιγμα του παιδιού στην ομάδα. Ενώ στα περιβαλλοντικά σκοπός είναι να γνωριστούν τα παιδιά και να αποκτήσουν μια καλή σχέση μεταξύ τους.»*

*Στέλλα: «Ναι, ναι, ναι. Είναι και συναισθηματικοί, είναι και η καλλιέργεια των σχέσεων στα παιδιά, είναι και να δημιουργηθεί εε η αίσθηση της, του ανήκουν, εε του ανήκει κανείς στην ομάδα, ανήκει στο.. στην.. στην.. γειτονιά του, ανήκει στην τοπική του κοινότητα και αα και.. και σιγά σιγά διευρύνοντας αυτό το πλαίσιο. Εε πάρα πολύ σημαντικό να δημιουργήσουμε αυτές τις σχέσεις μέσα από αυτά τα προγράμματα και τις δράσεις.»*

*Λυδία: « Και ψυχαγωγικοί, έτσι; Πάνω απ' όλα ψυχαγωγικοί.»*

Σημαντικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και την τροποποίηση των στάσεων των μαθητών ώστε να εκφραστεί φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά, όπως αναφέρεται σε τέσσερις από τις συνεντεύξεις.

*Νεφέλη: «Εε κι όσον αφορά για τα Πράμαντα, το περιβαλλοντικό εκεί ήτανε.. εε να γνωρίσουν το φυσικό τοπίο των Πραμάντων και του.. εε ναι. Αυτό. Να έρθουν σε επαφή με τη φύση..»*

*Πέτρος: «(στόχους) Και σε επίπεδο.. εε.. αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς, ...»*

*Αναστασία: «Ε, και κυρίως η διαμόρφωση στάσης. Και να προσπαθήσουν να επηρεάσουν εε και το.. να επηρεάσουν ξεκινώντας από το δικό τους περιβάλλον. Την οικογένειά τους, τους γονείς τους, τους συγγενείς τους, τη γειτονιά τους εε τη συνοικία που είναι το σχολείο. Να προσπαθήσουμε λίγο να επηρεάσουμε τα.. τα πράγματα εκεί που ζούμε προς το καλύτερο, προς το σεβασμό.»*

Η ανάπτυξη αξιών αναδύεται από όσα δήλωσαν τρεις εκπαιδευτικοί.

*Νεφέλη: «.. Νομίζω πως υπήρχε κι ένα πρόγραμμα με το δάσος εε να γνωρίσουνε τις.. ωφέλειες που έχει το δάσος.»*

*Αναστασία: «Να προσπαθήσουμε λίγο να επηρεάσουμε τα.. τα πράγματα εκεί που ζούμε προς το καλύτερο, προς το σεβασμό.»*

Αλέξανδρος: «Στάσεων, αξιών εε και σε μεγάλο βαθμό το εφαρμόζω μέχρι όσο δεν μπορείτε να φανταστείτε εε..»

### **Ψυχοκινητικοί**

Κλείνοντας την επισκόπηση των συνεντεύξεων για τα θέματα που αναδύθηκαν από την ανάλυση σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους, αναφέρεται σχεδόν σε όλες τις συνεντεύξεις ότι ένας από τους στόχους των προγραμμάτων είναι και η ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών.

Πέτρος: «Εντάξει είναι στο κλασικό αυτό, δηλαδή εντάξει είναι και κάπως συγκεκριμένο τι βάζουν. Εε γνωστικούς, ψυχοκινητικούς, συναισθηματικούς.»

Ηλέκτρα: «Εε.. τα περισσότερα προγράμματα τα στήνει μόνος του ο εκπαιδευτικός. Εκείνος βάζει το χρονοδιάγραμμα, εκείνος βάζει τους στόχους, γνωστικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκοινωνικούς και.. από κει και πέρα δουλεύει πάνω σε αυτούς.»

Δανάη: «Ας πούμε εμένα φέτος είναι ένας ο στόχος, ότι είναι η παρουσίαση. Ο οποίος είναι ο τελευταίος πυλώνας στο πώς παρουσιάζω τα δεδομένα μου που είναι κι ο.. κι ένας στόχος που είναι κι ο πιο δύσκολος στο πώς βγαίνω πάνω και παρουσιάζω.. Οπότε μέσα από αυτόν τον στόχο ε, βάζω και τα άλλα..»

Στεφανία: «Λοιπόν, ε η στοχοθεσία έχει να κάνει εε.. έχει διάφορες διαστάσεις. Πηγαίνει πρώτα όσον αφορά το τι περιμένεις από τα παιδιά, μετά τι περιμένεις από το ίδιο το πρόγραμμα. Οπότε, βάζεις στόχους όσον αφορά την.. τα παιδιά πώς θα αναπτύξουν κοινωνικοποίη.. πώς θα κοινωνικοποιηθούν, πώς θα συνεργαστούν, πώς θα μάθουν να ερευνούν, πώς θα μπου δηλαδή στη διαδικασία να συλλέγουν υλικό, να το εξετάζουνε, να εργάζονται ομαδικά....Οπότε.. μέσες άκρες.. και φυσικά προσπαθούμε και τα παιδιά να γίνουνε πιο κοινωνικά. Να εξωτερικευτούν περισσότερο. Και αυτός είναι ο στόχος.»

Στέλλα: «Είναι και συναισθηματικοί, είναι και η καλλιέργεια των σχέσεων στα παιδιά, είναι και να δημιουργηθεί εε η αίσθηση της, του ανήκουν, εε του ανήκει κανείς στην ομάδα, ανήκει στο.. στην.. στην.. γειτονιά του, ανήκει στην τοπική του κοινότητα και αα και.. και σιγά σιγά διευρύνοντας αυτό το πλαίσιο. Εε πάρα πολύ σημαντικό να δημιουργήσουμε αυτές τις σχέσεις μέσα από αυτά τα προγράμματα και τις δράσεις.»

#### **6.2.4 Διδακτικές προσεγγίσεις**

Και στην περίπτωση των διδακτικών προσεγγίσεων παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μία ποικιλία προσεγγίσεων χωρίς να εφαρμόζουν αποκλειστικά μία.

#### **Εργασία σε ομάδες**

Αρχικά όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κυρίαρχη διδακτική προσέγγιση τις ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την προσέγγιση αυτή με ελεύθερη επιλογή των ομάδων από τους μαθητές ή από τον εκπαιδευτικό.

Λυδία: «Ομάδες. Ομαδικά. Δηλαδή ένα τμήμα 20 παιδιών θα χωριστούν σε 4 με 5 ομάδες ανάλογα με το, με το πώς θέλουν εκείνα.»

Δανάη: «Ας πούμε στα περιβαλλοντικά δεν μπορούν να δουλέψουν μόνο τους. Εκ των πραγμάτων. Πρέπει να είναι σε ομάδα για να βγει.. και δεν τους αρέσει.... Αλλά συνήθως σε ομάδες. Δεν τα χωρίζω όμως πλέον εγώ σε ομάδες. Τα μικρά τα χωρίζω, τώρα τα μεγάλα δεν τα χωρίζω εγώ, χωρίζονται μόνο τους.»

Ηλέκτρα: «Χμμ είναι όλα μέθοδο project και ομαδοσυνεργατικά.... μετά θα δουλέψουμε σε ομάδες για να καταφέρουμε τους στόχους που θα έχουμε θέσει ανάλογα το θέμα.»

Στέλλα: «... στα οποία τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες εε....Αλλά σε ομάδες δουλεύουν τα παιδιά...»

### **Βιωματική μάθηση**

Συνδυαστικά με την παραπάνω προσέγγιση τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν και την προσέγγιση της βιωματικής μάθησης, είτε κατά δήλωση είτε με την περιγραφή της προσέγγισης.

Αλέξανδρος: «Εε ο εθελοντισμός είναι κάτι το οποίο πρέπει να γίνει.. βίωμα δεν πρέπει να γίνει μάθημα. Α, και.. που πες στη μέθοδο όλα βιωματικά τα κάνω. Αυτό το κάνω έτσι κι αλλιώς.»

Αναστασία: «Εε οπότε εκεί ήταν μία πολύ καλή ευκαιρία να δούμε ζωντανά τη γεωγραφία της εε, της περιοχής των Ιωαννίνων. Είδαμε τα βουνά, είδαμε τα περάσματα για την Ηγουμενίτσα και τα περάσματα για την Μακεδονία.. Τα' δαμε γιατί είναι ένα.. είναι ένα νευραλγικό σημείο αυτό, οπότε κάναμε τη Γεωγραφία ζωντανά. Εκεί είδαμε τα πάντα. Πού είναι το τάδε βουνό, η τάδε κορφή.. τι να πώ; .... Έχουν έρθει στο σχολείο και έχουμε κάνει πράγματα θέλω να πω, εε πχ. μια κοπέλα που την.. α, που.. είχε εργαστήρι επεξεργασίας μαλλιού, είχε έρθει στο σχολείο κανά δυο φορές και κάναμε εε πώς γίνεται η επεξεργασία του μαλλιού, όλα τα στάδια. Που έφερε και τα καζάνια και βάφαμε και κάναμε και ράναμε.. Εε δηλαδή δεν πήγαμε εμείς εκεί, ήρθε αυτή στο σχολείο. Η άλλη μια φορά που κάναμε.. για τα παραδοσιακά επαγγέλματα.... Με τον.. εε καθηγητής γλυπτικής ήταν αυτός και μας μάθαινε πώς κάνουμε λιθανάγλυφα κι έκανε το κάθε παιδάκι το δικό του λιθανάγλυφο. Οπότε τι να τους έδειχνα εγώ μόνο εικόνες; Τους έδειξα εικόνες πώς είναι τα λιθανάγλυφα αλλά άλ.. άλλη γοητεία έχει το να φτιάζουν το δικό τους λιθανάγλυφο που το πήραν στο σπίτι τους και στόλισαν τον κήπο τους.»

### **Χρήση νέων τεχνολογιών**

Επιπλέον πέντε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν ως διδακτική προσέγγιση και την χρήση νέων τεχνολογιών, κάτι που υποστηρίζεται και από το στέλεχος Πέτρο.

Πέτρος: «Μέσα στην τάξη, εντάξει, κάποιες προβολές, ίσως γίνονται, εε ναι, και με βάση πάντα, δηλαδή με εφόρμηση από ένα, εε το σχολικό βιβλίο, μια ενότητα που αναφέρεται σε αυτό που κάνουν. Κάνουν μία επέκταση, δηλαδή ζητάνε και απ' τα παιδιά να φέρουν μερικές πληροφορίες απ' το ίντερνετ κλπ.»

Αναστασία: «Αλλά δεν.. πώς να το πω.. τώρα που έχουμε και τέτοια εξέλιξη εδώ με την τεχνολογία εε δεν μένω στο μπούρου-μπούρου, ποτέ δεν ήμουν στο μπούρου-μπούρου μόνο. Εε πάντα βρίσκω και πράγματα από το ίντερνετ να τους δείξω...»

Αλέξανδρος: «..Η μέθοδος project είναι εξαιρετική για μένα. Τα στάδιά της ... και τα 7 στάδια έτσι όπως είναι.. που μπορείς να τα εφαρμόσεις. Και βολεύει πάρα πολύ να κάνεις κάτι με πληροφορική και διαδίκτυο που μπορεί εύκολα να τα προσεγγίσει.»

Στεφανία: «Μετά ένα άλλο κομμάτι είναι να συλλέξουμε και να φτιάξουμε ένα υλικό το οποίο θα μείνει, άρα πάντα έχουμε και υλικό που γίνεται. Ένα DVD, ένα.. CD, κάποια παράσταση, κάτι το οποίο επίσης θα το χρησιμοποιήσουνε τα παιδιά για να υπάρχει ζέρεϊς, και η διάρκεια.»

### **6.2.5 Διδακτικές μέθοδοι – Διδακτικές τεχνικές**

Οι συμμετέχοντες και στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών επιλέγουν στην πλειονότητά τους ένα συνδυασμό αυτών για να εφαρμόσουν στην διδακτική διαδικασία.

#### **Μέθοδος project**

Σχεδόν όλοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως κυρίαρχη διδακτική μέθοδο την μέθοδο project.

Ηλέκτρα: «Χμμ είναι όλα μέθοδο project και ομαδοσυνεργατικά...»

Στέλλα: «Συνδυασμός όλων. Εε μικρά project κάνω εγώ, στα οποία τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες εε...»

Αναστασία: «Το project έχουμε συνήθως.»

Αλέξανδρος: «Η μέθοδος project δεν ξέρω αν την έχεις.. μελετήσει. Όχι τα projects σαν μάθημα που είπα.. Η μέθοδος project είναι εξαιρετική για μένα. Τα στάδιά της... και τα 7 στάδια έτσι όπως είναι.. που μπορείς να τα εφαρμόσεις. Και βολεύει πάρα πολύ να κάνεις κάτι με πληροφορική και διαδίκτυο που μπορεί εύκολα να τα προσεγγίσει.»

#### **Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)**

Δύο από τους συμμετέχοντες αναφέρουν την τεχνική του καταιγισμού ιδεών όταν αναφέρονται στην διαδικασία υλοποίησης των προγραμμάτων.

Ηλέκτρα: « Ξεκινάμε με καταιγισμό ιδεών».

Αλέξανδρος: «...συγκεκριμένες μεθόδους.. αν θα κάνω τη μία φορά brainstorming, reversebrainstorming...»

#### **Εννοιολογικοί χάρτες**

Η Ηλέκτρα επίσης αναφέρει και την πρακτική των εννοιολογικών χαρτών ως εφαρμοσμένη τεχνική στην υλοποίηση των προγραμμάτων.

Ηλέκτρα: «Ξεκινάμε με καταιγισμό ιδεών, εννοιολογικούς χάρτες...»

### **Debate**

Μια ακόμη τεχνική που περιγράφεται από την Δανάη είναι το debate.

Δανάη: «Εε φέτος ας πούμε στην ιστορική αντιλογία εε δουλεύουν πρώτα ανά δυάδες και μετά δουλεύουν ανά δύο μεγάλες δυάδες, γιατί πρέπει να κάνουν debate.»

### **Θεατρικό δρώμενο**

Ο Αλέξανδρος αναφέρει μέσα στις μεθόδους που αξιοποιεί, το θεατρικό δρώμενο.

Αλέξανδρος: «Ε, τώρα άμα θες συγκεκριμένες μεθόδους... πάρα πολλές σχετικές με το θεατρικό δρώμενο κιόλας.»

### **Παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού**

Ακόμα, δυο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν και άλλα είδη παιχνιδιών στις ομάδες που συμμετέχουν. Αυτά ενδεικτικά και όχι περιοριστικά είναι το δημιουργικό παιχνίδι και το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού.

Στέλλα: «Αλλά σε ομάδες δουλεύουν τα παιδιά εε και με πολλές, με πολλούς άλλους τρόπους στο ενδιάμεσο. Με παιχνίδια θησαυρού, με.. καταιγισμό.. όλες τις μεθόδους προσπαθώ να τις χρησιμοποιώ.»

Στέλλα: «Σαν παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού, σαν παιχνίδια δημιουργικά, σαν παιχνίδια.. κλπ. Κι έτσι τα παιδιά εε.. προ.. εε εκμεταλλεύονται όσο γίνεται περισσότερο μέσα από αυτά το χώρο. Και τις πολλές διαστάσεις που μπορεί να έχει κάθε χώρος. Είπα ένα παράδειγμα για μία έκθεση τώρα. Το ίδιο θα έκανα και στο δάσος. Το ίδιο θα έκανα και σε.. ένα λιμναιακό σύστημα. Το ίδιο θα έκανα και οπουδήποτε αλλού.»

Αναστασία: «καθώς πήγαμε εκεί και κάναμε πράγματα.. χρησιμοποίησα κινήγι θησαυρού για να κάνουμε..»

### **Μελέτη πεδίου**

Επιπλέον, η Στέλλα αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τη μελέτη πεδίου περιγράφοντάς την.

Στέλλα: «Για παράδειγμα, εε επισκέπτομαι μια έκθεση, μια έκθεση στο κάστρο ας πούμε, στην έκθεση αυτή εγώ έχω πριν επισκεφθεί την έκθεση, έχω.. έχω δει τα σημεία σταθμούς που θέλω τα παιδιά να σταματήσουν και τι θέλω να παρατηρήσουν εκεί, τι θέλω να δουν ανάλογα με το θέμα της. Αν θέλω το.. αν θέλω το θέμα να είναι ιστορικό, αν θέλω να είναι κοινωνικό, αν θέλω να δώσω περιβαλλοντικές διαστάσεις σε αυτή την.. την έκθεση, αν θέλω να δώσω τις διαστάσεις που βρίσκονται στο background ας πούμε, το.. στο πίσω μέρος εε του μυαλού, και του καλλιτέχνη ή του οποιουδήποτε εε ας πούμε, δημιουργού. Εε αφού φτιάξω τα σημεία σταθμούς που θέλω να σταματήσουν τα παιδιά, φτιάχνω και τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας, με τα οποία μαζί προχωράμε με τα παιδιά και τα.. στους σταθμούς εε κάνουμε.. όλ.. όλη τη διαδικασία. Σαν παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού, σαν παιχνίδια δημιουργικά, σαν παιχνίδια.. κλπ. Κι έτσι τα

*παιδιά εε.. προ.. εε εκμεταλλεύονται όσο γίνεται περισσότερο μέσα από αυτά το χώρο. Και τις πολλές distάσεις που μπορεί να έχει κάθε χώρος. Είπα ένα παράδειγμα για μία έκθεση τώρα. Το ίδιο θα έκανα και στο δάσος. Το ίδιο θα έκανα και σε.. ένα λιμναιακό σύστημα. Το ίδιο θα έκανα και οπουδήποτε αλλού.»*

### **6.2.6 Δραστηριότητες**

Πέρα από την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε μια σειρά δραστηριοτήτων που δεν εντάσσονται σε συγκεκριμένη μέθοδο αλλά έχουν σημαντικό ρόλο και απορροφούν μεγάλο μέρος των προγραμμάτων τους. Η επιλογή των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στα πλαίσια προγραμμάτων πολλές φορές καθορίζονται από τις συνθήκες και τις χωροχρονικές δυνατότητες των σχολικών μονάδων.

#### **Επίσκεψη σε φορέα**

Η πιο συνηθισμένη δραστηριότητα που ενσωματώνεται σχεδόν σε κάθε πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ είναι οι επισκέψεις – εκδρομές κυρίως σε ΚΠΕ, αλλά όχι αποκλειστικά καθώς αναφέρονται και άλλοι φορείς της περιοχής, όπως ο φορέας διαχείρισης της λίμνης Παμβώτιδας, η αρχαιολογία κλπ.

*Πέτρος: «Ναι, κυρίως μουσεία εεε... περιβαλλοντικά μονοπάτια, εε, φορείς διαχείρισης, όταν είναι για το περιβάλλον, ΚΠΕ...»*

*Στέλλα: «Σχεδόν, σχεδόν πάντα, όχι πάντα..εε.. τις περισσότερες φορές. Τις περισσότερες φορές κάποια απ'.. όσα είχαν να κάνουν με περιβαλλοντική....και είναι καλό να συνδυάζονται και με.. επισκέψεις έξω. Εε σε διάφορα κέντρα και σε διάφορους χώρους. Πολιτισμού κτλ.»*

*Ισμήνη: «Σε κέντρα περιβαλλοντικής, σε.. εεεε κάποιες φωτογραφίες εε σε κάποια.. προγράμματα, ανάλογα τα προγράμματα τα περιβαλλοντικά κλπ.... Είναι κάποια θέματα ας πούμε, που.. ή πχ. τα κάστρα. Κάποια προγράμματα που κάνουν για τα κάστρα. Κι εκεί. Έχουν συνήθως με εκδρομή να το συνδυάσουν και με κάτι άλλο. Ιστορικά στοιχεία, έχουνε.. βλέπουν πολλά.»*

*Νεφέλη: «Εεε αυτό για το ΚΠΕ Πραμάντων ναι, είχε και αξιολόγηση στο τέλος...»*

*Αναστασία: «Α, ναι και με την αρχαιολογική υπηρεσία έχουμε συνεργαστεί γιατί πήγαμε.. εε στο κάστρο στην Πασσαρόνα....Τα κέντρα περιβαλλοντικής δηλαδή πάντα έχουμε επαφή με αυτά.... Εε πέρα από κέντρα περιβαλλοντικής είναι κι άλλοι ειδικοί.. Κι άλλοι ειδικοί.. ναι, φορείς, άνθρωποι φορέων, ο φορέας διαχείρισης της λίμνης ξέρω γω, έχουμε έρθει σε επαφή, με την ορνιθολογική έχουμε έρθει σε επαφή.»*

*Ηλέκτρα: «Εε θα είχε σε σχέση με το φορέα διαχείρισης της λίμνης συνεργασία για να δουν τα παιδιά εε.. βιοποικιλότητα της περιοχής.»*

## **Ανάληψη δράσης - Βιωματικές δραστηριότητες**

Μία άλλη τακτική που αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς είναι η ανάληψη δράσης από την ομάδα. Η δράση μπορεί να είναι είτε άμεση (π.χ. ο καθαρισμός μιας περιοχής), είτε έμμεση (π.χ. η δημιουργία ενός ενημερωτικού εντύπου για πολίτες). Όλες οι δραστηριότητες αυτού του είδους διακρίνονται από τη βιωματική τους διάσταση.

*Δανάη: «Ας πούμε, αν είναι ένας στόχος ότι θα πρέπει να είναι ενεργοί πολίτες ή ο εθελοντισμός, οπότε εκεί φτιάχνουμε μία δράση.. Ένα παράδειγμα τότε ήταν που φτιάξαμε ένα φυλλάδιο και το μοιράσαμε, βγήκαμε έξω και το μοιράσαμε σε όλους τους περαστικούς.»*

*Δανάη: «Τότε είχαμε πάει, είχαμε καθαρίσει τη λίμνη...»*

*Ηλέκτρα: «Μπορεί να έχει καθαρισμό της παραλίμνιας περιοχής, εε μπορεί να είχε συμμετοχή μαζί με μια ομάδα του “Let’s do it GREECE για να καθαρίσουμε το.. Γιαννιώτικο Σαλόνι.»*

Σε ορισμένες περιπτώσεις η δράση προσανατολίζεται στην ίδια τη σχολική κοινότητα και έχει ταυτόχρονα μαθησιακό χαρακτήρα.

*Δανάη: «Εάν στόχος είναι να.. να μάθουν το τι σημαίνει, τι είναι η κομποστοποίηση, τι είναι η ανακύκλωση, τι είναι.. έτσι; Εκεί φτιάξαμε ένα λεξιλόγιο ας πούμε του περιβάλλοντος. Μετά αν.. να δούμε για την κομποστοποίηση εκεί πήραμε κομποστοποιητή στο σχολείο. Λέω τώρα παράδειγμα. Οπότε βάζαμε τέτοιο. Φτιάξαμε μόνοι μας τον κομποστοποιητή με τα μπουκάλια και να δουν πώς γίνεται το χώμα.»*

## **Συμμετοχή σε ευρύτερα προγράμματα/δίκτυα**

Από έξι εκπαιδευτικούς αναφέρεται ότι έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα ή δίκτυα εθνικής ή διεθνούς εμβέλειας, τα οποία συνήθως οργανώνονται από ΜΚΟ ή Ευρωπαϊκούς θεσμούς, ενώ όλοι τους έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα από ένα. Ενδεικτικά:

*Δανάη: «Όχι.. αυτά δεν ήταν πολλά. Ας πούμε στη HELMEPA, όταν κάναμε τη HELMEPA, ένα ένα μου έρχονται τώρα γιατί έχω.. δεν τα θυμάμαι όλα. Όταν κάναμε τη HELMEPA ας πούμε με την Ηλέκτρα είχαμε κάνει 20 δράσεις. Δηλαδή, εκείνο όμως ήτανε ένα πρόγραμμα, το κάναμε, γι’ αυτό σας λέω. Ένα πρόγραμμα όλη τη χρονιά.»*

*Δανάη: «... το Teachers4Europe είναι.. η τρίτη χρονιά.. είναι το τρίτο που κάνω.. είναι διαφορετικοί μαθητές, διαφορετικές δραστηριότητες, ένας στόχος η Ευρώπη...»*

*Αλέξανδρος: «Α, σε ένα πολύ μεγάλο project που είχαμε κερδίσει πανελληνίως που ήτανε.. για καινοτομία, εε είχαμε wiki στο οποίο είχανε.. 300 διαφορετικά θέματα, πολλά ήταν και περιβαλλοντικής, τα οποία θα ήταν τα παιδιά και ήταν*



διαχειριστές τα ίδια τα παιδιά. Από 3 σχολεία από την Ελλάδα, από διαφορετικά μέρη..»

Αλέξανδρος: «Α έχω κάνει και eTwinning με περιβαλλοντικό, που ναι.. συνεργασία με.. το εξωτερικό.»

Νεφέλη: «Με τη HELMERA έχω με τον κύκλο του νερού»

Νεφέλη: «Το Teachers4Europe είναι ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Εε υπάρχει ένα δίκτυο εκπαιδευτικών σε όλη την Ευρώπη, ξεκίνησε από την Ελλάδα, είμαι γύρω στα τέσσερα, πέντε χρόνια σ' αυτό το πρόγραμμα, το χω κάνει κι άλλες φορές δηλαδή, με διαφορετικές θεματικές κάθε φορά.»

Στεφανία: «Έχουμε πάρει μέρος και σε δίκτυο, έχουμε κάνει και ευρωπαϊκά..»

Ηλέκτρα: «Μπορεί να έχει καθαρισμό της παραλίμνιας περιοχής, εε μπορεί να είχε συμμετοχή μαζί με μια ομάδα του “Let's do it Greece” για να καθαρίσουμε το.. Γιαννιώτικο Σαλόνι. Εε θα είχε σε σχέση με το φορέα διαχείρισης της λίμνης συνεργασία για να δουν τα παιδιά εε.. βιοποικιλότητα της περιοχής. Μετά άλλο ένα.. που το είχαμε κάνει στα πλαίσια του “Teachers4Europe” ήταν για τον άνθρακα στην Ευρώπη. Εε τι γίνεται με τον ορυκτό άνθρακα εε κι εκεί είχαμε συνεργασία με την κεντρική ευρωπαϊκή επιτροπή...»

### **Επίσκεψη ειδικού στο σχολείο**

Κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων όπως αναφέρεται από το στέλεχος Πέτρο οι εκπαιδευτικοί έχουν την επιλογή να καλέσουν και έναν «εξωτερικό συνεργάτη» εμπλουτίζοντας έτσι την όλη διαδικασία του προγράμματος.

Πέτρος: «... να καλέσουν έναν εε εξωτερικό «συνεργάτη», ξέρω γω, εμψυχωτή θα λεγα εγώ, να πάει στην τάξη και να τους πει κάποια πράγματα, αυτό δηλαδή εμπλουτίζει και λίγο τη διαδικασία. Το βλέπουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και τα παιδιά. Ότι δεν είναι μόνο ο δάσκαλος που βλέπουν κάθε μέρα αλλά ήρθε και κάποιος άλλος, μας μίλησε, το βλέπουν κάτι ξεχωριστό.»

Οι επισκέψεις αυτές των ειδικών στο σχολικό περιβάλλον αναφέρονται και από την Αναστασία, την Ηλέκτρα και την Στεφανία.

Αναστασία: «... Α, και κοχύλια είχαμε κάνει, για τα κοχύλια, τους λιμναίους εε πώς λέγεται; Για τα κοχύλια της λίμνης είχαμε κάνει στην πέμπτη, όχι στην τετάρτη δημοτικού είχαμε κάνει για τα κοχύλια της λίμνης που' ταν περίεργο. Οπότε είχαμε φέρει αυτόν τον...Εε πέρα από κέντρα περιβαλλοντικής είναι κι άλλοι ειδικοί.. Κι άλλοι ειδικοί.. ναι, φορείς, άνθρωποι φορέων, ο φορέας διαχείρισης της λίμνης ξέρω γω, έχουμε έρθει σε επαφή, με την ορνιθολογική έχουμε έρθει σε επαφή. Έχουν έρθει στο σχολείο και έχουμε κάνει πράγματα θέλω να πω...»

Αναστασία: «Έχουν έρθει στο σχολείο και έχουμε κάνει πράγματα θέλω να πω, εε πχ. μια κοπέλα που την.. α, που.. είχε εργαστήρι επεξεργασίας μαλλιού, είχε έρθει στο σχολείο κανά δυο φορές και κάναμε εε πώς γίνεται η επεξεργασία του μαλλιού, όλα τα στάδια. Που έφερε και τα καζάνια και βάφαμε και κάναμε και ράναμε.. Εε δηλαδή δεν πήγαμε εμείς εκεί, ήρθε αυτή στο σχολείο.»

Ηλέκτρα: «...είχαμε συνεργασία με την κεντρική ευρωπαϊκή επιτροπή, την αντιπροσωπεία που υπάρχει στην Ελλάδα, και είχε έρθει το τεχνικό επιμελητήριο, είχε μιλήσει στα παιδιά, εε κι ό,τι χρειαζόμασταν είχαμε και το τεχνικό επιμελητήριο αν θέλαμε κάποια δραστηριότητα να κάνουμε μαζί τους.»

Στεφανία: «Πιθανό να φωνάζεις και κάποιο ειδικό να τους μιλήσει ώστε να τους βάλει κι αυτός σε περισσότερο.. στο κλίμα.»

### **Επικοινωνία & συνεργασία με τοπικούς παράγοντες**

Τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είτε κατά την διάρκεια του προγράμματος είτε στο τέλος για την καλύτερη διάχυση των αποτελεσμάτων υπήρξε επικοινωνία των συμμετεχόντων με φορείς η παράγοντες της περιοχής τους.

Λυδία: «Εε στόχος ήταν να συνεργαστούμε και με την ευρύτερη κοινωνία, έτσι; Τους γονείς.. εε.. τη.. την.. κάποιους φορείς τοπικούς. Ένα γεωπόνο για παράδειγμα.»

Αναστασία: «Οπότε φτιάξαμε γράμμα στο δήμαρχο, που δεν το χαμε σκεφτεί καθόλου αυτό το πράγμα, έτσι; Εε ζητήσαμε να γίνουν καθαριότητες στα αγάλματα εκεί. Οπότε ήρθαμε σε επαφή με την πινακοθήκη, εε με την αρχαιολογική υπηρεσία...»

Αλέξανδρος: «είχαμε κάνει ένα μεγάλο πρόγραμμα ε το οποίο.. το λέγαμε «Λαμνοκόπι» (...) Είχαμε πάρει συνεντεύξεις από όποιον φανταστείς για τη λίμνη. Τότε ήταν πρόεδρος ο Παπούλιας, είχαμε από τον Παπούλια, είχαμε από τον Καχριμάνη, είχαμε από όποιους παπούδες είχανε επιζήσει πήγαμε και πίναμε μαζί τους τσίπουρα και τα.. και μας δίναν στα.. χωριά.. συνεντεύξεις. Ε οπότε ναι, έχω κάνει και για τη λίμνη.»

Δανάη: «... ε φτιάξαμε την αφίσα μαζί με το βιντεάκι για την παγκόσμια μέρα του περιβάλλοντος που τη στείλαμε online στην Πρωτοβάθμια, στο δήμο, σε διάφορα, διάφορους φορείς...»

### **Παρουσίαση στο τέλος**

Από τις συνεντεύξεις τριών συμμετεχόντων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέγουν κάποιες δραστηριότητες που αφορούν την παρουσίαση του προγράμματος στα άτομα που θέλουν να απευθυνθούν κάθε φορά (γονείς, σχολική κοινότητα).

Λυδία: «Πέρα από το έντυπο υλικό εε μπορεί να είναι και θεατρικό δρώμενο, μπορεί να είναι κι ένα βίντεο, είναι ασφαλώς ένα.. μια παρουσίαση τύπου power point, και για το τέλος της χρονιάς για να εε για την ολομέλεια του σχολείου να παρουσιάσουμε το θέμα μας. Εε μπορεί να είναι κι ένα παιχνίδι. Να ετοιμάσουμε ένα παιχνίδι.»

Δανάη: «Φτιάξαμε εε.. ένα αλφαβητάριο του περιβάλλοντος, εε φτιάξαμε ένα βιντεάκι εε τα πράσινα γυαλιά για την παγκόσμια ημέρα του περιβάλλοντος. Φοράω πράσινα γυαλιά και τα βλέπω όλα πράσινα. ...ε φτιάξαμε την αφίσα μαζί με το βιντεάκι για την παγκόσμια μέρα του περιβάλλοντος ...»

Στεφανία: «...στο τέλος έχουμε την.. αφού συγκεντρώσουμε το υλικό έχουμε την καταγραφή και τη δημιουργία του πρωτότυπου δικούς σου υλικού. Του DVD.. δηλαδή το κάνεις έτσι.. Και μετά παρουσίαση στους γονείς και στο.. στα παιδιά τα υπόλοιπα.»

### 6.2.7 Αξιολόγηση

Η αποτελεσματικότητα αλλά και η ορθή υλοποίηση του προγράμματος τεκμηριώνεται με εσωτερική και με εξωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί προϋπόθεση για την τελική έγκριση της υλοποίησης και για την χορήγηση των βεβαιώσεων, όπως περιγράφεται από τα στελέχη εκπαίδευσης. Τόσο από το περιεχόμενο του λόγου τους όσο και από τα συμφραζόμενα γίνεται αντιληπτό ότι η διαδικασία αυτή είναι αρκετά χαλαρή και αφορά περισσότερο την τυπική υλοποίηση των προγραμμάτων παρά το περιεχόμενό τους και την παιδαγωγική τους προσέγγιση.

Λεωνίδα: «Λοιπόν, ωραία. Εε υπάρχει μία λίγο υποτυπώδης θα έλεγε κανείς. Εε στέλνω εγώ ένα μικρό, έτσι σε μορφή word, ας πούμε ερωτηματολόγιο, εε στο οποίο ζητάω να μου γράψουν τι κάνανε, έτσι; Περίπου τι κάνανε. Εε συ.. συντομία όμως, όχι τι κάνανε, εντάξει μπορεί να κάνανε..εε ένα σωρό πράγματα ο άλλος. Εγώ θέλω συντομία μέσα, μέσω ενός απλού ερωτηματολογίου εε τι κάνανε για να ξέρω περίπου, έτσι περίπου τι.. με τι ασχολήθηκαν.... Εεε μετά από αυτό το σύντομο.. τη σύντομη αξιολόγηση μάλλον, ας πούμε, ας το πούμε, πώς ας το πούμε; Τελικό ας πούμε αποτέλεσμα αυτό το αποτέλεσμα αυτού που κάνανε.. Μετά στέλνω πίσω ένα πίνακα εε στον οποίο εε μου απαντάει ο διευθυντής της σχολικής μονάδος ότι πράγματι υλοποιήθηκαν, με την υπογραφή του δηλαδή ότι ναι, υλοποιήθηκαν. Και μετά, η διαδικασία είναι εγώ στέλνω μία, ένα υπόδειγμα βεβαίωσης εε στο οποίο πάνω εε βάζω τον τίτλο, το όνομά τους, την ειδικότητά τους.»

Ισμήνη: «Στο τέλος. Όταν έρθουν τα.. εε.. όταν στείλουν δηλαδή.. το αποδεικτικό υλικό, ότι ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα, σύμφωνα με την εγκύκλιο θα.. μιλήσω με την επιτροπή, με τους ανθρώπους που έχουν οριστεί σαν επιτροπή που.. εγκρίναν τα προγράμματα που είδαμε κλπ και.. λογικά θα.. θα πάρουμε μία απόφαση για να χορηγηθούν οι βεβαιώσεις σε όσους ολοκληρώσουν τα προγράμματα.»

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξή της αλλά όχι την χρησιμότητά της.

Δανάη: «Δηλαδή να μάθουν οι άλλοι τι έχουν κάνει. Νομίζω ότι αυτή είναι η καλύτερη αξιολόγηση κι αυτή είναι κι η καλύτερη, κι αυτό είναι που θέλουν και τα παιδιά να δείχνουν. Η διάχυση δηλαδή του, του προγράμματος. Ας πούμε στην κομποστοποίηση το βιντεάκι και το.. και η αφίσα που έμαθαν ότι αυτό πήγε παντού ήτανε, είχαν μείνει ικανοποιημένα, ήξεραν ότι είχαν κάνει κάτι.»

Ηλέκτρα: «Μόνο αν θελήσει, μόνο αν θελήσει να το κάνει ο εκπαιδευτικός. Ό,τι θέλει να κάνει ο εκπαιδευτικός μετά από εκεί και πέρα. Δεν υπάρχει τίποτα άλλο που να σε.. ούτε θα έρθει κάποιος άλλος να.. τεκμηριώσει, να..δει, να ελέγξει αν το έκανες ή με ποιο τρόπο το έκανες.»

## **Ερωτηματολόγιο**

Ο πιο διαδομένος τρόπος είναι αυτός της χρήσης ερωτηματολογίου, όπως παραπάνω αναφέρει ο Λεωνίδας. Έτσι, η εξωτερική αξιολόγηση από τα στελέχη εκπαίδευσης αναφέρεται αποκλειστικά στη χρήση ερωτηματολογίου.

Νεφέλη: *«Νομίζω πως δεν είχε, δεν είχαν τα παιδιά αξιολόγηση. Εμείς κάναμε ένα μικρό έντυπο που μας είχαν δώσει με ερωτήσεις εε κλειστού και ανοιχτού τύπου και απαντούσαμε.»*

Όμως και σε επίπεδο εσωτερικής αξιολόγησης, συχνά παρατηρείται επίσης η χρήση ερωτηματολογίου όπως σημειώνουν ορισμένοι συμμετέχοντες. Αναφερόμαστε στη διαδικασία της αξιολόγησης εντός του πλαισίου υλοποίησης των ίδιων των προγραμμάτων, η οποία σχεδιάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και συμμετέχουν τα παιδιά. Η διαδικασία αυτή, στο μέτρο που πραγματοποιείται, δεν αφορά μόνο την επίτευξη των αρχικών μαθησιακών στόχων, αλλά και την ποιότητα της υλοποίησης του προγράμματος. Υπό αυτή την έννοια δεν αξιολογείται η μαθησιακή επίδοση των παιδιών αλλά και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός τον οποίο έκανε ο εκπαιδευτικός.

Δανάη: *«Αξιολόγηση.. Το πιο εύκολο είναι να, φτιάχνουμε ένα ερωτηματολόγιο στα παιδιά με, με ερωτήσεις για το πώς βρήκανε το πρόγραμμα αλλά.. Δε, δεν ξέρω αν είναι ουσιαστική. Δεν ξέρω αν είναι ουσιαστική. Εννοώ ένα ερωτηματολόγιο απλώς στο τέλος. Αυτό που είναι ουσιαστικό στα προγράμματα είναι η διάχυση.»*

Στέλλα: *«Εε κοίταξε να δεις τώρα. Την αξιολόγηση.. σε σχέση με τα επιθυμητά αποτελέσματα όμως τα παιδιά που εγώ με όμως αρχικούς στόχους είχα θέσει δηλαδή, τι έχω καταφέρει ως όμως.. ως όμως προς τους αρχικούς μου στόχους, έχουν αυτά επιτευχθεί; Αλλά όχι όμως, με.. την αυστηρή έννοια όμως αξιολόγησης δηλαδή χρησιμοποιώντας.. εε συγκεκριμένα τεστ κι αυτά.. αλλά με βάση τη συμπεριφορά και με ό,τι παρατηρούσα εγώ ότι είχαμε καταφέρει και ό,τι είχε γίνει. Εε κάποιες φορές όμως, υπήρχε, είχα, είχα χρησιμοποιήσει και φύλλα αξιολόγησης κλπ.»*

Ηλέκτρα: *«Ξεκινώντας με ένα ερωτηματολόγιο στην αρχή και ένα ερωτηματολόγιο, το ίδιο στο τέλος για να δει τι έχει πετύχει από όλα αυτά που είχε βάλει σαν στόχο στην αρχή.»*

## **Συζήτηση**

Τρεις από τους συμμετέχοντες (ένα στέλεχος και δύο εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι η εσωτερική αξιολόγηση γίνεται με συζήτηση και την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Όπως και με το ερωτηματολόγιο, αυτή η διαδικασία αφορά την ποιότητα της διαδικασίας υλοποίησης του προγράμματος αλλά και στον αντίκτυπο που έχει στα ίδια τα παιδιά και πιθανώς στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Πέτρος: *«Δηλαδή σαν, σαν ανατροφοδότηση..μό.. μ' αυτή τη μορφή. Εγώ το λεγα πάντα μια αναστοχαστική συζήτηση.»*

Αναστασία: «Ναι, τι αντίκτυπο είχε το πρόγραμμα, ναι. Που αυτό βγαίνει μέσα από την.. επικοινωνία μας.»

Λυδία: «Η αξιολόγηση στο τέλος είναι που βάζουμε τα παιδιά να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους, θετικές είτε αρνητικές από όλο αυτό το πρόγραμμα εε τις παραδίδουνε σε μας εε και τις συζητάμε. Ωστε να υπάρξει βελτίωση και για μας τους ίδιους ως εκπαιδευτικούς αλλά και να δούμε τελικά εε τα παιδιά αν ωφεληθήκαν ή όχι.»

### **Δημιουργίες μαθητών**

Ένα κριτήριο των εκπαιδευτικών για να αξιολογήσουν την επιτυχή έκβαση των προγραμμάτων είναι και η διάχυση των δημιουργιών των μαθητών στο πλαίσιο του προγράμματος και η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από την παρουσίαση τους στην κοινωνία του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και την ευρύτερη, όπως δηλώνεται από δυο εκπαιδευτικούς.

Αναστασία: «Κοίταξε να δεις, αυτό με το ερωτηματολόγιο... μου φαίνεται τόσο ξερό.. εε το χω κάνει κι αυτό, αλλά δε λέει τίποτα αυτό το πράγμα. ...Εε πιο πολύ το πάω στο μοίρασμα, δηλαδή πάντα συζητάμε στο.. στο τέλος. Δηλαδή όταν τελειώσει κάτι εε και μέσα από τις δημιουργίες των παιδιών, γιατί προσπαθώ να δημιουργήσουν πράγματα. Οπότε μέσα από τις δημιουργίες που κάνουνε πάνω απ' αυτά, με αφορμή αυτά που βίωσαν αυτό είναι η καλύτερη αξιολόγηση. ....ή θα ναι κάποιο έργο που θα κάνουν κάποιο, κάποια ζωγραφική που θα κάνουν. Εε κάτι που θα κάνουν και θα δείχνει το δικό τους στίγμα.»

Δανάη: «Δηλαδή να μάθουν οι άλλοι τι έχουνε κάνει. Νομίζω ότι αυτή είναι η καλύτερη αξιολόγηση κι αυτή είναι κι η καλύτερη, κι αυτό είναι που θέλουν και τα παιδιά να δείχνουν. Η διάχυση δηλαδή του, του προγράμματος. Ας πούμε στην κομποστοποίηση το βιντεάκι και το.. και η αφίσα που έμαθαν ότι αυτό πήγε παντού ήτανε, είχαν μείνει ικανοποιημένα, ήξεραν ότι είχαν κάνει κάτι.»

### **Απουσία αξιολόγησης**

Υπάρχουν όμως, και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν απουσία αξιολόγησης με κάποιο από τους παραπάνω τρόπους. Αναφερόμενοι σε αυτό τρεις συμμετέχοντες επισημαίνουν την έλλειψη της αξιολόγησης.

Στεφανία: «Εε υπάρχει αυτοαξιολόγηση μέσα στο πρόγραμμα, δηλαδή την κάνεις και λες τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τον Ιούνιο και.. αξιολόγηση υποτίθεται παλαιότερα ότι θα μπορούσε να αξιολογηθεί από κάποιον υπεύθυνο περιβαλλοντικών προγραμμάτων το οποίο όμως τα τελευταία χρόνια έχει σταματήσει. Είναι.. δηλαδή από τη στιγμή που σταμάτησε να δίνεται.. εε το ωράριο αυτό το επιπλέον που δίνανε.. μπορούσες να πάρεις απαλλαγή ωραρίου. Από τη στιγμή που δεν μπορείς να πάρεις απαλλαγή ωραρίου, από τη στιγμή που δεν υπάρχει εε οικονομικό όφελος, δεν υπάρχει άλλη αξιολόγηση από την πολιτεία. Απλώς δίνεις μία έκθεση πεπραγμένων την οποία τη στέλνεις στο υπουργείο και το υπουργείο την καταχωρεί αλλά δεν υπάρχει η περίπτωση να σου ζητήσει κάποιος αρνητική αξιολόγηση. Δε γίνεται. Είναι όλα θετικά.»

Νεφέλη: «*Νομίζω πως δεν είχε, δεν είχαν τα παιδιά αξιολόγηση. Εμείς κάναμε ένα μικρό έντυπο που μας είχαν δώσει με ερωτήσεις σε κλειστού και ανοιχτού τύπου και απαντούσαμε.*»

Στέλλα: «*Την αξιολόγηση.. σε σχέση με τα επιθυμητά αποτελέσματα προς τα παιδιά που εγώ με τους αρχικούς στόχους είχα θέσει δηλαδή, τι έχω καταφέρει ως προς.. ως προς τους αρχικούς μου στόχους, έχουν αυτά επιτευχθεί; Αλλά όχι όμως, με.. την αυστηρή έννοια της αξιολόγησης δηλαδή χρησιμοποιώντας.. σε συγκεκριμένα τεστ κι αυτά.. αλλά με βάση τη συμπεριφορά και με ό,τι παρατηρούσα εγώ ότι είχαμε καταφέρει και ό,τι είχε γίνει.*»

### **6.3 Η ενσωμάτωση της αειφορίας**

Η έννοια της αειφορίας όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, δεν αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μία άγνωστη λέξη. Το περιεχόμενο που δίνουν εκείνοι στην έννοια αυτή αλλά και οι τρόποι ενσωμάτωσης της στα προγράμματα που διεξάγουν αναλύεται στη συνέχεια.

#### **6.3.1 Αντίληψη της έννοιας «αειφορίας»**

Όσον αφορά τα στελέχη εκπαίδευσης φάνηκε ότι οι δύο στους τρεις αντιλαμβάνονται τον όρο αειφορία ενώ μάλιστα ο ένας εκτιμά ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια δυσκολία στην κατανόηση αλλά και στην ενσωμάτωση της έννοιας στα προγράμματα.

Λεωνίδα: «*... σε το περιβάλλον κι ό,τι, το φυσικό ή το ανθρωπογενές πρέπει να υπάρχει για πάντα και.. για τις επόμενες γενιές. Δηλαδή σ' ένα παιδί αυτό είν το δύσκολο. Να του δώσεις να καταλάβει ότι η ουσία δεν είναι να.. εσύ μόνο ο ίδ.. σε να κάνεις κάτι για το.. σε για τον χώρο σου, για το περιβάλλον, το φυσικό, το ανθρωπογενές αλλά και για όσους έρθουν μετά από σένα. Για όσους ζήσουν μετά από σένα, έτσι; Γι' αυτό ο κάθε πολίτης πρέπει να είναι από μικρός.. πρέπει να.. σε μπαίνει σ' αυτή τη λογική της αειφορίας για να.. υπάρχει αυτή η ροή. Πώς θα δώσεις στους πολίτες; Η.. σε της αειφορίας και της εγρήγορσης για τα πάντα;»*

Πέτρος: «*Εε, ότι υπάρχει γενικότερα μια δυσκολία στο να απ' ό,τι βλέπω σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, να κατανοήσουν την έννοια της αειφορίας και πώς αυτή μπορεί να εμπλακεί, σε, μέσα στο να γίνει η διάχυση μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, υπάρχει.. υπάρχει θέμα ας πούμε. Ε, πολλοί δηλαδή το θεωρούν σαν ένα κομμάτι της ΠΕ, ότι αυτό είναι κάτι ξεχωριστό δηλαδή. Σε, και σε άλλους υπάρχει αυτή η σύγχυση, δηλαδή της βιώσιμης ανάπτυξης.. το, το εμπλέκουν πάντα με το... οικονομικό.. εντάξει, ενώ είναι μια ευρύτερη.. μια ευρύτερη έννοια.*»

Ισμήνη: «*Περίπλοκη έννοια. Αυτό θα απαντούσα, τίποτε άλλο.*»

Η δυσκολία αυτή που διέκρινε ο Πέτρος φάνηκε και από τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που φάνηκε να εστιάζουν περισσότερο στη διατήρηση των φυσικών πόρων χωρίς να λαμβάνουν υπόψη όλες τις διαστάσεις του όρου.

Λυδία: «Εε η αειφορία είναι όπως το έχουμε εκλάβει που.. ο όρος είναι.. εε πολύπλοκος μερικές φορές.»

Αναστασία: «Ε, αειφορία, στο πα και πριν εμμέσως πλην σαφώς.. εε αειφορία για μένα, πώς την καταλαβαίνω.. Αειφορία είναι να μπορείς να ζεις εκεί που ζεις εε σεβόμενος εε αυτά που σου δίνει το περιβάλλον που ζεις εε και σκεπτόμενος ότι δεν τελειώνει ο κόσμος εδώ με σένα, υπάρχει μία συνέχεια. Οπότε πρέπει να σκεφτείς και τη συνέχεια, την εξέλιξη. Δεν εξαντλείς όλους τους πόρους εσύ για σένα τώρα. Δεν κάνεις κάποιες κατασκευές, οι οποίες θα δημιουργήσουν πρόβλημα στους μετέπειτα. Προσπαθείς να βρεις μια λύση.. εε που να μην βιάζει όπως είπαμε πολύ το περιβάλλον, εε.. ναι, να έχεις στο μυαλό σου ότι είσαι ένα κομμάτι. Όχι ότι είσαι ο κυρίαρχος του σύμπαντος, είσαι ένα κομμάτι μιας αλυσίδας. Και όσον αφορά το χώρο και όσον αφορά το χρόνο της πορείας μας εδώ στη Γη.»

Στεφανία: «Αειφορία είναι ότι τα πάντα γύρω μας έχουν διάρκεια, έχουνε συνέχεια και δε μπορείς να δημιουργήσεις οτιδήποτε καινούργιο χωρίς να βασιστείς.. στο.. προηγούμενο, στο παρελθόν. Αυτή νομίζω ότι είναι η έννοια της αειφορίας. Τώρα ειδικά όσον αφορά στο περιβάλλον, στην ΠΕ αειφορία είναι όλο.. το πώς χειρίζεσαι, το πώς διαχειρίζεσαι τους φυσικούς πόρους έτσι ώστε να μπορείς να τους κρατήσεις εσύ στην ίδια κατάσταση που τους βρίσκεις και για τα παιδιά σου. Να μην.. εε κακομεταχειρίζεσαι τη φύση και να μπορείς να ενταχθείς ομαλά σε αυτή. Και αυτό μπορείς να το κάνεις σε όλες τις δραστηριότητές σου δηλαδή είναι ένας τρόπος με τον οποίο μπορείς να ενισχύσεις τις δραστηριότητές σου μέσα από το τι υπάρχει γύρω σου χωρίς να το.. προσβάλλεις, χωρίς να το.. καταστρέψεις.»

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες διαφάνηκε ότι αντιλαμβάνονται την έννοια ακόμα και αν κάποιοι αρχικά δήλωσαν ότι δεν μπορούν να την ορίσουν.

Στέλλα: «..διευρύνεται και αγγίζει αυτό που πραγματικά λέμε αειφορία. Δηλαδή και τις κοινωνικές και τις οικονομικές, τις περιβαλλοντικές διαστάσεις.»

Δανάη: «Αειφορία σημαίνει, αειφορία σημαίνει βιώσιμη ανάπτυξη. Οπότε η βιώσιμη ανάπτυξη εε είναι σε όλους τους στόχους. Γιατί έχουμε συνδυάσει την αειφορία μόνο με το περιβάλλον ενώ δεν είναι.. μόνο το περιβάλλον. Είναι στο, στο να μπορούμε να γίνουμε εε.. ενεργοί στο να έχουμε μία ισορροπημένη και βιώσιμη ζωή. Είτε πρόκειται για τον πολιτισμό μας, είτε για την κοινωνία, είτε για τον άνθρωπο, είτε για την ιστορία, είτε για το περιβάλλον. Γιατί όλα είναι περιβάλλον.»

Νεφέλη: «Η αειφορία περιλαμβάνει.. περιλαμβάνει και το συναίσθημα και την πολιτική και το κομμάτι της οικονομίας και το κομμάτι ας πούμε των δικαιωμάτων και το περιβάλλον. Η αειφορία είναι ευρύτερη του περιβάλλοντος, δεν είναι; Έτσι νομίζω....Αειφορία είναι τα πάντα. Δηλαδή είναι το να.. αυτά που βρήκαμε να τα δώσουμε εμείς στις επόμενες γενιές όπως τα βρήκαμε να τα διατηρήσουμε, αλλά είναι τα πάντα. Όλα τα προγράμματα είναι αειφορία. Εγώ αυτό κατάλαβα. Δηλαδή και τα πολιτιστικά προγράμματα και τα περιβαλλοντικά και τα αγωγής υγείας. Άλλωστε η αειφορία είναι και στην οικονομία και στην

πολιτική και στο περιβάλλον. Αειφορία είναι τα πάντα. Όλα τα προγράμματα είναι αειφορίας.»

Ηλέκτρα: «Αειφορία.. τα πάντα. Από τη δημοκρατία, τις σχέσεις, τον άνθρωπο, το περιβάλλον και τις σχέσεις μεταξύ αυτών στην αλληλεπίδρασή τους.... Φέρω καλό. Θα πρέπει να αλλάχθει μία κουλτούρα για να διαμορφωθεί μια νέα αντίληψη στους μαθητές για το πώς θα μπορούν να ζουν μέσα σ' αυτό το περιβάλλον ε με τρόπους που θα είναι βιώσιμοι για τα επόμενα χρόνια.»

Αλέξανδρος: «Δεν την καταλαβαίνω. Την καταλαβαίνω χωρίς να.. χωρίς να.. μπορώ να σου δώσω τυπικά ορισμό.»

Αλέξανδρος: «Εε κατά τη γνώμη μου. Οπότε μπορεί να.. το να σέβεσαι το περιβάλλον και να.. καταλαβαίνεις ότι μέσω αυτού αν δεν επιβιώσει, δε θα επιβιώσουμε. Εε το να ξέρεις ότι.. δεν.. εε.. ότι στο μέλλον, παράδειγμα να καταλαβαίνεις ότι στο μέλλον οι πόλεμοι θα ναι για το νερό ή θα ναι για το περιβάλλον. Δε θα ναι.. και με την πορεία που έχουμε, δεν θα υπάρχει μέλλον εε αυτό μπορεί να γίνει είτε με θεατρικό, είτε με.. αγωγής υγείας, είτε με.. εε.. ακόμα και με αυτό που.. στέλνουμε στο διάστημα κάτι. Δεν.. εε γίνεται με.. οτιδήποτε. Εε και σίγουρα σε στάσεις ζωής που ευνοούνε και το, και την αειφορία, εε βοηθάνε όλα τα προγράμματα.. εε.. έχουν παιχνίδι και που.. διαμορφώνουν συνειδήσεις. Ό,τι μπορεί να σημαίνει αυτό. Είτε μπορεί να είναι δημοκρατία, δηλαδή και.. και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αντίστοιχα είμαι υπεύθυνος των προγραμμάτων που κάνει η Διεθνής Αμνηστία εε για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Γιατί δεν είναι αειφορία; Είναι. Και με το στενό ορισμό, και με το στενό ορισμό και με.. ευρύ ορισμό.»

### **6.3.2 Ενσωμάτωση «αειφορίας» στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ**

Για το κατά πόσο πραγματοποιείται η ενσωμάτωση της αειφορίας στα προγράμματα ο Πέτρος δηλώνει ότι θεωρεί ότι στα σχολεία γίνεται μια επιφανειακή προσέγγιση χωρίς να εμβαθύνουν οι εκπαιδευτικοί.

Πέτρος: «Δηλαδή θα το δούνε λίγο επιφανειακά, δε θα το.. δε θα ανατρέξουν κάτι στο.. ...να γίνει όλη αυτή η κουβέντα εε κοινωνία-οικονομία-περιβάλλον κλπ, που είναι οι πυλώνες της αειφορίας.»

Αντίθετα από τους έξι συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι γίνεται ενσωμάτωση του όρου ακόμα και στην περίπτωση της Δανάης που λέει ότι μπορεί να μην τη βάζει στους στόχους του προγράμματος αλλά υπάρχει στο πρόγραμμα αυτό καθαυτό.

Στέλλα: «Προσπαθώ να το κάνω εγώ αυτό το πράγμα όσο, ε όσο.. όσο μπορώ προσπαθώ να.. να δίνω όλες αυτές τις διαστάσεις...»

Νεφέλη: «Αυτό το προσπαθούμε πάντα. Πάντα προσπαθούμε δηλαδή να είναι.. να το δούμε από.. από πολλές πλευρές.»

Στεφανία: «Εε το περιβαλλοντικό πρόγραμμα που κάναμε για την αειφορία ήταν το πρόγραμμα του τουρισμού που σας είπα ότι ξεκινήσαμε πριν από δύο χρόνια, στα οποία είδαμε πώς ο τουρισμός μέσα από την παράδοση και μέσα από τις



*παλαιότερες εε.. μορφές.. εε.. εκμετάλλευσης εε των πόρων για τουριστικούς λόγους μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Και οπότε την είχαμε ενσωματώσει.»*

*Δανάη: «Ναι δεν την ενσωματώνω όμως ως ορολογία. Δηλαδή δεν ενσωματώνω.. ας πούμε, φέτος δεν έχω πει στους στόχους ότι ένας απ' τους στόχους μου είναι η αειφορία εε στην ιστορία.»*

*Αναστασία: «Πάντα, πάντα, ναι.»*

*Αναστασία: «Δεν πήγαμε δηλαδή εκεί πάνω μόνο για να κάνουμε εε πολιτιστικό πρόγραμμα για την.. για το βασιλιά Πύρρο και τι έκανε εκεί. Εκμεταλλευτήκαμε για να δούμε και την γεωμορφολογία, πώς χρησιμο.. για ποιο λόγο πχ. ο Πύρρος το επέλεξε αυτό το σημείο, γιατί δεν είναι το ένα ξεκομμένο απ' το άλλο. Δηλαδή αυτό θέλω να πω, να μούνε τα παιδιά σε μία διαδικασία να συνδέουν τα πράγματα μεταξύ τους. Δεν είναι ένα κομμάτι αυτό, ένα κομμάτι αυτό, ένα κομμάτι αυτό.. Όλα.. έχουν σχέση.»*

Στον αντίποδα βρίσκονται δύο συμμετέχοντες που δεν την ενσωματώνουν στα προγράμματά τους καθώς θεωρούν ότι δεν έχουν την επάρκεια για να το κάνουν.

*Λυδία: «Όχι, γιατί θεωρώ ότι δεν είμαι γνώστης. Δεν έχω επαρκείς γνώσεις, εε οπότε με δυσκολεύει και δεν ξέρω αν θα μπορέσω να δώσω στα παιδιά αυτό που θα πρέπει. Θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι κάποιος καταρτισμένος άνθρωπος στο συγκεκριμένο θέμα. Εγώ δεν έχω επαρκείς γνώσεις πάνω σε αυτό.»*

*Ηλέκτρα: «Όχι, δε γίνεται. Δυστυχώς δε γίνεται.»*

### **6.3.3 17 στόχοι της αειφορίας**

Γενικά στις συνεντεύξεις δεν αναφέρθηκαν από κάποιο συμμετέχοντα οι 17 στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης από την Agenda 2030, γεγονός που δείχνει ότι πιθανώς οι εκπαιδευτικοί δεν τους γνωρίζουν. Μία ερμηνεία ίσως για αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτό που δήλωσε ο Πέτρος.

*Πέτρος: «Εε, ότι υπάρχει γενικότερα μια δυσκολία στο να απ' ό,τι βλέπω σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, να κατανοήσουν την έννοια της αειφορίας και πώς αυτή μπορεί να εμπλακεί, εε, μέσα στο να γίνει η διάχυση μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, υπάρχει υπάρχει θέμα ας πούμε.»*

### **6.3.4 Ολιστικότητα**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και επενδύουν διδακτικά στην ολιστικότητα ως ένα χαρακτηριστικό της αειφορίας. Χαρακτηριστική είναι άποψη τεσσάρων από αυτούς.

*Αναστασία: «Πάντα. Ναι, πάντα. Ναι ναι πάντα, πάντα, πάντα. Όσο μας παίρνει τέλος πάντων, έτσι; Ναι. Ναι, ναι. Είπαμε δεν είναι ποτέ μονόχνοτο.. συνδυάζονται πολλά μέσα.»*

*Δανάη: «Ναι. Εε.. αυτό εκ των πραγμάτων. Αυτό.. δηλαδή εε.. δε μπορείς να διδάξεις περιβάλλον ή το λεξιλόγιο του περιβάλλοντος αν δεν διδάξεις γλώσσα.»*

*Επίσης δεν μπορείς να κάνεις, τώρα λέω για το περιβάλλον, επίσης δεν μπορείς να κάνεις.. ραβδόγραμμα στη γεωγραφία για να δεις λίγο πώς είναι κατανομημένες.. οι θρησκείες ή οτιδήποτε χωρίς τα μαθηματικά.»*

*Στέλλα: «Όλες τις προσεγγίσεις μαζί. Ναι.»*

*Λυδία: «Εε οπότε εε μια ολιστική θεώρηση των προγραμμάτων ΠΕ είναι αναγκαία προκειμένου να είναι ολοκληρωμένο ένα.. πρόγραμμα. Και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και για τα παιδιά, για να βλέπουμε ότι ένα θέμα μπορεί να προσεγγίζεται με ποικίλους τρόπους κι ότι εμπλέκονται όλες οι πλευρές της ζωής.»*

### **6.3.5 Ανάπτυξη κριτικής σκέψης**

Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών αποτελεί από όλους τους εκπαιδευτικούς βασικό στόχο της ΕΑΑ. Παρακάτω παρατίθενται κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από αυτά που δήλωσαν έξι από αυτούς.

*Στέλλα: «Εγώ προσπαθώ να προωθώ, με πάρα πολλούς τρόπους, με όλες τις μικρές δράσεις που βάζω στις μεγάλες μου δραστηριότητες προσπαθώ να κάνω και τέτοια πράγματα. Ναι.»*

*Δανάη: «Ναι εε προωθείται από μόνη της. Αυτή δε μπορώ εγώ να την προωθήσω. Εγώ δεν μπορώ να την προωθήσω, αυτή προωθείται σιγά σιγά και μακροπρόθεσμα, ευελπιστείς ότι έχει προωθηθεί. Δηλαδή εε είναι στόχος το.. το να.. το να αναπτύξεις την κριτική σκέψη... Αλλά το αν θα πρέπει να.. να.. επιλέ.. ποια πληροφορία θα πρέπει να επιλέξουνε και ποια πληροφορία θα πρέπει να εντάξουνε στην δραστηριότητα για να τους βγει το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, αυτό είναι κριτική σκέψη.»*

*Ηλέκτρα: «Πάντα οι μαθητές θα κάνουν και συγκριτική μελέτη περίπτωσης. Δηλαδή θα πούνε τι γινόταν σε κείνη την περιοχή.. Σε μια ωραία ιστορία που πρέπει να τη βρω κάποια στιγμή εε στη Μέση Ανατολή, πώς αναγκάστηκε να φύγει από την περιοχή της λόγω της περιβαλλοντικής καταστροφής στην περιοχή κι εμείς κάναμε συγκριτική μελέτη για το τι γινόταν στο Chernobyl,.... Άρα καλλιεργείται και η κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από συγκριτικές μελέτες.»*

*Νεφέλη: «Να, να.. να έχουν κριτική.. σκέψη, να μάθουν να συνεργάζονται, να επιλύουν προβλήματα, εε να λειτουργούν σαν ομάδα.. αυτά.»*

*Αλέξανδρος: «Εε είμαι φανατικός κατά της.. αναπαραγωγής γνώσεων. Δηλαδή αν βγάλεις και το γνωστικό από τους στόχους, δε με πειράζει, αλλά επειδή υπάρχει, μην το βγάλεις. Εε.. απλά πιστεύω ότι το γνωστικό επιτυγχάνεται με άλλους τρόπους, δηλαδή είμαι φανατικός υπέρ των.. που δε θα άρεσε στην ειδικότητά σας ας πούμε, των.. ότι δε θα πρεπε αν δίνουμε εξετάσεις, να είναι με ανοιχτά βιβλία. Σκέψου τους φιλόλογους πώς θα κάναν μάθημα.. (..) Δηλαδή εε σκέψου να γινόταν με ανοιχτά βιβλία η ιστορία.. θα είχε τελείως διαφορετική μορφή. Άρα, θα μπορούσε να είχε εντελώς το.. ό,τι κάνω προσπαθώ ή θέλω να δω ότι προσπαθώ εε να γίνεται για να αυξηθεί η κριτική σκέψη. Και να μαθαίνουν να μαθαίνουνε. Και να κρίνουν.»*

*Αναστασία: «Ακόμα και πρωτάκια. Ακόμα και στα πρωτάκια.»*

### 6.3.6 Αξίες της αειφορίας

Σε ό,τι αφορά τις αξίες της αειφορίας που εντάσσονται στα προγράμματα, για παράδειγμα της δημοκρατίας, της ισότητας, της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, όλοι οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν θετικά στην ενσωμάτωσή τους.

Νεφέλη: «Ναι ναι. Πριν από τέσσερα χρόνια που το χαζαν.. που ήτανε πάλι στα πλαίσια του Teachers4Europe που είχα κάνει πάλι το πρόγραμμα, είχαμε τα δικαιώματα. Ήτανε πρώτη δημοτικού τα παιδιά και είχαμε κάνει τα δικαιώματα, «Δικαιώματα-Ανάγκες». Και πάλι υπήρχανε. Συνήθως πάντα υπάρχουνε. Ισότητα, διαφορετικότητα, συμπερίληψη, το δικαίωμα του να ανήκεις κάπου, το δικαίωμα στην οικογένεια, όλα αυτά ναι, είναι συνήθως.»

Αναστασία: «Όλα αυτά. Πχ.. πά.. πάρα πολύ όλα αυτά. Εε πχ. με δευτέρα δημοτικού, πριν δυο χρόνια, που κάναμε αυτή τη δράση στο.. στο.. στον κήπο του.. στο ρολόι. Εε ήτανε.. εε εξαιρετική η δουλειά που έγινε, η συνεργασία που έγινε. Όλα αυτά που βγήκανε. Αν δεις φτιάξαμε μία αφίσα, εε για τη δράση εε ήμασταν στο πλαίσιο του «Νοιάζομαι και Δρω» οπότε φτιάξαμε μια αφίσα που.. οι λέξεις που στολίζουν τη, την αφίσα αυτή είναι λέξεις που τις είπαν τα ίδια τα παιδιά. Η μόνη λέξη που δεν είπαν αυτά και την είπα εγώ ήταν η λέξη «αλληλεγγύη», που για δευτέρα δημοτικού ήταν λίγο.. περίεργη. Αλλά ουσιαστικά το είχαν δείξει με τη στάση τους και την είπα. Οτι ξέρετε παιδιά αυτό που κάναμε λέγεται «αλληλεγγύη». Αλλά ήταν κάτι που το είχαν κάνει ήδη. Θα δεις ποιες λέξεις είπαν τα παιδιά που είναι οι δικές τους λέξεις, έτσι; Που το κατάλαβαν μέσα από τη συζήτηση όλη, μέσα από όλη την εργασία, έτσι είναι.. ήταν φοβερό. Συγκλονιστικό αυτό το πράγμα που είχε γίνει εκείνη τη χρονιά. Γιατί επιμείναμε πάρα πολύ σε αυτό το κομμάτι που λες τώρα. Με την κριτική σκέψη και τις αξίες της αειφορίας.»

Στέλλα: «Τα δικαιώματα.. όλα αυτά προωθούνται. Όλα αυτά προσπαθώ ναι. Την ισότητα, τα πάντα.»

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί και η άποψη της Δανάης που εστίασε στο γεγονός ότι για να έχει νόημα και ουσία η προώθηση των αξιών στους μαθητές πρέπει να υπάρχει συνέχεια σε όλη την παρουσία των μαθητών στο σχολείο.

Δανάη: «Πρέπει να χει διάρκεια και συνέχεια και δεν είναι το πρόγραμμα. Γι' αυτό το πρόγραμμα από μόνο του δεν έχει καμία ουσία. Πρέπει να ναι όλη η μέρα στο σχολείο. Δηλαδή δε γίνεται.. να συμπεριφερόμαστε όλη μέρα στο σχολείο διαφορετικά και ξαφνικά τις δύο ώρες στην ευέλικτη ζώνη να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε την αλληλεγγύη και τη δημοκρατία. Και μετά την επόμενη εβδομάδα πάλι. Και να πούμε στο πρόγραμμα τσεκ. Πάνε, να τες οι αξίες μου, τις έχω αναπτύξει. Είναι αξίες.»

## 7. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τα αρμόδια στελέχη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Ιωαννίνων, καθώς και το αν και πώς ενσωματώνεται η έννοια της αειφορίας σε αυτά. Παρακάτω ακολουθεί η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

### Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου άξονα των ημιδομημένων συνεντεύξεων προέκυψαν ορισμένα σημαντικά στοιχεία που αφορούν το εκπαιδευτικό προφίλ των συμμετεχόντων. Αρχικά, τόσο ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία όσο και ο Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν μεγάλη εμπειρία σχετικά με τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ λόγω των πολλών χρόνων προϋπηρεσίας που είχαν στις συγκεκριμένες θέσεις. Από την άλλη πλευρά, φάνηκε ότι η Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είχε την απαιτούμενη εμπειρία σχετικά με τα προγράμματα, γεγονός που δικαιολογείται από το ότι ήταν η πρώτη χρονιά που εργαζόταν στο συγκεκριμένο πόστο. Όσον αφορά τους οκτώ εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, όλοι εργάζονταν αρκετά χρόνια σε σχολεία (13-25) και μάλιστα είχαν αναλάβει πολλές σχολικές χρονιές προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά και αγωγής υγείας) καθώς και πιο συγκεκριμένα ΠΕ/ΕΑΑ (9-25). Η τόσο ενεργή ενασχόληση εξηγείται από το γεγονός ότι τα αρμόδια στελέχη που προσεγγίστηκαν αρχικά, μάς παρέπεμψαν σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήξεραν ότι ασχολούνταν με την ΠΕ/ΕΑΑ και υλοποιούσαν συστηματικά προγράμματα. Έπειτα, αφού προσεγγίστηκαν οι πρώτοι εκπαιδευτικοί αυτοί μας παρέπεμψαν σε άλλους με τα ίδια χαρακτηριστικά. Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν πολυετή εμπειρία και έδειχναν ουσιαστικό ενδιαφέρον για την ΠΕ/ΕΑΑ.

Στον πρώτο άξονα, ζητήθηκε επίσης από τα στελέχη να περιγράψουν το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της αειφορίας στην ΠΕ/ΕΑΑ, μία ερώτηση που απευθύνθηκε σε επόμενο άξονα στους εκπαιδευτικούς. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία και ο Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φάνηκε ότι γνώριζαν την έννοια αυτή, ενώ η Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όχι, λόγω των παραμέτρων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Στα στελέχη εκπαίδευσης ζητήθηκε ακόμα να προσπαθήσουν να αποτιμήσουν την κατάσταση των προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια σχετικά με τον αριθμό και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί. Και οι τρεις ανέφεραν ότι βλέπουν ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με τον αριθμό η Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ενώ ανέφερε ότι η τάση είναι αυξητική, δεν ήταν τόσο πειστική, καθώς δεν γνώριζε αριθμούς και φάνηκε ότι δεν είχε ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τα προγράμματα. Αντίθετα, ο Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφερε ότι βλέπει πτωτική τάση βάσει των τελευταίων έξι χρόνων που βρίσκεται σε αυτό το πόστο, αλλά όταν ρωτήθηκε για το αν είναι ικανοποιημένος από τα

προγράμματα που διεξάγονται απάντησε θετικά. Πιθανώς μία ερμηνεία αυτής της αντίφασης να συνδέεται με το ενδεχόμενο ότι ο ίδιος, καθώς έχει την ευθύνη υλοποίησης προγραμμάτων, να ήθελε να δείξει πώς ο αριθμός είναι ικανοποιητικός. Η φθίνουσα πορεία του αριθμού των προγραμμάτων που παρατηρήθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έρχεται σε αντίθεση με την πρόσφατη αλλά και σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία στην οποία φαίνεται μία αυξητική τάση (Κιμιωνής, 2007· Αναστασιάδου & Κουρκουρίδης, 2008· Παπάζογλου-Τζίμα, 2014· Μαλανδράκης, Δημητρίου, & Γεωργόπουλος, 2020).

Όσον αφορά τα κίνητρα που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα στελέχη εστίασαν περισσότερο στα εσωτερικά κίνητρα και τόνισαν την απουσία εξωτερικών κινήτρων. Αυτό συνάδει με την έρευνα της Ντόνα (2020) που στα κίνητρα ανέφερε και το προσωπικό ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευτικού και τα συναισθηματικού και ηθικού χαρακτήρα κίνητρα. Συμπληρωματικά στα κίνητρα ορισμένοι εκπαιδευτικοί και ένα στέλεχος παρατήρησαν ότι όταν υπάρχει το κλίμα μίας ενδεχόμενης αξιολόγησης, ο αριθμός των προγραμμάτων αυξάνεται. Σχετικά με τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν, ανέφεραν τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, την έλλειψη χρηματοδότησης, την υποβάθμιση-απαξίωση δημιουργιών και βεβαίωσης, τις δυσκολίες από την πλευρά των μαθητών και την απαξίωση του επαγγέλματος του δασκάλου.

Ο δεύτερος άξονας των συνεντεύξεων αφορούσε τα επιμέρους χαρακτηριστικά των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ (διάρκεια-τρόποι ενσωμάτωσης της ΠΕ/ΕΑΑ, θεματολογία, εκπαιδευτικοί στόχοι, διδακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές μέθοδοι-διδακτικές τεχνικές, δραστηριότητες και αξιολόγηση). Αρχικά, για τη διάρκεια των προγραμμάτων από τις απαντήσεις των στελεχών φάνηκε ότι οι επίσημες απαιτήσεις από το θεσμικό πλαίσιο είναι από δύο έως τέσσερις μήνες, διάρκεια πολύ κοντινή με αυτή που δήλωσαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δηλαδή τέσσερις με έξι μήνες. Αυτό το διάστημα συμφωνεί με την έρευνα των Μαλανδράκη κ.α. (2020) που βρήκε ότι η μέση διάρκεια των προγραμμάτων είναι οι πέντε μήνες. Όμως, το χρονικό διάστημα εξαρτάται από το πρόγραμμα. Έτσι, υπήρξαν τρεις εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι μπορεί ένα πρόγραμμα να διαρκέσει μέρες-βδομάδες (μικρής διάρκειας), εξάμηνο (μεσαίας διάρκειας ή χρόνο/χρόνια (μεγάλης διάρκειας), όπως κάποια που υλοποιούνται με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης, σχετικά με τα προγράμματα οι μισοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα ενσωματώνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων, κυρίως για πρακτικούς λόγους, τονίζοντας έτσι την διαθεματικότητά τους, κάτι που αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της ΠΕ/ΕΑΑ (Φλογαΐτη, 2011).

Αναφορικά με τη θεματολογία των προγραμμάτων, σύμφωνα με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το θέμα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, κάτι στο οποίο συμφωνούν και οι μισοί εκπαιδευτικοί, καθώς έχουν και το ανάλογο γνωστικό υπόβαθρο σε αυτά, ενώ οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι συνδυάζουν τα ενδιαφέροντά τους με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους μαθητές. Οι τοπικές συνθήκες και το επίπεδο των μαθητών έχουν επίσης σημασία, ευρήματα που συγκλίνουν με τη βιβλιογραφία (Δημητρίου, Γεωργόπουλος, & Μπιρμπίλη, 2008· Ζυγούρη, 2008· Παπάζογλου-Τζίμα, 2014· Τσιροπούλου, 2012).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πραγματοποιήσει προγράμματα όχι μόνο για το φυσικό περιβάλλον, αλλά επιλέγουν και θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος, όπως είναι οι φυσικές καταστροφές και η αστρονομία. Συμπερασματικά, από τις συνεντεύξεις υποδηλώνεται ότι η θεματολογία που επιλέγεται στα προγράμματα ενσωματώνουν στοιχεία που δείχνουν ότι συγκλίνουν προς αυτή τη λογική της αειφορίας. Σε κάποιες περιπτώσεις δηλώνεται η ενασχόληση με αυτή (ότι το θέμα κάποιου προγράμματος ήταν η αειφορία), ενώ σε άλλες οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται πως τα όρια μεταξύ περιβαλλοντικών, κοινωνικών και πολιτιστικών θεμάτων είναι ρευστά.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιδιώκει μία ποικιλία εκπαιδευτικών στόχων στα προγράμματα και πιο συγκεκριμένα γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Οι γνωστικοί και οι συναισθηματικοί στόχοι αναλύθηκαν από αυτούς και δόθηκαν πολλά παραδείγματα, ενώ στους ψυχοκινητικούς αναφέρθηκαν κυρίως ονομαστικά. Μέσω των παραδειγμάτων που έδωσαν φάνηκε ότι οι στόχοι που θέτουν συνάδουν με τη βιβλιογραφία (Χριστόπουλος, 2007· Οικονόμου, 2015· Ντόνα, 2020), με τη διαφορά ότι προτεραιότητα δεν αποτελούν για αυτούς μόνο οι γνωστικοί στόχοι, αλλά ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουν και στους συναισθηματικούς. Σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές μεθόδους/τεχνικές, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν μία ποικιλία (εργασία σε ομάδες, βιωματική μάθηση, χρήση νέων τεχνολογιών, μέθοδος project, καταγισμός ιδεών, debate, θεατρικό δράμα, παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού και μελέτη πεδίου), πλουραλισμός που ενδείκνυται στην ΕΑΑ (Ssossé et al, 2021). Ωστόσο αυτά που ήταν κυρίαρχα και αξιοποιούνταν από όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαιρέτως ήταν η μέθοδος project και η εργασία σε ομάδες, προσέγγιση που είναι απαραίτητη στη μέθοδο project (Οικονόμου, 2015).

Όσον αφορά άλλες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ, αυτή που αναφέρθηκε περισσότερο και ενσωματώνεται σχεδόν σε κάθε πρόγραμμα είναι η επίσκεψη σε κάποιο φορέα και κυρίως σε ΚΠΕ. Η επίσκεψη σε χώρους εκτός της σχολικής τάξης που σχετίζονται με το εκάστοτε πρόγραμμα υποστηρίζεται από τους Δημητρίου κ.α. (2008) ότι είναι η πιο διαδεδομένη, αλλά η επίσκεψη σε ΚΠΕ διαφέρει από τα συμπεράσματα των Μαλανδράκη κ.α. (2020) που βρήκαν στην έρευνά τους ότι το ποσοστό των προγραμμάτων που συνδυάζονται με επίσκεψη στα ΚΠΕ είναι σχεδόν το 1/4. Αυτό συμβαίνει και με την επίσκεψη ενός ειδικού στο σχολείο που το ανέφεραν οι τρεις από τους οκτώ εκπαιδευτικούς ενώ στη βιβλιογραφία το ποσοστό ήταν πολύ μικρότερο (6%) (Μαλανδράκης κ.α., 2020). Αυτά δικαιολογούνται πιθανώς από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα που πρόκειται δηλαδή για άτομα που είναι πολύ ενεργά στον τομέα της ΠΕ/ΕΑΑ επί σειρά ετών, άρα και έχουν αποκτήσει μία σημαντική εμπειρία και γνώση. Στις δραστηριότητες αναφέρθηκαν ακόμα οι βιωματικές δραστηριότητες, η συμμετοχή σε ευρύτερα προγράμματα/δίκτυα, η επικοινωνία και συνεργασία με τοπικούς παράγοντες και η παρουσίαση του προγράμματος στο τέλος.

Τέλος, το τελευταίο χαρακτηριστικό των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ του δεύτερου άξονα ήταν το πώς αξιολογούν τα προγράμματά τους. Η πιο δημοφιλής πρακτική ήταν η χρήση του ερωτηματολογίου στο επίπεδο της εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ σε επίπεδο εσωτερικής, που σχεδιάζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αναφέρεται εκτός από το ερωτηματολόγιο, η συζήτηση και η ανατροφοδότηση που λαμβάνεται μέσω των

δημιουργιών των παιδιών. Ακόμα, υπήρξαν και τρεις εκπαιδευτικοί που επισήμαναν την απουσία της αξιολόγησης στα προγράμματα.

Ο τρίτος άξονας των συνεντεύξεων αφορούσε το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη ότι συντελείται η ενσωμάτωση της αειφορίας στα προγράμματα καθώς επίσης, ρωτήθηκαν και για ορισμένα επιμέρους χαρακτηριστικά, τα οποία είναι οι 17 στόχοι της αειφορίας, η ολιστικότητα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και οι αξίες της αειφορίας. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της αειφορίας, ερώτηση που είχε απευθυνθεί στα στελέχη στον πρώτο άξονα. Οι τρεις από τους οκτώ εκπαιδευτικούς παρουσίασαν μία δυσκολία στην κατανόηση του όρου, καθώς εστίασαν περισσότερο στη διατήρηση των φυσικών πόρων χωρίς να λαμβάνουν υπόψη όλες τις διαστάσεις του όρου, κάτι που μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι η έννοια αυτή είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και έχει στοιχεία και από τις φυσικές και από τις κοινωνικές επιστήμες (Redclift, 1991). Στον αντίποδα βρίσκονται οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (πέντε στους οκτώ) που ακόμα κι αν στην αρχή δήλωσαν ότι δεν μπορούν να δώσουν ορισμό, φάνηκε ότι αντιλαμβάνονται την έννοια με όλες τις διαστάσεις της. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι ενώ αναμενόταν από τη βιβλιογραφία να είναι επηρεασμένος ο ορισμός που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί από τον επιστημονικό τομέα και την ειδικότητα (κυρίως των καθηγητών) από τους οποίους προερχόταν (Redclift, 1991· Sund & Gericke, 2020), αυτό δε συνέβη. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Sund & Gericke (2020) ο κάθε καθηγητής ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο που διδάσκει, εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές, κάτι που δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα.

Σχετικά με το κατά πόσο ενσωματώνεται η αειφορία στα εν λόγω προγράμματα ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου για την Αειφορία φάνηκε να γνωρίζει περισσότερο από τα άλλα δύο στελέχη και δήλωσε ότι κατά την εκτίμησή του προσεγγίζεται επιφανειακά η αειφορία χωρίς ουσιαστική εμβάθυνση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αυτή η εκτίμηση δεν επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (οι έξι στους οκτώ) δήλωσαν ότι φροντίζουν για την ενσωμάτωση της έννοιας και της λογικής της αειφορίας, ενώ οι άλλοι δύο ότι δεν θεωρούν πως έχουν την επάρκεια για να το κάνουν, κάτι που φάνηκε και στην έρευνα της Σφακιανάκη (2021), όπου αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις ελλείψεις τους ως προς την κατανόηση της έννοιας της αειφορίας και προβληματίζονται για το ρόλο τους στο πλαίσιο αυτό. Συμπληρωματικά, αν μελετήσουμε συνδυαστικά τις δύο ερωτήσεις, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνονται τον όρο της αειφορίας και αν θεωρούν ότι τον ενσωματώνουν, υπάρχει μία μικρή απόκλιση σε μία εκπαιδευτικό, που παρόλο που αντιλαμβάνεται τον όρο αυτό, θεωρεί ότι δεν έχει την απαιτούμενη επάρκεια για να πετύχει την ενσωμάτωση.

Στις συνεντεύξεις όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για κάποια επιμέρους χαρακτηριστικά της ΕΑΑ, δηλαδή τους 17 στόχους της αειφορίας, την ολιστικότητα, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τις αξίες της αειφορίας, φάνηκαν τα παρακάτω. Αρχικά, σχετικά με τους 17 στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης, αυτοί διατυπώθηκαν στην Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για την αειφορία (2015) και είναι: 1) μηδενική φτώχεια, 2) μηδενική πείνα, 3) καλή υγεία και ευημερία, 4) ποιοτική εκπαίδευση, 5) ισότητα των φύλων, 6) καθαρό νερό και αποχέτευση, 7) φτηνή και καθαρή ενέργεια, 8) αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη, 9) βιομηχανία,

καινοτομία και υποδομές, 10) λιγότερες ανισότητες, 11) βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, 12) υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή, 13) δράση για το κλίμα, 14) ζωή στο νερό, 15) ζωή στη στεριά, 16) ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί, και 17) συνεργασία για τους στόχους (Ελληνική Δημοκρατία, 2019), όπως έχει αναφερθεί παραπάνω. Στις συνεντεύξεις δεν αναφέρθηκε κάποιος εκπαιδευτικός σε αυτούς, που ίσως γεγονός που ίσως υποδηλώνει ότι μπορεί να μην έχουν ιδιαίτερη οικειότητα με αυτούς.

Αντίθετα, στο χαρακτηριστικό της ΕΑΑ που αφορά την ολιστικότητα φάνηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί επενδύουν διδακτικά, εύρημα που συμφωνεί με όσα αναφέρει ο Χριστόπουλος (2007) που βρήκε και αυτός ότι οι καθηγητές στο Νομό Αχαΐας προσεγγίζουν την ΕΑΑ με ολιστικό τρόπο στα προγράμματά τους. Ανάλογα αποτελέσματα υπήρξαν και για την προώθηση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όλοι δήλωσαν ότι αποτελεί βασικό στόχο στα προγράμματά τους, κάτι το οποίο διαφάνηκε και μέσα από τα λεγόμενά τους όταν απαντούσαν σε άλλες ερωτήσεις. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα και για την προώθηση των αξιών της αειφορίας. Ο προσανατολισμός στις αξίες στην ΕΑΑ αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού πεδίου και περιλαμβάνει το σεβασμό αξιών όπως η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, η δημοκρατία και η ελευθερία. Μάλιστα η καλλιέργειά τους αποτελεί προϋπόθεση για την κριτική ανάλυση (Φλογαΐτη, 2011). Έτσι, στην παρούσα έρευνα όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εστιάζουν σε αυτές γεγονός που διέπνεε όλο το λόγο τους. Μία εκπαιδευτικός εστίασε μάλιστα στο ότι για να έχει νόημα και ουσία η προώθηση των αξιών στους μαθητές πρέπει να υπάρχει συνέχεια σε όλη την παρουσία των μαθητών στο σχολείο.

Συμπερασματικά, για τον τρίτο άξονα θα μπορούσαμε να πούμε ότι αν και οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν τους 17 στόχους της αειφορίας, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις και ότι ειπώθηκε σε αυτές, παρόλα αυτά φάνηκε ότι συντελείται σε μεγάλο βαθμό η ενσωμάτωση της αειφορίας στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούν. Επίσης, τα ευρήματα αυτής της έρευνας διαφοροποιούνται με ορισμένα στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας.

### ***Συμπεράσματα***

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν τα κύρια χαρακτηριστικά των σύγχρονων προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο και το αν και πώς ενσωματώνεται η αειφορία σε αυτά με τη βοήθεια των απόψεων και της εμπειρίας των αρμόδιων στελεχών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που τα υλοποιούν. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα κίνητρα που μπορεί να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς για να διεξάγουν ένα πρόγραμμα και οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν, τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη την έννοια της αειφορίας στο πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ και τέλος, ο βαθμός και οι τρόποι με τους οποίους ενσωματώνεται η έννοια της αειφορίας στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ.



Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το «ποια είναι τα κίνητρα που μπορεί να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς για να διεξάγουν ένα πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ και ποιες οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν» φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στα κίνητρα εστίασαν περισσότερο στα προσωπικά κίνητρα, τόνισαν την απουσία εξωτερικών κινήτρων, ενώ αναφέρθηκαν στο ότι μία ενδεχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εν γένει παρακινεί περισσότερους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν προγράμματα. Σχετικά με τις δυσκολίες που μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη διεξαγωγή των προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε δυσκολίες που βρίσκονται σχεδόν σε πλήρη συμφωνία με τη βιβλιογραφία, με κυρίαρχες την έλλειψη του χρόνου, τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, την έλλειψη συνεργασίας με άλλους συναδέλφους, την έλλειψη χρηματοδότησης, καθώς και δυσκολίες που προέρχονται από την πλευρά των μαθητών. Ωστόσο, σε αυτές τις δυσκολίες δεν αναφέρθηκε η θέση της ΠΕ/ΕΑΑ στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά έγινε αναφορά από έναν συμμετέχοντα, της απαξίωσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και πιο συγκεκριμένα το «ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά (διάρκεια, θεματολογία, δομή και αξιολόγηση) των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που διεξάγονται», από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν υλοποιήσει πολλά διαφορετικά προγράμματα που περιείχαν πληθώρα συνδυασμών στα επιμέρους αυτά χαρακτηριστικά. Γενικότερα σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων, φάνηκε ότι τα προγράμματα που διεξάγονται διαρκούν τέσσερις με έξι μήνες, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το θέμα είτε σύμφωνα με τα προσωπικά ενδιαφέροντά τους, είτε λαμβάνοντας υπόψη και την ανατροφοδότηση που δέχονται από τους μαθητές και επιλέγουν από μία ευρεία γκάμα θεμάτων. Ακόμα, οι περισσότεροι επιδιώκουν μία ποικιλία εκπαιδευτικών στόχων, διδακτικών προσεγγίσεων, διδακτικών μεθόδων-τεχνικών και δραστηριοτήτων, ενώ σχετικά με την αξιολόγηση εστιάζουν στο επίπεδο της εσωτερικής αξιολόγησης κάνοντας χρήση του ερωτηματολογίου.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που είναι το «πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη την έννοια της αειφορίας στο πλαίσιο της ΠΕ» διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδειξαν να λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις διαστάσεις του όρου, ότι δηλαδή «η οικονομία, το περιβάλλον και η κοινωνία είναι οι τρεις πυλώνες που στηρίζουν ισότιμα την αειφόρο ανάπτυξη σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό, τοπικό και οικιακό επίπεδο» (Φλογαΐτη, 2011, σ. 75). Ωστόσο, υπήρξαν και κάποιοι που εστίασαν περισσότερο στη διατήρηση των φυσικών πόρων χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις άλλες διαστάσεις.

Τέλος, ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το «σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους ενσωματώνεται η έννοια της αειφορίας από τους εκπαιδευτικούς στα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ» διαπιστώθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν εμπλακεί σε πολύ μεγάλο βαθμό σε προγράμματα τα οποία ενσωματώνουν πολλά στοιχεία της αειφορίας και φαίνεται ότι συγκλίνουν προς τη λογική αυτή. Τα στοιχεία αυτά αφορούν κυρίως τη θεματολογία, τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους/τεχνικές που χρησιμοποιούνται, καθώς επίσης και άλλα χαρακτηριστικά που αποτελούν και χαρακτηριστικά της αειφορίας. Αυτά είναι η διαθεματικότητα, η ολιστικότητα, η προσπάθεια να

αναπτύξουν οι μαθητές την κριτική τους σκέψη και η προώθηση των αξιών της αειφορίας. Όλα αυτά αναδύθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις και φαίνεται ότι διακατέχουν τη ροή των περισσότερων προγραμμάτων.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών των σύγχρονων προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ που υλοποιούνται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Νομό Ιωαννίνων. Επίσης, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του βαθμού ενσωμάτωσης και των τρόπων με τους οποίους γίνεται η ενσωμάτωση της έννοιας της αειφορίας στα προγράμματα αυτά, καθώς δεν έχει εντοπιστεί άλλη έρευνα στην Ελλάδα που να μελετά αυτό το ζήτημα της ενσωμάτωσης της αειφορίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν σε σημαντικό βαθμό την έννοια της αειφορίας στα προγράμματά τους, κάτι που αποδεικνύεται από τον τρόπο με τον οποίο τα υλοποιούν (τη διάρθρωση και το περιεχόμενό τους). Όμως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, προτάθηκαν από τα αρμόδια στελέχη με βάση το ενδιαφέρον, την εμπειρία και την ενεργή συστηματική ενασχόλησή τους με προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ. Επομένως, δεν αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του «μέσου» εκπαιδευτικού που υλοποιεί προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ στο ελληνικό σχολείο. Αν και αναδεικνύονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και φαίνεται ότι η έννοια της αειφορίας ενσωματώνεται στα προγράμματα, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να εξακριβωθούν εάν τα ευρήματά μας ισχύουν σε ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, εκπαιδευτικών της ΠΕ/ΕΑΑ. Με μια πιο διευρυμένη έρευνα σε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών θα αναδειχθεί επίσης καλύτερα και ο βαθμός στον οποίο υλοποιούνται προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ από τους εκπαιδευτικούς της χώρας. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν σε μελλοντικές έρευνες να δοθεί έμφαση στην έννοια της αειφορίας και στο πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να την ενσωματώνουν στα προγράμματά τους, ώστε να τους δοθούν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές που θα τους διευκολύνουν στην ενσωμάτωση αυτή.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνικές Αναφορές

Αναστασιάδου, Φ. & Κουρκουρίδης, Δ. (2008). Σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια του Ν. Καβάλας (2003-2008), στατιστική ανάλυση και χαρτογραφική απεικόνιση. 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη: Φυσικοί Πόροι, Κοινωνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ναύπλιο, 12-14 Δεκεμβρίου 2008. Ανακτήθηκε από:

<http://www.kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/4o-panellinio-synedrio-p-e-ek-p-e>

Βαχτσιαβάνου, Ε. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, (Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης)

Γιάγκου, Γ. & Κουμουτσάκου, Μ. (2015). Εκπαιδύοντας... για το περιβάλλον. 7ο πανελλήνιο συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία: Αλλάζοντας στάσεις και συμπεριφορές μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, έρευνα, σχολικά δίκτυα, δράσεις και δραστηριότητες στην Ελλάδα. Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Ανακτήθηκε από:

<http://www.kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/7o-panellinio-synedrio>

Δηλάρη, Β. (2015). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην μετά το 2015 ατζέντα. *Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*. 8 (53). Ανακτήθηκε από:

<http://www.peakpemagazine.gr/issue/482>

Δουλάμη, Ε. (2020). *Διερεύνηση των αντιλήψεων στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τον ρόλο του σύγχρονου σχολείου στην προαγωγή της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία*. (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη). Ανακτήθηκε από:

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/48187>

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

<http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/15>

Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Εξωτερικών. (2019). *Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης*. Αθήνα: Υπηρεσία Διεθνούς Αναπτυξιακής Συνεργασίας. Ανακτήθηκε από:

<https://hellenicaid.mfa.gr/index.html>

Ζυγούρη, Ε. (2008). *Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υλοποιήσουν τις αρχές, τους στόχους, τις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αυτές προτείνονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*

(ΔΕΠΠΣ) για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα). Ανακτήθηκε από:

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/17330>

Ζυγούρη, Έ. (2010). Ερευνητική Προσέγγιση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Βασικές Αρχές, τα Μεθοδολογικά Ζητήματα και τα Ζητήματα Αξιολόγησης στα Προγράμματα Π.Ε. 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Περιβαλλοντική εκπαίδευση «Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ανακτήθηκε από:

<http://www.kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/5o-panellinio-synedrio>

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

<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1699945/theFile>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ, Αθήνα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Μυτιλήνη.

Κατσακιώρη, Μ., Φλογαΐτη, Ε., & Παπαδημητρίου, Β. (Επιμ.). (2008). Επιχειρησιακό σχέδιο για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Π.4Α Μελέτη για την ενότητα «Πολιτισμός» και Π.4Β: Μελέτη για την ενότητα «Κοινωνική Ισότητα». Θεσσαλονίκη: Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων.

Κιμιωνής, Γ. (2007). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως προαιρετική δραστηριότητα στα σχολεία: προσανατολισμοί και προοπτικές*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε από:

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/23535>

Μαλανδράκης, Γ., Δημητρίου, Α., & Γεωργόπουλος, Α. (2020). Χαρακτηριστικά Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η εμπειρία 7 ετών σε πανελλαδική κλίμακα. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Για Την Αειφορία*, 2(1), 29. <https://doi.org/10.12681/ees.19743>

Μεσσάρης, Δ. & Παπαϊωάννου, Ι. (2005). Ολοκληρωμένο αποκεντρωμένο μοντέλο ανάπτυξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Αχαΐα στα πλαίσια της θέσης του Υπεύθυνου Π.Ε.-Συνδυασμός με ΣΠΠΕ. 1<sup>ο</sup> Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005. Ανακτήθηκε από:

<http://www.kpe.gr/new/index.php/1o-synedrio-s-p-p-e>

Ν. 1892/1990. Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 101/Α/31-7-1990).

Ν. 1946/1991. Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.) και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 69/Α/14-5-1991).

Ντόνα, Ε. (2020). *Οι αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στην πορεία εξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: 1985-2014*, (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε από:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47873>

Οικονόμου, Σ. (2015). Η προτεραιότητα των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *7ο πανελλήνιο συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία: Αλλάζοντας στάσεις και συμπεριφορές μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, έρευνα, σχολικά δίκτυα, δράσεις και δραστηριότητες στην Ελλάδα*. Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Ανακτήθηκε από:

<http://www.kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/7o-panellinio-synedrio>

Παπαδόπουλος, Δ. (2005). *Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση στερεών αποβλήτων*, (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών. Ανακτήθηκε από:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15206>

Παπάζογλου-Τζίμα, Ε. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η περίπτωση της Φλώρινας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Αποθετηρίου Διπλωματικών Εργασιών ΠΜΣ του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων:

<http://ouranos.edu.uoi.gr/repository/>

Σμπαρούνης, Θ. (2010). Οι πολιτικές ανάπτυξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από το θεσμό των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. 1990 – 2010: Μία κριτική Θεώρηση. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Περιβαλλοντική εκπαίδευση «Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»*. Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010. Ανακτήθηκε από:

<http://www.kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/5o-panellinio-synedrio>

Σπυροπούλου, Δ. (2002). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης: Καιρός και Κλίμα – Προστασία της ατμόσφαιρας, *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (6), 160-171. Ανακτήθηκε από:

<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos6/>

Σφακιανάκη, Ν. (2021). Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προς την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 66 (21). Ανακτήθηκε από:

<https://www.peakpemagazine.gr/issue>

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

<http://dx.doi.org/10.12681/ees.19550>

Τσιροπούλου, Σ. (2012). Διερεύνηση των σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στον Ν. Έβρου από το 2003 έως το 2012. *6ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία*. Θεσσαλονίκη, 1-2 Δεκεμβρίου 2012. Ανακτήθηκε από:

<http://www.kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/6o-panellinio-synedrio>

Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. στο Ζαϊμάκης Γ. (επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης-Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. σελ. 97-125.

Υ.Α. 94236/ΓΔ4. Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων. Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ 3567/τ.Β'/4-8-2021).

Υ.Α. Γ2/3026/27.8.90. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.).

Υ.Α. Φ.7/79511/ΓΔ4. Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ 2539/τ.Β'/24-6-2020).

Υ.Α. Φ.12.1/545/85812/Γ1/2005. Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εφημερίδα της κυβέρνησης (ΦΕΚ 1280/τ.Β'/13-9-2005).

Υ.Α. Φ.31/94185/Δ1. «Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». 29-7-2021.

Φανιουδάκη, Ε. (2015). Μία περιβαλλοντική προσέγγιση με φόντο την αειφορία. *7ο πανελλήνιο συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία. Αλλάζοντας στάσεις και συμπεριφορές μέσα από εκπαιδευτικά 104 προγράμματα, έρευνα, σχολικά δίκτυα, δράσεις και δραστηριότητες στην Ελλάδα*. Βόλος, 8-10 Μαΐου 2015. Ανακτήθηκε από:

<http://www.kpe.gr/new/index.php/p-e-ek-p-e/7o-panellinio-synedrio>

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο

Φωτιάδης, Μ. (2017). Αειφορία και αειφόρος ανάπτυξη: μία (ακόμα) κριτική θεώρηση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 58(13). Ανακτήθηκε από:

<https://www.peakpemagazine.gr/issue/606>

Χριστόπουλος, Ν. (2007). *Απόψεις και αντιλήψεις καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής*

εκπαίδευσης, (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών), Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10889/821>

### **Ξενόγλωσσες Αναφορές**

Affolter, C. & Varga, A. (Ed.). (2018). ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future. Environment and School Initiatives, Vienna and Eszterhazy Karoly University, Budapest.

Aikens, K., McKenzie, M., Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: a systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research*, 22 (3), 333-359. doi: 10.1080/13504622.2015.1135418

Ardoin, N., Bowers, A., Roth, N., Holthuis, N. (2018). Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research. *Journal of Environmental Education*, 49 (1), 1-17. doi: 10.1080/00958964.2017.1366155

Bowers, A. & Creamer, E. (2020). A grounded theory systematic review of environmental education for secondary students in the United States. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30 (3), 1-18. doi: 10.1080/10382046.2020.1770446

Briggs, L., Trautmann, N., Fournier, C. (2018). Environmental education in Latin American and the Caribbean: the challenges and limitations of conducting a systematic review of evaluation and research. *Environmental Education Research*, 24 (12), 1631-1654. doi: 10.1080/13504622.2018.1499015

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Α. Αϊδίνης (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Buckler, C & Creech. (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) FINAL REPORT*. Raris: UNESCO.

Cambers, G., Chapman G., Diamond P., Down L., Griffith A. D., Wiltshire W., and Miura U. (2008). Teacher's Guide for Education for Sustainable Development in the Caribbean. Santiago: UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean.

dos Santos, F., da Silva Leite, E., Rocha Amorim, R., Amorim, D. (2020). Environmental Education in Brazil: Socio-Historical Perspectives in Formal Teaching for Sustainability. *Creative Education*, 11 (10), 2053-2068. doi: 10.4236/ce.2020.1110150

Dyment, J., Hill, A., Emery, S. (2015). Sustainability as a cross-curricular priority in the Australian Curriculum: a Tasmanian investigation. *Environmental Education Research*, 21 (8), 1105-1126. doi: 10.1080/13504622.2014.966657



- Glackin, M. & King, H. (2020). Taking stock of environmental education policy in England – the what, the where and the why. *Environmental Education Research*, 26 (3), 305-323. doi: 10.1080/13504622.2019.1707513
- Hassan, A. & Ismail, M. (2011). The infusion of Environmental Education (EE) in chemistry teaching and students' awareness and attitudes towards environment in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3404-3409. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.309
- Holst, J., Brock, A., Singer-Brodowski, M., de Haan, G. (2020). Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System. *Sustainability*, 12 (10), 4306. doi: 10.3390/su12104306
- Jucker, R. & Mathar, R. (Ed.). (2015). *Schooling for Sustainable Development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development*. Springer.
- Kopnina, H. (2014). Revisiting education for sustainable development (ESD): Examining anthropocentric bias through the transition of environmental education to ESD. *Sustainable Development*, 22 (2), 73-83. doi: 10.1002/sd.529
- Mogensen, F. & Mayer, M. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια κριτική προσέγγιση. Σε Φλογαίτη, Ε. και Λιαράκου, Γ. (επιμ.), *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, σελ. 21-46), Αρχάνες: ΚΠΕ Αρχανών.
- Mróz, A., Ocetkiewicz, I., Tomaszewska, B. (2020). What should be included in education programmes – The socio-education analysis for sustainable management of natural resources. *Journal of Cleaner Production*, 250, 1-13. doi: 10.1016/j.jclepro.2019.119556
- Mustam B. & Daniel, E. S. (2016). Informal And Formal Environmental Education Infusion: Actions of Malaysian Teachers and Parents Among Students in a Polluted Area. *The Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 9-20.
- Mickelsen, G. & Wells, P.J. (Ed.). (2017), *A Decade of Progress on Education for Sustainable Development: Reflections from the UNESCO Chairs Programme*. France: UNESCO.
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A., Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *Journal of Environmental Education*, 39 (2), 3-20. doi: 10.3200/JOEE.39.2.3-20
- Palmos, D., Papavasileiou, C., Papakitsos, E., Vamvakeros, X., Mavrakis, A. (2021). Enhancing the environmental programmes of secondary education by using web-tools concerning precaution measures in civil protection: The case of Western Attica (Greece). *Safety Science*, 135, 1-6, doi: 10.1016/j.ssci.2020.105117
- Paredes-Chi, A. & Viga-de Alva, M. (2018). Environmental education (EE) policy and content of the contemporary (2009–2017) Mexican national curriculum for primary schools. *Environmental Education Research*, 24 (4), 564-580. doi: 10.1080/13504622.2017.1333576



- Puk, T. & Behm, D. (2003). The Diluted Curriculum: The Role of Government in Developing Ecological Literacy as the First Imperative in Ontario Secondary Schools. *Canadian Journal of Environmental Education*, 8, 217–232. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881758.pdf>
- Redclift M (1991). The multiple dimensions of sustainable development. Paper at the Annual Conference of the Geographical Association, London.
- Ssossé, Q., Wagner, J., Hopper, C. (2021). Assessing the Impact of ESD: Methods, Challenges, Results. *Sustainability*, 13 (5), 1-26. doi: 10.3390/su13052854
- Stanišić, J. (2016). Characteristics of teaching environmental education in primary schools. *Inovacije u nastavi*, 29 (4), 87-100. doi: 10.5937/inovacije1604087s
- Stanišić, J. & Maksić, S. (2014). Environmental education in Serbian primary schools: Challenges and changes in curriculum, pedagogy, and teacher training. *Journal of Environmental Education*, 45 (2), 118-131. doi: 10.1080/00958964.2013.829019
- Sund, P. & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26 (6), 772-794, doi: 10.1080/13504622.2020.1754341
- Timm, J. & Barth, M. (2020). Making education for sustainable development happen in elementary schools: the role of teachers. *Environmental Education Research*, 27 (1), 1-17. doi: 10.1080/13504622.2020.1813256
- Uitto, A. & Saloranta, S. (2017). Subject teachers as educators for sustainability: A survey study. *Education Sciences*, 7 (1), 1-19. doi: 10.3390/educsci7010008
- UNESCO. (1997). Περιβάλλον και κοινωνία: Εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των πολιτών για την αειφορία. Θεσσαλονίκη: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Education for Sustainability – From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris: UNESCO Education Sector.
- UNESCO. (2013). ESD-Building a better, fairer world for the 21st century. Retrieved from UNESCO website: [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_a/popups/mod01t05s01.html](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod01t05s01.html)
- UNESCO-UNEP. (1976). The Belgrade Charter: A Global Framework for Environmental Education. Retrieved from: <https://naaee.org/sites/default/files/153391eb.pdf>
- UNESCO-UNEP. (1990). An Environmental Education Approach to the Training of Middle Level Teachers: A prototype Programme. Division of Science, Technical and Environmental Education. Retrieved from: [http://kpe-kardits.kar.sch.gr/Aiforia/Unesco/333\\_52.pdf](http://kpe-kardits.kar.sch.gr/Aiforia/Unesco/333_52.pdf)
- UNITED NATIONS. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Retrieved from:

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

UNITED NATIONS. (1992), Rio Declaration on Environment and Development: Agenda 21. United Nations Conference on Environment and Development. Retrieved from:

<http://www.un-documents.net/rio-dec.htm>

United Nations, (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. Retrieved from:

<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Zaradez, N., Sela-Sheffy, R., Tal, T. (2020). The identity work of environmental education teachers in Israel. *Environmental Education Research*, 26 (6), 812-829, doi: 10.1080/13504622.2020.1751084

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)

#### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Πόσα χρόνια είστε σε αυτό το πόστο;
2. Πώς βλέπετε/αντιλαμβάνεστε την έννοια της αειφορίας και της ΠΕ;

#### ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕ/ΕΑΑ – ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

4. Ποια θεωρείτε ότι είναι η κατάσταση των προγραμμάτων ΠΕ τα τελευταία χρόνια;
5. Είστε ικανοποιημένος/η με τον αριθμό των προγραμμάτων που διεξάγονται κάθε χρονιά;
6. Παρατηρείτε να υπάρχει ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς;
  - Θεωρείτε ότι υπάρχει αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια;
    - Αν ναι:
      - Γιατί; Πώς εκφράζεται;
    - Αν όχι:
      - Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
7. Ποια τα κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλακούν και ποιες οι δυσκολίες που τυχόν συναντούν;

#### ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

8. Ποια είναι η διάρκεια των προγραμμάτων;
9. Τι θέματα πραγματεύονται τα προγράμματα που διεξάγονται;
10. Ποια είναι η δομή των προγραμμάτων;
11. Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους θέτουν οι εκπαιδευτικοί;
12. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί;
13. Τι δραστηριότητες υπάρχουν στα προγράμματα;
14. Βλέπετε να πραγματοποιούνται συνεργασίες στο πλαίσιο των προγραμμάτων;
15. Υπάρχει αξιολόγηση των προγραμμάτων στο τέλος;
16. Πόσα από αυτά τα προγράμματα βλέπετε να ολοκληρώνονται εν τέλει και γιατί;
17. Πώς βλέπετε τα εργαστήρια δεξιοτήτων;

#### Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

18. Πιστεύετε ότι η έννοια της αειφορίας ενσωματώνεται από τους εκπαιδευτικούς στα προγράμματα που πραγματοποιούν;

Αν ναι:

- Με ποιο τρόπο/τι στοιχεία έχουν;
  - Βλέπετε στοιχεία των 17 στόχων της αειφορίας στα προγράμματα ΠΕ;
- Θεωρείτε ότι προωθείται ο ολιστικός χαρακτήρας της ΠΕ στα προγράμματα; Αν ναι, πώς;
- Θεωρείτε ότι τα προγράμματα προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Προωθούνται κοινωνικές αξίες της αειφορίας, μέσω των προγραμμάτων;

Αν όχι:

- Ποια στοιχεία απουσιάζουν;
- Θεωρείτε ότι προωθείται ο ολιστικός χαρακτήρας της ΠΕ στα προγράμματα; Αν ναι πώς;
- Θεωρείτε ότι τα προγράμματα προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Προωθούνται κοινωνικές αξίες της αειφορίας μέσω των προγραμμάτων;

## ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ)

### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

3. Πόσα χρόνια ασχολείστε με σχολικές δραστηριότητες;
4. Πόσες φορές έχετε αναλάβει την διεξαγωγή προγραμμάτων ΠΕ και ποιες χρονιές;

### ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕ/ΕΑΑ – ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

5. Τι κίνητρα θεωρείτε ότι υπάρχουν ώστε να σας παρακινήσουν να εμπλακείτε στη διεξαγωγή προγραμμάτων ΠΕ και ποιες είναι οι δυσκολίες που καλείστε να αντιμετωπίσετε;

### ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΕ/ΕΑΑ

6. Τι διάρκεια έχουν τα προγράμματα που έχετε κάνει;
7. Με τι θέματα έχετε ασχοληθεί;
8. Με ποια κριτήρια επιλέγετε τα προγράμματα; Παίζουν οι μαθητές κάποιο ρόλο σε αυτό και με ποιο τρόπο; Εμπλέκονται στην επιλογή των θεμάτων;
9. Συνήθως τι δομή έχουν τα προγράμματά σας;
10. Συνήθως τι μαθησιακούς/ εκπαιδευτικούς στόχους θέτετε;
11. Ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιείτε;
12. Τι δραστηριότητες έχετε εντάξει στα προγράμματα;
13. Έχετε πραγματοποιήσει συνεργασίες στο πλαίσιο των προγραμμάτων;
14. Προσπαθείτε να κάνετε αξιολόγηση στα προγράμματά σας;  
Αν ναι, πώς το καταφέρνετε;
15. Τα έχετε ολοκληρώσει τα προγράμματα που έχετε αρχίσει ως τώρα;  
Αν όχι: Γιατί;
16. Ποια είναι η άποψή σας για τα εργαστήρια δεξιοτήτων;

### Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ

17. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της αειφορίας στο πλαίσιο της ΠΕ;
18. Εσείς ενσωματώνετε την έννοια της αειφορίας στα προγράμματα που πραγματοποιείτε;

Αν ναι:

- Με ποιο τρόπο/τι στοιχεία έχουν;
  - Βλέπετε στοιχεία των 17 στόχων της αειφορίας στα προγράμματα ΠΕ;

- Θεωρείτε ότι προωθείται ο ολιστικός χαρακτήρας της ΠΕ στα προγράμματα; Αν ναι, πώς
- Θεωρείτε ότι τα προγράμματα προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Προωθούνται αξίες της αειφορίας, μέσω των προγραμμάτων;

Αν όχι:

- Ποια στοιχεία απουσιάζουν;
- Θεωρείτε ότι προωθείται ο ολιστικός χαρακτήρας της ΠΕ στα προγράμματα; Αν ναι πώς;
- Θεωρείτε ότι τα προγράμματα προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- Προωθούνται αξίες της αειφορίας μέσω των προγραμμάτων;
- Θα θέλατε κάποια βοήθεια να γίνει αυτό;