



- **Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α)**
- **Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**
Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση για την Αειφορία - Επιστήμες της Αγωγής» Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) και Βιολογίας

Επιμέλεια έκδοσης:

Αναστασία Δημητρίου
Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Χριστίνα Κάτσενου
Διδάκτορας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Γιώργος Μαλανδράκης
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

**Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης
Υποψηφίων Διδασκόντων-Διδακτορισσών και
Μεταπτυχιακών Φοιτητών - Φοιτητριών στην
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την
Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

**Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος
2021**

**Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδασκόντων-
Διδασκόντων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών - Φοιτητριών στην
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη**



- **Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α)**
- **Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Εκπαίδευση για την Αειφορία - Επιστήμες της Αγωγής» των Τμημάτων Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) και Βιολογίας**

Επιμέλεια έκδοσης:

Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
Χριστίνα Κάτσενου, Διδάκτορας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Γιώργος Μαλανδράκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2021

Η Ταυτότητα της Συνάντησης

Επιστημονική επιτροπή

- Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α.
- Αλέξανδρος Γεωργόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Ευάγγελος Μανωλάς, Καθηγητής, Τμήμα Δασολογίας & Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Στέφανος Παρασκευόπουλος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Ευγενία Φλογαΐτη, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Γεωργία Λιαράκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Βασίλης Παπαβασιλείου, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Κώστας Γαβριλάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Γεώργιος Μαλανδράκης, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Αθανάσιος Μόγιας, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Παπανικολάου Αναστάσιος, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Πολυξένη Ράγκου, Αφυπηρετήσασα Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ίριδα Τσεβρένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Οργανωτική επιτροπή

- Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α.,
- Γεώργιος Μαλανδράκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ-ΑΠΘ
- Γιώργος Καταχώτης, Γραμματέας ΔΠΜΣ: «Εκπαίδευση για την αειφορία – Επιστήμες της αγωγής», ΤΕΠΑΕ -ΑΠΘ
- Χριστίνα Κάτσενου, Δρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Γραμματέας ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α.

Διοικητικό Συμβούλιο (ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α)

Αναστασία Δημητρίου – Πρόεδρος
Ευγενία Φλογαΐτη - Αντιπρόεδρος
Χριστίνα Κάτσενου – Γραμματέας
Κωνσταντίνος Γαβριλάκης – Ταμίας
Αθανάσιος Μόγιας – Μέλος

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

<i>Η Θεατροπαιδαγωγική στα μονοπάτια του οικοφεμινισμού: Μια διαγενεακή έρευνα δράσης</i>	8
Ασλάνη Άννα	8
<i>Το ενεργειακό αποτύπωμα και η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησής του από μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προσπάθεια για εννοιολογική ανάπτυξη και ενεργό συμμετοχή τους στη μείωσή του μέσω διδακτικής παρέμβασης</i>	11
Γαλάνης Νικόλαος	11
<i>Το ζήτημα της ορθολογικής διαχείρισης των απορριμμάτων στο Δήμο Αλεξανδρούπολης: Απόψεις πολιτών και μελών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης</i>	14
Γεωργιάδου Χρυσούλα	14
<i>Μάτι Αττικής 2018 – Περιβαλλοντική αδικία; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την καταστροφή, τον ρόλο του σχολείου και του περιβαλλοντικού κινήματος</i>	17
Γιαβρόγλου Λάουρα	17
<i>Environmental education at work: the case of Kalymnos</i>	20
Yanniris Constantinos	20
<i>Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κιλκίς</i>	22
Γκόγκου Δήμητρα	22
<i>Ανάμεσα στον ψηφιακό και τον πραγματικό κόσμο. Η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία</i>	25
Δασκαλάκη Ζαχαρένια	25
<i>Η Συμβολή της Αειφόρου Ηγεσίας στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία: Απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης</i>	28
Δεμιρτζόγλου Σταυρούλα	28
<i>Αφηγήσεις διδακτικών πρακτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η Παιδαγωγική της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης</i>	31
Δούβαλη Ελένη	31
<i>Το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι ως μέσο αλληλεπίδρασης και διερεύνησης στο αστικό περιβάλλον</i>	34
Καλή Άννα Μαρία	34

Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το Ανοιχτό Σχολείο στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία	37
Καρλή Γαρυφαλλιά	37
Η «Ομάδα συνάντησης» ως εργαλείο Βιωματικής μάθησης στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	40
Καρμπά Άρτεμις.....	40
Η ιδέα του αειφόρου σχολείου και η παιδαγωγική Waldorf. Μια συγκριτική προσέγγιση...43	
Κουκουζέλη Βασιλική.....	43
Διερεύνηση των ιδεών παιδιών προσχολικής ηλικίας για την έννοια της αειφόρου διατροφής.....	46
Λαμπροπούλου Έλενα.....	46
Αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας	49
Μαυρίδου Δέσποινα	49
Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας με αντικείμενο τη βιοποικιλότητα της νήσου Κάρπαθος από μαθητές προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας.....	53
Μαυριού Χρυσ αφίνα	53
Παγκόσμια Γεωπάρκα UNESCO και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Διερεύνηση των απόψεων των στελεχών διοίκησής τους σε διεθνές επίπεδο.....	56
Κωνσταντίνα Μπεντάνα.....	56
Προσεγγίζοντας το αστικό περιβαλλοντικό τοπίο μέσα από τα μάτια των μικρών παιδιών..59	
Μπρέντας Φίλιππος.....	59
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε Προστατευόμενες Φυσικές Περιοχές: Η περίπτωση των Φορέων Διαχείρισης.....	62
Ντάγλα Ελευθερία	62
Ταυτότητες και Νοηματοδοτήσεις της Προσωπικής Πρακτικής Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. Μια Αφηγηματική Έρευνα	65
Νταή Αικατερίνη	65
Οι αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στην πορεία εξέλιξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: 1985-2014.....	69
Ντόνα Ειρήνη.....	69

<i>Η Ηθική της Διατροφής στις ιδέες μαθητών/τριών Δημοτικού: Διδασκαλία για την ηθική ανάπτυξη και καλλιέργεια βιώσιμων προτύπων κατανάλωσης</i>	73
Πανάτσα Βασιλική Μαρία	73
<i>Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής από την επαφή με τη φύση και η σημασία που αποκτούν στην ενήλικη ζωή</i>	76
Παπαγεωργίου Κωνσταντίνα	76
<i>Η μελέτη της διαχρονικής και χωρικής εξέλιξης του αστικού τοπίου ως εργαλείο στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Η περίπτωση του γεωγραφικού χώρου της Δ' δημοτικής κοινότητας Θεσσαλονίκης</i>	79
Παπαμόσχου Μαρία	79
<i>Διερεύνηση της περιβαλλοντικής εμπειρίας και μάθησης παιδιών στο πλαίσιο της βιωματικής επαφής και σχέσης τους με τη φύση</i>	82
Παππά Ματρώνα	82
<i>Από το περιβαλλοντικό παραμύθι στο παραμύθι της αειφορίας: Ανάλυση παραμυθιών και οι απόψεις Νηπιαγωγών</i>	85
Παρασκευοπούλου Σεβαστή	85
<i>Η χωροχρονική εξέλιξη του αστικού τοπίου ως εργαλείο στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία: Η περίπτωση της Θεσσαλονίκης κατά τον 19ο -21ο αιώνα</i>	88
Πολύζου Μαρία-Ευαγγελία	88
<i>Πεποιθήσεις, Ενδιαφέροντα και Διδακτικές Πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη</i>	92
Σινάκου Ελένη	92
<i>Βιωματική μάθηση και εμπύχωση NDI στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη</i>	95
Σλαυκίδης Γεώργιος	95
<i>Η συμβολή μιας Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας με αντικείμενο στοιχεία του Θαλάσσιου Γραμματισμού στην απόκτηση Γνώσεων από Μαθητές Δημοτικού Σχολείου: Μελέτη περίπτωσης</i>	98
Σπάθα Ζωή	98
<i>Σημαντικές εμπειρίες ζωής από τα παιδικά χρόνια σε μια προστατευόμενη φυσική περιοχή και περιβαλλοντικές στάσεις, συμπεριφορές, δράσεις στην ενήλικη ζωή</i>	101
Σταμούλη Ερασμία	101
<i>Αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το «Αποτύπωμα άνθρωπα»</i>	104

Στρέζου Αγάπη	104
<i>Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών. Οι αντιλήψεις, προθέσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών υπό το φως της Θεωρίας της Δραστηριότητας</i>	106
Στυλιανού Πασχαλίνα	106
<i>Διαμορφώνοντας το χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου μαζί με τα παιδιά με την αξιοποίηση υλικών της φύσης</i>	109
Τεμπέλη Κερασία	109
<i>Η αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας ως επιστημονικής διαδικασίας και ως παιδαγωγικής μεθόδου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση</i>	112
Τρίγκατση Άννα	112
<i>Διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών για την έννοια της βιοποικιλότητας και η προσέγγισή της στο νηπιαγωγείο</i>	115
Τσολακίδου Σοφία	115
<i>Η “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο”. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Διερεύνηση επιδράσεων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς – Έρευνα Δράση</i>	118
Φιλιππάκη Αμαλία	118
<i>Η τοπική παραδοσιακή Μεσογειακή διατροφή στο πλαίσιο της πολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης για την αειφορία»</i>	121
Χατζηνικόλα Χαριστούλα	121
<i>Το αειφόρο σχολείο όπως παρουσιάζεται στην εκπαιδευτική αρθρογραφία</i>	124
Μπουτζιλούδη Χρυσούλα	124
<i>Επιβλέποντες/ουσες μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών</i>	128
<i>Συμμετέχοντες μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες και υποψήφιοι/ες διδάκτορες/ισσες</i>	130

Η Θεατροπαιδαγωγική στα μονοπάτια του οικοφεμινισμού: Μια διαγενεακή έρευνα δράσης

Ασλάνη Άννα

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης – Τμήμα Βιολογίας, ΔΠΜΣ: «Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»

Επιβλέπων: Αντώνιος Λενακάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Ο σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει δυνατότητες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της ενδυνάμωσης απέναντι στις καταπιέσεις του γυναικείου φύλου μέσω της Θεατροπαιδαγωγικής στο πλαίσιο μιας οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής. Η έρευνα αποσκοπεί επιπλέον στη διερεύνηση του τρόπου που βίωσαν οι συμμετέχουσες/οντες σε αυτήν τον διαγενεακό χαρακτήρα των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας δράσης.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ενός προσώπου για δυο διαφορετικές, αλλά αδιαχώριστες και σύγχρονες λειτουργίες, τόσο του να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων (γνωστική ενσυναίσθηση), όσο και του να τα βιώνει το ίδιο (συναισθηματική ενσυναίσθηση) (Gladstein, 1983· Hoffman, 2000). Ως δεξιότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική συμπεριφορά, καθώς συνδέεται με την καλύτερη επικοινωνία και μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση διάθεσης αρωγής, φροντίδας και αλtruισμού (Cumplings, 2016· Davis, 2006). Ως έννοια είναι μία από τις πιο κεντρικές στην οικοφεμινιστική θεωρία και παιδαγωγική (Koehn, 1998· Slotte, 2007). Η Θεατροπαιδαγωγική, προσφέροντας βιωματικές εμπειρίες που προϋποθέτουν την εμπλοκή όλου του προσώπου (νοητική, συναισθηματική και σωματική) και ταυτόχρονα επιτρέποντας και ενισχύοντας μια αποστασιοποιημένη κριτική οπτική και συλλογική ανάλυση, έχει ενδεχομένως τη δυνατότητα να εγείρει την ενσυναίσθηση προς τις καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες (Baer, Salisbury & Goldstein, 2019· Eriksson, 2011· Nolte, 2018). Στην παρούσα εργασία, η Θεατροπαιδαγωγική και κυρίως το Θέατρο των Καταπιεσμένων αξιοποιούνται για τη διερεύνηση, την αποκάλυψη, το μοίρασμα, την ενσυναισθητική κατανόηση και την αποδόμηση των καταπιέσεων του γυναικείου φύλου, αλλά και την ενδυνάμωση για δράση και αντίσταση απέναντι σε αυτές μέσα στο πλαίσιο του αξιακού συστήματος της οικοφεμινιστικής παιδαγωγικής. Ο ολιστικός, βιωματικός και κριτικός χαρακτήρας της τελευταίας καταφέρει να συσχετίσει τις υφιστάμενες καταπιέσεις του γυναικείου φύλου με τις περιβαλλοντικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, αλλά και με τις καταπιέσεις των μη ανθρώπινων ζώων και του φυσικού περιβάλλοντος και να αξιοποιήσει συνθετικά τους Στόχους της Αειφορίας (Gough, 1999· Harvester & Blenkinsop, 2010). Μία τέτοια διαγενεακή προσέγγιση μάθησης, με τη συμμετοχή γονέων και παιδιών, μπορεί να συμβάλλει

αποτελεσματικά στην ενδυνάμωση των κοριτσιών και των γυναικών και να προωθήσει την επίτευξη της ισότητας των φύλων, ξεπερνώντας τα τεχνητά σύνορα ανάμεσα στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα, αλλά και ανάμεσα στις διαφορετικές γενιές (Hanemann, McCaffery, Newell – Jones & Scarpino, 2017).

Μέθοδος

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι:

-Μπορεί η Θεατροπαιδαγωγική να αναπτύξει την ενσυναίσθηση απέναντι στις καταπιέσεις που βιώνει το γυναικείο φύλο κατά την ενήλικη ζωή του και κατά την παιδική και προεφηβική ηλικία του;

-Μπορεί η Θεατροπαιδαγωγική να ενδυναμώσει τη διάθεση για δράση απέναντι στις καταπιέσεις που βιώνει το γυναικείο φύλο κατά την ενήλικη ζωή του και κατά την παιδική και προεφηβική ηλικία του;

-Πώς βίωσαν οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες τον διαγενεακό χαρακτήρα των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων;

Η μέθοδος που κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για την ερευνητική προσέγγιση του θέματος ήταν η χειραφετική έρευνα δράσης. Ως κύρια ερευνητικά εργαλεία παραγωγής δεδομένων αξιοποιήθηκαν οι ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν πριν και μετά την πραγματοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος 13 συναντήσεων συνολικής διάρκειας 34 ωρών. Η αποτελεσματικότητα του οδηγού συνέντευξης ελέγχθηκε με πιλοτικές εφαρμογές. Επιμέρους ερευνητικά εργαλεία παραγωγής δεδομένων υπήρξαν η συμμετοχική παρατήρηση, διάφορα οπτικοακουστικά μέσα (βιντεοσκόπηση - ηχογράφιση – φωτογράφιση), τα γραπτά τεκμήρια, το ερευνητικό ημερολόγιο και οι συζητήσεις με την κριτική φίλη. Η συλλογή, η οργάνωση και η ανάλυση των δεδομένων στηρίχτηκε στη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας.

Αποτελέσματα – συζήτηση

Η διαγενεακή θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση είχε επίδραση στα προσωπικά στερεότυπα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων για τα φύλα, στον τρόπο που κατανοούσαν τα φαινόμενα των έμφυλων διαφοροποιήσεων, στα προσωπικά συναισθήματά τους και στη διάθεση δράσης απέναντι στις καταπιέσεις του γυναικείου φύλου. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν αύξηση της ενσυναίσθησης απέναντι στις καταπιέσεις του γυναικείου φύλου κατά την παιδική και προεφηβική ηλικία του, αλλά και κατά την ενήλικη ζωή του. Η αύξηση αφορά τόσο τη γνωστική, όσο και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Όσον αφορά στη διάθεση για δράση απέναντι στις καταπιέσεις του γυναικείου φύλου φάνηκε ότι τόσο αυτή όσο και η φιλοκοινωνική συμπεριφορά και η φροντίδα ενισχύθηκαν (Dutta, 2015). Επιπλέον, έγιναν συσχετισμοί των αποτελεσμάτων με το φύλο και την ηλικία των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα του τρόπου με τον οποίο βιώθηκε ο διαγενεακός χαρακτήρας των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων αποκάλυψαν συναισθήματα, τη δυναμική της ομάδας, προβληματισμούς και την επίτευξη μιας βαθύτερης γνωριμίας ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς, αλλά και ανέδειξαν τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της διαγενεακής μάθησης (Brown & Ohsako, 2003; van DijkKocherthaler & Hoogesteger, 2014).

Ενδεικτική βιβλιογραφία

ΕΛ.Ε.Τ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

- Baer, P., Salisbury, J., & Goldstein, T. (2019). Pairing verbatim theatre and Theatre of the Oppressed to provoke startling empathy. *The Educational Forum*, 83 (4), 418 – 431.
- Brown, R., & Ohsako, T. (2003). A study of inter-generational programmes for schools promoting international education in developing countries through the International Baccalaureate diploma programme. *Journal of Research in International Education*, 2 (2), 151 -165.
- Cummings, L. B. (2016). *Empathy as dialogue in theatre and performance*. London: Palgrave Macmillan.
- Davis, M. C. (2006). Empathy. In J. E. Stets & J. H. Turner (Eds.), *Handbook of the sociology of emotions* (pp. 443 – 466). New York: Springer.
- Dutta, M. (2015). Women’s empowerment through Social Theatre: A case study. *Journal of Creative Communications*, 10 (1), 56–70.
- Eriksson, S. A. (2011). Distancing. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in Theatre/ Drama Education* (pp. 65 – 71). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30 (4), 467 – 482.
- Gough, A. (1999). The power and the promise of feminist research in environmental education. *Southern Africa Journal of Environmental Education*, 19, 28 – 39.
- Hanemann, U., Mc Caffery, J., Newell - Jones, K., & Scarpino, C. (2017). *Learning together across generations: guidelines for family literacy and learning programmes*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Education.
- Harvester, L., & Blenkinsop, S. (2010). Environmental education and ecofeminist pedagogy: Bridging the environmental and the social. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 120 – 134.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Koehn, D. (1998). *Rethinking feminist ethics: Care, trust and empathy*. London: Routledge.
- Nolte, J. (2018). Psychodrama and creativity in education. In S. Burgoyne (Ed.), *Creativity in theatre: Theory and action in Theatre/Drama Education* (pp. 191 - 207). Springer.
- Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. Abington: Routledge.
- van DijkKocherthaler, S., & Hoogesteger, J. (2014). Child – centered sustainable development: Intergenerational learning approaches in Mexico ’s central highlands. In P. B. Corcoran & B. P. Hollingshead (Eds.), *Intergenerational learning and transformative leadership for sustainable futures* (pp. 229 – 238).

Το ενεργειακό αποτύπωμα και η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησής του από μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προσπάθεια για εννοιολογική ανάπτυξη και ενεργό συμμετοχή τους στη μείωσή του μέσω διδακτικής παρέμβασης

Γαλάνης Νικόλαος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Επιβλέπων: Γεώργιος Μαλανδράκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΑΠΘ

Διδακτορική Διατριβή

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης της έννοιας του ενεργειακού αποτυπώματος (ΕΑ) από μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1^η έρευνα/2019-2020) και την προσπάθεια ενεργού συμμετοχής τους στη μείωσή του, μέσω διδακτικής παρέμβασης (2^η έρευνα/2021-2022). Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της πρώτης έρευνας αφορούσαν το αρχικό επίπεδο κατανόησης της έννοιας του ΕΑ από μαθητές/τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την πιθανή εξέλιξη κατανόησής της ανάμεσα στις διάφορες ηλικιακές ομάδες (τέλος Δημοτικού, τέλος Γυμνασίου και τέλος Λυκείου).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η βιωσιμότητα συνδέεται με τα αποτυπώματα, αφού αποτελούν εκτός των άλλων και περιβαλλοντικούς δείκτες της (O'Gorman & Davis, 2013), οι οποίοι χρησιμοποιούνται και στην εκπαίδευση (Nunes et al., 2013). Το Οικολογικό Αποτύπωμα (ΟΑ) περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες κατανάλωσης φυσικών πόρων από τον άνθρωπο (ενέργεια, κατοικίες- υποδομές, ξυλεία- χαρτί, τρόφιμα- ίνες και θαλασσινές τροφές), καθώς και τα παραγόμενα απορρίμματα αυτής (Borucke et al., 2013). Το ΕΑ είναι ο μοναδικός τύπος γης, από τους ανωτέρω πέντε, ο οποίος είναι αποκλειστικά αφιερωμένος στην ανίχνευση ενός αποβλήτου, του διοξειδίου του άνθρακα, που το 2008 ήταν ο σημαντικότερος παράγοντας του ΟΑ, που αντιστοιχούσε στο 54% του συνολικού (Borucke et al., 2013). Ενώ, αναφέρεται στην αναγωγή της ποσότητας ανθρωπογενούς διοξειδίου του άνθρακα που απαιτείται για ένα προϊόν ή μια υπηρεσία σε όλον τον κύκλο ζωής τους, σε έκταση παραγωγικής γης ή υδάτων και μετριέται σε παγκόσμια εκτάρια (gha) (Fang et al., 2014).

Η κλιματική αλλαγή οφείλεται στις ανθρωπογενείς εκπομπές αερίων θερμοκηπίου (GHGs) (Fang et al. 2014). Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις περιγραφής τους, το ΕΑ και το ανθρακικό αποτύπωμα (ΑΑ). Η διαφορά τους είναι ότι το ΑΑ μετράει τις εκπομπές των έξι αερίων του θερμοκηπίου του Πρωτοκόλλου του Κιότο: CO₂, CH₄, N₂O, HFCs, PFCs και SF₆ (Borucke et al. 2013), ενώ το ΕΑ μόνο το CO₂. Κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου κρίθηκε απαραίτητη η χρήση της έννοιας του ΑΑ έναντι του ΕΑ.

Το πλήθος των ερευνών ασχολείται με την μέτρηση του ΟΑ/ΑΑ μαθητών/τριών ή εκπαιδευτικών μονάδων, με τη σύγκρισή του με διοικητικές παρεμβάσεις και όχι διδακτικές με σκοπό τη μείωσή του (Collins et al., 2018). Δεν υπάρχουν έρευνες για την κατανόηση των εννοιών αυτών από μαθητές/τριες και την έλλειψη αυτή έρχεται να συμπληρώσει η παρούσα έρευνα.

Μέθοδος

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει δύο έρευνες. Στην πρώτη (έρευνα επισκόπησης) θα διερευνηθεί το επίπεδο κατανόησης του ΑΑ 416 μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Ερευνητικό εργαλείο αποτελεί η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου δώδεκα εικόνων που απεικονίζουν καθημερινά προϊόντα ή υπηρεσίες και συνδυάζει τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, βασιζόμενο σε αντίστοιχα ανάλογων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας (DeWaters & Powers, 2012 · Liampa et al., 2017). Αυτές αντιστοιχούσαν στους έξι τομείς του ΑΑ (δύο εικόνες/τομέα), καλύπτοντας όλες τις περιπτώσεις της έννοιάς του. Σε κάθε εικόνα αντιστοιχούσαν τρεις ερωτήσεις: (α) Πού χρησιμοποιείται ενέργεια σε όλα τα στάδια ζωής του προϊόντος ή υπηρεσίας, (β) Αν η χρησιμοποιούμενη ενέργεια έχει επιπτώσεις στο περιβάλλον (κλίμακα από -4 έως +4), και (γ) Με ποιο τρόπο γίνεται ο επηρεασμός αυτός. Τέλος, υπήρχε και μια ερώτηση να προτείνουν τρόπους μείωσης της χρησιμοποιούμενης ενέργειας στις προαναφερθείσες δώδεκα περιπτώσεις.

Στη δεύτερη (πειραματική έρευνα), που θα ακολουθήσει μετά την ανάλυση των δεδομένων της πρώτης, θα πραγματοποιηθεί διδακτική παρέμβαση σε επιλεγμένες τάξεις χωρίς τη χρήση ομάδας ελέγχου και μέτρησης (πριν/ μετά) αξιολόγησης της μάθησης, μέσω χορήγησης ίδιων ερευνητικών εργαλείων.

Αποτελέσματα

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα εξής:

- (1) Οι μαθητές/τριες δεν κατανοούν ότι απαιτείται ενέργεια στα στάδια ζωής πριν (πρώτες ύλες) και μετά (τελική διάθεση) των προϊόντων ή υπηρεσιών και ότι δύναται να υπάρξει αρνητικό ή ουδέτερο ΑΑ. Το στάδιο που αναγνωρίζουν περισσότερο είναι το στάδιο χρήσης. Όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη φοίτησης τόσο μεγαλύτερο και το ποσοστό αναγνώρισης.
- (2) Ο μέσος όρος επίδρασης στο περιβάλλον ήταν -1.30, υποδηλώνοντας μια ελαφρά αρνητική επίδραση στο περιβάλλον.
- (3) Οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι οι σημαντικότεροι αρνητικοί τρόποι επίπτωσης στο περιβάλλον εξαιτίας της ενέργειας που χρησιμοποιείται στα στάδια ζωής των προϊόντων ή υπηρεσιών είναι η κατανάλωση ενέργειας, η πρόκληση αερίων του θερμοκηπίου, η τελική απόθεση των προϊόντων (μη ανακύκλωση) και η επίπτωση στην ανθρώπινη υγεία. Ενώ, οι θετικοί τρόποι επίπτωσης είναι η παροχή οξυγόνου, η κάλυψη αναγκών σε νερό και η αύξηση παραγωγής τροφίμων.
- (4) Η κατανάλωση νερού και τροφής, αν και είναι από τους σημαντικότερους τομείς επιβάρυνσης του ΑΑ, δεν αποτελούν για τους μαθητές/τριες βασικούς προτεινόμενους τομείς μείωσης.

Η βασική διαπίστωση της έρευνας αυτής ήταν ότι οι μαθητές/τριες δεν κατανοούν την έννοια του ΑΑ. Προτείνεται η ενσωμάτωση της έννοιας του ΑΑ στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Borucke, M., Moore, D., Cranston, G., Gracey, K., Iha, K., Larson, J., Galli, A. (2013). Accounting for Demand and Supply of the Biosphere's Regenerative Capacity: The National Footprint Accounts' Underlying Methodology and Framework. *Ecological Indicators*, 24, 518-533.
- Collins, A., Galli, A., Patrizi, N., Pulselli, F. M. (2018). Learning and Teaching Sustainability: The contribution of Ecological Footprint Calculators. *Journal of Cleaner Production*, 174, 1000-1010.
- Fang, K., Heijungs, R., De Snoo, G., R. (2014). Theoretical Exploration for the Combination of the Ecological, Energy, Carbon, and Water Footprints: Overview of a Footprint Family. *Ecological Indicators*, 36, 508-518.
- DeWaters, J., Powers, S. (2012). Establishing Measurement Criteria for an Energy Literacy Questionnaire. *The Journal of Environmental Education*, 44(1), 38-55.
- Liampa, V., Malandrakis, G., Papadopoulou, P., Pnevmatikos, D. (2017). Development and Evaluation of a Three-Tier Diagnostic Test to Assess Undergraduate Primary Teachers' Understanding of Ecological Footprint, *Research in Science Education*, 49, 711-736.
- Nunes, L. M., Catarino, A., Ribau Teixeira, M., Cuesta E. M. (2013). Framework for the Inter-comparison of Ecological Footprint of Universities. *Ecological Indicators*, 32, 276-284.
- O'Gorman, L., Davis, J. (2013). Ecological Footprinting: Its Potential as a Tool for Change in Preservice Teacher Education. *Environmental Education Research*, 19(6), 779-791.

Το ζήτημα της ορθολογικής διαχείρισης των απορριμμάτων στο Δήμο Αλεξανδρούπολης: Απόψεις πολιτών και μελών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Γεωργιάδου Χρυσούλα

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΠΜΣ «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία»

Επιβλέπων: Αντώνιος Σαπουντζής, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΕΠΗ - ΔΠΘ

Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει το ζήτημα της ορθολογικής διαχείρισης των απορριμμάτων στο Δήμο Αλεξανδρούπολης μέσα από τις απόψεις των πολιτών και των μελών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και τις προθέσεις τους για την ενεργό συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, να καταγράψει τη διαχείριση των απορριμμάτων στο Δήμο Αλεξανδρούπολης, να αναζητήσει τον σχεδιασμό των μελλοντικών δράσεων του δήμου για την ορθολογική διαχείριση των απορριμμάτων. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν:

1. Τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη συμπεριφορά των συμπολιτών τους στα θέματα διαχείρισης απορριμμάτων.
2. Τις πολιτικές διαχείρισης των απορριμμάτων και τις απόψεις των πολιτών στις προτεινόμενες πολιτικές.
3. Τη διάθεση των πολιτών να συμμετάσχουν ενεργά σε κάποιο πρόγραμμα διαχείρισης απορριμμάτων και τις ενέργειες ή κίνητρα από την πλευρά του Δήμου που θα ενίσχυαν αυτή την προσπάθεια.
4. Τις μεθόδους πληροφόρησης που θεωρούνται οι πιο ενδεδειγμένες προκειμένου να επιτευχθεί ο ρόλος της ενημέρωσης του κοινού.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η διαχείριση των απορριμμάτων αποτελεί ένα παγκόσμιο περιβαλλοντικό ζήτημα, το οποίο προοδευτικά μεγιστοποιείται λόγω της υπερκατανάλωσης που διέπει τις σύγχρονες κοινωνίες. Οι σημερινές «κοινωνίες των απορριμμάτων» καλούνται να εφαρμόσουν ορθολογικές μορφές διαχείρισης. Σύμφωνα με αυτές πρέπει να υιοθετηθεί το σύνολο των πολιτικών, μεθόδων, επιλογών, δράσεων ώστε η διαχείριση των απορριμμάτων να προασπίζει την υγεία των πολιτών, τη διατήρηση και ισοκατανομή των φυσικών πόρων, την προστασία των οικοσυστημάτων και της αισθητικής του τοπίου ενώ ταυτόχρονα να είναι οικονομικά αποτελεσματική και κοινωνικά αποδεκτή (Γαβριλάκης, 2000). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση του ολοκληρωμένου συστήματος ορθολογικής διαχείρισης των απορριμμάτων αποτελεί η ενεργός συμμετοχή των πολιτών στο πρόγραμμα. Οι πολίτες είναι αυτοί που “ελέγχουν” τα κρίσιμότερα σημεία του συστήματος.

Το ζήτημα της ορθολογικής διαχείρισης των απορριμμάτων απασχόλησε ιδιαίτερα τους μελετητές του εξωτερικού. Στον ελληνικό χώρο οι σχετικές έρευνες επικεντρώθηκαν κυρίως

ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

στη διερεύνηση γνώσεων (εκπαιδευτικών – φοιτητών- μαθητών) σχετικά με το θέμα της διαχείρισης των απορριμμάτων από την σκοπιά της Π.Ε. Η πληθώρα των μελετών που απαντάται στο συγκεκριμένο θέμα αφορά κυρίως καταγραφή των υφιστάμενων δομών των Δήμων και προτάσεις για τη μετέπειτα εξέλιξη της διαχείρισης. Στο πλαίσιο της διερεύνησης που αφορά το ζήτημα των απόψεων των πολιτών και των ιθυνόντων στη διαδικασία της διαχείρισης, μια που η συμπεριφορά τους καθορίζει την επιτυχία του συστήματος, συναντάμε λίγες έρευνες με διαφορετική στοχοθεσία και μεθοδολογία. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει ένα βήμα συζήτησης και προβληματισμού για το μέλλον της διαχείρισης των απορριμμάτων, καταγράφοντας τις απόψεις των πολιτών και των άμεσα εμπλεκομένων στο τομέα καθαριότητας για την ενεργό συμμετοχή τους. Όσον αφορά τον Δήμο Αλεξανδρούπολης, αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση στο συγκεκριμένο θέμα και έχει πιλοτικό χαρακτήρα.

Μέθοδος

Στην έρευνα πήραν μέρος 15 πολίτες του Δήμου Αλεξανδρούπολης. Για τη συλλογή του υλικού της έρευνας διενεργήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις. Το τελικό σχέδιο ερωτήσεων της συνέντευξης, έγινε με βάση τον σκοπό και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και περιελάμβανε 13 ερωτήσεις. Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που υιοθετήθηκε είναι η θεματική ανάλυση. Προέκυψαν δεκατέσσερις κατηγορίες, οι οποίες θεματοποιήθηκαν, αφού εξετάστηκε η συνάφεια και συγκρίθηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές με την ερευνητική ερώτηση.

Οι τέσσερις (4) θεματικές ενότητες που προέκυψαν από την σύμπτυξη των κατηγοριών αποτέλεσαν τη σημαντική απόληξη για την ερμηνεία, την αντίληψη και το βίωμα των συμμετεχόντων, στο ζήτημα που διερευνάται.

Αποτελέσματα

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων ήταν:

1. Η συμπεριφορά των πολιτών που απορρίπτουν τα κλαδιά και τα φύλλα από τα κλαδέματα, καθώς και η υπεσυγκέντρωση οργανικών απορριμμάτων σε κάδους, η απόθεση σκουπιδιών έξω ή πάνω από αυτούς, καθώς και η ακαταλληλότητα πολλών απορριμμάτων που απορρίπτονται φαίνεται να αποτελούν ζητήματα.
2. Το χαρτί, το αλουμίνιο, το πλαστικό και το γυαλί φαίνεται να αποτελούν τα «βασικά υλικά», τα οποία ανακυκλώνουν «στα όρια του εφικτού».
3. Κανένα οργανωμένο πρόγραμμα ανακύκλωσης δε φαίνεται να υφίσταται στους εργασιακούς χώρους είτε είναι υπηρεσίες του δήμου, φορείς, σχολεία ή επιχειρήσεις.
4. Η τελική διάθεση φαίνεται να αποτελεί την κύρια επιλογή απόθεσης των απορριμμάτων.
5. Η ενημέρωση, η συνεχής εκπαίδευση των δημοτών, η καλή επικοινωνία ανάμεσα στους πολίτες και στη δημοτική αρχή φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ενεργοποίησης των πολιτών.
6. Η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, η θέσπιση ωφελημάτων για τους ευσυνείδητους πολίτες, η εφαρμογή ποινών στους παραβάτες και η εφαρμογή της αρχής ο «ρυπαίνων πληρώνει» φαίνεται να αποτελούν κριτήρια συμμετοχής για τους δημότες.

7. Η καταχρηστική εφαρμογή των νόμων, ο προβληματικός τοπικός σχεδιασμός, το πολιτικός κόστος, η ελλιπής πληροφόρηση και ο τρόπος τιμολόγησης των δημοτικών τελών φαίνεται να αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ενεργή συμμετοχή των δημοτών.
8. Η προβληματική και ρυπογόνα λειτουργία του ΧΥΤΑ και οι ανεξέλεγκτες χωματερές φαίνεται να στοιχειοθετούν μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Castagna, A., Casagrande, M., Zeni, A., Girelli, E., Rada, E., Ragazzi, M., Apostol, T. (2013). *3r's from citizens point of view and their proposal from a case-study*. U.P.B. Sci. Bull.,75(4), 253-264
https://www.scientificbulletin.upb.ro/rev_docs_arhiva/full36f_359321.pdf
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Jones, N., Evangelinos, K., Halvadakis, C. P., Iosifides, T., Sophoulis C.M.(2009). *Social factors influencing perceptions and willingness to pay for a market-based policy aiming on solid waste management, Resources, Conservation and Recycling* 54 533 –540 Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0921344909002341>
- Ανδρεαδάκης, Α. (2000). *Διαχείριση στερεών αποβλήτων, ειδικά έργα, ασφάλεια*, Β' τόμος. Πάτρα: ΕΑΠ. Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας.
- Βουδούρης, Σ. (2009). *Υδρογεωλογία Περιβάλλοντος: Υπόγεια Νερά και Περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Γαβριλάκης, Κ. (2000). *Απορρίμματα: Προβλήματα και η αντιμετώπισή τους*. Ανακτήθηκε από <http://www.env-edu.gr/Documents.pdf>
- Γεωργόπουλος, Α., Νικολάου, Κ., Δημητρίου, Α., Γαβριλάκης, Κ., Μπλιώνης, Γ. (2013). *Γη ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Δικαίος, Ελ. (2008). *Περιβαλλοντικό έλλειμμα στην Ελλάδα: Εκφάνσεις, αίτια, ευθύνες-διέξοδος*. Ανακτήθηκε 29-1-2018 <http://library.antibaro.gr>
- Καλέντζη, Α. (2010). *Διεθνείς Συμβάσεις Περιβαλλοντικής προστασίας σε σύγκρουση με τοπικές αναπτυξιακές επιδιώξεις. Η περίπτωση του Αμβρακικού κόλπου (Διπλωματική εργασία)*. Ανακτήθηκε από <http://estia.hua.gr/browse/16615>
- Μουσιόπουλος, Δ. (2002). *Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση απορριμμάτων*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Παναγιωτακόπουλος, Δ. (2002). *Βιώσιμη Διαχείριση Αστικών Στερεών Αποβλήτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Μάτι Αττικής 2018 – Περιβαλλοντική αδικία; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την καταστροφή, τον ρόλο του σχολείου και του περιβαλλοντικού κινήματος

Γιαβρόγλου Λάουρα

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Κατεύθυνση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Επιβλέπων: Κώστας Γαβριλάκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΠΙ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη ανθρωπίνων δραστηριοτήτων σε περιοχές που γειτνιάζουν με δάση και η εξάπλωση των ζωνών μίξης δασών-οικισμών τις τελευταίες δεκαετίες έχει αυξήσει την έκθεση της ανθρώπινης ζωής και των περιουσιών σε κίνδυνο. Ειδικά στον ελληνικό χώρο, οι πυρκαγιές αποτελούν μια από τις σημαντικότερες φυσικές καταστροφές. Στο Μάτι Αττικής, προκλήθηκε ξαφνικά στις 23 Ιουλίου του 2018 μια περιβαλλοντική καταστροφή με τραγικές συνέπειες, ανθρώπινα θύματα κι ανυπολόγιστες υλικές, περιβαλλοντικές και ψυχολογικές συνέπειες. Αντίστοιχες περιπτώσεις και αποτελέσματα περιβαλλοντικών καταστροφών συνδέονται με την περιβαλλοντική αδικία. Συγκεκριμένα, η καθημερινότητα των ανθρώπων στο Μάτι άλλαξε από τη στιγμή που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τη νέα κατάσταση μετά την πυρκαγιά. Το ίδιο άλλαξε και η στάση και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να διαχειριστούν την ευθύνη της προσέγγισης των μαθητών και των οικογενειών τους με σεβασμό και κατανόηση. Το περιβαλλοντικό κίνημα δραστηριοποιήθηκε εκ των υστέρων σε πολύ μεγάλο βαθμό, όμως δεν είχε γίνει αισθητή η παρουσία του εξ αρχής, διαφορετικά ίσως το μέγεθος της καταστροφής να ήταν μικρότερο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει και να διερευνήσει τις απόψεις, τις αντιλήψεις, αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πυρόπληκτη περιοχή του Ματιού. Στόχος ήταν να αναδειχθεί αν οι εκπαιδευτικοί της περιοχής πιστεύουν ότι η καταστροφή αυτή συνιστά φαινόμενο περιβαλλοντικής αδικίας και σε ποιον βαθμό, αν συνδέεται με την κλιματική αλλαγή και ποιος είναι ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του περιβαλλοντικού κινήματος στη διαχείριση φυσικών καταστροφών.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η εργασία αυτή στο πρώτο μέρος της πραγματεύεται τις έννοιες: Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη, Κλιματική Αλλαγή, Κλιματική Δικαιοσύνη και Αδικία και Περιβαλλοντικό Κίνημα. Στη συνέχεια προσεγγίζεται ο όρος Δικαιοσύνη στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ακολούθως, επιχειρείται η σύνδεση των εννοιών Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη και Αδικία με τον σχεδιασμό των πόλεων, με τις Αρχές της Αειφορίας, την Οικονομική Ανάπτυξη, την Πολιτική και τη Νομοθεσία μέσα από τη διεθνή αρθρογραφία και έρευνα. Επίσης, αναλύεται η σπουδαιότητα της

ΕΛ.Ε.Τ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδασκόντων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

προσέγγισης του θέματος και εντοπίζεται η αναγκαιότητα της συμβολής του Περιβαλλοντικού Κινήματος αλλά και της Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια γίνεται μια κριτική ανάλυση ερευνών που αφορούν σε αυτά τα ζητήματα. Έτσι ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, συνδέονται με τα κενά που διαπιστώθηκαν στη βιβλιογραφική διερεύνηση.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Σε ποιον βαθμό και μέσα από ποιες διαστάσεις οι εκπαιδευτικοί στο Μάτι νιώθουν ότι η καταστροφή της περιοχής συνιστά περιβαλλοντική αδικία;
2. Σε ποιον βαθμό και μέσα από ποιες διαστάσεις συνδέουν την καταστροφή της περιοχής με την κλιματική αλλαγή;
3. Ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος του σχολείου και των ίδιων (δηλ. των δασκάλων) σε τέτοιου είδους καταστροφές;
4. Σε ποιον βαθμό και με ποιους τρόπους θεωρούν ότι έχει συνεισφέρει το περιβαλλοντικό κίνημα στην πρόληψη-αντιμετώπιση-διαχείριση αυτής της καταστροφής;

Μέθοδος

Η εμπειρική έρευνα περιλαμβάνει τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του σχολείου της περιοχής μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις. Διαμορφώθηκε οδηγός συνέντευξης, βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων με κατά βάση ανοικτές ερωτήσεις. Πραγματοποιήθηκαν 17 συνεντεύξεις στον χώρο του σχολείου, εννέα μήνες μετά την πυρκαγιά στο Μάτι. Τα δεδομένα που καταγράφηκαν, αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση. Μέσα από μια επαγωγική προσέγγιση αναπτύχθηκε θεματικός χάρτης, ο οποίος οργάνωσε συστηματικά τα δεδομένα μας.

Αποτελέσματα

Στους 4 άξονες διερεύνησης του θέματος προέκυψαν κύρια και επιμέρους ευρήματα. Ενδεικτικά, διαπιστώνεται δυσκολία στη σύνδεση πυρκαγιάς-περιβαλλοντικής αδικίας και δεν προκύπτει σαφής σχέση αιτίου – αποτελέσματος μεταξύ πυρκαγιάς και κλιματικής αλλαγής. Επιπλέον δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρο στους συνεντευξιζόμενους ποιος είναι ο «θύτης» και ποιο είναι το «θύμα» της περιβαλλοντικής αδικίας στην εν λόγω περίπτωση. Όσον αφορά τις αρνητικές συνέπειες της πυρκαγιάς, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στα αρνητικά αποτελέσματα στο περιβάλλον (φύση, ζωή, μικροκλίμα-κλίμα, ποιότητα ζωής) και λιγότερο στην κοινωνική διάσταση του θέματος και δίνουν βαρύτητα στις ψυχολογικές προεκτάσεις της πυρκαγιάς στους μαθητές και τις οικογένειές τους. Όλες οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι το σχολείο δεν ευθύνεται για την καταστροφή και ότι η παρουσία και η συμβολή του ευρύτερου περιβαλλοντικού κινήματος έγινε αισθητή μετά την πυρκαγιά. Ωστόσο, προκύπτει ότι ο ανθρώπινος παράγοντας θεωρείται καθοριστικός για την εξέλιξη του φαινομένου, υπό την έννοια της πρόληψης (καθαρισμός των χώρων από ξερόχορτα) και της απουσίας πίεσης των πολιτών προς τους εμπλεκόμενους φορείς (δήμο, πυροσβεστική, πολεοδομία). Επίσης, παρατηρήθηκε δυσπιστία των εκπαιδευτικών σχετικά με τον συντονισμό, τις εκτιμήσεις και αποφάσεις της πολιτείας. Επιπλέον, οι δυνατότητες παρέμβασης του κρατικού μηχανισμού θεωρούνται περιορισμένες, εξαιτίας του απαρχαιωμένου εξοπλισμού. Ακόμη, επικρατεί μια διάχυτη απογοήτευση ως προς την αναζήτηση και αντιμετώπιση των υπευθύνων – υπαίτιων της πυρκαγιάς, που αντιμετωπίζεται ως ολιγωρία και αδυναμία του συστήματος της δικαιοσύνης. Τέλος,

προκύπτει η ανάγκη για εκπαίδευση των μαθητών με ασκήσεις εκκένωσης στα σχολεία σε περιπτώσεις πυρκαγιάς και για μια πιο οργανωμένη και ολιστική προσέγγιση βιωματικού χαρακτήρα με επεκτάσεις και στην κοινωνία όσον αφορά θέματα περιβαλλοντικού χαρακτήρα, ενεργοποίησης πολιτών, επέκταση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων με στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Abplanalp, E. (2010). *Background Environmental Justice: An extension of Rawls's Political Liberalism*. Lincoln, University of Nebraska. Retrieved from: <https://www.proquest.com/docview/220134545>

Brulle, R. J., & Pellow, D. N. (2006). *Environmental justice: Human health and environmental inequalities- Annual Reviews of Public Health*. annualreviews.org. Retrieved from: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102124>

Carruthers, D. V. (2008). *Environmental Justice in Latin America: Problems, Promise, and Practice*. Massachusetts, The MIT Press Cambridge. Retrieved from: <http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/carruthers%20environmental%20justice.pdf>

Αβράμη, (2020). *Κοινωνικές διαστάσεις της πολιτικής για την κλιματική αλλαγή στην Ελλάδα της κρίσης: Περιβαλλοντική Φορολογία και Ενεργειακή Φτώχεια*. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, 45(1), 111-147. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.12681/hpsa.22315>

Γαβριλάκης Κ. (2016). *Περιβαλλοντική - Κλιματική Μετανάστευση: ένα σύνθετο περιβαλλοντικό-κοινωνικό φαινόμενο*. SAMEWORLD in the Global Education for. Διαθέσιμο στο: <http://attik-old.pde.sch.gr/6pekes/images/aeiforia/stoxoi/b.pdf>

Κατσαφάδος, Π., & Μαυροματίδης, Η. (2015). *Εισαγωγή στη φυσική της ατμόσφαιρας και την κλιματική αλλαγή*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3708>

Environmental education at work: the case of Kalymnos

Yanniris Constantinos

McGill University, Faculty of Education, Department of Integrated Studies in Education,

Supervisors:

Anila Asghar, Associate Prof., McGill University,

Ralf St.Clair, Professor and Dean, University of Victoria

Doctoral Thesis

Introduction

Environmental education constitutes a form of experiential learning that seeks to create awareness about the functions and properties of natural ecosystems. This research aims to assess whether environmental literacy provides a viable framework for assessing the impacts and outcomes of outdoor experiential environmental education and, if so, how.

Methods

The experimental design was inspired by the National Environmental Literacy Assessment (NELA) project, which was administered by the North American Association for Environmental Education (NAAEE) and concluded in 2014. The environmental education programs examined in this study took place on the Greek island of Kalymnos, where a group of students (N=143) from two local schools was exposed to multiple, independent, and mutually exclusive environmental education pedagogies over the course of six months. The Greek Environmental Literacy Instrument (GELI, Kyriazi, 2018), a culturally appropriate and locally validated instrument, was used to assess and compare participating students' environmental literacy levels before and after the outdoor and experiential environmental education interventions.

Findings

The results showed that the educational interventions, dispersed over a six-month schooling period, had no significant impact on participating students' environmental science knowledge or environmental attitudes when compared to a control group. However, a significant improvement was observed in participating students' espoused environmental behaviours. These findings were compared to existing theory describing the development of pro-environmental behaviours. The theoretical framework of experiential education points to outdoor experience as an integral part of the process that leads to the improvement of pro-environmental behaviours. The findings suggest that the concept of environmental literacy provides a viable framework for assessing the impacts and outcomes of outdoor experiential environmental education. Further research is necessary to determine the mechanism through which outdoor experience may enable the development of positive environmental behavior.

Short Reference List

- Kyriazi, P., & Mavrikaki, E. (2013). Proceedings from the 10th biannual Conference of the European Science Education Research Association (ESERA): *Development of an instrument to measure environmental literacy of post-secondary Greek students – Pilot testing and preliminary result* (pp. 164–171). Nicosia, Cyprus: ESERA.
- Marcinkowski, T., & Reid, A. (2019). Reviews of research on the attitude–behavior relationship and their implications for future environmental education research. *Environmental Education Research*, 25 (4), 459–471. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1634237>
- McBeth, B., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T., Cifranick, K., Howell, J., & Meyers, R. (2011). *National environmental literacy assessment, phase two: Measuring the effectiveness of North American environmental education programs with respect to the parameters of environmental literacy* (Report No. NA08SEC4690026). Carbondale, IL: North American Association for Environmental Education.
- McBeth, W., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T., & Meyers, R. (2008). *National environmental literacy assessment project: Year 1, National baseline study of middle grades students. Final report*. Retrieved from https://www.noaa.gov/sites/default/files/atoms/files/Final_NELA_minus_MSELS_8-12-08_0.pdf
- Yanniris, C. (2021). Environmental education at work: The case of Kalymnos, Greece. Unpublished thesis, McGill University.
- Κυριαζή, Π. (2018). Η διδασκαλία της Οικολογίας ως πλαίσιο ανάπτυξης των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος.

Scan on this QR code for a detailed mp4 presentation of this doctoral project:



Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κιλκίς

Γκόγκου Δήμητρα

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής

Επιβλέπουσα: Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής και να καταγραφεί η πρόθεσή τους να υλοποιήσουν εκπαιδευτικές δράσεις, ώστε να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές που θα είναι οι αυριανοί πολίτες. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας τίθενται ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται στην έννοια της κλιματικής αλλαγής, στην ανθρώπινη συμβολή σ' αυτή, στα αίτια, στις επιπτώσεις, στους τρόπους μετριασμού της και σε δράσεις που προτίθενται να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης διερευνάται αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις για τους τρόπους μετριασμού της κλιματικής αλλαγής σε σχέση με την ειδικότητα και αν οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει περιβαλλοντικό πρόγραμμα διαφοροποιούνται ως προς την πρόθεσή τους να υλοποιήσουν δράσεις, αλλά και ως προς το είδος των δράσεων που επιλέγουν.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Κλιματική αλλαγή θεωρείται μια συνεχής και μεγάλου χρονικού διαστήματος μεταβολή στις μέσες καιρικές συνθήκες και οφείλεται κυρίως σε ανθρώπινες δραστηριότητες που οδηγούν σε αύξηση της συγκέντρωσης των αερίων του θερμοκηπίου (Κατσαφάδος & Μαυροματίδης, 2015).

Οι επιπτώσεις στα φυσικά και ανθρώπινα συστήματα λόγω της υπερθέρμανσης του πλανήτη έχουν ήδη παρατηρηθεί, καθώς πολλά χερσαία και ωκεάνια συστήματα και ορισμένες από τις υπηρεσίες που παρέχουν έχουν αλλάξει. Οι μελλοντικοί κίνδυνοι εξαρτώνται από τον ρυθμό και τη διάρκεια της θέρμανσης (IPCC, 2018). Συνεπώς, επιτακτική προβάλλει η ανάγκη να αντιμετωπιστεί η κλιματική αλλαγή, για να διασφαλιστεί το μέλλον του πλανήτη. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η λήψη μέτρων μετριασμού και προσαρμογής (IPCC, 2014a).

Καθοριστικός για την αντιμετώπιση του μεγαλύτερου περιβαλλοντικού προβλήματος που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα, πρέπει να είναι ο ρόλος της νέας γενιάς. Η σχολική εκπαίδευση μπορεί να συνδράμει καθοριστικά τόσο στην οικοδόμηση των γνώσεων όσο και στη διαμόρφωση συμπεριφορών, που θα βελτιώσουν την ποιότητα του περιβάλλοντος (Δημητρίου & Χατζηνικήτα, 2003). Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί μπορούν να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν σε δράσεις για τον περιορισμό της κλιματικής αλλαγής.

ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδασκόντων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

Μέθοδος

Ακολουθήθηκε ποσοτική έρευνα με δημοσκοπικό ερευνητικό σχεδιασμό. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις. Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κιλκίς ενώ το δείγμα προέκυψε με βολική δειγματοληψία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ειδική εφαρμογή (Google form). Συμπληρώθηκαν συνολικά 118 ερωτηματολόγια. Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας εφαρμόστηκε περιγραφική και στατιστική ανάλυση με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Αποτελέσματα

Από την έρευνα προέκυψε ότι:

- A) Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την έννοια της κλιματικής αλλαγής αλλά όχι τον βαθμό της ανθρώπινης συμβολής σ' αυτή.
 - B) Γνωρίζουν κάποια από τα σημαντικότερα αίτια, αλλά όχι τον μηχανισμό λειτουργίας του ενισχυμένου φαινομένου του θερμοκηπίου.
 - Γ) Γνωρίζουν τις βασικές επιπτώσεις, αλλά αναφέρουν και λανθασμένες.
 - Δ) Προτείνουν θετικά μέτρα, αλλά και μη κατάλληλα για το συγκεκριμένο ζήτημα.
 - Ε) Οι κυριότερες πηγές ενημέρωσης τους είναι τα Μ.Μ.Ε. και το διαδίκτυο.
 - ΣΤ) Διατίθενται να υλοποιήσουν δράσεις επιλέγοντας πρωτίστως τη δενδροφύτευση και την ανακύκλωση.
 - Ζ) Δεν επιβεβαιώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών είναι πιο ενημερωμένοι.
 - Η) Δεν επιβεβαιώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει περιβαλλοντικό πρόγραμμα είναι πιο ευαισθητοποιημένοι.
- Η ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής καθιστά αναγκαίο τον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσής τους. Επίσης, απαιτείται η παρουσίαση των περιβαλλοντικών προβλημάτων από τα σχολικά βιβλία και από τους διδάσκοντες να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθίσταται ρητή και κατηγορηματική η διάκριση τους. Ακόμη, θα πρέπει να περιλαμβάνεται σε όλα τα προγράμματα σπουδών των Α.Ε.Ι. μάθημα για όλα τα σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα (Οικονομίδης κ.α., 2012).

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Boyes, E., Chuckran, D., & Stanisstreet, M. (1993). How Do High School Students Perceive Global Climatic Change: What Are Its Manifestations? What Are Its Origins? What Corrective Action Can Be Taken? *Journal of Science Education and Technology*, 2 (4), 541-557
- IPCC. (2014a). *Climate Change 2014: Synthesis Report*. Ανακτήθηκε 23 Νοεμβρίου 2019 από: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/05/SYR_AR5_FINAL_full_wcover.pdf
- IPCC.(2018). *Summary for Policymakers*.Ανακτήθηκε 26 Νοεμβρίου 2019 από: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/05/SR15_SPM_version_report_LR.pdf

- Δημητρίου, Α., & Χατζηνικήτα, Β. (2003). Απόψεις εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής για περιβαλλοντικά θέματα. Στο: Μ. Τσιτουρίδου (Επιμ.), *Οι Φυσικές επιστήμες και οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην προσχολική εκπαίδευση* (σελ. 159-168). Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Κατσαφάδος, Π., & Μαυροματίδης, Η. (2015). *Εισαγωγή στη φυσική της ατμόσφαιρας και την κλιματική αλλαγή*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2019 από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3708>
- Οικονομίδης, Σ., Παπαναστασίου, Δ., Μελάς, Δ., & Αυγολούπης, Σ. (2012, Νοέμβριος). *Το Ανθρωπογενές «Φαινόμενο Θερμοκηπίου»: Ιδέες Φοιτητών του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ Σχετικά με Αιτίες, Συνέπειες και Τρόπους Αντιμετώπισης*. Εισήγηση 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Φλογαΐτη, Ε. (2008). Εκπαίδευση για το περιβάλλον - Σύγχρονες προσεγγίσεις. Στο: Ε. Φλογαΐτη, & Α. Δημητρίου (επιμ.), *Εισαγωγή στο Φυσικό και Ανθρωπογενές Περιβάλλον. Εκπαίδευση για το Περιβάλλον* (σελ. 13-41). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανάμεσα στον ψηφιακό και τον πραγματικό κόσμο. Η αξιοποίηση ψηφιακών παιχνιδιών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Δασκαλάκη Ζαχαρένια

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ), Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠαιΤΔΕ)

Επιβλέπουσα: **Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠαιΤΔΕ – ΕΚΠΑ**

Διδακτορική Διατριβή (Σε εξέλιξη)

Εισαγωγή

Σκοπός της προτεινόμενης διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση των δυνατοτήτων παιδαγωγικής αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΠΕΑ). Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν, είναι τα εξής:

- 1) Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους συμβάλλει η χρήση συγκεκριμένων ψηφιακών παιχνιδιών, θεματικά επικεντρωμένων σε έννοιες και ζητήματα περιβάλλοντος και αειφορίας, σε μια σειρά από μαθησιακούς στόχους, όπως η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών και η ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση;
- 2) Ποιες δυσκολίες συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ενσωματώνουν τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών με παιδαγωγικό προσανατολισμό στη διδασκαλία θεμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΠΕΑ) και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν ή προτείνουν για την αντιμετώπισή τους;
- 3) Κατά πόσο μπορεί να υποστηριχθεί ο Περιβαλλοντικός Γραμματισμός (Environmental Literacy) μέσω του Ψηφιακού Γραμματισμού (Digital Literacy) που βασίζεται στα ψηφιακά παιχνίδια και το αντίστροφο;

Θεωρητικό υπόβαθρο

Τόσο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ)/ Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕΑ) όσο και η εκπαίδευση με ψηφιακές τεχνολογίες συνεισφέρουν σταθερά τις τελευταίες δεκαετίες στην εισαγωγή καινοτόμων προσεγγίσεων και πρακτικών στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στα ψηφιακά εργαλεία που έχουν μέχρι σήμερα περισσότερο δοκιμαστεί στο χώρο της ΠΕ/ΕΑ είναι τα ψηφιακά παιχνίδια.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, τα ψηφιακά παιχνίδια φαίνεται ότι μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία σύνθετων περιβαλλοντικών εννοιών και ζητημάτων ΠΕ/ΕΑ (Daskolia, Flogaitis & Liarakou, 2007 · Daskolia & Kynigos, 2012) και να συμβάλλουν στην καλύτερη αναπαράσταση και κατανόηση των φαινομένων (Fauville, Lantz-Andersson & Säljö, 2014), ενώ ταυτόχρονα προωθούν έναν ενεργό ρόλο εμπλοκής για τους/τις μαθητές/τριες. Η δυνατότητα αυτενέργειας και λήψης πρωτοβουλιών μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών περιβάλλοντος και αειφορίας προσφέρει ευκαιρίες για προβληματισμό και

πειραματισμό, συμβάλλοντας θετικά στην οικοδόμηση της προσωπικότητάς τους (Dib & Adamo-Villani, 2014 · Stokes, Seggerman & Rejeski, 2010). Επομένως, τα ψηφιακά παιχνίδια, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής των σημερινών παιδιών - «ψηφιακών ιθαγενών» (Prensky, 2009) μπορούν να αποτελέσουν εναλλακτικά εργαλεία που θα διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς ενσωματώνουν στοιχεία, τα οποία έχει αποδειχθεί ότι προσελκύουν το ενδιαφέρον των παικτών/τριών (Jabbar & Felicia, 2015). Ωστόσο, η σύζευξη ανάμεσα στα δύο αυτά εκπαιδευτικά πεδία παραμένει σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητη, τόσο σε θεωρητικό και ερευνητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Δασκολιά, 2015).

Μέθοδος

Στην παρούσα διδακτορική έρευνα προτείνεται η υιοθέτηση μιας ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, εφόσον η επιδίωξη τίθεται στην αναζήτηση, ανάδειξη και κατανόηση των πεποιθήσεων, στάσεων, εμπειριών και συναισθημάτων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη, ως ένα ευέλικτο εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών για τον προσωπικό κόσμο βίωσης της πραγματικότητας από τους συμμετέχοντες (Cohen, Manio & Morrison, 2008). Αποτελεί, επίσης, μία έρευνα σχεδιασμού (design research), αφού εμπλέκει ενεργά και δημιουργικά τους/τις μαθητές/τριες σε διαδικασίες σχεδιασμού των δικών τους ψηφιακών παιχνιδιών, λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα των Qian και Clark (2016), σύμφωνα με την οποία τα παιχνίδια που βασίζονται στο σχεδιασμό (Design-based games) είναι περισσότερο αποτελεσματικά ως προς τη μάθηση σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά παιχνίδια (σ. 57). Πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν 22 μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου (10- 11 ετών), μεταξύ των οποίων 16 αγόρια και 6 κορίτσια.

Η οργάνωση και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων στηρίχθηκε στη θεματική ανάλυση ως μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, ακολουθώντας τα 6 στάδια θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke (2006). Η προσέγγιση ήταν επαγωγική, καθώς τα θέματα προέκυψαν από τα δεδομένα και δεν επιβλήθηκαν εκ των προτέρων από την ερευνήτρια (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Μεθοδολογική πρωτοτυπία της έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για περιβαλλοντικά ζητήματα, παίζοντας ταυτόχρονα ψηφιακά παιχνίδια περιβαλλοντικά επικεντρωμένα.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qr0630a.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Επιμ. και μτφρ. Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Daskolia, M. & Kynigos, C. (2012). Applying a Constructionist Frame to Learning about Sustainability. *Creative Education*, 3(6), 818-823, doi: 10.4236/ce.2012.326122.
- Daskolia M., Flogaitis E., Liarakou G. (2007). Ways of thinking of the environment and environmental problems among Greek university students from the Humanities. *The International Journal of the Humanities*, 4(8), 7-18.

- Dib, H. & Adamo-Villani, N. (2014). Serious Sustainability Challenge Game to Promote Teaching and Learning of Building Sustainability, *American Society of Civil Engineers*. doi: 10.1061/(ASCE)CP.1943-5487.0000357.
- Fauville, G., Lantz-Andersson, A., Säljö R. (2014). ICT tools in environmental education: reviewing two newcomers to schools, *Environmental Education Research*, 20:2, 248-283, doi: 10.1080/13504622.2013.775220
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80-92.
- Jabbar, A.I., & Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic Review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779. doi: 10.3102/0034654315577210
- Qian, M. & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58.
- Stokes, B., Seggerman, S., Rejeski, D. (2010). *For a Better World: Digital Games and the Social Change Sector*. Games for Change & Woodrow Wilson International Center for Scholars, pp. 1–10.

Δασκολιά, Μ. (2015). Μάθηση για την αειφορία μέσα από την κατασκευή ψηφιακών τεχνουργημάτων. Στο: Γ. Νικολάου & Κ. Κώτσης (Επιμ.) - Ε. Φλογαΐτη (επιστημ. επιμέλεια της θεματικής περιοχής «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»), *Περιβάλλον – Γεωγραφία – Εκπαίδευση. Τιμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Απόστολο Κατσίκη* (σσ. 95-118). Αθήνα: Πεδίο.

Prensky, M. (2009). Μάθηση βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι. Αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα εφαρμογής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. (επιμ. Μείμάρης, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η Συμβολή της Αειφόρου Ηγεσίας στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία: Απόψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης

Δεμιρτζόγλου Σταυρούλα

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Επιβλέπων: Βασίλειος Παπαβασιλείου, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΠΑΕΣ - Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Τα τρία βασικά επίπεδα λειτουργίας του αειφόρου σχολείου: το παιδαγωγικό, το τεχνικό/οικονομικό και το κοινωνικό/οργανωσιακό (Posch, 1999) συνιστούν αλληλένδετα, αλληλεξαρτώμενα μέρη ενός αδιαίρετου συνόλου (Paravasileiou et al., 2017). Στο πλαίσιο του κοινωνικού/οργανωσιακού επιπέδου, η ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου (Harris, 2008-2010). Η αειφόρος ηγεσία θεωρείται πολυδιάστατο μοντέλο, καθώς αναδύεται από την αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων (Gerard, McMillan & D' Annunzio-Green, 2017). Είναι συστημική, ολιστική και ενσωματώνει αρκετά στοιχεία από άλλα μοντέλα ηγεσίας (Suriyankietkaew & Avery, 2014). Η αειφόρος ηγεσία ενδιαφέρεται για την κατανόηση του συνόλου, καθώς η δημιουργία κοινής νοηματοδότησης διευκολύνει τη δέσμευση των ενδιαφερομένων, για την παροχή πνευματικών κινήτρων και την παρότρυνση μέσω εμπνευσμένων δράσεων. Επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δυνατοτήτων στις μελλοντικές γενιές για μια ποιοτική ζωή (Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015), βασίζεται, επίσης, στην έννοια της ηθικής ηγεσίας (Brown & Treviño, 2006), καθώς στηρίζεται σε αξίες (Lambert, 2011).

Από τους πρωτοπόρους που ασχολήθηκαν με την αειφόρο ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης ήταν οι Hargreaves και Fink, οι οποίοι παρουσίασαν το δικό τους μοντέλο βασιζόμενο σε επτά αλληλένδετες διαστάσεις: «βάθος», «μήκος», «εύρος», «δικαιοσύνη», «ποικιλομορφία», «ευρηματικότητα» και «διατήρηση» (Hargreaves & Fink, 2003· 2006· 2007· 2012), οι οποίες άλλωστε συνδέονται με τα τρία βασικά επίπεδα λειτουργίας του αειφόρου σχολείου.

Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης με βάση το μοντέλο της Αειφόρου Ηγεσίας. Από τους στόχους της παρούσας έρευνας, οι οποίοι βασίστηκαν στις 7 (επτά) συνιστώσες του μοντέλου της Αειφόρου Ηγεσίας των Hargreaves & Fink (2003· 2006· 2007· 2012), προκύπτουν και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα για τις απόψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με τις διαστάσεις του «βάθους», του «μήκους»,

του «εύρους», της «δικαιοσύνης», της «ποικιλομορφίας», της «ευρηματικότητας» και της «διατήρησης» του μοντέλου της αειφόρου ηγεσίας.

Η έρευνα μεθοδολογικά βασίστηκε στην ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο 2018 και αφορούσε σε διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης. Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανταποκρίθηκαν 115 διευθυντές/ντρίες. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ηλεκτρονικού ανώνυμου ερωτηματολογίου στην ανοικτή εφαρμογή Google Forms.

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Όπως προκύπτει από τα πορίσματα της έρευνας, οι διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων του δείγματος:

- ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα στοιχεία που συνιστούν τη διάσταση του «βάθους» του μοντέλου της αειφόρου ηγεσίας, καθώς στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι προωθούν την κοινωνική, τη συναισθηματική και την πνευματική μάθηση των μαθητών/τριών τους και ότι δεν προσανατολίζονται αποκλειστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα
- ενδιαφέρονται να προσδώσουν σταθερότητα και συνέχεια στην πορεία του σχολείου τους προσπαθώντας, όπως δηλώνουν, να συνεχίσουν το έργο των προκατόχων τους
- εμπλέκουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κυρίως τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και τους/τις μαθητές/τριες, λιγότερο τους γονείς και πολύ λιγότερο την τοπική κοινότητα
- βεβαιώνουν ότι δεν κάνουν διακρίσεις και ότι είναι δίκαιοι με τους μαθητές/τριες, τους γονείς, αλλά και τους/τις συναδέλφους
- παρουσιάζονται να αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία ως συνεκτικό παράγοντα της σχολικής ζωής, δηλώνοντας ότι η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ή των συναδέλφων μπορεί να συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία
- δηλώνουν ότι το σχολείο τους στηρίζει την τοπική οικονομία, συμπράττοντας με τις τοπικές επιχειρήσεις
- για ζητήματα αειφορίας, όπως η ανακύκλωση υλικών και η συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δηλώνουν ότι είναι ευαισθητοποιημένοι και πως προωθούν τέτοιου είδους δράσεις. Ωστόσο, παραδέχονται ότι η κεντρική θέρμανση με πετρέλαιο αποτελεί τη βασική πηγή θέρμανσης του σχολείου κατά τους χειμερινούς μήνες και πως δεν αξιοποιούν τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας
- δηλώνουν ότι θέτουν βραχυπρόθεσμους στόχους, γεγονός που είναι αντίθετο με τις αρχές της αειφόρου ηγεσίας, η οποία δίνει έμφαση στον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό
- Τέλος, σχεδόν οι μισοί παρουσιάζονται επιφυλακτικοί ως προς την άμεση αποτελεσματικότητα κάποιων διορθωτικών αλλαγών, καθώς δηλώνουν ότι είναι δύσκολο να αλλάξουν τα «κακώς κείμενα» του σχολείου τους

Το μοντέλο της αειφόρου ηγεσίας των Hargreaves και Fink, γίνεται αντιληπτό ότι συνιστά μια ολιστική προσέγγιση, καθώς οι επτά άξονες που το συνθέτουν δεν είναι ξεχωριστοί, αλλά αλληλένδετοι. Σε σχέση με τους διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων του ερευνητικού δείγματος, φαίνεται, βάσει των δηλώσεων τους, ότι παρόλο που δεν εφαρμόζουν συνολικά

το μοντέλο αυτό στην ανάπτυξη των σχολείων τους, σε μεγάλο βαθμό αξιοποιούν αρκετές από τις αρχές του μοντέλου αυτού.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Gerard, L., McMillan, J. & D'Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial and Commercial Training*, 49(3), 116-126.
- Hargreaves A. & Fink D. (2003). The Seven Principles of Sustainable Leadership, *Educational Leadership*, 61, 7, 1-12.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). Energizing leadership for sustainability. In B. Davies (Ed.), *Developing sustainable leadership* (pp. 46–64). London: Paul Chapman.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2012). *Sustainable Leadership*. Hoboken: Wiley.
- Harris, A. (2008). *Leading sustainable schools*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Harris, A. (2010). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Lambert, S. (2011). Sustainable leadership and the implication for the general further education college sector. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 131-148.
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Matzanos, D., Papadomarkakis, I., & Kaila, M. (2017). The social/organizational framework of the operation of sustainable kindergarten: student preschool teachers' views. *International E-Journal of Advances in Education*, 3 (9), 450 - 457. <http://ijaedu.ocerintjournals.org/issue/33256/370395>
- Peterlin, J., Pearse, N. & Dimovski, V. (2015). Strategic Decision Making for Organizational Sustainability: The Implications of Servant Leadership and Sustainable Leadership Approaches. *Economic & Business Review*, 17(3).
- Posch, P. (1999). The Ecologisation of Schools and its Implications for Educational Policy. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 341-348.
- Suriyankietkaew, S. & C. Avery, G. (2014). Employee satisfaction and sustainable leadership practices in Thai SMEs. *Journal of Global Responsibility*, 5(1), 160-173.

Αφηγήσεις διδακτικών πρακτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η Παιδαγωγική της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης

Δούβαλη Ελένη

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Κατεύθυνση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Επιβλέπουσα: Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠαιΤΔΕ – ΕΚΠΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (σε εξέλιξη)

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την ανάδειξη των πρακτικών εκπαιδευτικών Φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διδακτικής της Διαπολιτισμικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στο πώς οι συμμετέχοντες φιλόλογοι νοηματοδοτούν τη Διαπολιτισμική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Παιδαγωγική της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης με βάση την προσωπική τους θεωρία γύρω από τη διδακτική τους πρακτική και με ποια κριτήρια και ποιες διδακτικές επιλογές διδάσκουν ένα συγκεκριμένο κείμενο, το «Μανιτάρια στην πόλη» του Ίταλο Καλβίνο, την Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη σε πολυπολιτισμικές τάξεις;

Θεωρητικό υπόβαθρο

Δύο σημαντικές εκπαιδευτικές τάσεις που συνδέονται και αλληλεπικαλύπτονται ως εκπαιδευτικές ιδεολογίες, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη βρίσκονται στο επίκεντρο της σημερινής εκπαίδευσης με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών σε ενεργούς πολίτες.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΔΕ) ευδοκίμει στην Ευρώπη την δεκαετία του 1980. Βασίζεται στην παραδοχή ότι η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ανακόλουθη και δεν εναρμονίζεται με την πραγματικότητα του 21ου αιώνα (Dietrich, 2006), είτε αναφέρεται σε «κρατικό» είτε σε «διακρατικό» επίπεδο. Ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης εγκαταλείπεται για να αξιοποιηθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών παιδιών προς όφελος όχι μόνο των ίδιων αλλά και των γηγενών μαθητών.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000), την ΔΕ νοηματοδοτούν τρία βασικά αξιώματα:

- Η ισοτιμία των πολιτισμών
- Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- Η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) ως καινοτόμο εκπαιδευτικό κίνημα εμφανίζεται στη δεκαετία του 1960, στο πλαίσιο της προβληματικής που έθεσε και ανέπτυξε το σύγχρονο περιβαλλοντικό κίνημα. Το αίτημα για περιβαλλοντική εκπαίδευση αρχικά συνδέεται με τη

φύση, τη διατήρηση και την προστασία της. Στη συνέχεια, ωστόσο, αναδεικνύονται οι κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η ιδέα ενός νέου μοντέλου ανάπτυξης, πιο αειφορικού, που λαμβάνει υπόψη εκτός από την οικολογική διάσταση του κόσμου, την κοινωνική, την πολιτιστική και την οικονομική.

Στη σύζευξή τους, η Διαπολιτισμική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΔΠΕ) αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόταση που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση για τα περιβαλλοντικά δικαιώματα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και πολιτισμών και επιχειρεί να συνδέσει μέλη της κυρίαρχης ομάδας μέσω διαλογικών ανταλλαγών με τις δεξαμενές γνώσης και την εμπειρία των «άλλων», όπως οι μετανάστες ή οι πρόσφυγες (Müller, 2007), με στόχο την κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη και την αειφορία. Τα παραπάνω προσεγγίζονται μέσω της Παιδαγωγικής της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης (Bowers, 2007), η οποία αναγνωρίζει την αλληλεξάρτηση των ανθρώπων και του περιβάλλοντος, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα τη σημασία της πολυπολιτισμικότητας και της εκπαίδευσης στην κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη. Όπως υποστηρίζει ο Bowers (2007), η ΠΕ πρέπει να αμφισβητεί τα πολιτιστικά πρότυπα που ευνοούν ορισμένες κοινωνικές ομάδες έναντι άλλων που χαρακτηρίζονται από έναν αειφορικό συλλογικό τρόπο ζωής. Επίσης, η εκπαίδευση οφείλει να αξιοποιεί την πολυγλωσσία και τις μη εμπορευματοποιημένες παραδόσεις των μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από αυτό της κυρίαρχης κουλτούρας ως πολιτισμικούς πόρους που εκφράζουν διαφορετικές πολιτιστικές και επιστημονικές παραδόσεις, χρήσιμες για τη βιωσιμότητα του πλανήτη (Bowers, 2001).

Μέθοδος

Για την έρευνα θα αξιοποιηθεί η ποιοτική μέθοδος της αφηγηματικής προσέγγισης. Τα δεδομένα θα συλλεχθούν με μη δομημένες αφηγηματικές συνεντεύξεις. Θα διερευνηθεί πώς διαμορφώνεται η διδακτική τους σε σχέση με την Παιδαγωγική της Περιβαλλοντικής Δικαιοσύνης. Οι συμμετέχοντες θα τους ζητηθεί να θυμηθούν και να αφηγηθούν σημαντικά γεγονότα και βιώματα από τη διδακτική τους εμπειρία ως φιλόλογοι που ασχολούνται διδακτικά με τα ζητήματα αυτά, χωρίς να χρειάζεται να εκθέσουν ευθέως τις απόψεις τους. Συγκεκριμένα, αρχικά θα τους ζητηθεί να ανακαλέσουν μεθόδους, τεχνικές και μέσα που χρησιμοποιούν για να πετύχουν τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς τους στόχους, όταν διδάσκουν στις πολυπολιτισμικές τους τάξεις στην Α΄ Γυμνασίου το κείμενο «Μανιτάρια στην πόλη» του Ίταλο Καλβίνο, ένα λογοτεχνικό κείμενο με θεματολογία ΔΠΕ. Στη συνέχεια θα τους ζητηθεί να αναστοχαστούν πάνω στη βιωμένη διδακτική τους εμπειρία.

Η έρευνα βρίσκεται στη φάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και του μεθοδολογικού σχεδιασμού. Θα ακολουθήσει η επιλογή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η διεξαγωγή των αφηγηματικών συνεντεύξεων για τη συλλογή των δεδομένων και την ανάλυση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Bowers, C.A. (2001). *Educating for Eco-Justice and Community*. Athens: University of Georgia Press.

Bowers, C. A. (2007). *Handbook for faculty workshops on how to introduce cultural commons and ecojustice issues into their courses*. Eugene, OR.: EcoJusticePress.
<http://cabowers.net>.

Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα. Η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. Στο: Χατζηδήμου, Δ. και Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου (σσ.45-60), Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Müller, C. (2007). *Intercultural gardens: Urban places for subsistence production and diversity*
Accessed on June 21, 2013 from
http://www.stiftunginterkultur.de/dmdocuments/int_gardens_urban%5B1%5D.pdf.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι ως μέσο αλληλεπίδρασης και διερεύνησης στο αστικό περιβάλλον

Καλή Άννα Μαρία

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

Επιβλέπουσα: Ίριδα Τσεβρένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η ένταξη του ελεύθερου περιπάτου στην πόλη σύμφωνα με τις βασικές αρχές της ψυχογεωγραφίας στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με έμφαση στη συμμετοχή και στη δημιουργία των κατοίκων της πόλης στο άμεσο, καθημερινό, αστικό περιβάλλον. Η έρευνα υλοποιήθηκε μέσα από περιβαλλοντικό εργαστήριο ψυχογεωγραφικών περιπάτων από ομάδα νηπιαγωγών που ζει και εργάζεται στην πόλη του Βόλου. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- 1) Πώς επιδρά το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι στη διαδικασία αλληλεπίδρασης και διερεύνησης του αστικού περιβάλλοντος από τις εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας;
- 2) Ποιες νέες προοπτικές αξιοποίησης του ψυχογεωγραφικού περιπάτου στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία (ή στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα) αναδεικνύονται;

Η εργασία επιχειρεί να εντάξει το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι στο πλαίσιο μιας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στη συμμετοχή και τη δημιουργία στην πόλη.

Το περπάτημα αποτελεί μια πανανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία κατά καιρούς κεντρίζει το ενδιαφέρον καλλιτεχνών, ποιητών, φιλοσόφων και κοινωνιολόγων (Bassett, 2004). Ποικίλα καλλιτεχνικά και κοινωνικά ρεύματα ανά δεκαετίες συμπεριέλαβαν το περπάτημα στις πρακτικές τους. Από τον “flâneur” μέχρι τον καταστασιακό περιπατητή υπάρχει μεγάλο ερευνητικό και βιβλιογραφικό εύρος, που διατηρεί το περπάτημα στο επίκεντρο. Μια “flaneurial” («περιπλανητική/περιπατητική») σκέψη γύρω από τον άνθρωπο, το περιβάλλον του και την αλληλεπίδρασή του με αυτό είναι μια διαδικασία κατανόησης και γνωριμίας με τον κόσμο γύρω μας. Αυτή η κατανόηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με έναν αργό, συνειδητό περίπατο, κατά τον οποίο δίνεται και η απαραίτητη προσοχή (Kothe, 2018). Η περιπλάνηση στην πόλη έχει τροποποιηθεί με την πάροδο του χρόνου, διατηρεί, όμως, μια κοινή σταθερά: το περπάτημα αποτελεί μια σχεσιακή, αισθητηριακή διαδικασία που ενώνει τους ανθρώπους τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκονται.

Η έρευνα βασίστηκε σε τρεις θεωρητικούς άξονες. Πρώτον, στην ψυχογεωγραφία, που στηρίζεται στη θέση ότι για να μάθουμε τον κόσμο γύρω μας, θα πρέπει να προσπαθήσουμε να τον αλλάξουμε και προωθεί πρακτικές διερεύνησης και δημιουργίας στο αστικό περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη και τη συναισθηματική μας σχέση με αυτό (Μάρκου,

2019). Σύμφωνα με τους Καταστασιακούς, μια περιπλάνηση στην πόλη είναι μία στρατηγική που μπορεί «να αποκαλύψει τυχόν ασυνείδητες πτυχές της αστικής ζωής» (Bassett, 2004, σελ. 399). Δεύτερον στην ακουστική οικολογία, η οποία προσεγγίζει το «ηχοτοπίο» (“soundscape”) της πόλης με δημιουργικό τρόπο σαν να πρόκειται για κάποια μουσική σύνθεση (Ετμεκτσόγλου, 2014). Τρίτον, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στο άμεσο περιβάλλον τους (Ward, 1978· Hart, 2011).

Μέθοδος

Πραγματοποιήθηκε συμμετοχική έρευνα στον Βόλο τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2020 εν μέσω της πανδημίας COVID-19. Η ερευνητική ομάδα, αποτελούμενη από τέσσερις νηπιαγωγούς και την ερευνήτρια υλοποίησε ψυχογεωγραφικούς περιπάτους στην πόλη, πειραματίστηκε, δημιούργησε ψυχογεωγραφικό χάρτη, κατέγραψε απόψεις και βιώματα και αναστοχάστηκε πάνω στη σχέση της με το αστικό περιβάλλον, αλλά και στην αξιοποίηση του ψυχογεωγραφικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις πριν και μετά από την έρευνα, στα αναστοχαστικά κείμενα των συμμετεχουσών, στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, στον ψηφιακό ψυχογεωγραφικό χάρτη που δημιουργήθηκε, σε φωτογραφίες και ηχογραφήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τους ψυχογεωγραφικούς περιπάτους. Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση.

Αποτελέσματα

Το ψυχογεωγραφικό παιχνίδι φάνηκε να διαμορφώνει τις εμπειρίες των συμμετεχουσών καθόλη τη διάρκεια των περιπάτων. Ο ρόλος των αισθήσεων ήταν καταλυτικός ως προς τη δημιουργία νέων εμπειριών, καθώς ηχητικά, απτικά και οσφρητικά ερεθίσματα καθόρισαν την πορεία των περιπάτων και οδήγησαν σε πειραματισμούς στον αστικό χώρο (ηχογραφήσεις, performances κ.λπ.). Εξωτερικά ερεθίσματα όπως τα κτίρια της πόλης, έκαναν τις συμμετέχουσες να μοιραστούν προσωπικές αναμνήσεις και να δημιουργήσουν προφορικά σενάρια, ενώ η φύση του αστικού περιβάλλοντος αποτέλεσε στοιχείο έλξης και πηγή προβληματισμού. Ακόμη, υπήρξε η ανάγκη απτικής επαφής με το περιβάλλον της πόλης, αφού σε όλες τις περιπτώσεις οι συμμετέχουσες απέσπασαν ένα υλικό στοιχείο από τον περίπατό τους. Κατασκευάστηκαν «ατμόσφαιρες» μέσω performances που αφορούσαν κατά βάση συνειρμικές στιγμές αντίστασης στο υπάρχον αστικό τοπίο. Τέλος, αναδείχθηκε η επιρροή των συναισθημάτων των συμμετεχουσών στη διαμόρφωση της συνολικής τους εμπειρίας για τον περίπατο, αλλά και για το αστικό περιβάλλον γενικότερα.

Σχετικά με τις αλλαγές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αστικό τους περιβάλλον, αναδείχθηκε η ενδυνάμωση της επαφής τους με αυτό, η εστίαση στο αστικό ηχοτοπίο και η επιρροή της ερευνητικής διαδικασίας προς μια ουσιαστικότερη επαφή με την πόλη.

Υποστηρίχθηκε ότι ο ψυχογεωγραφικός περίπατος μπορεί να αξιοποιηθεί στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς έχει μαθητοκεντρικό και συμμετοχικό χαρακτήρα, ενώ προωθεί τη συνεργατικότητα, τη δημιουργία και την ευαισθητοποίηση.

Το περιβαλλοντικό εργαστήριο ψυχογεωγραφικών περιπάτων στην πόλη επέδρασε με ποικίλους τρόπους στη βίωση, έρευνα και δημιουργία στην πόλη, αναδεικνύοντας το περπάτημα ως μια κοινωνική πράξη (Bieri, 2018). Επίσης, η έρευνα φανέρωσε την αξία του περπατήματος στην ελεύθερη, συμμετοχική και δημιουργική αλληλεπίδραση με τον αστικό

χώρο (Hart, 2011). Ο ψυχογεωγραφικός περίπατος φάνηκε να αποτελεί μια ερευνητική και παιδαγωγική μέθοδο, ιδανική για τη διερεύνηση και διαμόρφωση εμπειριών, συναισθημάτων και απόψεων για το αστικό περιβάλλον. Επίσης, τεκμηριώθηκε η δυνατότητα αξιοποίησής του ως εργαλείο σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που επικεντρώνονται στην έρευνα, τη δράση και τη δημιουργία στην πόλη.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Bassett, K. (2004). Walking as an Aesthetic Practice and a Critical Tool: Some Psychogeographic Experiments. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(3), 397-410, doi: 10.1080/0309826042000286965
- Bieri, A. H. (2018). Walking in the capitalist city: on the socio-economic origins of walkable urbanism. In C. M. Hall, Y. Ram & N. Shoval (Eds.), *The Routledge International Handbook of Walking* (pp. 27-36). New York: Routledge.
- Hart, R. (2011). *Τα παιδιά συμμετέχουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Kothe, E. L. (2018). Inquiry While Being in Relation: Flaneurial Walking as a Creative Research Method. In Laszcik Cutcher, A. & Irwin, R. (Eds.), *The Flâneur and Education Research* (pp. 33-57). London: Palgrave Macmillan.
- Ward, C. (1978). *The child in the city*. London: Bedford Square Press.
- Ετμεκτσόγλου, Ι. (2014). *Βασική ορολογία ακουστικής οικολογίας για παιδιά και ενήλικες: Το ηχοτόπιο και οι σημασίες των ήχων του*. Ελληνική Εταιρεία Ακουστικής Οικολογίας, Κέρκυρα.
- Μάρκου Μ. (2019). Μικρή αναδρομή στην καταστασιακή ψυχογεωγραφία. Στο Τσακίρη Ε., & Γιαννούδης Σ. (Επιμ.) (2019) *Χανιά. Ψυχογεωγραφικός Χαρτογραφικός Οδηγός της Παλιάς Πόλης*. Αθήνα: ΤΕΧΝΟΓΡΑΜΜΑmed σελ.144-158.

Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το Ανοιχτό Σχολείο στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία

Καρλή Γαρυφαλλιά

ΕΚΠΑ, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Μαθηματικό, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου» με κατεύθυνση Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Επιβλέπουσα: Ευγενία Φλογαΐτη, Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ

Διδακτορική Διατριβή, ολοκλήρωση σε τρία χρόνια.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αντικατοπτρίζει τον πολιτισμό και τις δομές μιας κοινωνίας, απαντώντας στο ερώτημα: «τί πολίτες θέλουμε να δημιουργήσουμε;». Στη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση αποτελεί σημείο αιχμής, καθώς πολλοί επισημαίνουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών δομών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα.

Μια σύγχρονη πρόταση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτελεί το Ανοιχτό Σχολείο (Open School) το οποίο συνδέεται με θεωρίες μάθησης που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα, τον σεβασμό, τη συνεργασία και τη δημοκρατία, όπως το κίνημα της «Προοδευτικής Αγωγής» και οι ριζοσπαστικές ιδέες του John Dewey τον 19^ο αιώνα, το κίνημα του «Ανοιχτού Σχολείου» μετά τον 2^ο παγκόσμιο πόλεμο και τη «Ριζοσπαστική Παιδαγωγική» με κύριο εκπρόσωπο τον Paulo Freire.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Δύο έννοιες υπάρχουν σε σχέση με τα Ανοιχτά Σχολεία, που ενώ διαφοροποιούνται δηλώνουν και οι δύο τη διαφορά με την παραδοσιακή εκπαίδευση. Η Ανοικτή Εκπαίδευση (Open Education), που συνδέεται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην οποία επιτρέπεται η πρόσβαση σε όλους σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό υλικό, συνήθως χωρίς ή με ελάχιστο κόστος και η Ανοικτότητα (Openness), η οποία περικλείει περισσότερους τομείς, όπως η διαφάνεια, η πρόσβαση, η συμμετοχή και η δημοκρατία συνδεδεμένη με την ανοικτή κουλτούρα, τη δημιουργία παγκόσμιου πολίτη, με ανοιχτό μυαλό και ευελιξία.

Βασικό στόχο του Ανοιχτού Σχολείου αποτελεί η καλύτερη επικοινωνία και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους έχει αναγνωριστεί ως καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας του σχολείου και της δημιουργίας ενός κλίματος με αμοιβαία οφέλη. Έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά και τους γονείς, καθώς χαρακτηρίζεται σημαντική για την καλύτερη σχολική απόδοση. Τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα εμφανίζονται, όταν οι βασικοί εκπαιδευτικοί στη ζωή ενός παιδιού, οι γονείς και τα σχολεία, δημιουργούν μεταξύ τους σχέσεις βασισμένες στον σεβασμό και στη συνεργασία. Ο βαθμός της εμπλοκής, η ενθάρρυνση ή η αποτροπή της εξαρτάται από τη στάση και τις προσπάθειες του ίδιου του σχολείου, με καθοριστικό τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, στη διαμόρφωση του οποίου κεντρικό ρόλο κατέχει ο Διευθυντής. Η ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων έχει από

πολλές χώρες επίσημα αναγνωριστεί ως εθνικό ζήτημα και έχει επιλεγεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως ένας από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης.

Τα σχολεία δεν πρέπει να οργανώνονται για να λειτουργούν ως ξεχωριστά εκπαιδευτικά ιδρύματα, απομονωμένα από το κοινοτικό πλαίσιο, καθώς η συνεργασία σχολείου κοινότητας παρέχει πολλά θετικά αποτελέσματα. Κάθε μοντέλο συνεργασίας υποστηρίζει τη μάθηση, βελτιώνει και ενισχύει τα σχολεία και τις οικογένειες και βοηθά την κοινότητα να ακμάσει αναπτύσσοντας όχι μόνο γνωστικές, αλλά και συναισθηματικές, επικοινωνιακές και γενικότερα κοινωνικές δεξιότητες.

Η πρόταση για ένα Ανοιχτό Σχολείο που αλληλεπιδρά με την κοινωνία συνιστά μια πρόταση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης απόλυτα εναρμονισμένης με τις αρχές και τις αξίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΠΕΑ). Βασική αρχή της Εκπαίδευσης για την Αειφορία αποτελεί η συνάφειά της με την τοπική κοινωνία, καθώς το σχολείο γίνεται ενεργός θεσμός της κοινωνίας και φορέας ανάπτυξης της κοινότητας. Τα σχολεία βρίσκονται σε πολλαπλή και διαρκή συνεργασία με την κοινότητα, γίνονται κοινωνικά κέντρα με ανοιχτές πόρτες, πηγές γνώσης, μοιράζονται ευθύνες με άλλους φορείς της κοινότητας και μετατρέπονται σε κοινοτικά κέντρα. Η συνεργασία σχολείου κοινότητας λαμβάνεται ως παιδαγωγικός στόχος στο Αειφόρο Σχολείο που στηρίζεται στη συλλογική δράση με ισότιμη σχέση των εμπλεκομένων. Το Αειφόρο Σχολείο είναι ένα Ανοιχτό Σχολείο, καθώς διέπεται από όλες τις αξίες της αειφορίας οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση του ανοικτού στην κοινωνία σχολείου.

Μέθοδος

Θα διεξαχθεί έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μέθοδος της έρευνας διερευνάται με πιθανότερη τη χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Beidas, R. S., Koerner, K., Weingardt, K. R., & Kendall, P. C. (2011). Training research: Practical recommendations for maximum impact. *Administration and Policy. Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(4), 223–237.
- Biswas- Diener, R. and Jhangiani, R.S. (2017). Introduction to Open. In Jhangani, R.S. and Biswas-Diener, R. (eds.) *Open: The Philosophy and Practices that are Revolutionizing Education and Science*. Pp 3 -7. London: Ubiquity Press.
- Bunnell, Tristan et al (2020). *International mindedness as a platform for class solidarity*. Compare: A Journal of Comparative and International Education. DOI: 10.1080/03057925.2020.1811639
- Chu, B.C, Guarino, D., Mele, C., O’Connell, J., & Coto, P. (2019). Developing an Online Early Detection System for School Attendance Problems: Results From a Research-Community Partnership. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26 (2019), 35-45.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education. Building Effective School – Family Partnerships*. New York: Springer.
- Huitt, W.J. and Monetti, D.M. (2017). Openness and the Transformation of Education and Schooling. In Jhangani, R.S. and Biswas-Diener, R. (eds). *Open: The Philosophy and*

Practices that are Revolutionizing Education and Science. Pp 43-65. London: Ubiquity Press.

Kelly, Robert (2016). *Creative Development: Transforming Education through Design Thinking, Innovation, and Invention*, Brush Education: Edmonton, AB, Canada.

Povey, J., Campbell, A.K., Willis, L.-D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E., Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*,79, (2016) 128–141.

Rouse, E. & Ware, V-A. (2017). Community development in schools—building connections with and for families. *International Journal of Educational Research*,84, (2017) 24–31.

Valli, L., Stefanski, A., Jacobson, R. (2014). Leadership in School-Community Partnerships. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141 (2014) 110 – 114

Yotyodying, S., Dettmers, S., Jonkmann, K. (2020). Quality features of family–school partnerships in German schools: Measurement and association with parent–child communication about school. *Children and Youth Services Review*, 115, (2020) 105078.

Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (2009). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Από την θεωρία στην πράξη*. Αχαρνές: ΚΠΕ Αχαρνών.

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

Η «Ομάδα συνάντησης» ως εργαλείο Βιωματικής μάθησης στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Καρμπά Άρτεμις

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και Τμήμα Βιολογίας (ΣΘΕ), ΔΠΜΣ «Ειδικευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»

Επιβλέπων: Αλέξανδρος Γεωργόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει ποια ήταν η επίδραση της Παρεμβαίνουσας μη-κατευθυντικής εμπύχωσης (N.D.I) της «ομάδας συνάντησης» στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μελών/μεταπτυχιακών φοιτητών/τριων του Δ.Π.Μ.Σ «Ειδικευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (ΑΠΘ).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ένας βασικός σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφορία είναι η αλλαγή των αξιών και των στάσεων. Θεωρείται πιο πιθανό να αλλάξουν οι απόψεις και οι στάσεις μιας ομάδας ολόκληρης παρά του κάθε ατόμου ξεχωριστά (Μπακιρτζής, 2003: 36). Η μη κατευθυντική εμπύχωση των ομάδων αποτελεί μια «κοινωνική εφεύρεση», ικανή να προωθήσει την ουσιαστική επικοινωνία απαντώντας στις ιδιαιτερότητες της εποχής μας που χαρακτηρίζεται από την υποβαθμισμένη ζωή των πόλεων, την αποξένωση, την καταστροφή του περιβάλλοντος, την ανάγκη να ξεπεραστούν στερεοτυπικές συμπεριφορές κ.ο.κ. (Μπακιρτζής, 2004: 7 · Χήνας εισαγ. στο Rogers, 1991:13-14). Ειδικά στην ομάδα όπου υπάρχει ελευθερία και βελτιωμένη επικοινωνία ξεπηδούν νέες ιδέες και η ενδεχόμενη αλλαγή γίνεται επιθυμητή μάλλον, παρά απειλητική (Rogers, 1991:26).

Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του ΔΠΜΣ «Ειδικευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», συμμετείχαν στη διετούς διάρκειας (έξι τριήμερες συναντήσεις) «Ομάδα συνάντησης» ακολουθώντας τις αρχές της Βιωματικής Εκπαίδευσης και της Μη κατευθυντικότητας των K. Lewin, C. Rogers, M. Lobrot (NDI), Κώστα Μπακιρτζή. Συμμετείχαν σε διαδικασίες μοιράσματος, εξερεύνησης του Εαυτού και του Άλλου. Εξερευνούσαν με βιωματικό τρόπο κάποια «βαθιά ερωτήματα» όπως λ.χ. τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στην εκπαίδευση, στην ζωή μας, στις κοινωνίες μας. Στο επίκεντρο βρίσκονταν και οι αναστοχαστικές διαδικασίες για τις εμπειρίες εντός της ομάδας που αφορούσαν ζητήματα δημοκρατίας, αειφορίας και εκπαίδευσης, την ίδια την ομάδα και τη δυναμική της.

Μια πληθώρα άρθρων, ερευνών και επιστημονικών κειμένων αναγνωρίζει ότι η λύση (Αειφορία) στην παγκόσμια κρίση, βρίσκεται στην ίδια την εκπαίδευση, θέτοντας όμως ως προϋπόθεση την ανακατεύθυνσή της (reorientation) και τονίζοντας ότι ο δάσκαλος/α παίζει έναν ζωτικό ρόλο (McKeown, 2013: 4-9 · Raus, 2016: 41-42 · Salomäki et al., 2012: 20 · Unesco, 2014 · Wolff et al., 2017).

ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδασκόντων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

Η αλλαγή στάσεων ή/και η υιοθέτηση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων από τους διδασκόμενους, προκαλείται από τους διδάσκοντες περισσότερο, παρά από το περιεχόμενο των μαθημάτων (Teisl et al., 2011). Αυτό με τη σειρά του μας δείχνει πόσο σημαντικό είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εν γένει και των εκπαιδευτικών Π.Ε ειδικότερα, να είναι προσανατολισμένη στον ίδιο τον μαθητευόμενο δάσκαλο/α, ο οποίος/α έχει επίδραση τόσο στο μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνει όσο και σε ζητήματα Αειφορίας» (Salomäki et al., 2012: 25). Για τους παραπάνω λόγους, η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να διερευνήσει πώς βίωσαν οι φοιτητές/τριες και εκπαιδευτικοί ΠΕ/ΕΑ την μη κατευθυντική εμπύχωση της ομάδας τους και την επίδραση αυτής στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Μέθοδος

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τις αναστοχαστικές αναφορές (self-report/reflections) που συνέγραψαν σε ελεύθερο λόγο οι 11 φοιτητές/τριες μετά την τελευταία συνάντηση της ομάδας βασιζόμενοι/ες και στο ημερολόγιο (journal) που διατηρούσαν κατά τη διάρκεια αυτών των ετών.

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε είναι η Grounded Theory (Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία-ΕΘΘ) και συγκεκριμένα η κονστρουκτιβιστική εκδοχή της που βασίζεται στην πρόταση της Charmaz (2006: 130-131), σύμφωνα με την οποία, οι κατηγορίες δεν αναδύονται απλώς από τα δεδομένα της έρευνας, αλλά κατασκευάζονται/οικοδομούνται από τον ερευνητή/τρια κατά την αλληλεπίδρασή του μαζί τους, ενώ επίσης δίνονται τίτλοι-ετικέτες στις κατηγορίες *in vivo*, δηλαδή με λέξεις από τα ίδια τα δεδομένα για να αποφεύγεται η εισαγωγή στοιχείων από άλλες προϋπάρχουσες θεωρίες (Willig, 2015: 182).

Αποτελέσματα

1. Οι φοιτητές/τριες βίωσαν ένα «τελείως διαφορετικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης», στο οποίο η παρουσία και οι προτάσεις των εμπυχωτών επέδρασαν στο να επαναπροσδιορίσουν την προσωπική τους θεωρία σχετικά με την εκπαίδευση και τη μάθηση.
2. Οι φοιτητές/τριες διαμόρφωσαν νέα οπτική για το ρόλο του/της δασκάλας γενικά και το ρόλο του/της εκπαιδευτικού ΠΕ/ΕΑ ειδικότερα. Τα όσα οι φοιτητές/τριες περιγράφουν ως επιθυμητά χαρακτηριστικά και επιθυμητές στάσεις για τον/την εκπαιδευτικό είναι επίσης χαρακτηριστικά που οι ίδιοι/ες αποδίδουν στους εμπυχωτές της ομάδας τους.
3. Οι φοιτητές/τριες ιδιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό τα ανωτέρω χαρακτηριστικά, δηλώνουν πρόθυμοι/ες να επιλέξουν καθώς και πιο έτοιμοι/ες για να εφαρμόσουν την Βιωματική Προσέγγιση αλλά και τις αντίστοιχες αρχές και στάσεις της μη-κατευθυντικής εμπύχωσης στη διδακτική τους πράξη, καθώς πλέον αναγνωρίζουν ότι μπορεί να συμβάλει ώστε η Π.Ε/Ε.Α να επιδράσει βαθύτερα και ουσιαστικότερα στην ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων και ενδυναμωμένων πολιτών.
4. Αναγνωρίζουν, επίσης ότι επήλθαν αλλαγές που αφορούν την «προσωπική τους ανάπτυξη και ωρίμανση ως πρόσωπα που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση και μεγαλύτερη αποδοχή για τον Άλλο.

Τέλος, συμπεραίνουμε πως η «ομάδα συνάντησης» όπως υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ΔΠΜΣ δύναται να επιφέρει θετικές αλλαγές και να λειτουργήσει προς όφελος της ΕΑ καθώς και της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ΠΕ/ΕΑ. Επιθυμούμε λοιπόν αυτό να αναδειχθεί και να ξεκινήσει μια μεγαλύτερη συζήτηση και μελέτη αυτής της προοπτικής.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Charmaz, C. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.

McKeown, R. w. (2013). Reorienting teacher education to address sustainability: The U.S. context. *United States Teacher Education for Sustainable Development Network White Paper Series (No.1)*. Indianapolis.

Raus, R. (2016). Modelling a Learning Journey towards Ecological Self. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol.18 (2), pp. 41-52.

Salomäki, U., Ruokonen, I., & Ruismäki, H. (2012). Educators' professional and personal growth: A case study of european teachers' in-service training courses. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14 (1), pp. 20-29.

Teisl, M. F., Anderson, M. W., Noblet, C. L., Criner, G. K., Rubin, J., & Dalton, T. (2010). Are Environmental Professors Unbalanced? Evidence from the field. *The Journal of Environmental Education*, 2 (42), pp. 67-83.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2014). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Ανακτήθηκε 5/7/2018 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>

Wolff, L.-A., Sjöblom, P., Hofman-Bergholm, M., & Palmberg, I. (2017). High Performance Education Fails in Sustainability? —A Reflection on Finnish Primary Teacher Education. *Education Sciences*, 7 (32).

Rogers, C. (1991). *Ομάδες συνάντησης: Αυτογνωσία-Ψυχολογία των Ομάδων-Επικοινωνία*. Αθήνα: Δίοδος.

Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Δυναμική των ομάδων*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα εκδόσεων ΑΠΘ, υπηρεσία δημοσιευμάτων.

Χήνας, Π. (1991). Εισαγωγή. Στο C. Rogers, *Ομάδες συνάντησης: Αυτογνωσία-Ψυχολογία των Ομάδων-Επικοινωνία* (σσ. 10-15). Αθήνα: Εκδόσεις Δίοδος.

Willig, C. (2013). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία, Εισαγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Η ιδέα του αειφόρου σχολείου και η παιδαγωγική Waldorf. Μια συγκριτική προσέγγιση

Κουκουζέλη Βασιλική

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ.,
ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Κατεύθυνση:
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Επιβλέπουσα: Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠαιΤΔΕ - ΕΚΠΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα σε ένα σχολείο που λειτουργεί με τα πρότυπα της παιδαγωγικής Waldorf και σε όσα εμπεριέχονται κάτω από την ιδέα του 'αειφόρου σχολείου'.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, αφορούσαν την ανάδειξη των κοινών σημείων του αειφόρου σχολείου και της παιδαγωγικής Waldorf και κατά πόσο το σχολείο στο οποίο υλοποιήθηκε η έρευνα και ακολουθεί την παιδαγωγική Waldorf τείνει προς τις αρχές και τους άξονες του αειφόρου σχολείου.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η αναζήτηση και η ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών ιδεών, μοντέλων και προτάσεων λειτουργίας της τάξης και του σχολείου, με γνώμονα την ανανέωση της διδασκαλίας και τη βελτίωση της μάθησης, όπως επίσης την επίτευξη κοινωνικών ή άλλων οραμάτων και σκοπών της εκπαίδευσης, αποτελούσε από πάντα κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Δύο τέτοιες εκπαιδευτικές 'φιλοσοφίες', η καθεμία με διαφορετικό σημείο αφετηρίας, κοινωνικό πλαίσιο διαμόρφωσης και πεδίο εκπαιδευτικής εφαρμογής, όμως και οι δύο προσεγγίζοντας την σχολική εκπαίδευση μέσα από μια ολιστική σκοπιά, αποτελούν η 'παιδαγωγική Waldorf' και η ιδέα του 'αειφόρου σχολείου'.

Η παιδαγωγική πρόταση για οργάνωση και λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκε από τον Steiner, αποτελεί μια εναλλακτική ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση. Η κύρια έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση του σχολικού πλαισίου, με άξονα και στόχο την ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη και συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση τόσο με τη σωματική όσο και με την πνευματική και τη συναισθηματική του υπόσταση (Easton, 1997), η οποία ορίζεται σε σχέση με τρία βασικά ηλικιακά στάδια, το καθένα με διάρκεια 7 χρόνια (Stehlik, 2008).

Η βασική ιδέα πίσω από την πρόταση «για ένα αειφόρο σχολείο» αποβλέπει μέσα από μια ολιστική προσέγγιση να καταστήσει το σχολείο ένα από κοινού πρότυπο, πεδίο εφαρμογής και μοχλό για αλλαγές που συνάδουν με και προωθούν την έννοια και τους στόχους της αειφορίας (Orr 1992· Sterling 2002). Προτείνεται ως ένας ζωντανός χώρος εκπαίδευσης και μάθησης για την αειφορία, προετοιμάζοντας τους μαθητές ως αυριανούς πολίτες και ως

προς το πώς θα την ενσωματώσουν στην καθημερινή τους σκέψη και πρακτική (DfES, U. K. 2006· Huckle, 2010).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αναζήτηση των κοινών τόπων ανάμεσα στην ιδέα του 'αιφόρου σχολείου' και στην 'παιδαγωγική Waldorf' κινητοποιήθηκε όταν, ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν εντοπίστηκε κάποια προηγούμενη ερευνητική απόπειρα με αυτό το αντικείμενο, ενώ σχετικά περιορισμένη εμφανίζεται και η εμπειρική έρευνα σε σχέση με το αιφόρο σχολείο και την εκπαίδευση Waldorf. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες έρευνες πάνω στην εκπαίδευση Waldorf εξετάζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων και επιδόσεων σε μαθητές ή τους συγκρίνουν με μαθητές από συμβατικά σχολεία. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι έχει εξεταστεί η δημιουργική σκέψη (Ogletree, 1996· Kirkham & Kidd (2017) και η πολιτική και ηθική σκέψη τους (Dahlin, 2010). Αντίστοιχα, έχουν ποιοτικά εξεταστεί οι απόψεις, στάσεις και πρακτικές μικρού αριθμού εκπαιδευτικών σε σχέση με διαστάσεις της φιλοσοφίας και του αναλυτικού προγράμματος Waldorf (Sobo 2014). Έρευνες σχετικές με την αιφορία (και όχι συγκεκριμένα με το αιφόρο σχολείο) βρέθηκαν να συσχετίζουν τη σύνδεση των παιδιών με αυτή, σε σχολικά ή μη πλαίσια. Ενδεικτικές έρευνες είναι των Caiman & Lundegård (2014), Tucker & Izadpanahi (2017), Rios & Menezes (2017), που αναδεικνύουν τη δυνατότητα παιδιών νηπιαγωγείου και δημοτικού να αποκτήσουν γνώσεις για την αιφορία έξω από το σχολείο.

Μέθοδος

Η έρευνα βασίστηκε σε βιβλιογραφική συγκριτική προσέγγιση και σε μιας μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη και το δείγμα αποτέλεσαν 4 εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο της Αττικής, που ακολουθεί την παιδαγωγική Waldorf. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν τον Ιούνιο του 2019 και διασφαλίστηκε η πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων εγγράφως. Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση.

Αποτελέσματα

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων ήταν ότι:

- (α) Η βάση των δύο παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση είναι κοινή με απώτερο στόχο το ανώτερο στάδιο ανάπτυξης (ultimacy) του ατόμου σε οποιοδήποτε στάδιο.
- (β) Πρεσβεύουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο αντιμετωπίζουν ως προσωπικότητα με ελευθερία επιλογής, μέσα σε ένα δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα, αναπτύσσοντας την πνευματικότητά του και την ιδιότητα του πολίτη (citizenship).
- (γ) Το σχολείο ακολουθεί μια παιδαγωγική που διαπερνά όλα τα επίπεδα λειτουργίας του αιφόρου σχολείου.
- (δ) Το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός ζωντανός οργανισμός που αλληλεπιδρά και συνεργάζεται με τα μέλη της, εξελίσσεται σε μια μικρή κοινότητα μάθησης που στηρίζεται στη δημοκρατία και την αλληλεγγύη και προστατεύει τις υγιείς σχέσεις των μελών της.
- (ε) Το σχολείο Waldorf προωθεί την αιφορία με τον τρόπο που λειτουργεί και με τα μέσα που διαθέτει σε όλους τους τομείς.

Η βασική διαπίστωση της έρευνας ήταν ότι και οι 4 εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν με την ύπαρξη κοινών σημείων με τα κριτήρια του αιφόρου σχολείου στο σχολείο τους και την

πεποίθηση ότι το σχολείο τους τείνει προς τις αρχές της αειφορίας και τη δομή ενός αειφόρου σχολείου σε όλα τα επίπεδα.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Caiman, C., & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437-459.
- Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values*, 31(2), 165-180.
- DfES, U. K. (2006). Sustainable schools for pupils, communities and the environment. *Nottingham*: UK DfES.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience, *Theory Into Practice*, 36:2, 87-94.
- Huckle, J. (2010). Sustainable Schools: exploring the contradictions. 4ο Πανελλήνιο Συμπόσιο της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ Περιβάλλοντος και Πολιτισμού. Αθήνα.
- Kirkham, J. A., & Kidd, E. (2017). The effect of Steiner, Montessori, and national curriculum education upon children's pretence and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 51(1), 20-34.
- Ogletree, E. J. (1996). The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students: A Survey.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press
- Rios, C., & Menezes, I. (2017). 'I saw a magical garden with flowers that people could not damage!': children's visions of nature and of learning about nature in and out of school. *Environmental Education Research*, 23(10), 1402-1413.
- Sobo, E. J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3(1), 9-23.
- Stehlik, T. (2008). Thinking, feeling, and willing how Waldorf schools provide a creative pedagogy that nurtures and develops imagination. In *Pedagogies of the Imagination* (pp. 231-243). Springer, Dordrecht.
- Sterling, S. (2002). Sustainable Education. Schumacher Briefings No 6, Bristol: Green
- Tucker, R., & Izadpanahi, P. (2017). Live green, think green: Sustainable school architecture and children's environmental attitudes and behaviors. *Journal of Environmental Psychology*, 51, 209-216.

Διερεύνηση των ιδεών παιδιών προσχολικής ηλικίας για την έννοια της αισιόφρου διατροφής

Λαμπροπούλου Έλενα

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Παι.Τ.Δ.Ε.,
ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Κατεύθυνση:
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Επιβλέπουσα: Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠαιΤΔΕ – ΕΚΠΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση ιδεών παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την έννοια της αισιόφρου διατροφής. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στις ιδέες των μικρών παιδιών για την προέλευση της τροφής από τους φυσικούς πόρους και τον εντοπισμό της διαδρομής της από τη φύση στο πιάτο τους, τους τρόπους προσέγγισης διατροφικών προτιμήσεων και επιλογών σε σχέση με την υγεία και διατήρηση του πλανήτη, τις ιδέες τους για το ζήτημα της σπατάλης τροφίμων και τις πηγές πληροφόρησής τους για τα υπό διερεύνηση θέματα.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Αειφόρος ορίζεται η διατροφή που σέβεται και προστατεύει τη βιοποικιλότητα και τα οικοσυστήματα, είναι πολιτισμικά αποδεκτή, προσβάσιμη, οικονομικά δίκαιη και με δυνατότητα απόκτησης από όλους τους ανθρώπους, θρεπτικά επαρκής, ασφαλής και υγιεινή, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιεί τους φυσικούς και τους ανθρώπινους πόρους με τον καλύτερο δυνατό αισιόφρο τρόπο. Παρ' όλο που ως έννοια δεν είναι καινούργια, τα επιστημονικά ερευνητικά δεδομένα που συνδέουν τα διατροφικά μοντέλα με τα οικοσυστήματα και τη χρήση των φυσικών πόρων κατά τρόπο περιβαλλοντικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αισιόφρο είναι σχετικά πρόσφατα.

Η ερευνητική δραστηριότητα χρειάζεται να επικεντρωθεί περισσότερο στην εξέταση των τρόπων με τους οποίους πρότυπα αισιόφρου διατροφής μπορούν να ενταχθούν στις καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών/τριών της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση με θέμα την αισιόφρο διατροφή, που τίθενται και ως Παγκόσμιος Στόχος για την Αειφορία, μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση των διατροφικών συνηθειών των αυριανών πολιτών, γι' αυτό και είναι απαραίτητο να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, στάδιο αποδεδειγμένα σημαντικό στη ζωή ενός ανθρώπου.

Ειδικότερα, η γνώση σε σχέση με τους τρόπους που τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν ποικίλα περιβαλλοντικά θέματα μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τον βαθμό της περιβαλλοντικής τους ευαισθητοποίησης, της κριτικής σκέψης και της λήψης απόφασης προς την κατεύθυνση της οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής αειφορίας, καθώς και να οδηγηθούμε σε καλύτερο σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μέθοδος

Η παρούσα ερευνητική εργασία ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα. Στη μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα έλαβαν μέρος έξι παιδιά προσχολικής ηλικίας, τρία αγόρια και τρία κορίτσια, ηλικίας έξι ετών.

Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την ανάδειξη των ιδεών των μικρών παιδιών σε σχέση με τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από τις ατομικές συνεντεύξεις, τις εικαστικές απεικονίσεις και τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχτηκε η θεματική ανάλυση, μέθοδος εύχρηστη, προσιτή και ευέλικτη που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα.

Αποτελέσματα

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων ήταν τα ακόλουθα:

- (α) Η πλειοψηφία των παιδιών (πέντε από τα έξι) είχαν την ικανότητα να εντοπίσουν τη διαδρομή της τροφής από τη φύση στο πιάτο τους και να αναφερθούν στην προέλευσή της από τους φυσικούς πόρους, φυτικούς και ζωικούς.
- (β) Όλα τα παιδιά ανέδειξαν τη «λειτουργική ενότητα» έμβιων όντων και άβιων αντικειμένων και συνέδεσαν τη διασφάλιση της υγείας του πλανήτη με τη διατήρηση της καλής υγείας όλων.
- (γ) Αναγνώρισαν την απόρριψη της περίσσιας τροφής ως πράξη μη ορθή, χαρακτηρίζοντάς την ως πολλαπλή σπατάλη, αφού με την απόρριψή της σπαταλώνονται τα υλικά που αγοράστηκαν με χρήματα, το νερό και η ενέργεια που δαπανήθηκε για να ετοιμαστεί κάθε γεύμα.
- (δ) Αναφέρθηκαν σε καλές πρακτικές που εφαρμόζουν στο οικείο τους περιβάλλον με στόχο την αποφυγή απόρριψης της περίσσιας τροφής.
- (ε) Ανέδειξαν ως κυρίαρχη πηγή πληροφόρησης τα μέλη της οικογένειάς τους, κυρίαρχα τη μητέρα και τη γιαγιά.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να ενισχύσει τις προηγούμενες που αναφέρουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να καταθέτουν γνώσεις για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα, να διατυπώνουν σκέψεις και ιδέες σχετικά με ενέργειες που μπορούν να γίνουν και να αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στο περιβάλλον και την ανθρώπινη συμπεριφορά. Λόγω του ελλείμματος που εντοπίζεται στην έρευνα για τη διερεύνηση των ιδεών μικρών παιδιών για το θέμα της αειφόρου διατροφής και των περιορισμών της παρούσας έρευνας, προτείνεται περαιτέρω και εις βάθος διερεύνηση στο εν λόγω πεδίο.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Auestad, N., & Fulgoni III, V. L. (2015). What current literature tells us about sustainable diets: emerging research linking dietary patterns, environmental sustainability, and economics. *Advances in Nutrition*, 6(1), 19-36.
- Borg, F. (2017). Caring for people and the planet: preschool children's knowledge and practices of sustainability (Doctoral dissertation, Umeå University).

- Burlingame, B., & Dernini, S. (2012). Sustainable diets and biodiversity directions and solutions for policy, research and action. FAO Headquarters, Rome.
- Cohen, S., & Horm-Wingerd, D. (1993). Children and the environment: Ecological awareness among preschool children. *Environment and behavior*, 25(1), 103-120.
- Davis, J. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227- 241.
- Hadjichambis, A. C., Paraskeva-Hadjichambi, D., Ioannou, H., Georgiou, Y., & Manoli, C. C. (2015). Integrating sustainable consumption into environmental education: A case study on environmental representations, decision making and intention to act. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(1), 67-86.
- Sageidat, B. M., Christensen, M., & Davis, J. M. (2019). Children's understandings of environmental and sustainability-related issues in kindergartens in Rogland, Norway and Queensland, Australia. *International Journal of Environmental and Science Education*, 14(4), 191-205.
- Sepp, H., & Höijer, K. (2016). Food as a tool for learning in everyday activities at preschool— an exploratory study from Sweden. *Food & nutrition research*, 60(1), 32603.
- Wiseman, N., & Harris, N. (2015). A systematic review of data collection techniques used to measure preschool children's knowledge of food and nutrition. *Journal of nutrition education and behavior*, 47(4), 345-353.

Αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας

Μαυρίδου Δέσποινα

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΠΜΣ «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών».

Επιβλέπων: Κώστας Γαβριλάκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΠΙ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για την Αειφορία που υλοποιήθηκαν το Σχολικό έτος 2017-18. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων σε σχέση με την έννοια της αξιολόγησης, τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν ή όχι τα προγράμματα τους, καθώς και τα κίνητρα που θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχουν προκειμένου να προβούν σε αξιολόγηση των προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την μελέτη μας υπέδειξαν την περιορισμένη, άτυπη και εμπειρική αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης για την Αειφορία, ενώ οι εκπαιδευτικοί ζητούν μια σειρά από κίνητρα προκειμένου να υλοποιούν και αξιολογούν τα προγράμματα τους.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Θεσμικά, η αξιολόγηση αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος. Επίκεντρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί η εκπαίδευση, δικαιολογώντας έτσι και τον τίτλο της ως «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» (Κωνσταντίνου, 2017).

1. Αξιολόγηση στην ΠΕ/ΕΑΑ

Η αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο ανάπτυξη (εν συντομία ΠΕ/ΕΑΑ) χρησιμοποιείται προκειμένου να αποτιμηθεί η αξία των προγραμμάτων, σε σχέση με τα αποτελέσματά τους, τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και τη χρήση πόρων (Cinçera, 2009). Αποτελεί αρωγό, για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί σε ποιον βαθμό πέτυχαν τους στόχους τους, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως δεξαμενή δεδομένων για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων σε κοινότητα και γονείς. Η αξιολόγηση στην ΠΕ/ΕΑΑ, οφείλει να λαμβάνει υπόψη της το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη διαφορετικότητα των εμπλεκόμενων πληθυσμιακών ομάδων για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών σε σχέση με το περιβάλλον. Η μορφή της αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ πρέπει να περιλαμβάνει τεστ ή άλλες διαδικασίες αξιολόγησης, που θα αντανakλούν και το περιεχόμενο της ΠΕ/ΕΑΑ, αλλά και τις στάσεις για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων (Zelezny, όπ. αναφ. στο Ζυγούρη, 2005).

2. Επισκόπηση ελληνικών και διεθνών ερευνών για την αξιολόγηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ

Οι περιορισμένες ελληνικές μελέτες – έρευνες, τρεις αριθμητικά, σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ στην εκπαίδευση και γενικότερα του θεσμού της ΠΕ/ΕΑΑ που εντοπίσαμε έδειξαν ότι:

- α) Στην πρώτη, η διατύπωση των στόχων, ήταν γενικόλογη και ασαφής, η δε αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ απουσίαζε. Οι εκπαιδευτικοί προέβησαν σε μια πρόχειρη αξιολόγηση, καθώς δεν ήταν καταρτισμένοι για τέτοιου είδους εργασία (Παπαδόπουλος, 2005).
- β) Η δεύτερη που στόχευε στην παρουσίαση της κατάστασης της σχολικής ΠΕ στην Ελλάδα, όσον αφορά στην αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ «Δεν υφίστατο ένα σαφές και συμπαγές σύστημα αξιολόγησης των προγραμμάτων ΠΕ» (Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2003).
- γ) Η πιο πρόσφατη έρευνα (Ηλιάδη, 2017) που αφορούσε στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και απαραίτητη στην υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ παρά το ότι υπάρχει δυσκολία στη δημιουργία αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρθηκε, επίσης, πλειοψηφικά ότι αξιολογούν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ που εκπονούν.

Σε διεθνές επίπεδο το ερευνητικό πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ έχει να προσφέρει μια ποικιλία απόψεων και προβληματισμών - προκλήσεων, όπως διαφαίνεται από την επισκόπηση της αρθρογραφίας που πραγματοποιήσαμε. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Οι Crohn και Birnbaum (2010), παρά το γεγονός ότι η ΠΕ/ΕΑΑ έχει μισό αιώνα παρουσίας στις ΗΠΑ, διαπίστωσαν ότι η αξιολόγηση των προγραμμάτων δεν αποτελεί προτεραιότητα των οργανισμών περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος και των επαγγελματικών ενώσεων και παραμένει σε πολύ πρώιμο στάδιο. Οι Stern, Powell και Hill (2014) προέβησαν σε συστηματική επισκόπηση παρόμοιων σε θεματολογία μελετών της δεκαετίας 1999 – 2010 που αξιολογούσαν εμπειρικά τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ΠΕ καταλήγοντας στις εξής διαπιστώσεις:

- Ότι η γνώση ήταν το πιο συνηθισμένο μετρούμενο αποτέλεσμα, με δεύτερη τη συμπεριφορά.
- Ότι οι ερευνητές που υλοποιούν έρευνες αξιολόγησης θα πρέπει να ενθαρρύνονται να παρέχουν περισσότερες λεπτομέρειες για τις αξιολογήσεις των προγραμμάτων.

Σε άλλη επισκόπηση έρευνας για την αξιολόγηση στην ΠΕ/ΕΑΑ, οι Carleton-Hug και Hug (2010) επεσήμαναν ότι το μεγαλύτερο μέρος των δημοσιευμένων σχετικών ερευνών αντιπροσωπεύει την αξιολόγηση με επικέντρωση στη χρήση (*Utilization-focused evaluation*) και την τελική αξιολόγηση. Επεσήμαναν, ακόμη, την αδυναμία της πλειοψηφίας των προγραμμάτων να ενσωματώσουν μια συστηματική αξιολόγηση στον προγραμματισμό τους, γεγονός που περιγράφεται ως έλλειψη μιας διαδεδομένης κουλτούρας αξιολόγησης στην ΠΕ, αποκαλώντας την μάλιστα ανώριμη και σε μεγάλο βαθμό παραμελημένη.

Μέθοδος

Στην έρευνα έλαβαν συνολικά μέρος 26 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που υλοποίησαν προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ το σχολικό έτος 2017-18. Η μέθοδος συλλογής των

δεδομένων της έρευνας μας ήταν οι ομάδες επικέντρωσης (focus group) με 24 εκπαιδευτικούς αλλά και δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από την αλληλεπίδραση των συνεντευξιαζόμενων που κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων ανοικτού τύπου που ενθάρρυναν τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων. Η καταγραφή έγινε με ψηφιακά μέσα που χειριζόταν η ερευνήτρια. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Αποτελέσματα

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων και αφορούσαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ ήταν ότι:

- 1) Τα προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ αποτελούν η ευαισθητοποίησή τους ως προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά και η ανάγκη τους να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές και να τους μεταδώσουν γνώσεις και καλές πρακτικές για την προστασία της φύσης.
- 2) Τα κριτήρια ποιότητας αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης ενός προγράμματος ΠΕ/ΕΑΑ κατά τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας αποτελούν εκείνα που επιτυγχάνουν:
 - την ευαισθητοποίηση απέναντι στο περιβάλλον
 - την αλλαγή στάσεων
 - τη δυνατότητα για βιωματική μάθηση
 - τη χρήση ποικίλων διδακτικών τεχνικών για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί
 - Προσφέρουν χαρά και ενθουσιασμό στους μαθητές
 - Αναδεικνύουν καλές συνεργασίες ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέλη
- 3) Το μοντέλο αξιολόγησης που διαφαίνεται είναι το *θετικιστικό*.
- 4) Αυτοί που πρέπει να αξιολογούν τα προγράμματα είναι οι άμεσοι και έμμεσοι εμπλεκόμενοι με το πρόγραμμα και κυρίως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.
- 5) Η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης από φορείς που έχουν τη γνώση και την εμπειρία, αποτελεί αναγκαιότητα.

Η βασική διαπίστωση ήταν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αξιολόγησαν τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ αλλά περιορίστηκαν σε μια άτυπη αξιολόγηση με έναν περιγραφικό - αφηγηματικό τρόπο και χωρίς συστηματική καταγραφή, μέσω συζήτησης. Ακόμη, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν εμπειρικά και χωρίς να έχουν τις βασικές δεξιότητες ή γνώσεις αξιολόγησης.

Προτείνεται επομένως, η διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων για την αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς φορείς. Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερη χρήσιμη η δημιουργία ενός οδηγού καθοδήγησης στα αξιολογικά στάδια είτε έντυπου είτε ηλεκτρονικού.

Σημαντική θεωρείται και η συμβολή της Πολιτείας στο να χρηματοδοτήσει τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ και να τα καταστήσει πιο ελκυστικά στο να τα υλοποιούν και αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφία

Carleton - Hug, A., Hug, W., J. (2010). Challenges and opportunities for evaluating environmental education programs. *Evaluation and Program Planning* 33 (2) pp.159-164.

Cincera, J., Kulich, J., Gollova, D. (2009). Effectiveness, evaluation and support of environmental education programmes. Retrieved on 2/5/19 from www.researchgate.net.

Crohn, K., Birnbaum, M.(2010). Environmental education evaluation: Time to reflect, time for change. *Evaluation and Program Planning*, 33 (2) 155-158.

Stern, J. M., Powell, B. R., Hill, D. (2014). Environmental education program evaluation in the new millennium: what do we measure and what we have learned? *Environmental Education Research*, 20 (5) pp. 581-611.

Ζυγούρη, Φ. Ε.(2005). Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κυρίδη, Α., Μαυρικάκη, Ε.(2003). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (Έρευνα πεδίου) ΑΠΘ. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2017). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας με αντικείμενο τη βιοποικιλότητα της νήσου Κάρπαθος από μαθητές προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας

Μαυριού Χρυσάφια

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, ΠΜΣ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»

Επιβλέπων: Αθανάσιος Μόγιας, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΔΠΘ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία

Εισαγωγή

Ο όρος «βιολογική ποικιλότητα» ακούστηκε για πρώτη φορά το 1980, όταν ο βιολόγος Thomas Lovejoy παρουσίασε τις προβλέψεις του για την απώλεια αυτής στον πρόεδρο των ΗΠΑ. Κάνοντας μία ετυμολογική ανάλυση της λέξης βλέπουμε ότι αποτελείται από το «βίος» και «ποικιλότητα», δηλαδή είναι η ποικιλία της ζωής επάνω στη Γη. Έκτοτε, εμφανίσθηκαν διάφοροι ορισμοί για την βιοποικιλότητα με τον πιο αποδεκτό να είναι αυτός που περιλαμβάνεται στο άρθρο 2 της συνθήκης του Ρίο το 1992. Πρόκειται για μία συνθήκη σταθμό στο θέμα της απώλειας της βιοποικιλότητας την οποία και την υπέγραψαν 150 κράτη όλου του κόσμου (Gaston & Spicer, 2008; Primack, κ.ά., 2007).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας μιας προσεκτικά δομημένης Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας (ΔΜΑ) με αντικείμενο την τοπική χερσαία και θαλάσσια βιοποικιλότητα της Καρπάθου, μέσα από την αποτύπωση των γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών μαθητών της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης. Τα μαθησιακά αποτελέσματα της ΔΜΑ αναμένεται να είναι η απόκτηση γνώσεων για τις αξίες που απορρέουν από τη τοπική τους βιοποικιλότητα, τις αιτίες που την απειλούν, καθώς και τα μέτρα που μπορούν να παρθούν και τα οποία θα τους ωθήσουν, ώστε να εξελιχθούν μελλοντικά οι ίδιοι σε προστάτες της.

Τα τελευταία χρόνια, οι ανθρώπινες παρεμβάσεις έχουν προκαλέσει τεράστιες διαταραχές στο φυσικό περιβάλλον με αποτέλεσμα τα περιβαλλοντικά προβλήματα να διογκώνονται και να γίνονται ολοένα και περισσότερο εμφανή. Ένα από αυτά είναι και η απώλεια της βιολογικής ποικιλότητας ή βιοποικιλότητας. Αν και είναι ιδιαίτερα σημαντική, ωστόσο θεωρείται ως «ο λιγότερος εκτιμώμενος φυσικός πόρος» με αποτέλεσμα τη ραγδαία μείωσή της εξαιτίας κυρίως της υποβάθμισης των ενδιαιτημάτων, της εισαγωγής ξενικών ειδών σε νέα περιβάλλοντα, της ρύπανσης των χερσαίων και υδάτινων περιβαλλόντων και της δημογραφικής έξαρσης (Μόγιας κ.ά, 2013: 178).

Η βιοποικιλότητα ορίζεται ως η ποικιλομορφία που εμφανίζεται σε όλα τα είδη ζωντανών οργανισμών που εντοπίζονται, μεταξύ άλλων, στα χερσαία, θαλάσσια και διάφορα άλλα οικοσυστήματα, καθώς και στα οικολογικά συμπλέγματα που στελεχώνονται από τους οργανισμούς αυτούς (Gaston & Spicer, 2008:4) και αποτελείται από τρία επίπεδα, την ποικιλότητα των ειδών, τη γενετική ποικιλότητα και τη ποικιλότητα των κοινοτήτων (Primack, 2007:30).

Το 2015 καθορίστηκαν οι 17 Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη από την UNESCO, οι οποίοι αποτελούν «το μονοπάτι που θα οδηγήσει σε ένα κόσμο δικαιότερο, πιο ειρηνικό και ευημερούντα και σ' έναν υγιή πλανήτη». Στην παρούσα εργασία συνδυάστηκαν 3 εξ' αυτών, ο Στόχος 4 που αναφέρεται στην Ποιοτική Εκπαίδευση, μέσα από την οποία βελτιώνεται η ανθρώπινη ζωή και επιτυγχάνεται η βιώσιμη ανάπτυξη, ο Στόχος 14 που αφορά στη Ζωή στη Θάλασσα, κοντολογίς στη χρήση και βιώσιμη προστασία των ωκεανών, των θαλασσών και των θαλάσσιων πόρων και τέλος ο Στόχος 15 που αναφέρεται στη Ζωή στη Στεριά, δηλαδή στην προστασία των δασών και της χερσαίας βιοποικιλότητας και την αποφυγή του φαινομένου της ερημοποίησης (Τραντάς, 2017).

Η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία επιτάσσει ότι οι μαθητές των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης αναμένεται να εργάζονται μέσα στο σχολείο πρωτίστως σύμφωνα με τα μοντέλα του εποικοδομισμού και της ανακαλυπτικής μάθησης. Αυτό για τις μικρότερες ηλικίες και κυρίως για εκείνες της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας αποτελεί επιτακτική ανάγκη, καθώς οι μαθητές αυτής της ομάδας βρίσκονται στη διαδικασία κατασκευής της γνώσης που έχουν για τον κόσμο μέσα από τις δικές τους ιδιαίτερα περιορισμένες εμπειρίες. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η προσεκτική επαφή των μαθητών αυτών με βασικά περιβαλλοντικά προβλήματα, με απώτερο στόχο την απόκτηση δομικών γνώσεων, τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Όσο πιο νωρίς ξεκινήσει αυτή η διαδικασία, τόσο πιο αξιόπιστα αναμένονται να είναι τα αποτελέσματα, η εικόνα των οποίων θα αποτυπωθεί στο μέλλον μέσω των δράσεων τους ως ενεργών πολιτών. Στο πλαίσιο λοιπόν του παραπάνω προβληματισμού, οι μαθητές του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, μέσα από μία ΔΜΑ που θα χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από εποικοδομητικές και ανακαλυπτικές προσεγγίσεις, αναμένεται να γνωρίσουν τη βιοποικιλότητα του τόπου τους και ως εκ τούτου να ευαισθητοποιηθούν εμπράκτως προς την κατεύθυνση της προστασίας της.

Μέθοδος

Οι ΔΜΑ είναι μικρής διάρκειας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με κύριο στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας (Kariotoglou et al., 2001· Psillos & Kariotoglou, 2016). Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η κυκλική πορεία και ότι εξελίσσονται. Προτείνεται στην αρχή της διαδικασίας να χορηγείται στους μαθητές αξιολογικό εργαλείο για την ανίχνευση των προϋπαρχουσών γνώσεων ή/και στάσεων ή/και συμπεριφορών τους, στη συνέχεια η ΔΜΑ εκτυλίσσεται σε ορισμένο χρόνο και μετά το πέρας της ακολουθεί επαναληπτική χορήγηση του αξιολογικού εργαλείου για τη διαπίστωση του βαθμού επιτυχίας των στόχων που αρχικά τέθηκαν.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχηματίστηκαν δύο ερευνητικές ομάδες, μία πειραματική που αποτελούνταν από 15 μαθητές/τριες νηπιαγωγείου (προνήπια και νήπια) και μία ομάδα ελέγχου στην οποία συμμετείχαν 45 μαθητές/τριες νηπιαγωγείου (προνήπια και νήπια), 20 μαθητές/τριες της Α' Δημοτικού και 20 μαθητές/τριες της Β' Δημοτικού από την πόλη της Καρπάθου. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της αποτύπωσης των γνώσεων τους ως προς το τι είναι βιοποικιλότητα, ποιες είναι οι αξίες που απορρέουν από αυτήν και ποιες είναι οι απειλές που δέχεται από τη δραστηριότητα του σύγχρονου ανθρώπου, ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη και περιλάμβανε ερωτήσεις τόσο ανοικτού όσο και κλειστού τύπου.

Η ΔΜΑ πραγματοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα αμέσως μετά την αρχική αποτύπωση των γνώσεων τους και είχε διάρκεια 15 ωρών. Αξιοποιήθηκαν διάφορες παιδαγωγικές

μέθοδοι, όπως η συζήτηση στην ολομέλεια, ο καταγισμός ιδεών, το περιβαλλοντικό μονοπάτι, η έρευνα στο πεδίο, τα παιχνίδια ρόλων, τα φύλλα εργασίας, η αξιοποίηση video και καρτών. Μετά το τέλος της ΔΜΑ, επαναλήφθηκε με τους μαθητές της ίδιας ομάδας η ημι-δομημένη συνέντευξη για να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασης της στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, που πραγματοποιείται κατά την περίοδο συγγραφής του ανά χείρας κειμένου, περιλαμβάνει την ανάλυση περιεχομένου για τις ανοιχτές ερωτήσεις της συνέντευξης και την αξιοποίηση εφαρμογών της περιγραφικής στατιστικής για τις κλειστές ερωτήσεις, ενώ θα γίνει και απόπειρα συσχέτισης των δεδομένων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Αποτελέσματα

Η παρούσα εργασία βρίσκεται στη φάση της επεξεργασίας των δεδομένων και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν διαθέσιμα αποτελέσματα.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Kariotoglou, P., Psillos, D., Tsefles. V. (2001). Modeling the evolution of Teaching Learning sequences: from discovery to constructivism, in Psillos, D. Kariotoglou, P.Tsefles. V., Hatzikraniotis, E. Fassoulopoulos, G., Kallery, M. (ed), *Science education research in the Knowledge based society*, 258 – 268.

Psillos D., Kariotoglou P. (2016). Theoretical Issues Related to Designing and Developing Teaching – Learning Sequences. In: Psillos D., Kariotoglou P. (eds). *Iterative desing of Teaching – Learning Sequences*. 11- 43.

Μόγιας, Α., Θ. Κεβρεκίδης & Αποστολούμη, Χ. (2013). Η Βιοποικιλότητα ως θέμα αιχμής στον 21^ο αιώνα και η Εκπαίδευση ως εργαλείο για τη διατήρηση της. Στο Καϊλα Μ., Μόγιας Α. 7 Παπαβασιλείου Β. (Επιμ), Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία στην αρχή του 21^{ου} αιώνα: Προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσεις. Διάδραση, 178.

Τραντάς Ν. (2017). Η Ατζέντα 2030 για τη βιώσιμη Ανάπτυξη και το εθνικό πλαίσιο εφαρμογής. Ελληνική Δημοκρατία, Γενική Γραμματεία της κυβέρνησης, γραφείο συντονισμού, θεσμικών, διεθνών και Ευρωπαϊκών θεμάτων.

Gaston K.J. & Spicer I.J. (2008). Βιοποικιλότητα. Μια εισαγωγή. (2^η έκδοση) (Επιμ. Σ.Χ., Χιντήρογλου & Δ. Βαδείδης) University Studio Press, 4.

Primack, R., Διαμαντόπουλος, Γ., Αριανούτσου, Μ., Βαλάκος, Στ., Παφίλης, Π. & Πάντης, Δ.Ι. (2007). Διατήρηση και προστασία της βιοποικιλότητας. Αεί,30.

Παγκόσμια Γεωπάρκα UNESCO και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Διερεύνηση των απόψεων των στελεχών διοίκησής τους σε διεθνές επίπεδο

Κωνσταντίνα Μπεντάνα

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Γεωγραφίας

Επιβλέπων: Νικόλαος Ζούρος, Καθηγητής, Τμήμα Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Διδακτορική Διατριβή

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των Παγκόσμιων Γεωπάρκων UNESCO στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, μέσα από τις απόψεις των στελεχών διοίκησης των Γεωπάρκων.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- Πώς κατηγοριοποιούνται οι στόχοι της εκπαίδευσης στα Παγκόσμια Γεωπάρκα UNESCO;
- Σε ποιο βαθμό υπάρχει συνάφεια αυτών των στόχων με τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη;
- Με βάση ποια κριτήρια τα Γεωπάρκα σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις που σχετίζονται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;
- Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι δράσεις των Γεωπάρκων ανανεώνονται και εξελίσσονται, ώστε να λειτουργούν ως σύγχρονοι χώροι εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη;

Θεωρητικό υπόβαθρο

Τα Παγκόσμια Γεωπάρκα UNESCO είναι ενιαίες γεωγραφικές περιοχές όπου θέσεις και τοπία διεθνούς γεωλογικής αξίας διαχειρίζονται με ένα ολιστικό σχέδιο προστασίας, εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης. Περιέχουν ένα σημαντικό αριθμό θέσεων γεωλογικού ενδιαφέροντος, τα οποία παρουσιάζουν ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία. Κύριος στόχος των Παγκόσμιων Γεωπάρκων UNESCO είναι να διερευνήσουν, να αναπτύξουν και να αναδείξουν τη σχέση μεταξύ της γεωλογικής κληρονομιάς και όλων των άλλων πτυχών της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς τους με βασική προϋπόθεση την κατάρτιση ενός σχεδίου αειφόρου ανάπτυξης για τις τοπικές κοινωνίες.

Σύμφωνα με την UNESCO (2016), η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες ύπαρξης και λειτουργίας των Γεωπάρκων. Εκπαιδευτικές δράσεις πραγματοποιούνται τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και στην μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση τα τελευταία είκοσι χρόνια. Παρόλα αυτά ο ρόλος των Παγκόσμιων Γεωπάρκων UNESCO ως χώρος εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη παραμένει ανεξερεύνητος σε πολλές διαστάσεις όπως οι απόψεις των στελεχών των Γεωπάρκων στο Παγκόσμιο Δίκτυο Γεωπάρκων, τα Περιφερειακά Δίκτυα στην Ευρώπη, την Ασία και τη Λατινική Αμερική, των διευθυντών Γεωπάρκων καθώς και της UNESCO, οι οποίοι καθορίζουν τις μελλοντικές

στρατηγικές και το όραμα των Γεωπάρκων σε παγκόσμιο επίπεδο. Η απουσία τέτοιας έρευνας σε διεθνές επίπεδο έδωσε το έναυσμα για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Μέθοδος

Η παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη και ειδικότερα την ημιδομημένη συνέντευξη με στελέχη διοίκησης των Παγκόσμιων Γεωπάρκων UNESCO. Ειδικότερα θα διερευνηθούν οι απόψεις στελεχών του Τμήματος Γεωεπιστημών και μείωσης των γεωλογικών κινδύνων της UNESCO, του Συμβουλίου των Παγκόσμιων Γεωπάρκων της UNESCO, του Παγκόσμιου Δικτύου Γεωπάρκων και των Περιφερειακών Δικτύων της Ευρώπης, της Ασίας – Ειρηνικού και της Λατινικής Αμερικής-Καραϊβικής. Ειδικότερα, στην έρευνα αναμένεται να λάβουν μέρος 14 στελέχη διοίκησης Γεωπάρκων από έντεκα χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο. Η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη και ήδη έχουν πραγματοποιηθεί συνεντεύξεις με 11 στελέχη διοίκησης από δέκα χώρες (Βιετνάμ, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία, Κίνα, Μαλαισία, Μεξικό, Νορβηγία). Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται δια ζώσης.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Bentana, K., Valiakos, I., Zouros, N. (2018). Educational activities for refugees in Lesvos Island UNESCO Global Geopark. 8th International Conference on UNESCO Global Geoparks, 8-18 September 2018, Madonna di Campilio, Italy, Abstract volume, p. 44.
- Bentana, K., Zouros, N. (2020). Educational Activities to Enhance Geomorphological Heritage Sites in Lesvos UNESCO Global Geopark. Online Conference “The role of geomorphology in modern society”, 16 December 2020, Book of proceedings, 53-57.
- Bentana, K., Zouros, N., Valiakos, I. (2019). Geoparks and education for the Sustainable Development: Educational Programs in Lesvos Island UNESCO Global Geoparks. 2nd International Conference on the UNESCO Global Geoparks of Greece and Cyprus, Nicosia, Cyprus, 16-18 May 2019, 30-31.
- Catana, M.M., Brilha, J.B. (2020). The Role of UNESCO Global Geoparks in Promoting Geosciences Education for Sustainability. *Geoheritage*, 12, 1.
- Mc Keever, P., Zouros, N. (2005). Geoparks: Celebrating Earth heritage, sustaining local communities. *Episodes*, v. 28, no 4, 274-278.
- Rokka, A. (2018), Geology in primary education; Potential and perspectives. *Bull. Geol. Soc. Greece*, 34, 819–823.
- Rozakis, V., Valiakos, I., Bentana, K., Burlando, M., Duarte, A., Woodley-Stewart, C., Zouros, N. (2015). Geoeducation in action, European Geoparks conference 3rd-6th September 2015, Abstracts volume, Rokua, p. 50.
- UNESCO (2016). UNESCO Global Geoparks contributing to the Sustainable Development Goals. Celebrating Earth heritage, Sustaining local Communities.

UNESCO (2019). Framework for the implementation of Education for Sustainable Development (ESD) beyond 2019, 40 C/23.

Valiakos, I., Zouros, N., Bentana, K., Sakiyama, T., Matsubara, N. (2015). Lesvos and Sanin Kaigan Global Geoparks collaboration. 4th Asia-Pacific Geoparks Network San'in Kaigan symposium, Toyooka, Abstract volume, p. 83.

Zouros, N., Bentana, K., Valiakos, I., Vasileiadou, K, Thomaidou, E. (2015). Lesvos Geopark Guide. Natural History Museum of the Lesvos Petrified Forest, p. 168.

Προσεγγίζοντας το αστικό περιβαλλοντικό τοπίο μέσα από τα μάτια των μικρών παιδιών

Μπρέντας Φίλιππος

**Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Δ.Π.Μ.Σ. Εκπαίδευση για την Αειφορία -
Επιστήμες της Αγωγής**

Επιβλέπουσα: Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ – ΑΠΘ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Η εικόνα των σύγχρονων, αστικών, ελληνικών κέντρων ομοιάζει σε πρότυπα πόλεων περασμένων δεκαετιών. Η ανάδυση ζητημάτων περιβαλλοντικής ρύπανσης, ενεργειακής κρίσης και απουσίας χώρων πρασίνου προβάλλουν την επιτακτική ανάγκη για την αναδημιουργία των αστικών κέντρων, με αειφόρο προσανατολισμό και την άμεση αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης των οικοσυστημάτων.

Η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί το σύνολο των αξιών και μεταβλητών που απαιτούνται προκειμένου να αναπτυχθεί το φυσικό περιβάλλον σε πλήρη αρμονία με το ανθρωπογενές. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές ως ενεργοί μελλοντικοί πολίτες, είναι δυνατό να αντιμετωπίσουν την περιβαλλοντική υποβάθμιση και να κατανοήσουν την ολότητα του αστικού τοπίου, μέσα από στρατηγικές διαχείρισης των επιμέρους σχέσεων που αναπτύσσονται εντός αυτού, προωθώντας τη δράση προς όφελος της κοινότητας.

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών προσχολικής ηλικίας (4 – 6 ετών) για το αστικό περιβαλλοντικό τοπίο της Αθήνας και ο οραματισμός αυτού βάσει αειφορικών προτύπων. Πρόσθετα, δίνεται έμφαση στον άξονα της μελέτης της πόλης ως χώρο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσα από την καλλιέργεια στάσεων απέναντι στη μελέτη επιστημονικών ζητημάτων που αφορούν στις περιβαλλοντικές συνθήκες του αστικού πυρήνα.

Οι στόχοι της έρευνας συμπυκνώνονται στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, στην ενεργό αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τέλος στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Δημητρίου & Φλογαίτη, 2008), προωθώντας τη δράση για την κοινότητα.

Μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη εξ αποστάσεως, συνδυάζοντας σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, σε δέκα (10) νήπια του 141^{ου} Νηπιαγωγείου Αθηνών. Μεθοδολογικά, εφαρμόστηκε η μελέτη περίπτωσης, σε συνδυασμό με τη συνάντηση της εκπαιδευτικής έρευνας με την εκπαιδευτική πρακτική.

Η μέθοδος που εφαρμόζεται στην παρούσα έρευνα είναι ο καθοδηγούμενος οραματισμός και συγκεκριμένα ο σχεδιασμός του εργαστηρίου οραματισμού (future workshop). Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία (Στρατηγέα, 2015) βασισμένη σε γνωστικές θεωρίες μάθησης και κοινωνικοποίησης με πρότυπα και αναφορές της ενήλικης ζωής. Βασικά

ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου οραματισμού είναι η παιδοκεντρική εμπλοκή των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν ενήλικες και η λήψη των αποφάσεων ως αποτέλεσμα ανάπτυξης ενός συνεργατικού πλαισίου επικοινωνίας (Πατσαρίκα, 2017), περιλαμβάνοντας στοιχεία ετερότητας και πολυφωνίας. Έτσι μέσα από τον καθοδηγούμενο οραματισμό, προκύπτει η αναδιαμόρφωση της κοινότητας (Green, Haines & Halebsky, 2000) ως αποτέλεσμα της παραγωγής συλλογικών οραμάτων για την κοινότητα (Δημητρίου & Γαζιώτου, 2016). Ειδικότερα, οι μαθητές εντόπισαν τα προβλήματα της πόλης τους, πρότειναν ιδέες αντιμετώπισής τους, διαχειρίστηκαν εναλλακτικές προτάσεις των συμμαθητών τους και προέβησαν στην εξαγωγή νέων συμπερασμάτων, εξασφαλίζοντας το νέο, κοινό, πολιτικό όραμα για την κοινότητα, βάσει αιεφορικών προτύπων και ιδανικών. Για τη συλλογή των απόψεων των μαθητών περί αστικού τοπίου αξιοποιήθηκε η μέθοδος των ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων, επιδιώκοντας την ελεύθερη έκφραση των ιδεών των μαθητών βάσει των άμεσων εμπειριών τους. Αντίστοιχα, η απόδοση του οραματισμού της πόλης του μέλλοντος έγινε μέσω του παιδικού ιχνογραφήματος, δίνοντας έμφαση στην πρόσληψη της πόλης και στην ερμηνεία των δομών της.

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει πως οι μαθητές οραματίζονται ενεργούς και ενσυνείδητους πολίτες, που διασφαλίζουν και προασπίζονται την περιβαλλοντική ποιότητα της κοινότητάς τους. Ακόμα, παρουσιάζονται απλές προτάσεις ως προς την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που εντοπίζονται στον αστικό περιβάλλοντα χώρο, τη μαζική συσσώρευση πληθυσμού, τη δημιουργία χώρων πρασίνου και τις χρήσεις γης. Υπογραμμίζεται πως οι μαθητές αναφέρονται στην ποιότητα ζωής των κατοίκων της πόλης και στην πολυπολιτισμική – κοινωνική συνύπαρξη. Τέλος, προωθούνται αρχιτεκτονικές προτάσεις ως προς την κατασκευή κτιρίων και κατοικιών.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως οι προτάσεις των μαθητών για την κοινότητα αναδεικνύουν την ανάγκη τους προς τη διεκδίκηση ενός αναδιαμορφωμένου αστικού περιβάλλοντα χώρου, βασισμένου στην περιβαλλοντική ποιότητα και σε αιεφορικές προτάσεις (Moss & Grunkemeyer, 2010). Τα συλλογικά οράματα των μαθητών βασίζονται στις άμεσες εμπειρίες τους και αποτυπώνουν τις ιδέες τους μέσα από απλές πρακτικές λύσεις που στοχεύουν στην ευημερία της κοινότητας (Δημητρίου & Γαζιώτου, 2016), εκφράζοντας την περιβαλλοντική ισορροπία (Sutton & Kemp, 2002). Η εργασία με στόχο την παραγωγή του κοινού οράματος και τη «χωροκοινωνική αλληλεπίδραση» (Τσεβρένη, 2005) αποτελούν μια ομαδοσυνεργατική διαδικασία που αναπτύσσει κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες.

Τα νήπια, μέσα από το συμμετοχικό πλαίσιο, έθιξαν κατά κύριο λόγο περιβαλλοντικά, κοινωνικά και χωρικοαναπτυξιακά ζητήματα της πόλης που απασχολούν κυρίως ενήλικες, προκειμένου να προβούν στη λειτουργική αναδιαμόρφωσή των δομών τους (Mathews, 2001). Η συμμετοχικότητα αποτελεί μια διαδικασία που προωθείται μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης για την αιεφορία, εμπλουτίζοντας την ίδια στιγμή το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών για περιβαλλοντικά ζητήματα. Σημαντικό στάδιο της έρευνας αποτελεί η μετάβαση από την κοινοτική απραξία στη δράση και στη διεκδικητικότητα. Τέλος, επισημαίνεται πως είναι δυνατή η εμπλοκή των μαθητών προσχολικής αγωγής σε ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πολιτειότητας, στάδια απαραίτητα για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη. Την ίδια στιγμή, είναι δυνατό όλα τα παραπάνω να

αποτελέσουν στάδιο βελτίωσης του τρίπτυχου: εκπαίδευσης, κοινότητας και περιβάλλοντος (Τσεβρένη & Γεροντέλη, 2010).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Green, G., Haines, A. & Halebsky, S. (2000). *Building our future. A guide to community visioning*. Maine: Cooperative Extension Publications.

Matthews, H. (2001). *Children and Community Regeneration. Creating better neighbourhoods*. London: Save the Children.

Moss, M.L. & Grunkemeyer, W.T. (2010). Building shared visions for sustainable communities. *Community Development*, 41:2, 240-254.

Δημητρίου, Α. & Γαζιώτου, Κ. (2016). Εκπαίδευση μικρών παιδιών για το περιβάλλον και την αειφορία. Δράση στην κοινότητα με την τεχνική του καθοδηγούμενου οραματισμού. Η περίπτωση του αστικού περιβάλλοντος. Στο Β. Τσελφές (Επιμ.). *Προσχολική ηλικία: οι φυσικές επιστήμες στην εκπαιδευτική σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών*, 335-349. Αθήνα: Άρτεμις Πετροπούλου.

Δημητρίου, Α. & Φλογαΐτη, Ε. (2008). *Εισαγωγή στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον – Εκπαίδευση για το περιβάλλον*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πατσαρίκα, Μ. (2017). Ο συμμετοχικός σχεδιασμός παιδιών – αρχιτεκτόνων στο σχολείο ως τόπος διαλόγου. *Πρακτικά Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού» Όταν η συνθήκη της αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης*, Τομ. 1, 2018, 19 - 21 Μαΐου 2017. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στρατηγέα, Α. (2015). *Θεωρία και μέθοδοι συμμετοχικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Τσεβρένη, Ι. (2005). Η Αθήνα μέσα από τα μάτια των παιδιών Μια ποιοτική έρευνα. *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κόρινθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005. Κόρινθος.

Φλογαΐτη, Ε. (2008). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε Προστατευόμενες Φυσικές Περιοχές: Η περίπτωση των Φορέων Διαχείρισης

Ντάγλα Ελευθερία

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Π.Τ.Δ.Ε., ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής», Κατεύθυνση: Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση

Επιβλέπων: Κώστας Γαβριλάκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΠΙ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Από τη βιβλιογραφία προκύπτει η αναγκαιότητα υλοποίησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε προστατευόμενες περιοχές εξαιτίας των πολλαπλών ωφελειών στους συμμετέχοντες, αλλά και την ίδια την περιοχή. Η διαπίστωση της έλλειψης στοιχείων σχετικά με το αν και πώς υλοποιούνται προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης από τους Φορείς Διαχείρισης Προστατευόμενων Περιοχών (ΦΔΠΠ) στον ελλαδικό χώρο αποτέλεσε αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται περιπτώσεις προστατευόμενων περιοχών, στις οποίες υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα με ποικίλα οφέλη για την ίδια την περιοχή, αλλά και για τους συμμετέχοντες στα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως για παράδειγμα η αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων σε άτομα που έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τους στόχους διατήρησης της προστατευόμενης περιοχής. Ωστόσο, στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν μέχρι σήμερα στοιχεία ως προς τον βαθμό στον οποίο υλοποιούνται τέτοιου είδους προγράμματα σε προστατευόμενες περιοχές, από ποιους υλοποιούνται, ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους αλλά και η αποτελεσματικότητά τους.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε η ανάγκη διεξαγωγής της παρούσας έρευνας με σκοπό την ανάδειξη του βαθμού στον οποίο οι ελληνικοί φορείς διαχείρισης προστατευόμενων περιοχών υλοποιούν προγράμματα και δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των πολιτών, καθώς επίσης η αποτύπωση των βασικών χαρακτηριστικών αυτών των προγραμμάτων- δράσεων και των δυνατοτήτων τους σε αυτόν τον τομέα. Πρόκειται δηλαδή για μια βασική «χαρτογράφηση» του ρόλου των φορέων διαχείρισης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ειδικότερα, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Ποιες είναι διαχρονικά οι σχέσεις ανάμεσα στον ΦΔΠΠ και την τοπική κοινωνία και πώς διαμορφώθηκαν αυτές οι σχέσεις;
- Ποιο είναι το προφίλ (εκπαίδευση- επιμόρφωση) του εκπαιδευτικού δυναμικού των ΦΔΠΠ;

- Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά (π.χ. θεματολογία, στόχοι, ομάδες- στόχοι) και η προσέγγιση (μεθοδολογία σχεδιασμού και υλοποίησης) των εκπαιδευτικών προγραμμάτων- δράσεων των ΦΔΠΠ;
- Ποιος είναι ο αντίκτυπος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων - δράσεων των ΦΔΠΠ;
- Ποια είναι τα προβλήματα που συναντώνται στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων - δράσεων των ΦΔΠΠ;

Μέθοδος

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε ως ερευνητική προσέγγιση, η ποιοτική.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις εις βάθος από εργαζόμενους σε 21 φορείς προστατευόμενων περιοχών στην Ελλάδα.

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα μελέτη, είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με το πρότυπο του Mayring (2014).

Αποτελέσματα

Τα κυριότερα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων συνοψίζονται στα εξής:

- (α) Οι σχέσεις των ΦΔΠΠ με την τοπική κοινωνία υπήρξαν θετικές ιδιαίτερα με τους φυσιολάτρεις, τα τοπικά σχολεία και τις δημοτικές αρχές. Ορισμένες περιπτώσεις αρνητικών σχέσεων που καταγράφηκαν συνδέονται κυρίως με άτομα που δραστηριοποιούνται οικονομικά και ελεύθερα (π.χ. κυνηγοί) στις προστατευόμενες περιοχές, ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις διαπιστώθηκαν ουδέτερες σχέσεις με τάση βελτίωσης κατά την πορεία των χρόνων λειτουργίας των φορέων.
- (β) Το προφίλ του προσωπικού που σχεδιάζει και υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα είναι κατά βάση εργαζόμενοι του ίδιου του φορέα με εξειδίκευση τόσο στις φυσικές όσο και στις κοινωνικές επιστήμες. Ωστόσο, συνήθως δεν εμπλέκονται και δεν προσλαμβάνονται γι' αυτόν τον τομέα εκπαιδευτικοί ή άτομα που έχουν τα τυπικά προσόντα στην εκπαίδευση ή εκπαίδευση ενηλίκων.
- (γ) Όλοι οι φορείς που πήραν μέρος στη μελέτη, υλοποιούν προγράμματα-δράσεις εκπαίδευσης, ενημέρωσης ή ευαισθητοποίησής του πληθυσμού. Σε αυτού του είδους τα προγράμματα συγκαταλέγονται ενημερώσεις σε σχολεία της περιοχής, εκστρατείες και εκδηλώσεις ενημέρωσης για τους πολίτες της περιοχής, ημερίδες και συνέδρια, αλλά και παρεμβάσεις, όπως ο καθαρισμός της περιοχής.
- (δ) Ο θετικός αντίκτυπος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων-δράσεων αφορά τις ομάδες-στόχους των προγραμμάτων με την απόκτηση γνώσεων για την προστατευόμενη περιοχή και τους κανονισμούς της. Ακόμη, τα θετικά αποτελέσματα αποτυπώνονται στην τοπική κοινωνία και στην επανεκτίμηση της αξίας της περιοχής τους, καθώς και στην ίδια την προστατευόμενη περιοχή με μικρότερη όχληση της και μελλοντική προστασία.
- (ε) Τα κυριότερα προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φορείς σχετικά με την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων-δράσεων είναι περισσότερο οικονομικής φύσης, όπως η ελλιπής και μη τακτική χρηματοδότηση, η καθυστέρηση πληρωμών των εργαζομένων ή η έλλειψη προσωπικού.

(στ) Η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού-ενημερωτικού έργου είναι αναγκαία, όπως και η στελέχωση των φορέων με νέες ειδικότητες.

Διαπιστώνεται, επομένως, από αυτή την έρευνα ότι οι ΦΔΠΠ της Ελλάδος πραγματοποιούν δράσεις και προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησής που απευθύνονται στους πολίτες, τόσο ενήλικες όσο και σε παιδιά, με πολλαπλά οφέλη για τους ίδιους και την προστατευόμενη περιοχή, παρά τα ποικίλα και σημαντικά εμπόδια και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων τέτοιου είδους προγράμματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά και αξίζει να συνεχιστούν και να πολλαπλασιαστούν.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Black, R. (2013). Delivering formal outdoor learning in protected areas: a case study of Scottish Natural Heritage National Nature Reserves. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22(1), 4–22. <https://doi.org/10.1080/10382046.2012.759435>

De Carvalho, C. A. R., Leal Filho, W., & Hale, W. H. G. (1998). An analysis of the problems of developing environmental education in Brazilian Federal protected areas. *Environmentalist*, 18(4), 223–229. <https://doi.org/10.1023/A:1006589220522>

IUCN & WCMC (1994). Guidelines for Protected Area Management Categories. Gland, Switzerland.

Leisher, C., Mangubhai, S., Hess, S., Widodo, H., Soekirman, T., Tjoe, S., Sanjayan, M. (2012). Measuring the benefits and costs of community education and outreach in marine protected areas. *Marine Policy*, 36(5), 1005–1011. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2012.02.022>

UNEP-WCMC & IUCN (2016). Protected Planet Report 2016. UNEP-WCMC and IUCN, Cambridge UK and Gland, Switzerland.

Ανδρεά, Β., Ταμπάκης, Σ., Σκαναβή, Κ. & Τσαντόπουλος, Γ. (2012, Μάιος). Προσδοκίες του τοπικού πληθυσμού από τη διαχείριση προστατευόμενων περιοχών: Συγκριτική Μελέτη των εθνικών πάρκων της Δαδιάς και του δέλτα του Έβρου. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Πολιτικής & Διαχείρισης, Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μπεριάτος, Η. (2009, Σεπτέμβριος). Φορείς διαχείρισης προστατευόμενων περιοχών: Διδάγματα από τον απολογισμό της πενταετίας 2003-08. Ανακοίνωση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πολεοδομίας, Χωροταξίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Βόλος.

Παπακωνσταντίνου, Κ. & Σμπαρούνης, Θ. (2008, Δεκέμβριος). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε Προστατευόμενες Περιοχές με Φορείς Διαχείρισης: Παρούσα Κατάσταση, Προκλήσεις & Προοπτικές. Ανακοίνωση στο 4^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο.

Ταυτότητες και Νοηματοδοτήσεις της Προσωπικής Πρακτικής Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία. Μια Αφηγηματική Έρευνα

Νταή Αικατερίνη

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Κατεύθυνση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Επιβλέπουσα: Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠαιΤΔΕ - ΕΚΠΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Σκοπός της ποιοτικής αυτής έρευνας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο σκέψης και την πρακτική τριών γυναικών εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται ενεργά στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ). Ειδικότερα το ενδιαφέρον εστιάστηκε στη διαδικασία νοηματοδότησης και κατασκευής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μέσα από την πρακτική τους και ως βάση για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, η εργασία είχε ως επιδίωξη να αξιοποιήσει και αναδείξει την αφηγηματική ερευνητική προσέγγιση στην κατανόηση της σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών μέσα από την αφήγηση των βιωμένων εμπειριών τους, δηλαδή μέσα από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να περιγράψουν την πρακτική τους. Από την ανάλυση των αφηγήσεων επιχειρήθηκε να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες ταυτότητες παράγονται κατά την αφήγησή τους και μετεξελίσσονται κατά τη διάρκειά της;
- Τι σημαίνει για τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς η εμπλοκή τους με την ΠΕ;
- Τι σημαίνει για τις ίδιες «να είσαι εκπαιδευτικός ΠΕ» στο τρέχον εκπαιδευτικό πλαίσιο;
- Πώς νοηματοδοτούν οι ίδιες έννοιες, όπως η «αειφορία»;

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ποικιλία των εμπλεκόμενων εννοιών και των ιδεολογιών που στηρίζουν την ΠΕ/ΕΑΑ διαμορφώνει διαφορετικές προσεγγίσεις τόσο στον θεωρητικό λόγο όσο και στη διδακτική πρακτική της (Δασκολιά, 2005· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007· Φλογαΐτη, 2006). Η μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη θέτει επίσης σημαντικές προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης. Το υφιστάμενο χάσμα μεταξύ της ρητορικής της ΠΕ και των σχολικών πρακτικών έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια, δεδομένης της έλευσης της αμφισβητούμενης έννοιας της αειφορίας και της επιβολής αλλαγών 'εκ των άνω'. Η κριτική θεώρηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της προσωπικής τους θεωρίας και πρακτικής φαίνεται ότι απαντά στο ζητούμενο της σύζευξης της θεωρητικής γνώσης με την επαγγελματική πρακτική και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Δασκολιά, 2005). Η μελέτη της

ΕΛ.Ε.Τ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 - 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ - Θεσσαλονίκη

‘ταυτότητας’ αποτελεί επίσης ένα ενδιαφέρον εγχείρημα λόγω της σημασίας της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών ΠΕ/ΕΑΑ (Beauchamp & Thomas, 2009). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αναλυτικός φακός, μέσω του οποίου εξετάζονται πτυχές της πρακτικής των εκπαιδευτικών, καθώς και ως οργανωτικό στοιχείο της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής (MacLure, 1993). Ακόμα, μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο νοηματοδότησης της πρακτικής τους, των τρόπων που σχετίζονται με τους άλλους, αλλά και εννοιών όπως η «αιεφορία». Το τελευταίο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό σε ένα πεδίο όπως η ΠΕ/ΕΑΑ, που χαρακτηρίζεται από πολυσημία, προβληματισμό και ασάφεια (Δασκολιά, 2015· Φλογαΐτη, 2006).

Μέθοδος

Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η αφηγηματική. Τα ερευνητικά δεδομένα είχαν τη μορφή εξιστορήσεων των εκπαιδευτικών που διέπλεκαν πληροφοριακά στοιχεία σε μια χρονική εξέλιξη, μέσα από μια προσωπική ερμηνευτική προοπτική (Connolly & Clandinin, 1990· Polkinghorne, 1995). Μη δομημένες «αφηγηματικές συνεντεύξεις» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) διενεργήθηκαν με καθεμία από τις τρεις γυναίκες εκπαιδευτικούς του κλάδου των φυσικών επιστημών που ασχολούνται με την ΠΕ. Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν το μέσο για την κατανόηση της σκέψης και της πρακτικής τους, καθώς και των νοηματοδοτήσεων που κάνουν οι ίδιες για ζητήματα και έννοιες της θεωρίας και πρακτικής της ΠΕ/ΕΑΑ. Κι αυτό γιατί διευκόλυναν την ανάδειξη εσωτερικών διεργασιών, συναισθηματικών καταστάσεων και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πάνω στη βιωμένη εμπειρία τους (Clandinin, Pushor & Orr, 2007). Η ανάλυση των αφηγηματικών κειμένων βασίστηκε στην αρχή της πολυεπίπεδης ανάλυσης (θεματική, δομική, διαλογική) (Riessman, 2005· 2008· Τσιώλης, 2014) και ακολούθησε τρία στάδια (McCormack, 2001· 2004· Rosenthal, 1993· Τσιώλης, 2014):

- Έκθεση και ανάλυση των βιογραφικών δεδομένων στη χρονολογική τους σειρά.
- Μετάβαση από το μεταγραμμένο κείμενο της συνέντευξης στην ερμηνευτική ιστορία της κάθε συμμετέχουσας.
- Αναλυτική αφαίρεση: Δημιουργία της ‘κοινής/συλλογικής ιστορίας’.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση ανέδειξε έξι κατασκευές ταυτότητας, ως προϊόντα μιας συνεχούς αναστοχαστικής διαδικασίας, φωτίζοντας την επίδραση προσωπικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωσή τους και σύνδεση της ταυτότητας με την πρακτική. Αναδείχτηκαν, επίσης, διαστάσεις της πρακτικής των εκπαιδευτικών, προκλήσεις και εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά τη διδακτική πράξη, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους προσπαθούν να γεφυρώσουν τη θεωρία της ΠΕ/ΕΑΑ με την πράξη. Τέλος, αποτυπώθηκαν οι αντιλήψεις, αλλά και οι μετατοπίσεις στη σκέψη τους όσον αφορά τη θέση της ΠΕ στο ελληνικό σχολείο και την έννοια της «αιεφορίας». Παράλληλα, συζητήθηκε η αξία της αφηγηματικής έρευνας ως μια διαδικασία ευνοϊκή για την αναβίωση εμπειριών, αναστοχασμό, νοηματοδοτήσεις και επαναδιαπραγματεύσεις, που επιτρέπει τη μελέτη και κατανόηση των ερμηνειών των εκπαιδευτικών ΠΕ σχετικά με τις βιωμένες εμπειρίες τους, δημιουργώντας μια νέα ατζέντα σχέσεων θεωρίας-πρακτικής.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- MacLure, M. (1993). Arguing for Your Self: identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- McCormack, C. (2001). *The times of our lives: women, leisure and postgraduate research*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wollongong, Australia.
- McCormack, C. (2004). Storying stories: a narrative approach to in-depth interview conversations. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(3), 219-236.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. DOI: 10.1080/0951839950080103
- Riessman, C.K. (2005). Narrative Analysis. In *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield, pp. 17. Retrieved from <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920>
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage Publications.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The narrative study of lives*, 1(1), 59-91.
- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δασκολιά, Μ. (2015). Η έννοια της αειφορίας ως μεθοριακό αντικείμενο μάθησης. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση. Στο Ε. Μανωλάς (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Πολιτική: Θεωρία και Πράξη. Τόμος προς Τιμήν του Αλκιβιάδη Δερβιτσιώτη* (σσ. 42-55). Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ISBN: 978-960-9698-09-2).
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Πεδίο (2011).

Οι αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στην πορεία εξέλιξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: 1985-2014

Ντόνα Ειρήνη

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΤΕΠΑΕ, Διατμηματικό ΠΜΣ: «Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»

Επιβλέπων: Αλέξανδρος Γεωργόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ

Διδακτορική διατριβή

Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) συγκεντρώνει εκπαιδευτικές καινοτομίες και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, εισάγοντας στην εκπαιδευτική πράξη πρακτικές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Ως σχολική δραστηριότητα υλοποιείται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανταποκρινόμενη στην ανάγκη του ελληνικού σχολείου και στις σύγχρονες απαιτήσεις σε παιδαγωγικό, διδακτικό, πολιτισμικό επίπεδο. Ως εκπαιδευτική καινοτομία ξεκινάει από τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας και με αφετηρία την ιδεολογία και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αντανακλούν στην εκπαιδευτική τους πρακτική και μαζί με τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αποτελούν παράγοντες που προσδιορίζουν την έννοια και την προσέγγιση της ΠΕ. Επιπλέον, η πολυδιάστατη φιλοσοφική πλαισίωση της ΠΕ, το εκπαιδευτικό κλίμα στο σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα, τα οικονομικά, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και τεχνολογικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας διαμορφώνουν τις συνθήκες, δημιουργώντας προϋποθέσεις, περιορισμούς και εμπόδια για την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ.

Σκοπός / βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της διδακτορικής διατριβής αποτελεί η ανάλυση σημαντικών πλευρών της εξελικτικής πορείας της ΠΕ στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1985-2014, όπως νοηματοδοτούνται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν προγράμματα ΠΕ άτυπα πριν τη θεσμοθέτησή της και αυτών που υλοποίησαν προγράμματα κατά τη θεσμοθετημένη περίοδο - Δεκαετία Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΔΕΑ), εντοπίζοντας αλλαγές, εξελίξεις ή μετασχηματισμούς στην πορεία της. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι αντιλήψεις αναφορικά με: α) τους λόγους που τους ώθησαν στην ενασχόλησή τους με την ΠΕ, β) τους στόχους και τις επιδιώξεις τους, γ) τον ρόλο τους και δ) τους αποτρεπτικούς παράγοντες, τα προβλήματα και τα εμπόδια υλοποίησης των προγραμμάτων.

Μέθοδος

Μεθοδολογικά υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, για την ανάδειξη της ποικιλίας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ενώ τα ποσοτικά στοιχεία χρησιμοποιούνται για τη σύγκριση αυτών μεταξύ των δύο περιόδων της ΠΕ. Για τη συλλογή των δεδομένων ως

ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και η ανάλυσή τους έγινε με το μεθοδολογικό σχεδιασμό της θεμελιωμένης θεωρίας, με χαρακτηριστικά τη διαδικασία της κωδικοποίησης (coding), τη συλλογή δεδομένων βάσει θεωρητικής δειγματοληψίας (theoretical sampling) και τη διαρκή σύγκριση (constant comparison method). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 20 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποίησαν προγράμματα ΠΕ στην πορεία της ΠΕ στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Χρησιμοποιούμε τον όρο “παλιοί” εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στους εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν με την ΠΕ πριν τη θεσμοθέτησή της και με τον όρο “νέοι” σε αυτούς που ενεπλάκησαν με την ΠΕ κατά τη ΔΕΑ 2005-2014.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα, η ΠΕ αποτέλεσε πεδίο έκφρασης των εκπαιδευτικών, επιστημονικών και περιβαλλοντικών ανησυχιών των “παλιών” εκπαιδευτικών. Τα κίνητρα των “νέων” εκπαιδευτικών καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, από εσωτερικά, αλλά και εξωτερικού τύπου ως μέρος του προσωπικού τους συστήματος αξιών ή αναφερόμενα σε στόχους που θεωρούν σημαντικούς, καθώς και παρεχόμενα από θεσμικούς παράγοντες. Κεντρική στόχευση αποτελεί η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών, η ευαισθητοποίηση, η απόκτηση θετικών στάσεων με αξίες περιβαλλοντικού και παιδαγωγικού περιεχομένου. Κατά τη ΔΕΑ αναδύονται επιπλέον νέοι στόχοι που αφορούν στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη και στον αντισταθμιστικό χαρακτήρα της ΠΕ. Ως προς τον ρόλο των εκπαιδευτικών καταγράφονται προκλήσεις σε περιβαλλοντικό, παιδαγωγικό και κατά την ΔΕΑ σε κοινωνικό επίπεδο. Διαφοροποίηση αποτελεί ο ρόλος των “νέων” εκπαιδευτικών με χαρακτηριστικά την παρέμβαση στην τοπική κοινωνία και τη σύνδεση περιβαλλοντικών και κοινωνικών δράσεων. Παράγοντες που σχετίζονται με τον προσανατολισμό του σχολείου και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δημιουργούν περιορισμούς, εμποδίζοντας την υλοποίηση των προγραμμάτων. Επιπλέον, στην πρόσφατη πορεία της αναδύονται κοινωνικό-οικονομικά εμπόδια με αποχρώσεις γεωγραφικές, κοινωνικές ή οικονομικές.

Συζήτηση

Τα ευρήματα αποκαλύπτουν μια σειρά παραγόντων-περισσότερο έκδηλων κατά τη ΔΕΑ-που σχετίζονται με τον προσανατολισμό του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος ευρύτερα όπως και με τις επιστημολογικές/φιλοσοφικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών που πλαισιώνουν την ΠΕ, δημιουργώντας συνθήκες και περιορισμούς, στην υλοποίηση των προγραμμάτων. Μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η αμφίδρομη σύνδεση και δυναμική αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη ταυτόχρονα με τις διαφαινόμενες τάσεις στην πορεία εξέλιξης του θεσμού, γεγονός που αναβαθμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού χώρου της ΠΕ.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. Στο N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (επιμ.), *Handbook of qualitative research* (2^η εκδ.) (σελ.509-535). London: Sage Publications.

- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Dobson, A. (2007). Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development. *Sustainable Development*, 15, 276-285. <https://doi.org/10.1002/sd.344>
- Flogaitis, E., & Alexopoulou, I. (1991). Environmental Education in Greece. *European Journal of Education*, 26(4), 339-345.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer, J.A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, practice, Progress and Promise*. London: Routledge.
- Posch, P. (1994). The study "Environment and school initiatives": Phase one. Στο *Evaluating Innovation in Environmental Education*, (σελ. 21-29). OECD, Paris.
- Sauve, L. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Stevenson, R.B. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139-153. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620701295726>
- Strauss, A., & Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2^η εκδ.). London: Sage Publications.
- UNESCO, (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme. Draft*, January 2005, Paris.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2002). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία Παιχνίδια και Ασκήσεις* (3^η ανατύπωση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Β. (1995). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 215-232.
- Παπαδημητρίου, Β. (2006). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Σπυροπούλου, Δ. (2001β). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 155-164. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/>
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η Ηθική της Διατροφής στις ιδέες μαθητών/τριών Δημοτικού: Διδασκαλία για την ηθική ανάπτυξη και καλλιέργεια βιώσιμων προτύπων κατανάλωσης

Πανάτσα Βασιλική Μαρία

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Επιβλέπων: Γεώργιος Μαλανδράκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ – ΑΠΘ

Διδακτορική Διατριβή (σε εξέλιξη)

Εισαγωγή

Τα πρότυπα κατανάλωσης τροφίμων αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης μιας αειφόρου κοινωνίας. Δυστυχώς, οι σύγχρονες διατροφικές τάσεις αποδεικνύονται σε μεγάλο βαθμό μη αειφόρες, γεγονός που καθιστά επιτακτική την προώθηση αειφόρων καταναλωτικών συμπεριφορών. Παρόλο, όμως, που η ανάγκη υιοθέτησης αειφόρων καταναλωτικών πρακτικών είναι πρόδηλη, η πορεία προς την εξασφάλισή τους συνοδεύεται από σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες, τις περισσότερες φορές, περιλαμβάνουν σύνθετους ηθικούς προβληματισμούς που ρητά ή άρρητα εμπλέκονται στον στοχασμό περί τροφίμων. Έτσι, η έμφαση στις ηθικές αξίες που διέπουν τα σύνθετα κοινωνικο-οικονομικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την ανθρώπινη διατροφή, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της προσπάθειας εξασφάλισης προόδου προς τη διατροφική αειφορία (Garnett, 2014).

Υπό το πρίσμα αυτό αναδεικνύεται η αξία της Ηθικής της Διατροφής (Food Ethics) ως τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων που ανακύπτουν κατά την επιδίωξη της διατροφικής αειφορίας, καθώς και της κατανόησης των διαφορετικών θεωρήσεων της από τους εκάστοτε παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η Ηθική της Διατροφής αναφέρεται στον κλάδο της εφαρμοσμένης ηθικής, ο οποίος αποσκοπεί στον εντοπισμό και την αξιολόγηση ηθικών ζητημάτων που εγείρονται κατά την παραγωγή, επεξεργασία, προώθηση, διανομή, κατανάλωση και απόρριψη των τροφίμων. Ενδεικτικά, η ηθική συζήτηση περιλαμβάνει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης που ενδέχεται να ανακύπτουν κατά μήκος της διατροφικής αλυσίδας (όπως οι πολύ χαμηλοί μισθοί των αγροτών, οι συχνά εξαντλητικές συνθήκες εργασίας τους, η παιδική εργασία κ.ά.), ζητήματα που αναφέρονται στην ευημερία των ζώων κατά την εκτροφή τους ως παραγωγοί τροφής, την περιβαλλοντική υποβάθμιση που προκαλείται από το παγκόσμιο διατροφικό σύστημα, την υποβάθμιση της ανθρώπινης υγείας από την έλλειψη ή την υπερκατανάλωση τροφίμων, κ.ά.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται ακόμα ο ρόλος της εκπαίδευσης, η οποία καλείται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να πραγματοποιούν συνειδητές επιλογές ως προς τη διατροφή τους, αναπτύσσοντας πρότυπα ηθικής κατανάλωσης στη βάση της αειφορίας. Παρόλο που η σημασία της ηθικής εκπαίδευσης για τα συστήματα διατροφής είναι καταφανής, φαίνεται πως έχει δεχθεί ελάχιστη προσοχή στα εκπαιδευτικά πλαίσια τόσο της Ελλάδας, όσο και διεθνώς. Δε θα ήταν, λοιπόν, υπερβολή να ισχυριστούμε πως χρειάζεται να εισαχθούν καινοτομίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε αυτό να καταστεί ικανό να

προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους να αναγνωρίζουν και να επιλύουν τα πιεστικά προβλήματα που συνδέονται με τα διατροφικά συστήματα.

Σκοπός εργασίας

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής είναι διττός: (α) η διερεύνηση των στάσεων και συμπεριφορών μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και φοιτητών/τριών Παιδαγωγικών Τμημάτων, όσον αφορά την αιεφόρο κατανάλωση τροφίμων και (β) η ανάπτυξη γνώσεων, ευαισθητοποίησης και δεξιοτήτων στους ίδιους πληθυσμούς σχετικά με την αιεφόρο διατροφική κατανάλωση. Με βάση τον παραπάνω διττό σκοπό, διαμορφώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (α) Πώς αξιολογούν ηθικά οι μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες μία σειρά εκφάνσεων που συνδέονται με την αιεφόρο κατανάλωση τροφίμων; (β) Σε ποιο βαθμό προβαίνουν οι ίδιοι/ες σε αιεφόρες καταναλωτικές συμπεριφορές; (γ) Ποιοι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν την ηθική αξιολόγησή τους ως προς τις διαστάσεις της αιεφόρου διατροφής και το επίπεδο συμμετοχής τους σε αιεφόρες καταναλωτικές συμπεριφορές (π.χ., φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής, κ.ά.); και (δ) Σε ποιο βαθμό μπορεί να προωθηθεί η ανάπτυξη γνώσεων, ευαισθητοποίησης και δεξιοτήτων σχετικά με ηθικά ζητήματα που συνδέονται με την αιεφόρο κατανάλωση τροφίμων μετά από διδακτική παρέμβαση;

Μέθοδος

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό μέρος της διατριβής δομείται σε δύο κύριες έρευνες. Η πρώτη κύρια έρευνα προσδοκά να αποτυπώσει τον βαθμό στον οποίο οι έλληνες/ίδες μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες διακατέχονται από στάσεις και συμπεριφορές προς την κατεύθυνση της αιεφόρου κατανάλωσης τροφίμων. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/ουσες στην πρώτη κύρια έρευνα αποτελούν μαθητές/τριες από σχολικές μονάδες στην Δυτική Μακεδονία που φοιτούν στην Ε' και Στ' Δημοτικού, Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου, καθώς και φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι/ες βρίσκονται στο τρίτο και τέταρτο έτος φοίτησης. Μεθοδολογικό εργαλείο της πρώτης κύριας έρευνας αποτελεί ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021 και συμπληρώθηκε συνολικά από περίπου 1.280 μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες.

Η δεύτερη κύρια έρευνα περιλαμβάνει διδακτική παρέμβαση σε επιλεγμένες τάξεις του δημοτικού σχολείου, η οποία προσδοκά στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στην αιεφόρο κατανάλωση τροφίμων, χρησιμοποιώντας μεθόδους διδασκαλίας, στρατηγικές και περιεχόμενο που αντλούνται από την Εκπαίδευση για την Ηθική της Διατροφής.

Αποτελέσματα – συζήτηση

Η διατριβή βρίσκεται στο στάδιο της ολοκλήρωσης συλλογής των πρωτογενών δεδομένων της πρώτης κύριας έρευνας. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη της διδακτικής παρέμβασης, ώστε εστιασμένα αυτή να περιλαμβάνει ζητήματα, στα οποία οι μαθητές/τριες φαίνεται να εμφανίζουν μεγαλύτερη ανάγκη κάλυψης. Συνδυαστικά, οι δύο κύριες έρευνες της διατριβής αναμένεται να αποτελέσουν μια πολύτιμη κατευθυντήρια γραμμή για πιθανές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης,

έτσι ώστε να καταστεί ικανή να καλύψει τα πιθανά υφιστάμενα κενά στον τομέα της ηθικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών και προπτυχιακών εκπαιδευτικών, αναφορικά με θέματα που αφορούν την αειφόρο κατανάλωση τροφίμων.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Anderson, J. R. (2019). Concepts of Food Sustainability. In Ferranti, P., Berry, E., & Anderson, J. R. (Eds.). *Encyclopedia of Food Security and Sustainability*, Vol. 3 (pp. 1–8). Elsevier.
- Early, R. (2019). Food ethics: The moral maze. *Food Science and Technology*, 33(4), 44–47. https://doi.org/10.1002/fsat.3304_12.x
- FAO Ethics Series (2008). The Ethics of Sustainable Agricultural Intensification. In P.B. Thompson (Ed). *The Ethics of Intensification: Agricultural development and cultural change*. Dordrecht: Springer.
- Garnett, T. (2014). *What is a sustainable healthy diet? A discussion paper*. Oxford, United Kingdom: Food Climate Research Network (FCRN).
- Kaiser, M., & Algers, A. (2016). Food ethics: A Wide Field in Need of Dialogue. *Food Ethics*, 1(1), 1–7. <https://doi.org/10.1007/s41055-016-0007-8>
- Thompson, P. B. (2007). Ethical bases of sustainability. In W. Zollitsch, C. Winckler, S. Waiblinger & A. Haslberger (Eds.). *Sustainable food production and ethics: Preprints of the 7th Congress of the European Society for Agricultural and Food Ethics* (pp. 63–68). Wageningen Academic Publishers.
- Costa, R., & Pittia, P. (Eds.). (2018). *Food Ethics Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64738-8>

Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής από την επαφή με τη φύση και η σημασία που αποκτούν στην ενήλικη ζωή.

Παπαγεωργίου Κωνσταντίνα

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Κατεύθυνση: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Επιβλέπουσα: Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠαιΤΔΕ – ΕΚΠΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τις σημαντικές εμπειρίες ζωής σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον, στη ζωή ατόμων που είναι μέλη φυσιολατρικών οργανώσεων και πώς αυτές επηρέασαν την πορεία της ζωής τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν με στόχο να εκπληρώσουν τον παραπάνω σκοπό ήταν τα εξής: Ποιες αναφέρονται από τους αφηγητές ως σημαντικές εμπειρίες της ζωής τους σε σχέση με την επαφή τους με τη φύση; Με ποιους τρόπους θεωρούν ότι αυτές οι εμπειρίες έχουν επηρεάσει τις προσωπικές επιλογές της ζωής τους, πώς ορίζουν την μάθηση και την εξέλιξή τους ως άτομα μέσα από την επαφή που έχουν διαμορφώσει με τη φύση και πώς αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τη σχέση τους με τη φύση;

Θεωρητικό υπόβαθρο

Οι Σημαντικές Εμπειρίες Ζωής (significant life experiences) μέσα στη φύση φαίνεται να αποτελούν ένα μοναδικό και πολύτιμο κομμάτι, που διαμορφώνει και επηρεάζει τη ζωή των ανθρώπων. Το πεδίο των Σημαντικών Εμπειριών Ζωής (ΣΕΖ) αναδεικνύει την οπτική που φέρνει τον κάθε άνθρωπο να αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες που βίωσε στη φύση και να τις ερμηνεύει με εντελώς διαφορετικό τρόπο, όπως με εντελώς διαφορετικό τρόπο αυτές οι εμπειρίες φαίνεται να έχουν επηρεάσει εν τέλει και τη ζωή του.

Ερευνητικές εργασίες από το 1980 μελετούν εμπειρίες μέσα στο φυσικό περιβάλλον που είχαν καθοριστικό ρόλο στη ζωή των ατόμων και αποτέλεσαν έμπνευση για τη μετέπειτα πορεία τους. Ο ρόλος των εμπειριών στη φύση κυρίως κατά την παιδική ηλικία, η επιρροή σημαντικών ανθρώπων στη ζωή των ατόμων από το οικογενειακό, φιλικό ή εκπαιδευτικό περιβάλλον, η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές οργανώσεις, η αγάπη για τον τόπο καταγωγής, ο τόπος διαβίωσης, η επιρροή από θετικά πρότυπα, η εκπαίδευση και το ελεύθερο παιχνίδι στη φύση φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας εμπειρίες στη φύση για τη ζωή των ατόμων και την καλλιέργεια φιλικής στάσης προς το περιβάλλον (Chawla, 1998· Chawla, 1999· Broom, 2017· Li & Chen, 2015).

Μέθοδος

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 6 συμμετέχοντες οι οποίοι ήταν επαγγελματίες - μέλη φυσιολατρικών οργανώσεων, εκτός από έναν που ήταν απλό μέλος. Προϋποθέσεις για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν να έχουν οι ίδιοι μια βιωματική εμπλοκή με τη φύση καθώς και να διαθέτουν την ικανότητα και την πρόθεση αφήγησης της εμπειρίας τους. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για να επιτευχθεί ο ερευνητικός σκοπός της εργασίας είναι η αφηγηματική έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης. Πρόκειται για ένα είδος ανοιχτής ατομικής συνέντευξης-συνομιλίας, στην οποία η ερευνήτρια δημιουργεί ένα κατάλληλο πλαίσιο που ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αφηγηθούν τις ιστορίες τους με την περιγραφή των γεγονότων εκείνων που οι ίδιοι/ες θεωρούν σημαντικά στη ζωή τους, χωρίς περισπασμούς από ερωτήσεις της ερευνήτριας. Με μια εισαγωγική πρόσκληση από την ερευνήτρια οι συμμετέχοντες μετατίθενται νοητικά πίσω στο παρελθόν και αναβιώνουν την εξιστορούμενη εμπειρία τους, έστω και μέσα από μια φιλτραρισμένη οπτική που αφορά το παρόν. Η αφήγηση καταγράφεται (ηχογραφείται ή βιντεοσκοπείται) και μέσω μεταγραφής αποδίδεται σε γραπτό κείμενο, το οποίο οργανώνεται και υποβάλλεται σε ανάλυση (Τσιώλης, 2006). Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για την ανάδειξη, ανάλυση και ερμηνεία των σημαντικών εμπειριών ζωής των συμμετεχόντων στη φύση, ήταν η θεματική ανάλυση, όπως αυτή στηρίζεται στη μελέτη των Braun και Clarke (2006), Ίσαρη και Πουρκός (2015), Τσιώλη (2018), καθώς και της Riessman (2008) για τη θεματική αφηγηματική ανάλυση.

Αποτελέσματα

Από την ερμηνεία των ευρημάτων προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

(α) Η επαφή με τη φύση αποτυπώνεται ως σημαντική εμπειρία ζωής μέσα από διαφορετικούς τύπους εμπειριών, όπως διακοπές και εκδρομές μέσα στη φύση, συμμετοχή σε περιβαλλοντικούς συλλόγους και οργανώσεις, μέσα από υπαίθριες δραστηριότητες, χόμπι και ενασχολήσεις του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος, ανακάλυψη ή μύηση στη φύση μέσω ενός σημαντικού ανθρώπου που λειτούργησε ως μέντορας και πηγή έμπνευσης, μέσω του τόπου διαμονής, της παρατήρησης φυσικών φαινομένων, τις επαγγελματικές επιλογές που σχετίζονται με τη φύση, καθώς και μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων στη φύση.

(β) Η επαφή με τη φύση ώθησε τους αφηγητές σε μια εξελικτική διαδικασία σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Αναφέρθηκαν αλλαγές στον τρόπο ζωής με την υιοθέτηση ενός περισσότερο εναλλακτικού τρόπου ζωής, αλλαγές στην επαγγελματική πορεία που σχετίζονται με τη φύση, αλλαγή στον τόπο διαμονής εκτός αστικού περιβάλλοντος, εμπλοκή σε νέες μαθησιακές διαδικασίες, εδραίωση φιλικής προς το περιβάλλον στάσης, αλλαγές στον εαυτό τους όπως καταπολέμηση φοβιών, αναγνώριση δυνατοτήτων, αυτοβελτίωση, αυτογνωσία, ανάπτυξη κοινωνικότητας, καθώς και ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης.

(γ) Η επαφή με τη φύση, ωστόσο, είχε διαμορφωτικό χαρακτήρα στην ίδια τη σχέση των αφηγητών με τη φύση. Οι αφηγητές αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τη σχέση τους με τη φύση με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους ο καθένας. Η φύση φαίνεται να λειτουργεί ως μέσο απομάκρυνσης από την καθημερινότητα και τη ρουτίνα της. Εκτενής αναφορά έγινε σε συναισθήματα που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με τη φύση όπως αγάπη, σεβασμός, οικειότητα, συντροφικότητα. Αναφορά ωστόσο έγινε και στο αίσθημα ότι ο άνθρωπος

ανήκει στη φύση, ότι είναι ένα με αυτήν και χρειάζεται να το συνειδητοποιήσει για να μην απομακρύνεται από αυτήν.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Qualitative Research in Psychology Using thematic analysis in psychology Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Broom, C. (2017). Exploring the Relations between Childhood Experiences in Nature and Young Adults' Environmental Attitudes and Behaviours. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(1), 34–47.
- Chawla, L. (1998b). Research methods to investigate significant life experiences: Review and recommendations. *Environmental Education Research*, 4(4), 383–397.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education*, 31(1), 15–26.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Li, D., & Chen, J. (2015). Significant life experiences on the formation of environmental action among Chinese college students. *Environmental Education Research*, 21(4), 612–630.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. CA, USA: SAGE Publications, ISBN: 978-0-7619-2998-7.
- Τσιώλης, Γ. (2006). Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.) Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. ISBN: 978-960-9430-16-6.

Η μελέτη της διαχρονικής και χωρικής εξέλιξης του αστικού τοπίου ως εργαλείο στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Η περίπτωση του γεωγραφικού χώρου της Δ' δημοτικής κοινότητας Θεσσαλονίκης

Παπαμόσχου Μαρία

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε.) & Τμήμα Βιολογίας, ΔΜΠΣ «Ειδικέυση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση».

Επιβλέπουσα: Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ – ΑΠΘ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Σκοπό της εργασίας αποτέλεσε η μελέτη της διαχρονικής και χωρικής εξέλιξης του αστικού τοπίου ως εργαλείο στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Ως περιοχή μελέτης επιλέχθηκε η περιοχή της Τούμπας Θεσσαλονίκης.

Ως στόχοι της έρευνας θεωρήθηκαν οι διερευνήσεις πάνω στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Εάν και σε ποιο βαθμό οι ανθρώπινες δραστηριότητες προκαλούν αλλαγές στη λειτουργία ενός αστικού οικοσυστήματος.
- Ποιες αλλαγές στο αστικό οικοσύστημα δημιουργούνται εξαιτίας των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και με ποιον τρόπο το οικοσύστημα «αντιδρά» στις αλλαγές αυτές.
- Σε ποιο βαθμό η κάλυψη του εδάφους μέσω των χρήσεων γης επηρεάζει την ποιότητα του αστικού οικοσυστήματος.
- Εάν και σε ποιο βαθμό η περιβαλλοντική ποιότητα του τοπίου επηρεάζει την υγεία των κατοίκων. Μελέτη του πράσινου της περιοχής και των περιβαλλοντικών αποδεκτών.
- Ποιοι ιστορικο-πολιτικοί παράγοντες συνέβαλαν στην εξέλιξη του φυσικού χώρου της περιοχής μελέτης σε ανθρωπογενές περιβάλλον και με ποιον τρόπο.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η έννοια “τοπίο” εμπεριέχει ένα μεγάλο εύρος από σημασίες και αντίστοιχα η έρευνα τοπίου εμπεριέχει ποικίλες προσεγγίσεις (Zonneveld, 1989· Krokakova et al., 2015). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για το Τοπίο, η οποία υπογράφηκε το 2000, τα στοιχεία του τοπίου εξαρτώνται από την ανθρώπινη αντίληψη και τις κοινωνικοπολιτισμικές σχέσεις με τον τόπο, ενώ αναγνωρίζεται ευρέως η απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας και του χαρακτήρα των ευρωπαϊκών τοπίων εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της αστικοποίησης (Antrop, 2005). Τα αστικά τοπία περιγράφονται, γενικά, ως κοινωνικο-οικολογικά συστήματα, όπου φυσικές και κοινωνικές διεργασίες μαζί διαμορφώνουν τα αστικά οικοσυστήματα, τα οποία εξελίσσονται μέσα στον χρόνο και τον χώρο, ως το αποτέλεσμα δυναμικών αλληλεπιδράσεων που λειτουργούν σε πολλαπλά επίπεδα και κλίμακες (Anderson, 2006 · Pickett et al., 2011). Χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και η μελέτη τους απαιτεί ολοκληρωμένες-ενοποιημένες έννοιες και εννοιολογικό πλαίσιο προκειμένου να

ΕΛ.Ε.Τ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδασκόντων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

ανταποκρίνεται στα ερωτήματα τόσο των φυσικών όσο και των κοινωνικών επιστημών (Grimm et al., 2000). Παράλληλα, η μελέτη τους θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να αντιμετωπιστούν ζητήματα αειφορίας, ποιότητας περιβάλλοντος και ανθρώπινης υγείας, καθώς αναγνωρίζεται ευρέως πως το μέλλον των γήινων οικοσυστημάτων είναι ολόένα και περισσότερο εξαρτώμενο από τα πρότυπα αστικής ανάπτυξης (Alberti & Marzluff, 2004).

Η μελέτη της εξέλιξης των αστικών τοπίων, στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δύναται να μας διευκολύνει στο να αναπτύξουμε μια πιο ολιστική προσέγγιση στη διερεύνηση των συνθηκών και των παραγόντων που οδήγησαν και οδηγούν τα τοπία σε αλλαγές, να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα και την αλληλεπίδραση των αιτιών καθώς και των συνεπειών των σύγχρονων περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά και να διαμορφώσουμε τις κατάλληλες ικανότητες, στάσεις και δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίσουμε τα σχετικά ζητήματα (Δημητρίου, 2005).

Μέθοδος

Η αξιολόγηση του τοπίου βασίστηκε σε βιβλιογραφικές πηγές, κείμενα, αρχεία και υπηρεσίες του Δήμου Θεσσαλονίκης (Κέντρο Αρχιτεκτονικής, Κέντρο Πολιτισμού Τούμπας), δεδομένα ατμοσφαιρικής ρύπανσης και στατιστική επεξεργασία αυτών (Μετρήσεις Δημοτικού Δικτύου Σταθμών Ελέγχου Ατμοσφαιρικής Ρύπανσης), δεδομένα αστικού πρασίνου του Δήμου (Διαδικτυακή Εφαρμογή Διαχείρισης Αστικού Πρασίνου), παλιές και πρόσφατες φωτογραφίες, μελέτη πεδίου (επισκέψεις και καταγραφή επί τόπου), χάρτες, αεροφωτογραφίες και δορυφορικές εικόνες.

Δόθηκε έμφαση στην περιγραφική μέθοδο έρευνας, ως προς τον επιδιωκόμενο σκοπό, την περιγραφή και ανάλυση δηλαδή των ειδικών χαρακτηριστικών της περιοχής μελέτης, προκειμένου να επιτευχθεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη απεικόνιση της παρούσας κατάστασης.

Αποτελέσματα - συζήτηση

Η μελέτη των αλλαγών που έχει υποστεί το τοπίο της περιοχής της Τούμπας, διαχρονικά και χωρικά, είναι ενδεικτική για την εξέλιξη των τοπίων από την αρχαιότητα ως σήμερα, ενώ η μεταγενέστερη ιστορία της δημιουργίας του οικισμού έχει ιδιαίτερη πολιτική και πολιτισμική σημασία. Σήμερα είναι ένα αμιγώς αστικό τοπίο το οποίο, ωστόσο, διατηρεί κάποια σημαντικά οικοσυστήματα μέσα στην πόλη.

Βάσει της περιγραφής και ανάλυσης που ακολούθησε η εργασία, αναπτύχθηκαν ορισμένες εκπαιδευτικές προτάσεις οι οποίες επιδιώκουν τη γνωριμία και κατανόηση των εκπαιδευομένων σχετικά με την εξέλιξη της περιοχής μελέτης, την επίγνωση της δικής τους θέσης μέσα στο σύγχρονο αστικό τοπίο, την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή τους για τη διατήρηση και προστασία αυτού, καθώς και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων προκειμένου να συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες, σε λήψεις αποφάσεων και στον σχεδιασμό του τοπίου σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας και της βιωσιμότητας (Δημητρίου, Θεοδωρίδης, Μαντούβαλος, 2016).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Alberti, M. & Marzluff, J. (2004). Ecological resilience in urban ecosystems: Linking urban patterns to human and ecological functions, *Urban Ecosystems*, 7, 241-265.

- Anderson, E. (2006). Urban Landscapes and Sustainable Cities. *Ecology and Society*, 11(1):34.
- Antrop, M. (2005). Why landscapes of the past are important for the future. *Landscape and Urban Planning*, 70, 21-34.
- Grimm, N., Grove, M., Pickett, S., Redman, C. (2000). Integrated approaches to long-term studies of urban ecological systems. *Bioscience*, Vol. 50, No.7, 571-584.
- Krovakova, K., Semeradova, S., Mudrochova, M., & Skalos, J. (2015). Landscapes functions and their change-a review on methodological approaches. *Ecological Engineering*, 75, 378-383.
- Pickett, S., et al. (2011). Urban ecological systems: Scientific foundations and a decade of progress. *Journal of Environmental Management*, 92, 331-362.
- Zonneveld, I., (1989). Preface in the Conference “*Cultural aspects of landscape*”, International Association of Landscape Ecology (IALE).

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

Δημητρίου, Α., Θεοδωρίδης, Α., Μαντούβαλος, Ι. (2016). Μελέτη της εξέλιξης του περιβαλλοντικού αστικού τοπίου στον χώρο και τον χρόνο ως εργαλείο για την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Η περίπτωση της Αλεξανδρούπολης. Ερευνητικό πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από το πρόγραμμα Επιστημονικές Μελέτες 2015- Κοινωφελές Ίδρυμα Ι. Λάτση.

Διερεύνηση της περιβαλλοντικής εμπειρίας και μάθησης παιδιών στο πλαίσιο της βιωματικής επαφής και σχέσης τους με τη φύση

Παππά Ματρώνα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιβλέπουσα: Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠαιΤΔΕ – ΕΚΠΑ

Διδακτορική εργασία (σε εξέλιξη)

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνικο-περιβαλλοντική κρίση της Ανθρωπόκαινου εποχής μάς καλεί στην αναζήτηση οντολογιών και επιστημολογιών που απομακρύνουν τον άνθρωπο από το επίκεντρο, επιχειρούν να προβληματίσουν για την αντίληψη περί ανθρώπινης υπεροχής και ανωτερότητας και να καλλιεργήσουν έναν πιο σχεσιακό προσανατολισμό και εναλλακτικούς τρόπους γνώσης, προβαίνοντας ταυτόχρονα σε μια αναθεώρηση των απόψεων περί διαχείρισης και εποπτείας ('stewardship') για το περιβάλλον (Taylor, 2017). Μέσα από ένα τέτοιο σκεπτικό, η έννοια του «Ανθρωπόκαινου» μπορεί να λειτουργήσει ως *ευρετικός* μηχανισμός, επισημαίνοντας την ανάγκη για εμπλουτισμό και εξέλιξη της εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΠΕΑ), προς πιο ολιστικά μοντέλα σκέψης και πρακτικής (Edwards, 2010), που θα οδηγήσουν στην ανάδυση νέων, πιο αυθεντικών συνδυασμών ζωής και γνώσης (Malone & Truong, 2017).

Αντλώντας από την εργαλειοθήκη της μετα-ανθρωπιστικής/νεο-ματεριαλιστικής σκέψης, μετακινούμε το επίκεντρο του ενδιαφέροντος από τον «Άνθρωπο», ως το απόλυτο ον, στην ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στα ανθρώπινα και μη-ανθρώπινα στοιχεία και στους τρόπους με τους οποίους οι σχέσεις αυτές ανιχνεύονται μέσα από τις βιωμένες, εν-σώματες εμπειρίες (Ferrante, 2018). Στη διδακτορική έρευνα αυτή, θα αναζητηθούν εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης της παιδικής ηλικίας, όπου τα παιδιά εκλαμβάνονται ως μέρος αλληλεξαρτώμενων κοινωνικο-οικολογικών δικτύων/συναρμογών (assemblages) (Deleuze & Guattari, 1987). Ο στόχος είναι η προώθηση μιας μετα-ανθρωπιστικής ηθικής (Somerville & Green, 2015) ως μια πρόταση υπέρβασης των περιοριστικών ορίων που εμπεριέχει το κυρίαρχο ανθρωποκεντρικό παράδειγμα και ως μια πρό(σ)κληση για εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και πειραματισμούς προς μια πιο ολιστική, μη-ανθρωποκεντρική προσέγγιση του κόσμου (Edwards, 2010).

Η παρούσα διδακτορική έρευνα επιδιώκει να προσεγγίσει, ορίσει και εξετάσει την περιβαλλοντική εμπειρία και μάθηση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών, όπως διαμορφώνονται από την άμεση-βιωματική επαφή τους με τη φύση και μέσα από ποικίλες παιδαγωγικές συναντήσεις (pedagogical encounters) με οντότητες και υλικότητες του τοπικού τους περιβάλλοντος, με σκοπό να αναδείξει και μελετήσει νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές, που στηρίζονται και αξιοποιούν την πολυπλοκότητα των σχέσεων των παιδιών με τη φύση και τον τόπο τους και προσφέρουν πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αφηγήσεις παιδιών ηλικίας 6-12 ετών για την ‘εμπειρία’ τους από την άμεση-βιωματική επαφή τους με τη φύση στο τοπικό τους περιβάλλον;
- Πώς η συγκεκριμένη ‘εμπειρία’ μπορεί να αποτελέσει το επίκεντρο νέων τύπων ‘παιδαγωγικών συναντήσεων’, που εστιάζονται στις ‘συναρμογές’ (assemblages) ανάμεσα στα ανθρώπινα και πέρα-από-τα-ανθρώπινα (more-than-human) στοιχεία του περιβάλλοντος;
- Πώς οι αφηγήσεις που βασίζονται στις ‘παιδαγωγικές συναντήσεις των συναρμογών’ μπορούν να συμβάλλουν σε ένα νέο παράδειγμα εκπαίδευσης και έρευνας στην ΠΕ/ΕΑΑ;

Μέθοδος

Η διαρκώς αυξανόμενη χρήση μετα-ανθρωπιστικών/νεο-ματεριαλιστικών θεωριών στην έρευνα στον χώρο της ΠΕΑ (Clarke & Mcphie 2016 · Green & Duhn 2015) είναι ενδεικτική μιας ευρύτερης σχεσιακής και υλικής στροφής μέσα στις κοινωνικές επιστήμες (Coole & Frost 2010 · Fox & Alldred 2015). Πρόθεσή μας είναι να εφαρμόσουμε μετα-ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας που έχουν αναδυθεί στον χώρο της ποιοτικής έρευνας ως τάσεις στροφής προς μια μη-ανθρωποκεντρική προσέγγιση του κόσμου, μέσα από σχεσιακούς τρόπους σκέψης και κατανόησης της πραγματικότητας και μια κίνηση πέρα από συγκεκριμένα επιστημονικά παραδείγματα (Lather, 2013 · Somerville, 2017 · St Pierre, 2014). Θα αξιοποιηθούν μετα-ποιοτικές προσεγγίσεις βασισμένες στις προτάσεις των St Pierre (2014, 2019) και Lather & St Pierre (2013), πάνω στη βάση του αναλυτικού παραδείγματος για την ποιοτική έρευνα των Jackson & Mazzei (2012) «thinking with theory» («σκέφτομαι με τη θεωρία»), όπου θα τεθούν σε λειτουργία φιλοσοφικές έννοιες από το έργο των Deleuze & Guattari, με σκοπό την ανάδειξη νέων ερωτήσεων και την παραγωγή νέας γνώσης, μέσα από μια δυναμική σύμπραξη ΠΕΑ και φιλοσοφίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Clarke, D. A. G., & Mcphie, J. (2016). From places to paths: Learning for sustainability, teacher education and a philosophy of becoming. *Environmental Education Research*, 22(7), 1002–1024.
- Coole, D., & Frost, S. (2010). Introducing the new materialisms. In: D. Coole and S. Frost (Eds.), *New materialisms* (pp.1-43). USA: Duke University Press
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. (Brian Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1980).
- Edwards, R. (2010). The end of lifelong learning education: a post-human condition? *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 5-17.
- Ferrante, A. (2018, February). *Posthuman materialities in education: a nomadic and non-anthropocentric research*. Paper presented at the 2nd European Congress of Qualitative Inquiry, Leuven, Belgium.

- Fox, J. N., & Alldred, P. (2015). New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 399-414.
- Green, M., & Duhn, I. (2015). The force of gardening: investigating children's learning in a food garden. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(1), 60-73.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London, UK: Routledge.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634–645.
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research [Editorial]. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633.
- Malone, K. & Truong, S. (2017). Sustainability, Education, and Anthropocentric Precarity. In K. Malone, S. Truong and T. Gray (Eds): *Reimagining Sustainability in Precarious Times* (pp. 3-16). Singapore: Springer.
- Somerville, M. (2017). The Anthropocene's call to educational research. In K. Malone, S. Truong, & T. Gray (Eds), *Reimagining Sustainability in Precarious Times* (pp. 17–28). Singapore: Springer.
- Somerville, M., & Green, M. (2015). *Children, Place and Sustainability*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- St. Pierre, E. A. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: Toward 'post inquiry'. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2–19.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-16.
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene, *Environmental Education Research*, 23(10), 1448-1461.

Από το περιβαλλοντικό παραμύθι στο παραμύθι της αειφορίας: Ανάλυση παραμυθιών και οι απόψεις Νηπιαγωγών

Παρασκευοπούλου Σεβαστή

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής Και Ψυχολογίας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Επιβλέπων: Κώστας Γαβριλάκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΠΙ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Αυτό που επιχειρήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν να εξετάσουμε ένα εργαλείο που υπάρχει σε όλα τα νηπιαγωγεία, τα εικονογραφημένα παραμύθια και κατά πόσο τα θέματά τους ανταποκρίνονται στους Στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης (ΣΑΑ). Η διερεύνηση αυτή έγινε καταγράφοντας και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, μέσα από συνεντεύξεις για την έννοια της αειφορίας και το περιβαλλοντικό παραμύθι. Η παρούσα έρευνα είχε, επομένως, ως σκοπό τη διερεύνηση του περιεχομένου των εικονογραφημένων βιβλίων, για παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών, σε συνάρτηση με τους 17 ΣΑΑ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τον βαθμό στον οποίο τα υπάρχοντα παιδικά παραμύθια συνδέονται με τους ΣΑΑ και το κατά πόσο μπορούν τα παραμύθια να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τους 17 στόχους αειφόρου ανάπτυξης. Παράλληλα με αυτά τα ερωτήματα διερευνήθηκαν και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, σχετικά με το περιεχόμενο αυτών των παραμυθιών. Οι εκπαιδευτικοί, και συγκεκριμένα νηπιαγωγοί, ρωτήθηκαν να απαντήσουν στο πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «περιβαλλοντικό παραμύθι», ποια από τα παραμύθια που υπάρχουν στις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων θεωρούν περιβαλλοντικά, σε ποιον βαθμό χρησιμοποιούν αυτά τα παραμύθια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με ποιον σκοπό τα χρησιμοποιούν και μέσα από αυτά ποιους στόχους θέλουν να πετύχουν.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η εργασία αυτή πραγματεύεται την έννοια «περιβαλλοντικό παραμύθι» και προσπαθεί να την εξετάσει εκ νέου, μέσα πλέον από το πρίσμα της αειφορίας. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο. Επιχειρείται, μέσα από την ανάλυση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, μια βασική εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «περιβαλλοντική παιδική λογοτεχνία» και «περιβαλλοντικό παραμύθι». Έπειτα σκιαγραφείται το πλαίσιο ενσωμάτωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ) και της περιβαλλοντικής λογοτεχνίας στο ελληνικό νηπιαγωγείο και εξετάζεται διεξοδικά ο ρόλος της περιβαλλοντικής λογοτεχνίας στην ΠΕ/ΕΑΑ. Ακολούθως, αναλύονται και σχολιάζονται οι διεθνείς και ελληνικές έρευνες που εμπίπτουν στο ευρύτερο πεδίο της παιδικής περιβαλλοντικής λογοτεχνίας και ιδιαίτερα του παραμυθιού. Από τις έρευνες αυτές φαίνεται ότι τα εικονογραφημένα βιβλία δίνουν πληροφορίες σε μια ευχάριστη και οικεία

φόρμα και περιέχουν ακριβείς πληροφορίες τόσο σε κείμενο όσο και σε απεικόνιση. Τα βιβλία όμως απομονωμένα από άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους δεν μπορούν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική ευαισθησία και την υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά των ατόμων. Επίσης, με την πάροδο του χρόνου έχουν επέλθει μεταβολές στις περιβαλλοντικές παραστάσεις των βιβλίων, οι οποίες μελετήθηκαν και έδειξαν πως έχουν αυξηθεί οι απεικονίσεις των αστικών περιβαλλόντων, τα θέματα της αειφορίας και οι πιο ρεαλιστικές απεικονίσεις άγριων ζώων και της βιοποικιλότητας. Λόγω της έκτασης και της έντασης των περιβαλλοντικών προβλημάτων που μαστίζουν τον πλανήτη μας, η οικολογικά προσανατολισμένη λογοτεχνία έχει γίνει ένα συνεχώς αναπτυσσόμενο πεδίο, ειδικά όταν πρόκειται για την Παιδική Λογοτεχνία. Το θεωρητικό πλαίσιο ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των 17 Στόχων της Αειφόρου Ανάπτυξης (ΣΑΑ) του ΟΗΕ.

Μέθοδος

Η εμπειρική έρευνα αναπτύσσεται σε δύο άξονες. Στον πρώτο, πραγματοποιείται ανάλυση των περιλήψεων, μέσα από έναν μακρύ κατάλογο παιδικών παραμυθιών, που είναι κατάλληλα για παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών, και διερευνάται ο βαθμός στον οποίο τα παραμύθια αυτά συνδέονται με τους ΣΑΑ. Στον δεύτερο άξονα της έρευνας γίνεται μια διερεύνηση των απόψεων νηπιαγωγών που εργάζονταν το σχολικό έτος 2018-2019 σε σχολεία της Αττικής, αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται τον όρο «περιβαλλοντικό παραμύθι» και σε ποιον βαθμό και πώς αξιοποιούν τέτοια παραμύθια.

Στη συγκεκριμένη μελέτη διερεύνησης θεματικού περιεχομένου των παιδικών παραμυθιών, η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου και συγκεκριμένα η ποιοτική ή θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με τους ερευνητικούς προσανατολισμούς της εργασίας, ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε η περίληψη στα οπισθόφυλλα των βιβλίων, δηλαδή το περιεχόμενο της εκάστοτε περίληψης, ώστε να διερευνηθούν οι θεματικές κατηγορίες που εμπεριέχονται σε αυτήν. Σε κάθε περίληψη των παραμυθιών αναζητήθηκαν και αξιολογήθηκαν στοιχεία και πληροφορίες, το νόημα των φράσεων, που συνδέονται με τους 17 ΣΑΑ. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν επίσης 14 ημι-δομημένες συνεντεύξεις, σε νηπιαγωγεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β' Αθήνας και της Ανατολικής Αττικής.

Αποτελέσματα

Μετά από την έρευνα, που έγινε σε 332 παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, κατάλληλα για ηλικίες παιδιών 3 έως 6 ετών, μόνο τα 28 από αυτά δεν κατέστη δυνατό να συνδεθούν με κάποιον από τους 17 ΣΑΑ. Ο μικρός αυτός αριθμός δείχνει πως σε ποσοστό 91,5% τα υπάρχοντα παιδικά παραμύθια συνδέονται με τους ΣΑΑ. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να δώσουν ορισμό του περιβαλλοντικού παραμυθιού. Παρόλα αυτά, όμως, οι περισσότεροι δεν περιόρισαν το περιεχόμενο των παραμυθιών αυτών σε ό,τι συνδέεται με τη φύση, αλλά το διεύρυναν τόσο στο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο εκτυλίσσονται οι ιστορίες των παραμυθιών, όσο και στους στόχους που μπορεί να έχουν τα παραμύθια αυτά.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Baratz, L.& Hazaeira, H. A. (2012). Children's Literature as an Important Tool for Education of Sustainability and the Environment, *International Electronic Journal of Environmental Education*, Vol. 2, Issue 1.

Gaard, G. (2009). Children's environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon*, 36:321–334 doi: 10.1007/s11059-009-0003-7

Wells, R. & Zeece, P. D. (2007). My Place in My World: Literature for Place-Based Environmental Education. *Early Childhood Education Journal*.vol.35 (3), doi: 10.1007/s10643-007-0181-8.

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

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Η χωροχρονική εξέλιξη του αστικού τοπίου ως εργαλείο στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία: Η περίπτωση της Θεσσαλονίκης κατά τον 19ο -21ο αιώνα

Πολύζου Μαρία-Ευαγγελία

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε.) & Τμήμα Βιολογίας, Δ.Π.Μ.Σ. Εκπαίδευση για την Αειφορία - Επιστήμες της Αγωγής

Επιβλέπουσα: Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ – ΑΠΘ

Μεταπτυχιακή Εργασία

Εισαγωγή

Η μελέτη και η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη χωροχρονική διαμόρφωση του αστικού χώρου είναι δυνατόν να συνεισφέρει στην ανάπτυξη αειφόρων πόλεων. Στην κατεύθυνση αυτή σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα μελέτη. Ειδικότερα, σκοπός της ήταν η εξέταση της διαχρονικής εξέλιξης του παραλιακού χώρου της Θεσσαλονίκης μέσα από την καταγραφή, κατανόηση και ερμηνεία των αλλαγών των χρήσεων γης από τον 19ο αι. μέχρι και σήμερα. Οι χωροχρονικές μεταβολές του συγκεκριμένου τοπίου διερευνήθηκαν μέσα από τη συσχέτιση των κοινωνικοιστορικών συνθηκών, των πολιτισμικών εξελίξεων, των ανθρώπινων παρεμβάσεων και επιλογών αλλά και των γεωμορφολογικών αλλαγών που συντελέστηκαν κατά το διάστημα μελέτης, ώστε να εκτιμηθεί η επίδρασή τους στην επιλογή των χρήσεων γης και τη διαμόρφωση του εξεταζόμενου αστικού τοπίου.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας ακολουθήθηκαν τα παρακάτω στάδια:

1. Αναζήτηση των καταστάσεων και των αναγκών που οδήγησαν στην αλλαγή του αστικού τοπίου της Θεσσαλονίκης και ποιες λύσεις επιλέχθηκαν τελικά.
2. Διερεύνηση της συμβολής των χρήσεων γης στη διαμόρφωση της πολιτισμικής και περιβαλλοντικής ταυτότητας της πόλης. Ανάδειξη των επιδιώξεων που είχαν οι μεταβολές των χρήσεων γης που εφαρμόστηκαν και των μεθόδων υλοποίησής τους. Αξιολόγηση των αλλαγών για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας.
3. Αναζήτηση των επιπτώσεων που είχαν οι μεταβολές του αστικού τοπίου της Θεσσαλονίκης, διαχρονικά, στις κοινωνικές ομάδες που σχετίζονται με τον χώρο μεταβολής. Σεβάστηκαν την περιβαλλοντική φυσιογνωμία του τοπίου, καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων κοινωνικών ομάδων;
4. Δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας στην ενημέρωση και την εκπαίδευση των κατοίκων της πόλης της Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια της εκπαίδευσης για την αειφορία, με στόχο την μελλοντική διαμόρφωση της πόλης στα πλαίσια του σεβασμού τόσο του περιβαλλοντικού αστικού τοπίου όσο και των κατοίκων του.

Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ιστορική έρευνα, επιχειρεί τη σύνθεση των γεγονότων του παρελθόντος, προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που αφορούν το παρελθόν. Επιδιώκει να απαντήσει σε σύγχρονα ζητήματα, μέσα από τη διερεύνηση του παρελθόντος. Αναδεικνύει την σημασία και τον αντίκτυπο που έχουν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις διαφορετικές προσεγγίσεις ενός θέματος (Cohen & Manion, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία εγγράφεται στην αστική ιστορία. Εξετάζει ολιστικά την πόλη, μελετώντας θέματα που σχετίζονται με τη δομή και τη λειτουργία της (Αραβαντινός, 1997· Δημητρίου, Θεοδωρίδης & Μαντούβαλος, 2016· Matsuoka & Kaplan, 2008).

Ειδικότερα, μελετήθηκε το παραλιακό μέτωπο της Θεσσαλονίκης από τον παλιό σιδηροδρομικό σταθμό μέχρι την Βίλλα Αλατίνη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από πρωτογενείς πηγές, όπως ελληνόφωνες εφημερίδες (Ανατολικός Αστήρ, Ελληνικός Βορράς, Εμπρός, Μακεδονία, Κωνσταντινούπολις, Φάρος της Μακεδονίας) και ξενόγλωσσες (Levant Herald, Journal de Salonique), πληροφορίες, χάρτες και φωτογραφικά ντοκουμέντα από το Γενικό Αρχείο του Κράτους, το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας, το Αρχείο του Δήμου Θεσσαλονίκης, το Αρχείο του Κέντρου Ιστορίας Θεσσαλονίκης, το Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο (ΕΛΙΑ) του Ιδρύματος Εθνικής Τραπέζης κ.α., νόμους, νομοθετικά και προεδρικά διατάγματα της ελληνικής νομοθεσίας.

Ακόμη, υλικό αντλήθηκε από δευτερογενείς πηγές, βιβλία και επιστημονικές εργασίες με θέμα τις κοινωνικοιστορικές εξελίξεις της Θεσσαλονίκης, που εντοπίστηκαν στην βιβλιοθήκη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, του Δήμου Θεσσαλονίκης αλλά και οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων όπως το Scopus, Jstor, Academia, Proquest, Project Muse και Google Scholar. Παράλληλα μελετήθηκαν περιηγήσεις ερευνητών του παρελθόντος. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε επιτόπια μελέτη πεδίου.

Αποτελέσματα – συζήτηση

Οι παράγοντες που επηρέασαν την μορφολογική εξέλιξη της φαίνεται ότι αποσκοπούσαν στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των κατοίκων και την οικονομική ευμάρεια της πόλης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένες από τις σημαντικότερες διαπιστώσεις της έρευνας.

Τα παραθαλάσσια τείχη συνδέθηκαν με την εμφάνιση λοιμωδών νοσημάτων, ως απότοκο του ακατάλληλου εξαερισμού της πόλης, επιταχύνοντας τις διαδικασίες κατάρρευσής τους. Άλλες μεταβολές, όπως η επέκταση της προκουμαίας και η αναμόρφωση του λιμανιού, είχαν οικονομικά κίνητρα¹. Όμως, ο αντίκτυπος ήταν και κοινωνικός, καθώς οι αλλαγές αποσκοπούσαν στην αναθεώρηση και τον καλλωπισμό του χώρου. Έτσι, η όψη της προκουμαίας μεταμορφώθηκε, πλημμύρισε από καφενεία, ξενοδοχεία², χώρους πρασίνου και αναψυχής και από τότε μέχρι σήμερα παραμένει ένα δημοφιλές σημείο συνάντησης (Επαμεινώνδας, 2014).

Η ανάπτυξη του πρώτου δημόσιου δικτύου μαζικής μεταφοράς, του τραμ, προσέφερε εύκολη γρήγορη και οικονομική μετακίνηση. Ένωσε τις περιφερειακές συνοικίες,

¹Εφημ. *Κωνσταντινούπολις*, 4.12.1869, σ.3

²Εφημ. *Journal de Salonique*, 16.11.1900, σ. 1

προσέλκυσε νέους κατοίκους στην πόλη και ευνόησε την ανάπτυξη νέων συνοικιών³, όπως οι Εξοχές.

Αντίστοιχα, ο σιδηρόδρομος και το λιμάνι, ένωσαν την Θεσσαλονίκη με την υπόλοιπη Ευρώπη από στεριά και θάλασσα, ευνοώντας τόσο την οικονομία όσο και την επικοινωνία των ανθρώπων⁴.

Η αλλαγή νοοτροπίας συνέβαλλε στην επέκταση της πόλης, ακολουθώντας τους σύγχρονους πολεοδομικούς κανόνες. Το παραλιακό μέτωπο εμπεριέχει την περιοχή των Εξοχών. Πρόκειται για την πρώτη συνοικία της πόλης που θεσπίζεται και εφαρμόζεται οργανωμένο αρχιτεκτονικό σχέδιο από την αρχή της ιδρύσεώς της (Οθωμανικοί κώδικες, 1864). Η συνοικία αυτή αποτέλεσε πρότυπο για την Θεσσαλονίκη του 20ου αι. και άνοιξε τον δρόμο για αντίστοιχες ενέργειες μελλοντικά.

Μεγάλες φυσικές καταστροφές, όπως η πυρκαγιά και ο σεισμός, πυροδότησαν την μεταμόρφωση του αστικού τοπίου. Η Θεσσαλονίκη επλήγη από δυο μεγάλες πυρκαγιές το 1890 και το 1917. Αμφότερες φανέρωσαν τις δυσλειτουργίες του αστικού χώρου, παρακινώντας τον ανασχεδιασμό του τοπίου, και προωθώντας αλλαγές στην οικοδομική νομοθεσία, μακριά από κοινωνικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις⁵. Οι νόμοι αφορούσαν αποκλειστικά την Θεσσαλονίκη, όμως, αποτέλεσαν πρότυπο για άλλες ελληνικές πόλεις.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αξιοποιούνται στη διαμόρφωση προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού με σκοπό την ενδυνάμωση της συνείδησης των πολιτών για την αξία του αστικού τοπίου, καθώς και την ενίσχυση τους για ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση αιειφόρων πόλεων.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Matsuoka, R. & Kaplan, R. (2008). People needs in the urban landscape: Analysis Of Landscape And Urban Planning contributions. *Landscape and Urban Planning* 84, 7–19

Αραβαντινός, Α. (1997). *Πολεοδομικός σχεδιασμός για μια βιώσιμη ανάπτυξη του αστικού χώρου*. Αθήνα: Συμμετρία.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.

Δημητρίου, Α., Θεοδωρίδης, Α. & Μαντούβαλος, Ι. (2016). *Μελέτη της εξέλιξης του περιβαλλοντικού αστικού τοπίου στον χώρο και τον χρόνο ως εργαλείο για την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αλεξανδρούπολη: Εργαστήριο Έρευνας και Επικοινωνίας για το Περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ

³Εφημ. *Journal de Salonique*, 31.5.1900, σ.1

⁴Εφημ. *Φάρος της Μακεδονίας*, 9.9.1887,σ.1

⁵ Β.Δ. 171/1920 «Περί εφαρμογής νέου σχεδίου της πόλεως Θεσσαλονίκης» (ΦΕΚ 171/Α/1920)

Επαμεινώνδας, Γ. (2014). *Θεσσαλονίκη 1863-1873, οι παλαιότερες φωτογραφίες, οι πρώτοι χάρτες της περιοχής σταθμού και λιμανιού*. Θεσσαλονίκη: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Οθωμανικοί κώδικες (1864): ήτοι συλλογή απάντων των νόμων της Οθωμ. Αυτοκρατορίας, *διαταγμάτων, κανονισμών, οδηγιών και εγκυκλίων Τ.Δ'* υπό Δημ. Νικολαΐδου. Κωνσταντινούπολη: Τύποις αδελφών Νικολαΐδων.

Πεποιθήσεις, Ενδιαφέροντα και Διδακτικές Πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Σινάκου Ελένη

Πανεπιστήμιο Αμβέρσας, Βέλγιο - Τμήμα Training and Education Sciences, Edubron Research Group

Επιβλέποντες καθηγητές:

- Prof. Dr Peter Van Petegem - Πανεπιστήμιο Αμβέρσας, Βέλγιο - Τμήμα Training and Education Sciences, Edubron Research Group
- Prof. Dr. Vincent Donche, Πανεπιστήμιο Αμβέρσας, Βέλγιο - Τμήμα Training and Education Sciences, Edubron Research Group

Διδακτορική Διατριβή (Σε εξέλιξη)

Εισαγωγή

Η Αειφόρος Ανάπτυξη (ΑΑ) αποσκοπεί στην αναβάθμιση της ποιότητας του περιβάλλοντος, της ποιότητας ζωής μέσω ενός δίκαιου οικονομικού μοντέλου. Τα αειφορικά ζητήματα είναι περίπλοκα λόγω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους και μεταξύ των κοινωνικών, φυσικών και οικονομικών συστημάτων (Wuelser, Pohl & Hirsch Hadorn, 2012). Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν μαζί με τους μαθητές τα περίπλοκα αειφορικά ζητήματα (Sandell, Öhman, Östman, Billingham & Lindman 2005 · Wals, 2011). Η ΕΑΑ αποβλέπει στην αλλαγή συμπεριφοράς που θα οδηγήσουν σε ένα πιο αειφόρο παρόν και μέλλον (UNESCO, 2006). Στόχος της ΕΑΑ είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν δράσεις με σκοπό την αντιμετώπιση των αειφορικών ζητημάτων (Hungerford, 2010). Οι μαθητές θα πρέπει να καλλιεργήσουν την ικανότητα δράσης απέναντι σε αειφορικά ζητήματα, ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν ανάλογες δράσεις σε κοινωνικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (Schnack & Jensen, 1997 · Jensen, 2002 · Mogensen & Schnack, 2010).

Η UNESCO (2014a · 2014b) αλλά και η Ατζέντα 2030 (UN 2015) τονίζουν την ανάγκη ανάπτυξης τεχνικών για την παρακολούθηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ΕΑΑ. Έτσι, οι διδακτικές πρακτικές που θα κριθούν αποτελεσματικές μπορούν να ληφθούν υπόψη στην διαμόρφωση αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στόχος του διδακτορικού είναι η ανάπτυξη ενός εννοιολογικού πλαισίου για αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές στην ΕΑΑ και η διερεύνηση της εφαρμογής αυτών των διδακτικών πρακτικών στην διδασκαλία.

Μέθοδος

Η συνολική διατριβή αποτελείται από 4 επιμέρους μελέτες:

Μελέτη 1^η: Ανάπτυξη ενός εννοιολογικού πλαισίου διδακτικών πρακτικών στην ΕΑΑ που προωθούν την ικανότητα δράσης των μαθητών μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Μελέτη 2^η: Κατασκευή εργαλείου και έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας που μετρά πεποιθήσεις και διδακτικές πρακτικές στην ΕΑΑ. Το εργαλείο εστιάζει σε δυο από τους τρεις

πυλώνες του εννοιολογικού πλαισίου: ολιστικότητα & πλουραλισμός (βλ. Αποτελέσματα).
Μελέτη 3^η: Ποιοτική ανάλυση πεποιθήσεων και διδακτικών πρακτικών στην ΕΑΑ. Αυτή η μελέτη εστιάζει στον τρίτο πυλώνα του εννοιολογικού πλαισίου, σε διδακτικές πρακτικές προσανατολισμένες στη δράση (βλ. Αποτελέσματα).

Μελέτη 4^η: Κατασκευή προφίλ εκπαιδευτικών με βάση τις διδακτικές πρακτικές του στην ΕΑΑ με βάση τους τρεις πυλώνες.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Η πρώτη και η δεύτερη μελέτη έχουν ολοκληρωθεί, η τρίτη βρίσκεται στην ανάλυση δεδομένων, ενώ η τέταρτη είναι σε αρχικό στάδιο.

Στην πρώτη μελέτη, το εννοιολογικό πλαίσιο αποτελείται από διδακτικές πρακτικές:

(α) που αναδεικνύουν την ολιστικότητα των αιφροτικών ζητημάτων, δηλαδή, να λαμβάνουν υπόψη περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες στην ανάλυσή τους,

(β) που αναδεικνύουν ότι τα αιφροτικά ζητήματα είναι περίπλοκα, απρόβλεπτα και η αντιμετώπιση εξαρτάται από την προοπτική που υιοθετεί κανείς,

(γ) που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναλαμβάνουν δράσεις.

Στη δεύτερη μελέτη, το εργαλείο που μετρά ολιστικές και πλουραλιστικές πρακτικές κρίθηκε ως αξιόπιστο κι έγκυρο. Το εργαλείο αποτελείται από δυο κλίμακες για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ολιστικές και πλουραλιστικές διδακτικές πρακτικές στην ΕΑΑ και δυο κλίμακες για ολιστικές και πλουραλιστικές διδακτικές πρακτικές στην ΕΑΑ που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Hungerford, H.R. (2010). Environmental Education (EE) for 21st century: Where have we been? Where are we now? Where are we headed? *Journal of Environmental Education*, 41, 1–6.

Jensen, B. B. (2002) Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour. *Environmental Education Research*, 8, 325–334.

Jensen, B.B. and Schnack, C. (1997), The action competence approach in environmental education, *Environmental Education Research*, 3 (3), 163-179.

Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*.16, 59–74.

Sandell, K., Öhman, J., Östman, L., Billingham, R. & Lindman, M. (2005). *Education for Sustainable Development: Nature, School and Democracy*. Lund: 12 Studentlitteratur.

UNESCO (2006). United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014, UNESCO: International Implementation Scheme. Paris: UNESCO.

UNESCO (2014a). *Shaping the Future We Want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Final Report

UNESCO. (2014b). Roadmap for Implementing the Global Action Programme in Education for Sustainable Development; UNESCO: Paris, France.

ΕΛ.Ε.Τ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

Wals, A. E. J. (2011) Learning Our Way to Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177–186.

Wuelser, G., Pohl, C., Hirsch Hadorn, G. (2012). Structuring complexity for tailoring research contribution to sustainable development: a framework. *Sustainability Science*, 7(1), 81–93.

Βιωματική μάθηση και εμπύχωση NDI στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Σλαυκίδης Γεώργιος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Επιβλέπων: Αλέξανδρος Γεωργόπουλος, Ομότιμος καθηγητής, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ

Διδακτορική Διατριβή (σε εξέλιξη))

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων μιας ομάδας εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας (NDI) στην εμπύχωση ομάδων βιωματικής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ).

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα α) της εμπύχωσης NDI (Non Directivite Intervenante) στην εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών της ΕΑΑ σε σχολικές ομάδες και β) της βιωματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε αυτήν τη μέθοδο.

Στα πλαίσια της ψυχολογίας των ομάδων, έχει ήδη συζητηθεί η σημασία της εμπύχωσης στις διαδικασίες της βιωματικής μάθησης για την αλλαγή των αξιών, στάσεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων σε αυτές, στα ζητήματα που τους αφορούν.

Για την επίτευξη αυτής της προσωπικής εμπλοκής των εκπαιδευομένων στα ζητήματα της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), ακολουθήσαμε τα ευρήματα των Kurt Lewin, (Training Groups), Carl Rogers (Encounter Groups) και Michel Lobrot (Non Directivite Intervenante, NDI, Παρεμβαίνουσα μη Κατευθυντικότητα), όπου ο εμπυχωτής της ομάδας, χωρίς επιβολή, με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και άνευ όρων αποδοχή, ακούει ενεργητικά και διαμορφώνει ανάλογες προτάσεις ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού προς την κατεύθυνση των επιθυμιών/ενδιαφερόντων του, καθρεφτίζοντας την ομάδα, συνοδεύοντας τα πρόσωπα και αναδεικνύοντας πάντα το συγκινησιακό στοιχείο που κινητοποιεί για την προσωπική και κοινωνική αλλαγή.

Παρεμβαίνουμε λοιπόν, εμπυχώνοντας μια ομάδα έμπειρων εκπαιδευτικών/στελεχών στο χώρο της ΕΑΑ, για την ουσιαστική επικοινωνία τους και τη δημιουργία ενός χώρου/τρόπου, στον οποίο η/ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα μέσω του αναστοχασμού της εμπειρίας της/του να αναπτυχθεί επαγγελματικά, προσωπικά και κοινωνικά και να κατανοήσει τους μηχανισμούς ανάπτυξης των δικών της/του κίνητρων της μάθησης, ώστε να αναζητήσει με τη σειρά της/του, στην πράξη πια, ένα ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον που να ευνοεί την εφαρμογή των παιδαγωγικών Αρχών της ΕΑΑ για την προσωπική ανάπτυξη και την αλλαγή της στάσης των μαθητών στα ζητήματα της Αειφορίας.

Μέθοδος

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 25 εκπαιδευτικοί που υλοποιούσαν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων και

συμμετείχαν στο ετήσιο ερευνητικό/επιμορφωτικό πρόγραμμα: «Εμφύχωση Ομάδων Βιωματικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία» την περίοδο 2019-20-21. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε συνεργασία με τα ΚΠΕ Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου, Παρανεστίου & Ποροΐων, την ΜΚΟ Αντιγόνη και τις Συντονίστριες της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, 1^{ου} & 2^{ου} ΠΕΚΕΣ Ν. Θεσσαλονίκης. Οι στόχοι της αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν:

- Η εμπάθυνση στην εμφύχωση ομάδων με τη μεθοδολογία της Παρεμβαίνουσας μη Κατευθυντικότητας (NDI, Non Directive Intervenant).
- Η κατανόηση του ρόλου της βιωματικής μάθησης στην προσωπική/ επαγγελματική ανάπτυξη και στην αλλαγή στάσης σε θέματα αειφορίας.
- Η εισαγωγή στις Παιδαγωγικές Αρχές και τη θεματολογία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία.
- Η παραγωγή δεδομένων για τη διεξαγωγή της ανωτέρω σχετικής έρευνας.

Πραγματοποιήθηκαν 6 τριήμερες συναντήσεις της ομάδας και 6 ενδιάμεσες απογευματινές επιμορφωτικές συναντήσεις σε ζητήματα της Αειφορίας, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες τηρούσαν προσωπικό ημερολόγιο, συμμετείχαν σε συνεντεύξεις και στην συγγραφή αναστοχαστικών κειμένων 2-3 σελίδων μετά από κάθε τριήμερο σύμφωνα με καθορισμένους άξονες αναφοράς:

1. Σκέψεις και συναισθήματα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.
2. Ανάλυση της δυναμικής της ομάδας.
3. Ανάλυση της λειτουργίας των εμπυχωτών.
4. Σκέψεις πάνω στην χρησιμότητα της όλης διαδικασίας στην σχολική πρακτική τους.

Στην έρευνα συνέβαλαν και 3 παρατηρήτριες με απομαγνητοφωνήσεις συναντήσεων της ομάδας, παρατηρήσεις της δυναμικής της ομάδας, πρακτικά συναντήσεων ερευνητικής ομάδας, όπως και οι εμπυχωτές (Σλαυκίδης Γιώργος - Γεωργόπουλος Αλέξανδρος) με την τήρηση ερευνητικού ημερολογίου.

Η ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τις απομαγνητοφωνήσεις, τα κείμενα και τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα, θα αναλυθούν σύμφωνα με την μέθοδο της Θεματικής Ανάλυσης. Ήδη από την αρχική ανάλυση των δεδομένων που επιχειρείται, αναδύονται οι πρώτες θεματικές κατηγορίες αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα

Οι πρώτες αρχικές θεματικές κατηγορίες αποτελεσμάτων αφορούν:

- α) Σημαντικές εσωτερικές προσωπικές αλλαγές στις/ους συμμετέχουσες/οντες.
- β) Επιρροή της εμφύχωσης NDI στο έργο τους ως εκπαιδευτικών.

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Rogers, C. (1991). Ομάδες Συνάντησης: Αυτογνωσία, ψυχολογία των ομάδων, επικοινωνία. Αθήνα: Δίοδος.

Lobrot, M. (2015). Ζώντας μαζί- Η παρεμβαίνουσα μη κατευθυντικότητα στη ζωή μας. Αθήνα: Αρμός.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Ed.: Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2010). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα Ταυτότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία -θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Εκδ.: Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). Επικοινωνία και Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ.(2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Η συμβολή μιας Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας με αντικείμενο στοιχεία του Θαλάσσιου Γραμματισμού στην απόκτηση Γνώσεων από Μαθητές Δημοτικού Σχολείου: Μελέτη περίπτωσης

Σπάθα Ζωή

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, ΠΜΣ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Επιβλέπων: Αθανάσιος Μόγιας, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΔΠΘ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Μετά τον 18^ο αιώνα και την έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης ο άνθρωπος μέσω της επιστήμης και της τεχνολογίας αναμενόταν να καλυτερεύσει τις συνθήκες της ζωής του. Στην προσπάθεια αυτή ξεκίνησε μια άνευ προηγουμένου εκμετάλλευση των φυσικών πόρων προς όφελός του αδιαφορώντας για τις επιπτώσεις που θα είχε η άκρατη μεταχείρισή τους (Ανθοπούλου & Παπαδοπούλου, 2005), με αποτέλεσμα τα περιβαλλοντικά προβλήματα να διογκώνονται όλο και περισσότερο απειλώντας τον πλανήτη μας (Φλογαΐτη, 2006). Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων αναπτύχθηκαν ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα κινήματα, κυρίως στις βιομηχανικές χώρες που είχαν ως βασικές ιδέες τη διασφάλιση και την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα τα κινήματα αυτά συχνά συνδέθηκαν με το πεδίο της εκπαίδευσης με πρωτοπόρες ιδέες και πρακτικές, οδηγώντας στη συγκρότηση αρχικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αργότερα της Εκπαίδευσης για την Αειφορία που αναμένονταν να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων και να αποτελέσουν βασικό όπλο στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων, ανατρέποντας υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις. Βασική αρχή αυτής της προσπάθειας ήταν η αλλαγή στον τρόπο που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τους ανθρώπους και τη φύση, καθώς και το περιβαλλοντικό ήθος (Φλογαΐτη, 2006).

Η θάλασσα, από την πρώτη εμφάνιση του ανθρώπου επάνω στη Γη έως και σήμερα, αποτελεί ένα απέραντο και δυσπρόσιτο σημείο, που πάντα εγείρει τη φαντασία και τον φόβο για το άγνωστο, το ανεξερεύνητο. Το θαλάσσιο περιβάλλον ωστόσο, που καλύπτει το 70% της επιφάνειας της Γης και όπου βρίσκεται το 97% των παγκόσμιων υδάτων, αντιμετωπίζει τις τελευταίες δεκαετίες σοβαρά προβλήματα που έχει προκαλέσει ο ίδιος ο άνθρωπος στην προσπάθειά του να εκμεταλλευτεί τους φυσικούς του πόρους, ενώ ταυτόχρονα σε αυτό καταλήγουν τα βιομηχανικά και οικιστικά του απόβλητα.

Απάντηση στην παραπάνω δύσκολη πραγματικότητα αποτέλεσε η γένεση του «Θαλάσσιου Γραμματισμού» στις αρχές του 2000 στις ΗΠΑ (Fauville, 2018' Χειμωνοπούλου κ.ά., 2020). Ως Θαλάσσιος Γραμματισμός ορίστηκε «η κατανόηση της επίδρασης του ωκεανού στον άνθρωπο, καθώς και της επίδρασης του ανθρώπου στον ωκεανό» (Cava et al., 2005). Στο πλαίσιο αυτού του καινοτόμου πεδίου, δημιουργήθηκε ένας Οδηγός που περιλάμβανε 7 βασικές αρχές (Πίνακας 1) και 45 θεμελιώδεις έννοιες που αναμένεται να γνωρίζουν οι

ΕΛ.Ε.Τ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

μαθητές/τριες μέχρι το τέλος της σχολικής τους πορείας (National Oceanic and Atmospheric Administration, 2013). Επιπρόσθετα, προτάθηκε και ένα πλαίσιο εφαρμογής (Scope and Sequence) του παραπάνω οδηγού ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών ξεκινώντας από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο (National Marine Educators Association, 2010).

Πίνακας 1: Οι 7 βασικές αρχές του Θαλάσσιου Γραμματισμού

- 1^η Η Γη έχει έναν μεγάλο ωκεανό με πολλά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά
 - 2^η Ο ωκεανός και η ζωή στον ωκεανό διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της Γης
 - 3^η Ο ωκεανός έχει σημαντική επίδραση στον καιρό και στο κλίμα
 - 4^η Ο ωκεανός κατέστησε τη Γη κατοικήσιμη
 - 5^η Ο ωκεανός υποστηρίζει μεγάλη ποικιλία μορφών ζωής και οικοσυστημάτων
 - 6^η Ο ωκεανός και οι άνθρωποι συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους
 - 7^η Ο ωκεανός είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητος
-

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας μιας Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας, με αντικείμενο συγκεκριμένες αρχές και έννοιες του Θαλάσσιου Γραμματισμού, μέσα από την αποτύπωση των γνώσεων μαθητών/τριών του Δημοτικού.

Μέθοδος

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο η Διδακτική Μαθησιακή Ακολουθία (ΔΜΑ), η οποία αφορά σε μια διδακτική παρέμβαση ορισμένου χρονικού διαστήματος (Kariotoglou et al., 2001). Στην δική μας περίπτωση η ΔΜΑ περιλάμβανε: (α) την αρχική αποτύπωση των γνώσεων μαθητών/τριών Δημοτικού συγκεκριμένα ως προς την 5^η και 6^η Αρχή του Θαλάσσιου Γραμματισμού, (β) τη διδακτική παρέμβαση διάρκειας 8 διδακτικών ωρών σε σχετικά ζητήματα και (γ) την επαναληπτική αποτύπωση των γνώσεων τους αμέσως μετά, και 3 μήνες μετά το πέρας της παρέμβασης. Αναλυτικότερα, η διδακτική παρέμβαση περιλάμβανε σειρά δραστηριοτήτων και αξιοποίηση έντυπου και ψηφιακού σχετικού υλικού. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν οι μέθοδοι της ιδεοθύελλας, του ηθικού διλήμματος, προβλήθηκαν στους συμμετέχοντες βίντεο και φωτογραφίες, δόθηκαν φύλλα εργασίας και δημιουργήθηκαν τραγούδια, ποιήματα και αφίσες, για ειδικότερα ζητήματα των δύο υπό εξέταση αρχών και γενικότερα για την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 μαθητές/τριες της Γ' τάξης ενός αστικού και ενός ημιαστικού Δημοτικού σχολείου στο νησί της Ρόδου. Ως εργαλείο για τη διερεύνηση των γνώσεων τους αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (π.χ. φύλο, συμμετοχή σε πρόγραμμα ΠΕ, πηγές ενημέρωσης) και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που αφορούσαν σε επιμέρους έννοιες των δύο επιλεγμένων αρχών του Θαλάσσιου Γραμματισμού.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα κατά τις τρεις περιπτώσεις χορήγησης του εργαλείου αναλύονται την περίοδο συγγραφής του παρόντος κειμένου με την αξιοποίηση εφαρμογών της περιγραφικής στατιστικής (μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, απόλυτες και σχετικές συχνότητες) και της επαγωγικής στατιστικής (χρήση μη παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων).

Αποτελέσματα

ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

Η παρούσα εργασία βρίσκεται στη φάση της επεξεργασίας των δεδομένων και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν διαθέσιμα αποτελέσματα.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Cava, F., Schoedinger, S., Strang, C., & Tuddenham, P. (2005). Science Content and Standards for Ocean Literacy: A Report on Ocean Literacy. Διαθέσιμο στο: http://coexploration.org/oceanliteracy/documents/OLit200405_Final_Report.pdf

Fauville, G. (2018). *Digital technologies as support for learning about the marine environment. Steps toward Ocean Literacy*. University of Gothenburg. Acta universitatis Gothoburgensis, 20-24.

Kariotoglou, P., Psillos, D., Tsefles, V. (2001). Modeling the evolution of Teaching Learning sequences: from discovery to constructivism, in Psillos, D. Kariotoglou, P. Tsefles, V., Hatzikraniotis, E. Fassoulopoulos, G., Kallery, M. (ed), Science education research in the Knowledge based society, 258 – 268.

National Marine Educators Association (2010). Featuring: *Ocean Literacy Scope and Sequence for Grades K-12*. Special report #3. The Ocean Literacy Campaign.

National Oceanic and Atmospheric Administration (2013). *Ocean Literacy: The essential principles and fundamental concepts of ocean sciences for learners of all ages, Version 2*. College Park, MD: National Oceanic and Atmospheric Administration.

Ανθοπούλου, Θ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2005). *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μύθοι και πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χειμωνοπούλου, Μ., Μόγιας, Α., Μπουμπόναρη Θ., Κεβρεκίδης Θ., & Ντούνας Κ. (2020). Γραμματισμός ως προς το Ωκεάνιο Περιβάλλον και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Μεσογείου θάλασσας. Στα Πρακτικά του 8^{ου} Συνεδρίου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. με τίτλο *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με στόχο την Αειφορία στην εποχή της κλιματικής αλλαγής*. Πάτρα 11-13 Σεπτεμβρίου, 2020.

Σημαντικές εμπειρίες ζωής από τα παιδικά χρόνια σε μια προστατευόμενη φυσική περιοχή και περιβαλλοντικές στάσεις, συμπεριφορές, δράσεις στην ενήλικη ζωή

Σταμούλη Ερασμία

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Επιβλέπων: Κώστας Γαβριλάκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ - ΠΙ

Διδακτορική Διατριβή (σε εξέλιξη)

Εισαγωγή

Οι βασικές έννοιες που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι η περιβαλλοντική συμπεριφορά, η δράση και η Ικανότητα δράσης. Ένας από τους βασικότερους παράγοντες διαμόρφωσης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, κι ενίοτε δράσης, είναι οι σημαντικές εμπειρίες ζωής του ατόμου στην παιδική ηλικία (Significant Life Experiences) (Tanner, 1980· Chawla, 1998· Wells & Lekies, 2006· Evans et al., 2018).

Ο μεγαλύτερος στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως ορίστηκε στην διακήρυξη του Tbilisi είναι η προαγωγή ενός ενεργού και ενημερωμένου πολίτη. Επομένως, είναι απαραίτητο οι περιβαλλοντικοί εκπαιδευτές να γνωρίζουν τον τύπο των μαθησιακών και όχι μόνο εμπειριών που προάγουν και δημιουργούν αυτούς τους πολίτες. Μία από τις τεχνικές για την εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού είναι η διερεύνηση των εμπειριών ζωής πολιτών που είναι ακτιβιστές (Tanner, 1980· Tanner, 1998).

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εμπειριών του ατόμου στη φύση στην παιδική ηλικία παίζουν παράγοντες όπως τα πρότυπα ρόλων (role models), π.χ. γονείς και φίλοι, το φύλο, ο χρόνος που έχουν περάσει στη φύση, εάν αποτελούν μέρος κάποιας περιβαλλοντικής ομάδας, οι γνώσεις του ατόμου και οι ιδέες που αφορούν τη φύση (Bogeholz, 2006). Σε πρόσφατες έρευνες συμμετείχαν άτομα από τον γενικότερο πληθυσμό (Wells & Lekies, 2006· Lekies & Beery, 2013· Broom, 2017· Cleary et al., 2018· Jensen & Olsen, 2019).

Διαπιστώθηκε πως όσοι είχαν μεγάλης διάρκειας και θετικές εμπειρίες με τη φύση στην παιδική τους ηλικία, ήταν πιθανότερο να εμφανίσουν θετικές στάσεις και περιβαλλοντική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή τους (Wells & Lekies, 2006· Cleary et al., 2018). Οι εμπειρίες αυτές σε ορισμένες περιπτώσεις ενίσχυαν τη σύνδεση του ατόμου με τη φύση (Lekies & Beery, 2013). Η σύνδεση με τη φύση οδηγεί σε φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές και στάσεις (Laird et al., 2014· Cleary et al., 2018).

Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα προέρχεται από περιοχές που βρίσκονται στο Εθνικό Πάρκο Βόρειας Πίνδου, μια προστατευόμενη περιοχή στην ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου. Ένα επιπλέον στοιχείο που προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ότι δεν έχει γίνει σύνδεση των σημαντικών εμπειριών ζωής με την ικανότητα δράσης. Επομένως, η παρούσα εργασία ερευνά εάν τα άτομα που έχουν μεγαλώσει σε αγροτικές κοινότητες εντός της

προστατευόμενης περιοχής, παρουσιάζουν περιβαλλοντική συμπεριφορά, δράση αλλά και ικανότητα δράσης στην ενήλικη ζωή τους. Τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Άτομα που διέμεναν σε προστατευόμενη περιοχή κατά την παιδική τους ηλικία εμφανίζουν στην ενήλικη ζωή τους περιβαλλοντικές συμπεριφορές, δράση ή και ικανότητα δράσης και τι είδους;
- Τι είδους παιδικές εμπειρίες στη φύση οδηγούν στην εμφάνιση περιβαλλοντικών συμπεριφορών, δράσεων και ικανότητας δράσης στην ενήλικη ζωή και πώς επηρεάζουν οι εξωγενείς παράγοντες;

Μέθοδος

Αρχικά, πραγματοποιούνται συνεντεύξεις σε ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού προκειμένου να αντλήσουμε σημαντικές πληροφορίες από την παιδική ηλικία των ατόμων και τις εμπειρίες που είχαν με τη φύση και το αντίκτυπο αυτών στην ενήλικη ζωή (Wells & Lekies, 2006). Με βάση τα στοιχεία που θα προκύψουν, θα δημιουργηθεί ερωτηματολόγιο, το οποίο θα απευθύνεται σε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού με σκοπό την ευρύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από την ποιοτική έρευνα θα αναλυθούν είτε με θεματική ανάλυση είτε με τη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) (Bryman, 2016). Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν στη δεύτερη φάση θα αναλυθούν με εργαλεία της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής.

Το δείγμα προέρχεται από χωριά που βρίσκονται στην προστατευόμενη περιοχή του Εθνικού Πάρκου Βορείας Πίνδου. Στην έρευνα θα συμμετέχουν άτομα ηλικίας 25 – 35 ετών και 50 – 65 ετών. Η διάκριση αυτή γίνεται προκειμένου να διαπιστωθεί εάν εντοπίζονται διαφορές στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στο σχολείο παλαιότερα και πιο πρόσφατα. (Bryman, 2016 · Creswell, 2012).

Αποτελέσματα – συζήτηση

Από κάποιες πρώτες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι οι εμπειρίες του ατόμου με τη φύση στην παιδική του ηλικία ασκούν επιρροή στην περιβαλλοντική συμπεριφορά και δράση του. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα 25 – 35 ετών δείχνουν να γνωρίζουν από την παιδική τους ηλικία ότι μεγάλωσαν σε προστατευόμενη περιοχή, μέσα από διάφορες δράσεις του σχολείου και σε συνεργασία με τα αρμόδια ΚΠΕ της περιοχής, γεγονός που τους έχει επηρεάσει στη μετέπειτα ζωή τους. Στις μεγαλύτερες ηλικίες (50 – 65 ετών) οι συμμετέχοντες δε γνώριζαν τον όρο προστατευόμενη περιοχή στην παιδική τους ηλικία, αλλά είχαν ήδη την αίσθηση ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερη περιοχή από άποψη φυσικού κάλλους την οποία πρέπει να προστατεύσουν. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι ευαισθητοποιημένοι περιβαλλοντικά και σε ορισμένους τομείς παρουσιάζουν δράσεις και περιβαλλοντικές συμπεριφορές, οι οποίες διαφέρουν από συμμετέχοντα σε συμμετέχοντα ως προς τους τομείς στους οποίους έχουν πραγματοποιηθεί. Τέλος, σε ορισμένα άτομα εντοπίζεται το στοιχείο της ικανότητας δράσης.

Βιβλιογραφία

- Bögeholz, S. (2006). Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: Recent German empirical contributions. *Environmental education research*, 12(1), 65-84.
- Broom, C. (2017). Exploring the relations between childhood experiences in nature and young adults' environmental attitudes and behaviours. *Australian Journal of Environmental Education*, 33(1), 34-47.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th Ed.). Oxford: Oxford University Press
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *The Journal of environmental education*, 29(3), 11-21.
- Cleary, A., Fielding, K. S., Murray, Z., & Roiko, A. (2018). Predictors of nature connection among urban residents: Assessing the role of childhood and adult nature experiences. *Environment and Behavior*, 0013916518811431.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Evans, G. W., Otto, S., & Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological science*, 29(5), 679-687.
- Jensen, A. K., & Olsen, S. B. (2019). Childhood nature experiences and adulthood environmental preferences. *Ecological economics*, 156, 48-56.
- Laird, S. G., McFarland-Piazza, L., & Allen, S. (2014). Young Children's Opportunities for Unstructured Environmental Exploration of Nature: Links to Adults' Experiences in Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 58-75.
- Palmer, J. A. (1993). Development of concern for the environment and formative experiences of educators. *The Journal of Environmental Education*, 24(3), 26-30.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 11(4), 20-24.
- Tanner, T. (1998). Choosing the right subjects in significant life experiences research. *Environmental Education Research*, 4(4), 399-417.
- Tanner, T. (1998). On the origins of SLE research, questions, outstanding, and other research traditions. *Environmental Education Research*, 4(4), 419-423.
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments*, 16(1), 1-24.

Αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το «Αποτύπωμα άνθρακα»

Στρέζου Αγάπη

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Επιβλέπων: Γεώργιος Μαλανδράκης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ – ΑΠΘ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το άμεσο και το έμμεσο αποτύπωμα άνθρακα. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την έννοια, τα αίτια, τις επιπτώσεις στο περιβάλλον και τις προτάσεις τους για τα μέτρα αντιμετώπισης του αποτυπώματος του άνθρακα. Είναι πολύ σημαντικό να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με τη χρήση της ενέργειας και την έννοια «αποτύπωμα άνθρακα», γιατί είναι αυτοί που θα διδάξουν την έννοια του αποτυπώματος του άνθρακα στους μαθητές/τριες, θα αναπτύξουν τις αντίστοιχες γνώσεις και θα τους εκπαιδεύσουν στους τρόπους μείωσής του.

Αποτύπωμα άνθρακα είναι οι εκπομπές διοξειδίου του άνθρακα (CO₂) ή άλλων θερμοκηπιακών αερίων, που μπορούν να αποδοθούν σε ένα συγκεκριμένο προϊόν, εταιρεία ή οργανισμό. Αποτελείται από τις άμεσες εκπομπές αερίων που παράγονται για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ενός ατόμου για θέρμανση ή μετακίνηση, αλλά και έμμεσες εκπομπές για την παραγωγή προϊόντων ή την παροχή υπηρεσιών.

Ένα από πιο σημαντικά ζητήματα του 21^{ου} αιώνα είναι η ενέργεια, η μείωση των ορυκτών πόρων και η υπερβολική κατανάλωση ενέργειας, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την κλιματική αλλαγή και την υπερθέρμανση του πλανήτη. Για τον λόγο αυτό πρέπει πρώτα να αναπτύξουμε τον ενεργειακό γραμματισμό των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να εκπαιδεύσουν μελλοντικούς ενεργούς πολίτες που θα διαμορφώσουν αιεφόρα πρότυπα χρήσης της ενέργειας.

Οι πολίτες που κατέχουν ενεργειακό γραμματισμό θα πρέπει να διαθέτουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Να αντιλαμβάνονται πως η ενέργεια καταναλώνεται στην καθημερινή ζωή
- Να αντιλαμβάνονται το αντίκτυπο της παραγωγής και κατανάλωσης ενέργειας
- Να αντιλαμβάνονται την ανάγκη για εξοικονόμηση ενέργειας και την ανάγκη για ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων και πηγών ενέργειας.
- Να κάνουν επιλογές, να λαμβάνουν αποφάσεις, να παίρνουν μέτρα και να αποκτούν ανάλογες συμπεριφορές προς την κατεύθυνση της μείωσης της χρήσης ενέργειας.

Μέθοδος

ΕΛ.Ε.ΕΤ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

Στην έρευνα συμμετείχαν 18 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (8 γυναίκες, 10 άντρες). Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με τη χρήση πρωτοκόλλου που περιείχε κάρτες με εικόνες, οι οποίες αφορούσαν την άμεση και έμμεση κατανόηση του ανθρακικού αποτυπώματος. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη με τη φωνητική πληκτρολόγηση του Google Chrome. Στη συνέχεια όλα τα δεδομένα περαστήκαν σε Excel, όπου κάθε κύρια ερώτηση τοποθετήθηκε σε διαφορετική καρτέλα. Κάθε γραμμή του Excel αντιστοιχούσε στα στοιχεία και τις απαντήσεις του ενός εκπαιδευτικού. Η διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ακολούθησε η δημιουργία κατηγοριών και η παραγωγή γραφημάτων.

Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό πέντε στάδια χρήσης ενέργειας κατά τη διάρκεια ζωής προϊόντων και υπηρεσιών. Τα στάδια αυτά είναι: 1. Κατασκευή και μεταφορά των υλικών, 2. Κατασκευή του τελικού προϊόντος, 3. Μεταφορά προϊόντος, 4. Χρήση του προϊόντος, 5. Απόσυρση του προϊόντος. Επιπλέον, αρκετοί από αυτούς μπόρεσαν να δώσουν περισσότερες και πιο αναλυτικές πληροφορίες για τα διάφορα στάδια χρήσης της ενέργειας κατά τη διάρκεια ζωής προϊόντων και υπηρεσιών. Επίσης, αναγνωρίζουν την άμεση χρήση της ενέργειας κατά τα στάδια της χρήσης και της μεταφοράς του προϊόντος, καθώς και την έμμεση χρήση ενέργειας, αφού αναγνωρίζουν τα στάδια της κατασκευής και μεταφοράς των υλικών, της κατασκευής του προϊόντος και το στάδιο της απόσυρσης.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

De Waters, J., Qaqish, B., Graham, M., Powers, S. (2012). Designing an Energy Literacy Questionnaire for Middle and High School Youth. *The Journal of Environmental Education*, 44:1, 56-78 <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2012.682615>

Epa.gov. 2017a. Understanding Global Warming Potentials | Greenhouse Gas (GHG) Emissions. *United States Environmental Protection Agency*. Ανακτήθηκε από: <https://www.epa.gov/ghgemissions/understanding-global-warming-potentials>

IPCC, 2007b. Climate change 2007: synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Intergovernmental Panel on Climate Change, Geneva, Switzerland.

Ανδρίτσος, Ν. (2008). *Ενέργεια και περιβάλλον*. Διδακτικές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών http://users.auth.gr/users/8/3/010438/public_html/tdk/Teaching/BOOK_1.pdf

Μουρατίδης, Σ. (2017). *Η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας Διδακτικής Μαθησιακής Ακολουθίας (ΔΜΑ) για τη διδασκαλία του αποτυπώματος άνθρακα σε μαθητές Λυκείου*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών. Οι αντιλήψεις, προθέσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών υπό το φως της Θεωρίας της Δραστηριότητας

Στυλιανού Πασχαλίνα

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Επιβλέπουσα: Κατερίνα Πλακίτση, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών – ΠΙ

Διδακτορική Διατριβή

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που κατεύθυναν την έρευνα αφορούσαν στο επιστημολογικό υπόβαθρο και στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών που διαμορφώνουν τη διδακτική πρακτική τους ` στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στον τρόπο που την εφαρμόζουν στην πράξη ` στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα υποστηριχθούν στις προσπάθειές τους να «κλείσουν» το κενό θεωρίας - πραγματικότητας ενσωματώνοντας διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο μάθημα τους.

Τα τελευταία χρόνια το έλλειμμα γραμματισμού, κριτικής και αναστοχασμού σε ζητήματα Επιστήμης σε συνδυασμό με την πληθώρα πληροφοριών που δέχεται καθημερινά ο πολίτης έχουν εγείρει ζητήματα για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση, μεταφέροντας το ενδιαφέρον από το περιεχόμενο στο πλαίσιο διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Οι αποτυχημένες προσπάθειες μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες οφείλονται στη σύγκρουση διαφορετικών ιδεωδών διδασκαλίας και μάθησης, στις άρρητες και πολιτισμικά κατασκευασμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Φυσικών Επιστημών και στην εσωτερική αντίφαση των μεταρρυθμιστικών προτάσεων. Η Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία της Δραστηριότητας συνδέει την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και αναδεικνύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως το κλειδί μιας πετυχημένης μεταρρύθμισης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύεται από την υιοθέτηση και αξιοποίηση στο σχολικό μάθημα των μεθόδων και πρακτικών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίες λειτουργούν ως εργαλείο ανάπτυξης και μετασχηματισμού της Θεωρίας σε Πράξη. Η κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία της Δραστηριότητας, επίσης, φωτίζει τις αντιφάσεις και εντάσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις μεθόδους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στο διδακτικό πλαίσιο του σχολείου, στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν τα περιβαλλοντικά προγράμματα, καθώς και στο επιστημολογικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών δείχνοντας και τον δρόμο ανάπτυξης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μέθοδος

Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν ποιοτική, πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 2016-2017 και το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 40 έμπειρους εκπαιδευτικούς ΠΕ04 (16 γυναίκες και 24 άντρες), οι οποίοι στην πλειονότητα τους είχαν αρκετή έως μεγάλη εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη που περιλάμβανε ένα γενικό πλαίσιο 6 ερωτήσεων χωρισμένων σε τρεις ομάδες. Αρχικά, διατυπώθηκαν μια σειρά ερωτημάτων που αφορούσαν την επαγγελματική ταυτότητα του συμμετέχοντα και ακολούθησαν οι κύριες ερωτήσεις της έρευνας χωρισμένες σε τρεις ομάδες. Οι ερωτήσεις της πρώτης ομάδας διερευνούσαν το επιστημολογικό υπόβαθρο και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο σχολείο. Η δεύτερη ομάδα με δύο ερωτήσεις που αφορούσαν στις αντιλήψεις τους για την Π.Ε., τη σύνδεση Φ.Ε. και Π.Ε., τις διδακτικές πρακτικές υλοποίησης των προγραμμάτων, τα συναισθήματα τους και τα συναισθήματα των παιδιών και διερευνούσαν το επιστημολογικό υπόβαθρο και τις πρακτικές υλοποίησης των προγραμμάτων Π.Ε. των εκπαιδευτικών και η τρίτη ομάδα περιλάμβανε ένα ερώτημα που αφορούσε στις απόψεις τους για την έννοια και αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης γενικότερα και ειδικότερα την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια της Θεωρίας της Δραστηριότητας, διαμορφώθηκαν δύο συστήματα δραστηριότητας το σύστημα διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών και το σύστημα του Περιβαλλοντικού προγράμματος και αναλύθηκαν οι εντάσεις και αντιφάσεις που αναδείχθηκαν.

Αποτελέσματα

Η έρευνα έδειξε ότι: Όταν τα συστήματα διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών και περιβαλλοντικού προγράμματος δεν έχουν κοινό στόχο τότε το σύστημα δραστηριότητας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ενισχύει τις συναισθηματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, δεν οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του και δεν κατακτιέται ο περιβαλλοντικός στόχος. Όταν τα δύο συστήματα δραστηριότητας έχουν κοινό στόχο τότε διαμορφώνεται ένα πεδίο επεκτατικής μάθησης, που εκφράζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το πλαίσιο διδασκαλίας που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί εμποδίζει ή ενισχύει την επικοινωνία με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί με θετικιστικό επιστημολογικό υπόβαθρο υποστηρίζουν ένα πλαίσιο διδασκαλίας που δεν τους επιτρέπει να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους, έτσι κατευθύνονται σε προγράμματα Π.Ε με στόχο να επικοινωνήσουν. Ο τρόπος που υλοποιούν τα περιβαλλοντικά προγράμματα αναπτύσσει εντάσεις, οι οποίες οφείλονται στη σύγκρουση των αρχών και της φιλοσοφίας του project με το επιστημολογικό τους υπόβαθρο. Το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του προγράμματος περιορίζεται στην συναισθηματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, ενώ οι μαθητές δεν οδηγούνται σε κατασκευή και εσωτερίκευση της γνώσης, ούτε στη συναισθηματική εμπλοκή. Οι μαθητές αντί να αποτελούν τον στόχο της δραστηριότητας λειτουργούν ως εργαλείο διαμεσολάβησης για την κατάκτηση των προσωπικών στόχων των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί με εποικοδομητικό επιστημολογικό υπόβαθρο εφαρμόζουν ένα παιδοκεντρικό πλαίσιο που ενισχύει την επικοινωνία και συνεργασία με τους μαθητές. Τα δύο συστήματα διδασκαλίας των φυσικών επιστημών και του περιβαλλοντικού προγράμματος έχουν κοινό στόχο -τη μάθηση των παιδιών- και οδηγούν σε καλύτερα

μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η Π.Ε. μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Φ.Ε. όταν εφαρμοστεί με τρόπο που συνάδει με τις αρχές και τους στόχους της. Το θετικιστικό επιστημολογικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως τροχοπέδη αλλαγής και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καταφέρει να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς σε οριζόντιες επιμορφωτικές δράσεις αναστοχασμού και ενδυνάμωσης.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20

Barma, S., Badder, B. (2013). How one science teacher redefines a science teaching practice around a theme: A case study in the context of educational reform in Québec. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(1), 131-161

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work – Toward an activity: Theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work* 14(1), 133–156

Gough, A. (2016). Environmental sustainability in schools: Tensions around teaching a global imperative. In Barkatsas, T. & Bertram, A. (Eds), *Global Learning in the 21st Century* (Volume 1), (p.p.83-104) Sense Publishers, Netherlands, Rotterdam

Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230–1275

Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

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

Διαμορφώνοντας το χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου μαζί με τα παιδιά με την αξιοποίηση υλικών της φύσης

Τεμπέλη Κερασία

**Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ΠΜΣ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία»**

Επιβλέπουσα: Χρηστίδου Βασιλεία, Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ - Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η αλληλεπίδραση μικρών παιδιών με τα υλικά της φύσης και τα έντομα στην αυλή του νηπιαγωγείου και πώς αυτή επηρέασε, μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, την αναμόρφωση του εσωτερικού χώρου του σχολείου. Στο πλαίσιο προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο του Ν. Μαγνησίας και τα ευρήματα από την έρευνα ανέδειξαν τα θετικά αποτελέσματα στην οικοδόμηση νέων νοημάτων σχετικά με τη χρήση των υλικών της φύσης και στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών. Το συμμετοχικό και συνεργατικό κλίμα των δράσεων αποτέλεσε και το όχημα για τη βελτίωση και την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η αξιοποίηση των υλικών της φύσης για τη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου της τάξης του νηπιαγωγείου βασίστηκε στην παιδαγωγική προσέγγιση Reggio Emilia (Rinaldi, 2006). Η συγκεκριμένη προσέγγιση, που ήταν ο πρώτος θεωρητικός άξονας της ερευνητικής μας διαδικασίας, ενθάρρυνε την πραγμάτωση των ενδιαφερόντων των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου. Ο δεύτερος θεωρητικός άξονας ήταν η εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, που κινητοποίησε αρχικά, τα παιδιά να αντιληφθούν την ανάγκη για βελτίωση του χώρου του νηπιαγωγείου και την εκπαιδευτικό – ερευνητήρια να συνεργαστεί με τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες τους μέσα και έξω από τον χώρο του νηπιαγωγείου, με τρόπο που έχει σημασία για τα ίδια τα παιδιά (Sobel, 2013). Ο τρίτος θεωρητικός άξονας ήταν η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών (Hart, 2011) στον σχεδιασμό των δράσεων μέσα από έναν δημοκρατικό διάλογο με απώτερο στόχο την εμπλοκή τους στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους μέσα από τις εμπειρίες τους (Tsevreteni, 2011).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε ήταν:

1. Τι συμβαίνει όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα φυσικά υλικά στην αυλή του νηπιαγωγείου;
2. Ποιες εμπειρίες αποκτούν τα παιδιά στην τάξη του νηπιαγωγείου με τα υλικά της φύσης;

3. Πώς μπορεί η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές της πρακτικές, αξιοποιώντας τις εμπειρίες των παιδιών στη διαδικασία διαμόρφωσης του χώρου του νηπιαγωγείου;

Μέθοδος

Το ερευνητικό πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της έρευνας δράσης, με βασικό στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Morales, 2016). Στη διαδικασία της έρευνας συμμετείχαν τα νήπια και τα προνήπια του 2^{ου} Νηπιαγωγείου Νέας Αγχιάλου του Νομού Μαγνησίας, το χρονικό διάστημα Μάρτιος – Ιούνιος 2018. Ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης είχε ως στόχο να διερευνήσει τους τρόπους που τα παιδιά παίζουν στον αύλειο χώρο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Ο δεύτερος κύκλος της έρευνας δράσης περιείχε τη συζήτηση – διαβούλευση που έγινε με τα παιδιά, την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και την κριτική φίλη για το πώς τα παιδιά θα ήθελαν να διαμορφωθεί ο χώρος της τάξης του νηπιαγωγείου με τα υλικά της φύσης και τα έντομα. Στον τρίτο κύκλο της έρευνας δράσης έγιναν πράξη οι ιδέες των παιδιών βασισμένες στις εμπειρίες τους και στις σκέψεις τους για τον χώρο τους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από την παρατήρηση (Koshy, 2005), τη συζήτηση και συνέντευξη πάνω στο φωτογραφικό υλικό των δράσεων (Epstein, Stevens, McKeever & Baruchel, 2006), τις συνεντεύξεις, το ημερολόγιο της ερευνήτριας (Koshy, 2005) και το παιδικό σχέδιο (Einarsdottir, Dockett, & Perry, 2009).

Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήσαμε τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης για την ανάλυση και ερμηνεία των θεμάτων, τα οποία και προέκυψαν από τα δεδομένα (Τσιώλης, 2015).

Αποτελέσματα

Για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, οι θεματικές περιοχές που αναδείχθηκαν, φανέρωσαν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από το συμβολικό και κατασκευαστικό παιχνίδι με τη συμμετοχή του σώματος και των αισθήσεων. Τα παιδιά έδειξαν περιέργεια, ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, όταν ανακάλυπταν τις διαφορετικές μορφές που παίρνουν τα υλικά της φύσης, ενώ ταυτόχρονα εξέφρασαν την αγάπη τους και την ευαισθησία τους για το περιβάλλον.

Για το 2^ο ερευνητικό ερώτημα οι θεματικές περιοχές ανέδειξαν τη δημιουργικότητα των παιδιών στη διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου του σχολείου που βασίστηκε στις εμπειρίες και στα βιώματά τους, με τη συμμετοχή των αισθήσεων και σε ένα πλαίσιο ομαδικότητας, συνεργασίας και συμμετοχικότητας.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και απαντούν στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα ανέδειξαν ότι η αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών συνέβαλε στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς η εκπαιδευτικός σχεδίασε την εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιώντας τα στοιχεία από την παρατήρηση για να επιτευχθεί η αλλαγή και η βελτίωση του εσωτερικού χώρου του σχολείου.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early child development and care*, 179(2), 217-232.

- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 1-11. Gandini, L. (Ed.) (2005). *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London. Sage.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A Literature Review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Sobel, D. (2013). *Placed-based Education: Connecting Classroom and Community*. Massachusetts: Orion Readers.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research* 17(1), 53–67
- Hart, R. (2011). *Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και πρακτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιώλης, Γ. (2015). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σελ. 473–98). Αθήνα: Πεδίο.

Η αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας ως επιστημονικής διαδικασίας και ως παιδαγωγικής μεθόδου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Τρίγκατζη Άννα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επιβλέπουσα: Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠαιΤΔΕ – ΕΚΠΑ

Διδακτορική εργασία (σε εξέλιξη)

Εισαγωγή

Η εκπονούμενη διδακτορική έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΕΑ), εστιάζοντας στην εξέταση νέων προσεγγίσεων από τον χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών θεωρητικά και εμπειρικά. Συγκεκριμένα, εξετάζει την πρόσθετη διδακτική και μαθησιακή αξία που ενέχει η αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας (ΠΙ) ως επιστημονικής προσέγγισης και παιδαγωγικής μεθόδου στο πλαίσιο της πρακτικής της ΠΕ και της ΕΑ, με στόχο την ενδυνάμωση ενεργών, κριτικά σκεπτόμενων, μαθητών - πολιτών - νέων ερευνητών για το περιβάλλον και την αειφορία. Αναζητώντας τομές μεταξύ των περιβαλλοντικών σπουδών και της ΠΙ διαπιστώνουμε από τη μία ότι στην έρευνα της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον έχει εισαχθεί η ιστορική προοπτική και από την άλλη ότι η μελέτη της περιβαλλοντικής ιστορίας είναι σχετικά πρόσφατο πεδίο της ΠΙ (Περιβαλλοντική Προφορική Ιστορία). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διδακτορικής μας έρευνας εξετάζουμε τη σημασία της αίσθησης του τόπου τόσο για την ΠΕ/ΕΑ όσο και για την ΠΙ, η οποία θεωρείται καθοριστική για τη διαμόρφωση υπεύθυνης συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον. Εκκινούμε από την υπόθεση ότι ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που βασίζεται στην καλλιέργεια της αίσθησης του τόπου μπορεί να συνδέσει όλες τις σχετιζόμενες με τον τόπο διαστάσεις με πραγματικά ζητήματα περιβαλλοντικής μάθησης, ενασχόλησης, δράσης και διατήρησης σε επίπεδο κοινότητας.

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης της ΠΙ ως διεπιστημονικής θεώρησης και μεθοδολογικής προσέγγισης στην ΠΕ/ΕΑ.

Δεδομένου ότι:

- α) διαπιστώνεται η ανάγκη για μια πιο διευρυμένη και ολιστική οπτική στην ΠΕ/ΕΑ, με κριτικό προσανατολισμό, που να εισάγει την ιστορική, κοινωνιο-οικολογική και ηθική διάσταση στη σχέση με τον τόπο, με σκοπό τη γεφύρωση του διαχωρισμού μεταξύ περιβάλλοντος και πολιτισμού στην εκπαιδευτική σκέψη και πρακτική, και
- β) η ΠΙ ως θεωρία εισάγει την έννοια της υποκειμενικότητας στην Ιστορία. Ως μέθοδος και πρακτική παρέχει την εγγύτητα με το ερευνώμενο αντικείμενο (τους ανθρώπους και τον τόπο τους), ενώ ως κίνημα προσφέρει μια ριζοσπαστική οπτική που αναδεικνύει τις αθέατες ή λιγότερο γνωστές πλευρές και δυνάμεις της Ιστορίας, καθώς και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων,

η διδακτορική μας έρευνα επιδιώκει να εξετάσει, μέσα από τη μεθοδολογική προσέγγιση της ποιοτικής μελέτης περίπτωσης (qualitative case-study) με ερμηνευτικό και κριτικό προσανατολισμό την ανάπτυξη της αίσθησης του τόπου και την υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης απέναντι στον τόπο ανάμεσα σε Έλληνες μαθητές Λυκείου μιας συγκεκριμένης περιοχής, στο πλαίσιο της αξιοποίησης της ΠΙ σε ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα ΠΕ, με αντικείμενο τον τόπο και την ιστορία της περιοχής αυτής.

Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς περιγράφεται με όρους συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε μαθητές Λυκείου η προτεινόμενη εκπαιδευτική πρόταση για σύζευξη ΠΙ και ΠΕ/ΕΑ;
- Ποιες οι περιβαλλοντικές προφορικές ιστορίες που συγκεντρώνουν οι μαθητές για τον τόπο τους;
- Πώς μπορεί να ενδυναμωθεί παιδαγωγικά η ανάπτυξη της ικανότητας για ιστορική/επιστημονική δράση των μαθητών στο τοπικό τους περιβάλλον;
- Πώς επηρεάζει την αίσθηση του τόπου των μαθητών η συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα;
- Μέσα από ποιες διαδικασίες της παιδαγωγικής υλοποίησης του προγράμματος αυτού αναπτύσσεται η σύνδεσή τους με τον τόπο;
- Μέσα από ποιες διαδικασίες της παιδαγωγικής υλοποίησης του προγράμματος αυτού διαμορφώνεται ο προσανατολισμός προς μια υπεύθυνη στάση απέναντι στον τόπο;

Μέθοδος

Η γενική μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί είναι η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα το μεθοδολογικό πλαίσιο της αφηγηματικής έρευνας, η οποία θα κινηθεί πάνω στους ακόλουθους τρεις άξονες: α) Ο πρώτος αφορά τον *εκπαιδευτικό/ερευνητή και την έρευνα πάνω στη μαθησιακή διαδικασία*, ο οποίος σχεδιάζει, υλοποιεί και αναλύει τα αποτελέσματα της έρευνάς του με τους μαθητές. β) Ο δεύτερος αφορά τον *μαθητή και την έρευνα*, ο οποίος γίνεται ο ίδιος ερευνητής των αφηγήσεων της ιστορίας του τόπου του. γ) Ο τρίτος αφορά τον *ιστορικό ερευνητή/εκπαιδευτικό και την ιστορική έρευνα των μαθητών*. Ο ιστορικός ερευνητής-εκπαιδευτικός εξετάζει τα παραγόμενα από την έρευνα των μαθητών του, μελετά, δηλαδή, τη διαμόρφωση του ιστορικο-οικολογικού αφηγήματος των μαθητών για τον τόπο τους.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Altman, I. & Low, S. (1992). Place Attachment. New York: Plenum.

Birdsall, S. (2010). Empowering students to act: Learning about, through and from the nature of action. *Australian Journal of Environmental Education*, 26, 65-84. DOI: 10.1017/S0814062600000835

Clandinin, D. J. & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Daskolia, M., Liarakou, G., & Gavrilakis, C. (2009). The European potential of Environmental Education for sustainability. In: P.-M. Rabensteiner & E. Ropo (eds.), *European*

Dimension in Education and Teaching, Vol. 2: Identity and Values in Education (pp.138-155). Baltmannsweiler, Germany: Schneider Verlag Hohengehren.

- Gough, A. (2013). The emergence of environmental education research. In: R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A. E. J. Wals (eds). *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 13-23). New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203813331
- Holmes, K., & Goodall, H. (2017). Introduction: Telling Environmental Histories. In Holmes, K., & Goodall, H. (Eds). *Telling Environmental Histories: Intersections of Memory, Narrative and Environment* (1-27). New York: Palgrave Mcmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-63772-3
- Jensen, B., B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178. DOI:10.1080/13504620600943053.
- Kudryavtsev, A., Stedman, R.C., & Krasny, M.E. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 229–250. DOI:10.1080/13504622.2011.609615.
- Letts, J., & Lloyd, H. (2019). A guide to oral history for schools and youth groups. Ανακτήθηκε στις 18 Σεπτεμβρίου, 2019, από <https://www.ohs.org.uk/advice/how-to-do-oral-history/>.
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), pp. 209-231. DOI: 10.1016/j.jenvp.2008.02.001
- McNeill, J., R., & Mauldin, E., S. (Eds) (2012). *A Companion to Global Environmental History*. Wiley-Blackwell.
- Thompson, P. (2008). *Φωνές από το παρελθόν-Προφορική Ιστορία*, Αθήνα: Πλέθρον.
- Williams, B., & Riley, M. (2018). The Challenge of Oral History to Environmental History. *Environment and History*, 26(2), 207-231. <https://doi.org/10.3197/096734018X15254461646503>
- Παπαδοπούλου, Π. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τοπική Ιστορία: Οριοθέτηση ή συμπόρευση; για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 34, 4-6. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2020 από το <https://www.peekpemagazine.gr/sites/default/files/issues/pdf/peekpet34.pdf>
- Φλογαΐτη, Ε., & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα “αιφόρο” μέλλον. Στο: Π.Α. Αγγελίδης & Γ.Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Β΄ (σσ. 281-302). Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών για την έννοια της βιοποικιλότητας και η προσέγγισή της στο νηπιαγωγείο

Τσολακίδου Σοφία

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΤΕΕΠΗ, ΠΜΣ «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία»

Επιβλέπουσα: Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ – ΑΠΘ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Στα πλαίσια του ΜΠΣ Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία του ΔΠΘ πραγματοποιήθηκε έρευνα ανάμεσα σε νηπιαγωγούς με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους σχετικά με τη βιοποικιλότητα τόσο ως αντικείμενο των επιστημών όσο και ως αντικείμενο της εκπαίδευσης για την αειφορία (Τσολακίδου, 2020). Οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να εννοιολογήσουν τον όρο βιοποικιλότητα, να περιγράψουν τη σχέση της με το επίπεδο διαβίωσης των ανθρώπων και με την ισορροπία του πλανήτη. Τους ζητήθηκε επίσης, να περιγράψουν τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθούσαν, εφόσον καλούνταν να οργανώσουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις γύρω από τη βιοποικιλότητα στο νηπιαγωγείο.

Η βιοποικιλότητα αναφέρεται στην ποικιλότητα των διαφόρων μορφών ζωής: στα διαφορετικά είδη οργανισμών, στα γονίδια που περιέχουν και στα οικοσυστήματα που τα φιλοξενούν (Βερεσόγλου, 2010). Είναι η ποικιλομορφία ζωής σε όλες τις εκφάνσεις της, σε μία περιοχή ή σε ολόκληρο τον πλανήτη (Δημητρίου, 2009 · Gaston & Spicer, 2008). Ως νοητική δομή, ωστόσο, ο όρος εξελίσσεται και εμπλουτίζεται μέσα στον χρόνο ενσωματώνοντας στον ορισμό αξίες και την ηθική εκείνου που την χρησιμοποιεί (Gaston & Spicer, 2008). Η διατήρηση της βιοποικιλότητας αποτελεί δικλείδα ασφαλείας για τη συνέχιση της ζωής στη γη.

Στην εκπαιδευτική έρευνα, η διερεύνηση αντιλήψεων σε εκπαιδευτικούς είναι σημαντική, επειδή είναι οι σκέψεις τους, οι οποίες απορρέουν από τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις απόψεις, τις αξίες και τις προηγούμενες εμπειρίες και πρακτικές τους (Clandinin & Connolly, 1987).

Προηγούμενες έρευνες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς κατέδειξαν ότι η βιοποικιλότητα δυσκολεύει τους συμμετέχοντες να περιγράψουν ολοκληρωμένες και ολιστικές τοποθετήσεις. Οι έρευνες έδειξαν επίσης, μία ποικιλία στην κατανόηση της έννοιας στα πλαίσια της αειφορίας.

Η εκπαίδευση στη βιοποικιλότητα εντάσσεται στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και αποτελεί μια προσέγγιση προσανατολισμένη στη διαδικασία, στη συμμετοχή και στην ανάληψη δράσεων.

Μέθοδος

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Creswell, 2011). Πήραν μέρος είκοσι εν ενεργεία νηπιαγωγοί οι οποίες κλήθηκαν να συμμετέχουν σε ατομική, ημιδομημένη συνέντευξη σύμφωνη με το πρωτόκολλο συνέντευξης. Με την άδεια των συμμετεχόντων οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν. Μαζί με τις σημειώσεις της ερευνήτριας αποτέλεσαν τα δεδομένα της έρευνας. Ακολουθήθηκε μία επαγωγική, κυκλική και αναδραστική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008). Από την ανάλυση, την ομαδοποίηση, τη κατηγοριοποίηση και τη ταξινόμηση των δεδομένων οδηγήσαμε σε εννοιολογήσεις και συνθέσεις ανώτερου επιπέδου. Καταλήξαμε σε ποιοτικές γενικεύσεις που σχετίζονταν με την ανεύρεση σχέσεων ανάμεσα στις κατηγορίες και τις θεματικές ενότητες, με την ταξινόμησή τους, την ερμηνεία και την ανάλυση των δεδομένων.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας περιγράφονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα. 1^ο ερευνητικό ερώτημα: Αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πρώτης σχολικής ηλικίας τα δομικά επίπεδα της βιοποικιλότητας όπως προκύπτουν από τον επιστημονικό ορισμό της; Ποιες άλλες αντιλήψεις προκύπτουν από την ερμηνεία της έννοιας;

Οι απαντήσεις περιείχαν μεγάλη ποικιλία στη διαβάθμιση μιας πλήρους κατανόησης. Οι περισσότερες δεν καταφέρνουν να αντιληφθούν και να εντάξουν στη βιοποικιλότητα τα τρία δομικά της επίπεδα. Το 95% του δείγματος, συνδέει την έννοια βιοποικιλότητα με βιολογικά είδη και οργανισμούς. Η ποικιλότητα των οικοσυστημάτων και η γενετική ποικιλότητα σπάνια αναφέρονται. Υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στις έννοιες ποικιλότητα, ποικιλία και διαφορετικότητα.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Πως αντιλαμβάνονται την αξία της βιοποικιλότητας σε σχέση με την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής και πως με την ποιότητα του περιβάλλοντος;

Οι νηπιαγωγοί φαίνονται ευαισθητοποιημένες και αναγνωρίζουν τη σύνδεση και την αξία της βιοποικιλότητας τόσο σε σχέση με το βιοτικό επίπεδο του ανθρώπου όσο και με την οικολογική ισορροπία του πλανήτη. Κατανοούν τη βιοποικιλότητα, κυρίως, ως φυσικό πόρο και αναγνωρίζουν την εργαλειακή αξία της. Αναφέρουν την ποιότητα διατροφής και την υγεία⁶ (13), τη ψυχαγωγία (8), οικονομικά/κοινωνικά ζητήματα (7), περιβαλλοντικά ζητήματα (5), φιλοσοφικά ζητήματα (2). Την συνδέουν με την υγεία του πλανήτη μέσα από διεργασίες που συμβαίνουν στα οικοσυστήματα (13), με περιβαλλοντικά προβλήματα (10) και με ανθρώπινες παρεμβάσεις (5). Από τις τοποθετήσεις τους αναδύονται σύγχυση και διαστρεβλώσεις σχετικά με τις διεργασίες εντός των οικοσυστημάτων.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Πως αντιλαμβάνονται τη σχέση της εκπαίδευσης στη βιοποικιλότητα και της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ); Ποιους στόχους, δομή, περιεχόμενα και διδακτικές πρακτικές επιλέγουν για να προσεγγίσουν ζητήματα που σχετίζονται με τη βιοποικιλότητα;

Οι συμμετέχουσες εντάσσουν αβίαστα την εκπαίδευση στη βιοποικιλότητα στην ΕΠΑ. Αναφέρονται σε κοινούς στόχους και σε κοινές διδακτικές πρακτικές. Οι στόχοι αφορούν κυρίως στάσεις και γνώσεις Τα περιεχόμενα της προσέγγισης αντλούνται κυρίως από τον φυσικό κόσμο (15), από περιβαλλοντικά προβλήματα (8), από ανθρωπογενή ζητήματα (3), ενώ υπάρχουν και 3 απαντήσεις που θεωρούν ότι όλα τα περιεχόμενα στο νηπιαγωγείο συνδέονται με τη βιοποικιλότητα και την ΕΠΑ. Η αναφορά σε καλλιέργεια ικανοτήτων είναι περιορισμένη ως προς τα άτομα (12) και ως προς την ποικιλία. Σε σχέση με τις αξίες,

⁶ Στην παρένθεση σημειώνεται ο αριθμός των ατόμων που απάντησαν ανάλογα.

κυρίαρχες θεωρούνται ο σεβασμός και η αγάπη (15), η φροντίδα (6), η υπευθυνότητα (2), η κοινωνική δικαιοσύνη (1). Σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας προτείνουν την μελέτη έξω από τη σχολική τάξη (13), τη χρήση ΤΠΕ (10), επιστημονικές μεθόδους (8), προσομοιώσεις (5), ιστορίες (3), συζήτηση (2).

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν όταν σχεδιάζουν και υλοποιούν τις παρεμβάσεις τους; Ποιες είναι οι προτάσεις τους;

Ομόφωνα, οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα με τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Η βασική τους δυσκολία έγκειται στη μετακίνηση των μαθητών έξω από το χώρο του σχολείου (15). Έπονται η έλλειψη εποπτικού υλικού (2), η έλλειψη συνεργασίας με φορείς (2), η ηλικία των παιδιών (2), η χρηματοδότηση των σχολείων (1). Προτείνουν, κυρίως, συνεργασίες και άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα (11), επιμόρφωση (6), πρόσβαση σε ψηφιακές δομές (5), δημιουργία λαχανόκηπων (1).

Συμπερασματικά, οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες είναι γενικά ευαισθητοποιημένες ως προς τη διατήρηση της βιοποικιλότητας. Παρουσιάζουν πάραυτα, χαμηλό επίπεδο οικολογικού εγγραμματισμού, έλλειψη πληροφόρησης, μη επικαιροποίηση των γνώσεων και των διδακτικών πρακτικών τους σχετικά με τα νέα δεδομένα της εκπαίδευσης για την αειφορία.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Clandinin, D. J. & Connelly, M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6)

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τσορπατζούδης & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) ΕΛΛΗΝ

Gaston, K. J. & Spicer, J. I. (2008). *Βιοποικιλότητα. Μια εισαγωγή* (2η έκδοση). (Επιμ. Χ. Σ. Χιντήρογλου, & Δ. Βαφείδης) Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Gayford, C. (2000). Biodiversity Education: A teacher's perspective. *Environmental Education Research*, 6(4), σσ. 347-361

Βερεσόγλου, Δ. Σ. (2010). *Οικολογία* (3η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Γαρταγάνη.

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

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Τσολακίδου, Σ. (2020). *Διερεύνηση των αντιλήψεων νηπιαγωγών για την έννοια της βιοποικιλότητας και η προσέγγισή της στο νηπιαγωγείο* (Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, ΔΠΘ). Διαθέσιμο στη βάση δεδομένων του ΔΠΘ <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/13007>

Η “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο”. Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου. Διερεύνηση επιδράσεων στους μαθητές και εκπαιδευτικούς – Έρευνα Δράση

Φιλιππάκη Αμαλία

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Τομέας Ε΄: Θετικών Επιστημών

Επιβλέπουσα: Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ – Πανεπιστήμιο Κρήτης

Διδακτορική Διατριβή (σε εξέλιξη)

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής ήταν η υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης και η διερεύνηση των επιδράσεων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η παρέμβαση αφορούσε στην υλοποίηση ενός προγράμματος “Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” (Urban Environmental Education) μέσω της παιδαγωγικής προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον Τόπο” (Place-based Education), προκειμένου να αντιμετωπιστεί μια προβληματική κατάσταση που υπήρχε στο σχολείο, της οποίας βασικές παράμετροι ήταν οι εξής: α) σχεδόν παντελής απουσία αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών που φοιτούσαν στα δύο γλωσσικά τμήματα που λειτουργούν στο σχολείο: το Ελληνόφωνο και το Αγγλόφωνο, β) σημαντικό κενό στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και ιδιαίτερα δε παντελής απουσία προγραμμάτων Π.Ε. βασισμένων στον τόπο, γ) έλλειψη σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Η ανάγκη αλλαγής αυτής της προβληματικής κατάστασης οδήγησε στην Έρευνα- Δράση.

Η “Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” ως όρος έχει εμφανιστεί την τελευταία εικοσαετία στη διεθνή βιβλιογραφία ως μία νέα εκπαιδευτική προσέγγιση που αξιοποιεί το τοπικό περιβάλλον για τη διδασκαλία εννοιών σε πολλά διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών, όπως γλώσσα, μαθηματικά, κοινωνικές επιστήμες, φυσικές επιστήμες κ.α. (Sobel, 2005). Όταν δε η “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο” εστιαστεί στον αστικό τόπο, τότε μιλάμε για ένα διακριτό πεδίο στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: την “Αστική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση” (Russ & Krasny, 2017). Η ανάγκη προσανατολισμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο αστικό περιβάλλον προέκυψε έντονα στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν υπήρξε μια αυξανόμενη τάση μετακίνησης του παγκόσμιου πληθυσμού σε αστικές περιοχές με αποτέλεσμα ο μισός πια παγκόσμιος πληθυσμός να ζει πλέον στις πόλεις (UN-HABITAT, 2008), οι οποίες χαρακτηρίζονται πια ως ο κυρίαρχος παγκόσμιος ανθρώπινος βιότοπος (Grove, 2009). Οι Leou και Kalaitzidaki (2017) επισημαίνουν ότι οι πόλεις είναι πλούσιες σε χώρους που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας έναν ρόλο ζωτικής σημασίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Μέθοδος

ΕΛ.Ε.Τ.Π.Ε.Α. - Ελληνική Επιστημονική Εταιρεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης Υποψηφίων Διδακτόρων και Μεταπτυχιακών Φοιτητών, 26 – 27 Ιουνίου 2021. ΑΠΘ – Θεσσαλονίκη

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήσαμε ως ερευνητική μέθοδο την Έρευνα-Δράση, αφού ως εκπαιδευτικοί της πράξης θέλαμε να αλλάξουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώναμε εμείς και οι μαθητές μας στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου όπου υπήρχε έλλειψη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, καθώς και απουσία υλοποίησης προγραμμάτων Π.Ε. ιδιαίτερα δε βασισμένων στο τοπικό περιβάλλον (Κατσαρού, 2016). Στη έρευνα συμμετείχαμε οι εξής: α) εγώ ως ερευνήτρια με διττό ρόλο: ως συντονίστρια της έρευνας και ως διευκολύντρια, β) 3 εκπαιδευτικοί ως μέλη της Ερευνητικής Ομάδας, γ) 2 κριτικοί φίλοι: η επόπτρια της έρευνας κ. Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα και η συν-επόπτρια κ. Κατσαρού Ελένη, και δ) 26 μαθητές του σχολείου. Το σχολικό έτος 2014-2015 υλοποιήθηκε ένας προπαρασκευαστικός κύκλος διάρκειας 4 μηνών που οδήγησε στην τελική διαμόρφωση του ερευνητικού πλαισίου. Το σχολικό έτος 2015-2016 υλοποιήθηκε η κυρίως Έρευνα-Δράση η οποία διήρκεσε καθ' όλη την διάρκεια του διδακτικού έτους. Στο πλαίσιο της Έρευνας-Δράσης υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα Α.Π.Ε. στο οποίο συμμετείχαν 17 μαθητές της Ε΄ τάξης Δημοτικού του Ελληνόφωνου Τμήματος του Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου και 9 μαθητές της Δ΄ και Ε΄ τάξης (συνδιδασκαλία) του Αγγλόφωνου Τμήματος. Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από την εφαρμογή κυρίως ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, προσπαθώντας να ενισχύσουμε την εγκυρότητα τους μέσα από τη μέθοδο της «τριγωνοποίησης». Έτσι τα δεδομένα προέκυψαν μέσα από τουλάχιστον 3 πηγές: τη Συντονίστρια της έρευνας, τους εκπαιδευτικούς της Ερευνητικής Ομάδας και τους μαθητές που συμμετείχαν. Ως μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν: α) Ημερολόγια Παρατήρησης των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών, β) Συζητήσεις Αναστοχασμού της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών της Ερευνητικής Ομάδας γ) Συζητήσεις μαθητών σε ομάδες μέσα στην τάξη μετά από κάθε δράση δ) Ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου στους εκπαιδευτικούς της Ερευνητικής Ομάδας και ε) ελεύθερα κείμενα των μαθητών για τον τόπο πριν και μετά, και στ) πάνω από 100 φωτογραφίες. Ακόμα αξιοποιήθηκαν ως ποσοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων ζ) Κλίμακα αξιολόγησης της αντίληψης των μαθητών για τον τόπο πριν και μετά (Kudryavtsev, et al., 2012), και η) Κοινωνιόγραμμα πριν και μετά. Κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε, κυρίως, η τεχνική της Θεματικής Ανάλυσης (Riessman, 2008), αλλά και η τεχνική της Ανάλυσης Περιεχομένου. Στην Ανάλυση των δεδομένων της Κλίμακας Αξιολόγησης της αντίληψης των μαθητών για τον τόπο αξιοποιήθηκε η μέθοδος της Στατιστικής Ανάλυσης SPSS.

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων, η υλοποίηση ενός προγράμματος “Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης” (Α.Π.Ε.) μέσω της προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον Τόπο”, είχε επιδράσεις στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα όσο και στην ευρύτερη σχολική αλλά και τοπική κοινότητα. Έτσι σε σχέση με τους μαθητές, η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. οδήγησε στη βελτίωση: α) των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών των δύο γλωσσικών τμημάτων, β) της αντίληψης τους για τον τόπο, και γ) της περιβαλλοντικής τους συμπεριφοράς απέναντι στο τοπικό περιβάλλον. Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Α.Π.Ε. μέσω της Έρευνας-Δράσης, οδήγησε στην αλλαγή: α) των εκπαιδευτικών τους θεωριών και των διδακτικών τους πρακτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική προσέγγιση της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”, β) του πλαισίου

συνεργασίας μεταξύ τους, και γ) στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση και ανάπτυξη. Τέλος, η υλοποίηση του Προγράμματος Α.Π.Ε., μέσω της προσέγγισης της “Εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο”, οδήγησε επίσης α) στην ευαισθητοποίηση και εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (άλλων μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων), καθώς και β) στην ευαισθητοποίηση και εμπλοκή της τοπικής κοινότητας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συζητήθηκαν στη βάση του θεωρητικού πλαισίου της “Αστικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης”, της “Εκπαίδευσης βασισμένης στο Τόπο” και των θεωριών της κοινωνικο-πολιτισμικής μάθησης, με σκοπό τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων. Η αξία της έρευνας σχετίζεται με μία συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση ενίσχυσης του ενεργητικού ρόλου των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και ενίσχυσης των ευκαιριών να αναστοχαστούν και να επαναξιολογήσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και τις θεωρίες τους, προκειμένου να διαμορφώσουν ένα συνεργατικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και μια δημοκρατική σχολική κουλτούρα με ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Kudryavtsev, A., Stedman, R. & Krasny, M. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18, 229–250.
- Leou, M. & Kalaitzidaki, M. (2017). Cities as classrooms. In In Russ, A. & Krasny, M. (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 215-222). Cornell University Press. New York, USA.
- Riessman, K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, CA: Sage.
- Russ, A. & Krasny, M. (2017). Introduction. In A. Russ & M. Krasny (Eds), *Urban Environmental Education Review* (p.p. 1-9). Cornell University Press. New York, USA.
- Sobel, D. (2005). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, The Orion Society, USA
- UN-HABITAT (2008). *State of the world’s cities 2008/2009: harmonious cities*. London, UK.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολύ-παραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Η τοπική παραδοσιακή Μεσογειακή διατροφή στο πλαίσιο της πολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης για την αειφορία»

Χατζηνικόλα Χαριστούλα

Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Επιβλέπων: Βασίλειος Παπαβασιλείου, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΠΑΕΣ - Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Διδακτορική Διατριβή (σε εξέλιξη)

Εισαγωγή

Στην «Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη» των Ηνωμένων Εθνών μεταξύ των 17 στόχων περιλαμβάνονται και κάποιοι που συνδέονται με τη διατροφή. Η Μεσογειακή Διατροφή χαρακτηρίζεται ως αειφορική με πολλαπλά οφέλη που διασυνδέονται με την οικονομία, την κοινωνία, τον πολιτισμό και το περιβάλλον. Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, βρίσκεται στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής και στοχεύει να μελετήσει τον βαθμό τήρησης της αειφορικής Μεσογειακής Διατροφής εκπαιδευτικών και γονέων, τη σπατάλη τροφίμων, τον εγγραμματισμό της διατροφής τους και τέλος, τον βαθμό τήρησης της αειφορικής Μεσογειακής Διατροφής από τα νήπια.

Μεταξύ των 17 αλληλένδετων στόχων της «Ατζέντας 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη» περιλαμβάνονται η εξάλειψη της φτώχειας και των κοινωνικών ανισοτήτων (πρώτος στόχος), η αντιμετώπιση της πείνας, η επίτευξη της ασφάλειας τροφίμων για όλους και η βελτίωση της διατροφής (δεύτερος στόχος), η υγεία (τρίτος στόχος) και η υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή (δωδέκατος στόχος) (Mensah & Casadevall, 2019 · UN, 2019), ο οποίος περιλαμβάνει την προώθηση των αειφορικών αγροτικών συστημάτων, αλλά και τη μείωση της σπατάλης τροφίμων κατά το ήμισυ, μέχρι το 2030, σε όλη την αλυσίδα παραγωγής και εφοδιασμού (UNEP, 2021). Η Μεσογειακή διατροφή προτείνεται ως ένας υγιεινός τρόπος διατροφής και ζωής, που συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της Agenda 2030 (Tarsitano et al. 2019).

Σήμερα στην Ελλάδα έχουν καταγραφεί αυξημένα ποσοστά υπερβαρότητας και παχυσαρκίας σε νήπια (Tambalis et al., 2018) και διατροφικές ανεπάρκειες σε παιδιά και εφήβους (Mitsoroulou et al., 2020). Η νηπιακή ηλικία είναι καθοριστική για την εδραίωση της κατάλληλης διατροφικής συμπεριφοράς και η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σε αυτό (Sisson et al., 2017). Ο εγγραμματισμός της διατροφής θα πρέπει να επιδιώκεται, καθώς συμβάλλει στην προώθηση της υγείας και στη βελτίωση των πολιτικών πρόληψης (Krause et al., 2018).

Η έρευνα μας, αναγνωρίζοντας ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους κύριους φορείς της διατροφικής αγωγής των νηπίων, διερευνά, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, τον βαθμό τήρησης της Μεσογειακής διατροφής, τον εγγραμματισμό της διατροφής και τον βαθμό σπατάλης τροφίμων στο οικογενειακό και

σχολικό περιβάλλον. Επίσης, διερευνά τον βαθμό τήρησης της Μεσογειακής Διατροφής από τα νήπια της έρευνας.

Μέθοδος

Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, η οποία θα πραγματοποιηθεί στο 22^ο νηπιαγωγείο Ρόδου και τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν έχουν στοιχεία ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων. Η συλλογή τους θα γίνει με τη χρήση πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων.

Για την τήρηση της Μεσογειακής διατροφής σε ενήλικες θα εφαρμοστεί το εργαλείο μέτρησης MEDDIET SCORE (Panagiotakos et al., 2006) και στα νήπια το KIDMED SCORE (Serra-Majemetal., 2004). Ο εγγραμματισμός της διατροφής γονέων και των εκπαιδευτικών θα μετρηθεί με το εργαλείο NLS-GR (Michou et al., 2019) και η σπατάλη τροφίμων με ένα ημερολόγιο καταγραφής της σπατάλης τροφίμων (Quested et al., 2020).

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Η έρευνα βρίσκεται στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής της. Τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν για την πιλοτική έρευνα σε 8 νήπια, 16 γονείς και 2 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στο 2^ο Νηπιαγωγείο Αρχαγγέλου Ρόδου, κατά το σχολικό έτος 2020-2021.

Οι ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 επέτρεψαν μόνο την εξ αποστάσεως αποστολή των ερωτηματολογίων. Η κύρια έρευνα αναμένεται να υλοποιηθεί κατά το σχολικό έτος 2021 - 2022 σε νηπιαγωγείο της πόλης Ρόδου.

Η αποτύπωση των διατροφικών συνηθειών των νηπίων αναφορικά με την αειφορική Μεσογειακή διατροφή, καθώς και των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην έρευνα για τη διατροφική εκπαίδευση των νηπίων στο πλαίσιο του αειφόρου νηπιαγωγείου.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Krause, C., Sommerhalder, K., Beer-Borst, S.& Abel, T. (2018). Just a subtle difference? Findings from a systematic review on definitions of nutrition literacy and food literacy, *Health Promotion International*, 33(3), 378–389. doi:10.1093/heapro/daw084.
- Mensah, J. & Casadevall, S. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review, *Cogent Social Sciences*, 5(1). doi:10.1080/23311886.2019.1653531.
- Michou, M., Panagiotakos, D. B., and Costarelli, V. (2019). Development & Validation of the Greek Version of the Nutrition Literacy Scale. *Mediterranean Journal of Nutrition and Metabolism*. vol. 12. pp. 61-67. 10.3233/MNM-180249.
- Mitsopoulou, A.V., Magriplis, E., Dimakopoulos, I., Karageorgou, D., Bakogianni, I., Micha, R., Michas, G., Chourdakis, M., Ntouroupi, T., Tسانikliδου, S.-M., Argyri, K., Panagiotakos, D. B.& Zampelas, A. (2020). Micronutrient intakes and their food sources among Greek children and adolescents, *Public Health Nutrition*, 23(13),2314–2326. doi:10.1017/S136898001900449X

- Panagiotakos, D. B., Pitsavos, C., & Stefanadis, C. (2006). Dietary patterns: a Mediterranean diet score and its relation to clinical and biological markers of cardiovascular disease risk. *Nutrition, metabolism, and cardiovascular diseases: NMCD*, 16(8), 559–568. doi: 10.1016/j.numecd.2005.08.006.
- Quested, T.E., Palmer, G., Moreno, L.C., McDermott, C., Schumacher, K. (2020). Comparing diaries and waste compositional analysis for measuring food waste in the home, *Journal of Cleaner Production*, Vol. 262. doi: 10.1016/j.jclepro.2020.121263.
- Serra-Majem, L., Ribas, L., Ngo, J., Ortega, R. M., García, A., Pérez-Rodrigo, C., & Aranceta, J. (2004). Food, youth and the Mediterranean diet in Spain. Development of KIDMED, Mediterranean Diet Quality Index in children and adolescents. *Public health nutrition*, 7(7), 931–935. doi:10.1079/phn2004556
- Sisson, S.B., Kiger, A.C., Anundson, K.C., Rasbold, A.H., Krampe, M., Campbell, J. & L. Hofman (2017). Differences in preschool-age children’s dietary intake between meals consumed at childcare and at home. *Preventive Medicine Reports*, 6, 33–37. doi: 10.1016/j.pmedr.2017.02.003
- Tambalis, K.D., Panagiotakos, D.B., Psarra, G., & Sidossis, L.S. (2018). Current data in Greek children indicate decreasing trends of obesity in the transition from childhood to adolescence; results from the National Action for Children's Health (EYZHN) program, *Journal of preventive medicine and hygiene*, 59(1), E36–E47. doi:10.15167/2421-4248/jpmh2018.59.1.797.
- Tarsitano, E., Calvano, G. & Cavalcanti, E. (2019). The Mediterranean Way a model to achieve the 2030 Agenda Sustainable Development Goals (SDGs). *Journal of Sustainable Development*, 12, 108. doi:10.5539/jsd.v12n1p108.
- United Nations (2019). *Special edition: progress towards the Sustainable Development Goals*. Retrieved on 24-12-2020 from <https://undocs.org/E/2019/68>
- United Nations Environment Programme (2021). *Food Waste Index Report 2021*. Retrieved on 3.08.2021 from <https://www.unep.org/resources/report/unep-food-waste-index-report-2021>

Το αειφόρο σχολείο όπως παρουσιάζεται στην εκπαιδευτική αρθρογραφία

Μπουτζιλούδη Χρυσούλα

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία,
ΠΜΣ «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία»

Επιβλέπουσα: Αναστασία Δημητρίου Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε - Α.Π.Θ.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εισαγωγή

Η έννοια του αειφόρου σχολείου και η προσέγγιση της από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επεκτείνονται: στο πρόγραμμα σπουδών, στο συνολικό σχεδιασμό και διαχείριση εγκαταστάσεων του σχολείου το οποίο γίνεται αυτάρκες, θέτει στόχους, σέβεται το περιβάλλον, προετοιμάζει τους μαθητές για μια ζωή βιώσιμης διαβίωσης μέσα από τη διδασκαλία με βάση τις δημοκρατικές αξίες. Το αειφόρο σχολείο συνιστά μια καινοτομία που τροποποιεί τις δομές του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί μια καινούρια προοπτική κι ένα στοιχείο ανεξερεύνητο σε αρκετές όψεις και διαστάσεις του. Από 2000 και μετά γίνονται πολλές αναφορές στον όρο Αειφόρο Σχολείο και τον τρόπο που αυτό οικοδομείται, αναλαμβάνονται πολλές πρωτοβουλίες διεθνώς, οργανώνονται διασκέψεις κορυφής από διεθνείς οργανισμούς (UNCED, UNECE, UNESCO). Αναπτύσσονται στρατηγικές και ταυτόχρονα δημιουργούνται διεθνή και εθνικά προγράμματα και δίκτυα σχολείων που υλοποιούν δράσεις τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η παρούσα εργασία η οποία είναι ένα μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας με θέμα: «Αειφορικές στρατηγικές και δράσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Το μοντέλο του αειφόρου σχολείου στην Ευρώπη και στην Ελλάδα», εξετάζει τις εξελίξεις, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, που σχετίζονται με το αειφόρο σχολείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα τελευταία 15 περίπου χρόνια (2002- 2019). Επικεντρώνεται στο εξελισσόμενο πλαίσιο της πολιτικής για το αειφόρο σχολείο και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και διερευνά το βαθμό, τους τρόπους δέσμευσης και εφαρμογής του, κυρίως μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τις δράσεις που αναπτύσσονται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών άρθρων.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το Αειφόρο Σχολείο (Sustainable School), θέτει στο επίκεντρο τις αρχές της ΕΑΑ, είναι ένας δυναμικός εκπαιδευτικός οργανισμός που λειτουργεί ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα (whole school approach), που συνεχώς αλλάζει, υιοθετώντας μια κουλτούρα που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του, εμπνευσμένο από το όραμα της αειφορίας (Gough, 2006).

Η εφαρμογή της ολιστικής προσέγγισης (whole school approach) γίνεται με βάση τη συνθήκη ότι η αειφορία διαπερνά όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε κοινωνικό/οργανωσιακό και σε τεχνικό/οικονομικό επίπεδο (Φλογαΐτη, 2011).

Οι μαθητικές δραστηριότητες που τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν για να πετύχουν τους στόχους τους πρέπει να είναι προσανατολισμένες σε:

- Δεξιότητες: (κριτική και δημιουργική σκέψη, δεξιότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, συνεργασίας, διαχείρισης συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων και χρήση κατάλληλης τεχνολογίας)
- Δράσεις: (συμμετοχή και δράση σε θέματα περιβάλλοντος, δημοκρατικών αξιών, κοινωνικά, ειρήνης)
- Γνώσεις: (την κατανόηση και την ικανότητα εφαρμογής των εννοιών της: αειφόρου ανάπτυξης, της αλληλεξάρτησης, των ανθρώπινων αναγκών για δικαιοσύνη και ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της γης, ανθρώπινων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας, των τοπικών και παγκόσμιων συνδέσεων, της βιοποικιλότητας, της δικαιοσύνης μεταξύ των ειδών, του οικολογικού αποτυπώματος).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι ο εντοπισμός βασικών χαρακτηριστικών και κριτηρίων μέσω των οποίων δομείται η έννοια και το περιεχόμενο του Αειφόρου Σχολείου κατά την εφαρμογή του όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από την εκπαιδευτική αρθρογραφία των τελευταίων 15 χρόνων.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- Πως αναπτύσσεται η έννοια του αειφόρου σχολείου μέσα στα αναλυτικά προγράμματα (στρατηγική) των ευρωπαϊκών χωρών και της Ελλάδας, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο εφαρμόζεται αυτή η στρατηγική.
- Ποια προβλήματα και δυσκολίες ανακύπτουν κατά την εφαρμογή του αειφόρου σχολείου μέσα σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέθοδος

Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis)- 6 φάσεις (Braun και Clarke, 2006).

Φράσεις με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο ή το θέμα οργανώθηκαν σε 3 κατηγορίες και 6 υποκατηγορίες και αναλύθηκαν.

Η εξέταση της εξέλιξης της ΕΑΑ και την εφαρμογή της στο αειφόρο σχολείο έγινε κυρίως από δύο ειδών πηγές.

Εξετάστηκε μια σειρά πρόσφατα δημοσιευμένα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά που ασχολούνται με θέματα ΕΑΑ και αειφόρου σχολείου. (Environmental Education Research, Review of Geographical, Education Online).

Συλλέχθηκαν στοιχεία από έγγραφα που δημοσιεύει η UNESCO και κάποιοι άλλοι οργανισμοί, καθώς και ειδικές εκθέσεις που εκπονήθηκαν για την παρακολούθηση της ΕΑΑ, από ομάδα εμπειρογνομόνων αξιολόγησης, οι οποίες βασίστηκαν στις απαντήσεις των κρατών μελών της UNESCO καθώς και του ΟΗΕ και του ΟΟΣΑ.

Χρησιμοποιήθηκαν 40 επιστημονικά άρθρα δημοσιευμένα από το 2002 έως σήμερα (23 χώρες) . Η αναζήτηση έγινε με διάφορες μηχανές αναζήτησης (Google Scholar, ERIC , EBSCO κ.ά) και λέξεις- κλειδιά όπως «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη», «περιβαλλοντική εκπαίδευση», «ολιστική εκπαίδευση» «δεκαετία εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη», «αειφόρο σχολείο», «ΕΑΑ και πρωτοβάθμια εκπαίδευση».

Αποτελέσματα

Τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, με αρκετές διαφοροποιήσεις, ξεκίνησαν διάφορες πρωτοβουλίες, για την ενσωμάτωση της ΕΑΑ και την εφαρμογή του αειφόρου σχολείου, στα πλαίσια της δεκαετίας για την αειφόρο ανάπτυξη (2005-2014) μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα. Τα αναλυτικά προγράμματα των ανατολικών χωρών είναι περισσότερο εστιασμένα σε θέματα περιβάλλοντος και προστασίας των ζώων, ίσως και λόγω των περιβαλλοντικών προβλημάτων που παρουσιάζουν, σε αντίθεση με αυτά της δυτικής Ευρώπης, τα οποία είναι εστιασμένα την κλιματική αλλαγή και τη βιώσιμη κατανάλωση.

Η ανάλυση δείχνει ότι σε ορισμένες χώρες, η προσέγγιση του αειφόρου σχολείου γίνεται με ολιστικό τρόπο (whole school approach), αυτό είναι ένας δείκτης υψηλής ενσωμάτωσης του αειφόρου σχολείου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνήθως όμως τα ολιστικά προγράμματα αειφόρων σχολείων, διεξάγονται ως πιλοτικά σχέδια και είναι ένα είδος προσθήκης στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών. Αυτή η προσέγγιση είναι διαδεδομένη στις βόρειες χώρες της Σκανδιναβίας, της Γερμανίας, της Καταλονίας (Ισπανίας), του Ηνωμένου Βασιλείου.) Η εφαρμογή της ολιστικής προσέγγισης (whole school approach) γίνεται με βάση τη συνθήκη ότι η αειφορία διαπερνά όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε κοινωνικό/οργανωσιακό και σε τεχνικό/ οικονομικό επίπεδο.

Στις περισσότερες χώρες, τα προγράμματα και οι πρωτοβουλίες για το αειφόρο σχολείο είναι μικρής κλίμακας και έχουν περιορισμένο πεδίο εφαρμογής (Schule der Zukunft στη Γερμανία). Τα σχολεία εφαρμόζουν διεθνή ή εθνικά προγράμματα και συμμετέχουν σε δίκτυα από φορείς, και ΜΚΟ (FEE, ENSI) που πιστοποιούν ή αναγνωρίζουν το σχολείο ως αειφόρο (Eco-Schools, Green-Flag, Green School κ.ά.). Η πιστοποίηση αυτή είναι βραχύβια και χωρίς συνέχεια.

Εμπόδια για την εφαρμογή του ΑΣ - Εκπαιδευτικοί

Η έλλειψη οικονομικής στήριξης.

Υπερφόρτωση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο έργο. Πολύ λίγοι άνθρωποι φέρουν μεγάλη ευθύνη για το έργο, και όταν οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείψουν το σχολείο (μετάθεση – συνταξιοδότηση) το πρόγραμμα σταματά.

Έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές, λόγω του (υποκειμενικού) αισθήματος ότι «το περιβάλλον δεν είναι φανταχτερό». η (αρνητική) πίεση της ομάδας είναι συχνά καθοριστική για να μην εφαρμοστεί το πρόγραμμα.

Απογοήτευση για τη δυσκολία αλλαγής της συμπεριφοράς των μαθητών (και των εκπαιδευτικών)

Ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικών για τη σύνδεση με άλλα θέματα (ιθαγένεια, κοινωνικές δεξιότητες, τεχνική τεχνολογική εκπαίδευση, καλλιτεχνική δημιουργική εκπαίδευση)

Επίσης η περιβαλλοντική εκπαίδευση συχνά έχει αρνητική συνειδητοποίηση, καθώς συχνά αναφέρεται σε απαγορεύσεις (μην το κάνετε αυτό ...)

Απουσία μιας (εθνικής) εκπαιδευτικής πολιτικής που πραγματικά υποστηρίζει την αειφόρο εκπαίδευση στο σχολείο, οδηγεί συχνά σε διαφορές απόψεων ή συγκρούσεις στο σχολείο. Στην περίπτωση αυτή, όσοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες αισθάνονται ότι εγκαταλείπονται. Ανάγκη ύπαρξης διδακτικού υλικού που συνδέεται με τον τελικό στόχο του προγράμματος.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Amadio, M. (2013). A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills. *Teaching and learning: Achieving quality for all*. <https://www.icet4u.org/docs/225939e.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Capelo, A., Santos M.C., & Pedrosa M.A., (2019). Education for sustainable development indicators, competences and science education. Contributions to the UN Decade of Education for Sustainable Development. στο: *Umweltbildung, Umweltkommunikation und Nachhaltigkeit - Environmental Education, Communication and Sustainability*. Κεφ.5. σελ: 95-118. <https://bit.ly/2moP6sE>
- Gough, A. (2006). Sustainable schools in the UN Decade of Education for Sustainable Development: Meeting the challenge? *Southern African Journal of Environmental Education* 23: 48–63.
- Evans J.E. (2015). Education for Sustainable Development (ESD) Awards in Sweden. Institute of International Education Department of Education http://www.edu.su.se/polopoly_fs/1.243145.1438268155!/menu/standard/file/James_Evans_Master_Thesis_2015_.pdf
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο

Επιβλέποντες/ουσες μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών

Anila Asghar, Associate Professor, McGill University, Canada

Ralf St. Clair, Professor, University of Victoria, Canada

Κώστας Γαβριλάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αλέξανδρος Γεωργόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αναστασία Δημητρίου, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μαρία Δασκολιά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Vincent Donch, Professor, Training & Education Sciences, Πανεπιστήμιο Αμβέρσας, Βέλγιο

Νικόλαος Ζούρος, Καθηγητής, Τμήμα Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Αλέξανδρος Θεοδωρίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μαριάννα Καλαϊτζιδάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αντώνιος Λενακάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γεώργιος Μαλανδράκης, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ίκαρος Μαντούβαλος, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Αθανάσιος Μόγιας, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Βασίλης Παπαβασιλείου, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Peter Van Petegem, Professor, Training & Education Sciences, Πανεπιστήμιο Αμβέρσας, Βέλγιο

Κατερίνα Πλακίτση, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πολυξένη Ράγκου, Αφυπηρετήσασα Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αντώνιος Σαπουντζής, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ίριδα Τσεβρένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευγενία Φλογαΐτη, Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Δημήτριος Χαραλάμπους, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βασιλεία Χρηστίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Συμμετέχοντες μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες και υποψήφιοι/ες διδάκτορες/ισσες

Αργυροπούλου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ασλάνη Άννα, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γαλάνης Νικόλαος, Υποψήφιος Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γεωργιάδου Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης για την προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Γιαβρόγλου Λάουρα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, απόφοιτη ΠΜΣ: «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γιαννίρης Κωνσταντίνος, Υποψήφιος Διδάκτορας, Department of Integrated Studies in Education, McGill University, Canada

Γκόγκου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Επιστήμες της Αγωγής», Κατεύθυνση Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Δασκαλάκη Ζαχαρένια, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Δερμιτζόγλου Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων», Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Δούβαλη Ελένη, Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ: «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Καλή Άννα Μαρία, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο ΠΜΣ: «Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι», Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Καπούλας Πέτρος, Διευθυντής Εργαστηριακού Κέντρου Χανίων, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Απόφοιτος ΠΜΣ: «Επιστήμες της Αγωγής», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καρλή Γαρυφαλλιά, Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

- Καρμπά Άρτεμις**, Νηπιαγωγός, απόφοιτος του ΔΠΜΣ: «Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Κουκουζέλη Βασιλική**, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Λαμπροπούλου Έλενα**, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Απόφοιτη ΠΜΣ: «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μαυρίδου Δέσποινα**, Υπεύθυνη Σχολ. Δραστηριοτήτων, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Οι Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Μαυριού Χρυσάφια**, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Μπεντάνα Κωνσταντίνα**, Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Μπούσδα Φανή**, Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Μπουτζιλούδη Χρυσούλα**, Εκπαιδευτικός, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Μπρέντας Φίλιππος**, Μεταπτυχιακός Φοιτητής ΠΜΣ: «Εκπαίδευση για την Αειφορία – Επιστήμες της Αγωγής», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ντάγλα Ελευθερία**, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Επιστήμες της Αγωγής», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Νταή Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ντόνα Ειρήνη**, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης, Αν. Υπευθύνου ΚΠΕ Γρεβενών, διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Πανάτσα Βασιλική Μαρία**, Υποψήφια διδάκτορας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Παπαγεωργίου Κωνσταντίνα**, Νηπιαγωγός, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Παπαδοπούλου Αθανασία**, Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

- Παπαμόσχου Μαρία**, Απόφοιτη ΔΜΠΣ: «Ειδικευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Παππά Ματρώνα**, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Παρασκευοπούλου Σεβαστή**, Νηπιαγωγός, απόφοιτη ΠΜΣ: «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Πολύζου Μαρία – Ευαγγελία**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ: «Εκπαίδευση για την Αειφορία - Επιστήμες της Αγωγής», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ρακογιάννη Κυρατώ**, Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης, απόφοιτη ΠΜΣ: «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Σαββαλάκη Αποστολία**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ: «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία», Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Σινάκου Ελένη**, Υποψήφια διδάκτορας, Training & Education Sciences, Πανεπιστήμιο Αμβέρσας, Βέλγιο
- Σλαυκίδης Γιώργος**, Υποψήφιος διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Σπάθα Ζωή**, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ: «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Σταμούλη Ερασμία**, Υποψήφια διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Στρέζου Αγάπη**, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, το περιβάλλον και την τεχνολογία», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Στυλιανού Λιάνα**, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου για την εκπαίδευση για την Αειφορία, Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Τεμπέλη Κερασία**, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ: «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία», Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Τρίγκατση Άννα**, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης, Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τσολακίδου Σοφία, Νηπιαγωγός, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία», Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Φιλιππάκη Αμαλία, Συντονίστρια Εκπαίδευσης για την Αειφορία, Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Φράγκου Ελισάβετ, Απόφοιτη ΠΜΣ: «Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χατζηνικόλα Χαριστούλα, Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου