

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΟΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΚΑΣΤΑΝΗ Κ.

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν.Ιωαννίνων
e-mail: konkastan@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η τελική αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής δράσης, όπως είναι ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, είναι μια διαδικασία δύσκολη, χρονοβόρα και συχνά με πολλές ενστάσεις ως προς την αξιοπιστία της.

Η αναζήτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στα περιβαλλοντικά προγράμματα, που θα λειτουργούν ως δείκτες αρτιότητας των προγραμμάτων, θα μπορούσε να εκληφθεί ως ένα είδος αξιολόγησης, εάν ως στόχος ετίθετο ένα ιδεατά ολοκληρωμένο περιβαλλοντικό πρόγραμμα.

Θεωρούμε ότι τα χαρακτηριστικά που διασφαλίζουν την αρτιότητα ενός περιβαλλοντικού προγράμματος προκύπτουν από τις γενικές αρχές, τα βασικά χαρακτηριστικά, τις 3 όψεις, τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθοδολογικές προτάσεις της Π.Ε.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω χαρακτηριστικών προτείνουμε ένα μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης περιεχομένου των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, το οποίο αποτελείται από οχτώ (8) κατηγορίες και είκοσι πέντε (25) υποκατηγορίες. Το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στη φάση σχεδιασμού καθώς και κατά την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

KASTANI K.

Department of Primary Education of Ioannina
e-mail: konkastan@sch.gr

ABSTRACT

The final evaluation of educational action, as is a environmental program, is a process difficult, time-consuming and, frequently, with a lot of objections to its reliability.

The search of specific characteristics in the environmental programs, that will work as indicators of completeness of programs, could be considered as a type of evaluation, if as objective were placed a ideally completed environmental program.

We consider that the characteristics that ensure the completeness of an environmental program result from the general beliefs, the basic characteristics, the 3 aspects, the objectives, the content and the methodological proposals of Environmental Education.

For the research of those characteristics, we propose a methodological tool of analysis of content of environmental programs, which is constituted by eight (8) classes and twenty five (25) subclasses. This methodological tool could be also used in the phase of planning as well as at the carrying out of environmental program.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντικό πρόγραμμα, αξιολόγηση, μεθοδολογική πρόταση, διερεύνηση περιεχομένου, χαρακτηριστικά, δείκτες αρτιότητας

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση ως κοινωνική λειτουργία ενυπάρχει άτυπα σε κάθε δομή κοινωνικής οργάνωσης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και οι οποίες έχουν υψηλές απαιτήσεις από τα μέλη τους.

Η αξιολόγηση, που σχετίζεται με τις εκπαιδευτική δράση, οφείλει να είναι μια διαδικασία σαφώς ορισμένη, ώστε να μην υπερβαίνει τα όρια της δεοντολογίας, και επίσης να είναι εξαιρετικά καλά οργανωμένη για να είναι έγκυρη και αποτελεσματική. Για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου επιλέγουμε τον εξής ορισμό: «Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα, και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία» (Κωνσταντίνου, 2000, σ.15)

Ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα συνιστά παιδαγωγική δραστηριότητα. Θα μπορούσε λοιπόν να αξιολογηθεί είτε με βάση τους ειδικούς στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος, είτε με βάση τους γενικότερους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Θεωρούμε ότι η διαπίστωση της επίτευξης ή μη των στόχων ενός περιβαλλοντικού προγράμματος είναι μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση -με εξαίρεση τους πολύ άμεσους και πρακτικούς στόχους, όπως για παράδειγμα μια δενδροφύτευση. Απαιτεί εξειδικευμένη μεθοδολογία, πολύ καλή οργάνωση και μεγάλο χρονικό διάστημα.

Όμως είναι αναγκαίο, οι εμπλεκόμενοι σε ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πρόγραμμα να γνωρίζουν σχετικά με την καταλληλότητα των ενεργειών τους, τουλάχιστον ως προς την ολοκλήρωση και αρτιότητα του περιβαλλοντικού προγράμματος που εκπονούν.

Η αναζήτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στα περιβαλλοντικά προγράμματα, που θα λειτουργούν ως δείκτες αρτιότητας των προγραμμάτων αυτών, είναι μια πιο εύκολη διαδικασία σε σχέση με την αξιολόγηση. Με την προϋπόθεση ότι η επιλογή αυτών των χαρακτηριστικών θα στηρίζεται σε γενικά αποδεκτές αρχές, θεωρούμε ότι η παρουσία τους θα υποστηρίζει την καταλληλότητα των χειρισμών προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των στόχων ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

Επιπλέον, παρ' όλο που η προτεινόμενη διαδικασία δεν αντικαθιστά την αξιολόγηση, μπορεί να εκληφθεί ως τέτοια, εάν ως στόχος τεθεί ένα ιδεατά ολοκληρωμένο πρόγραμμα.

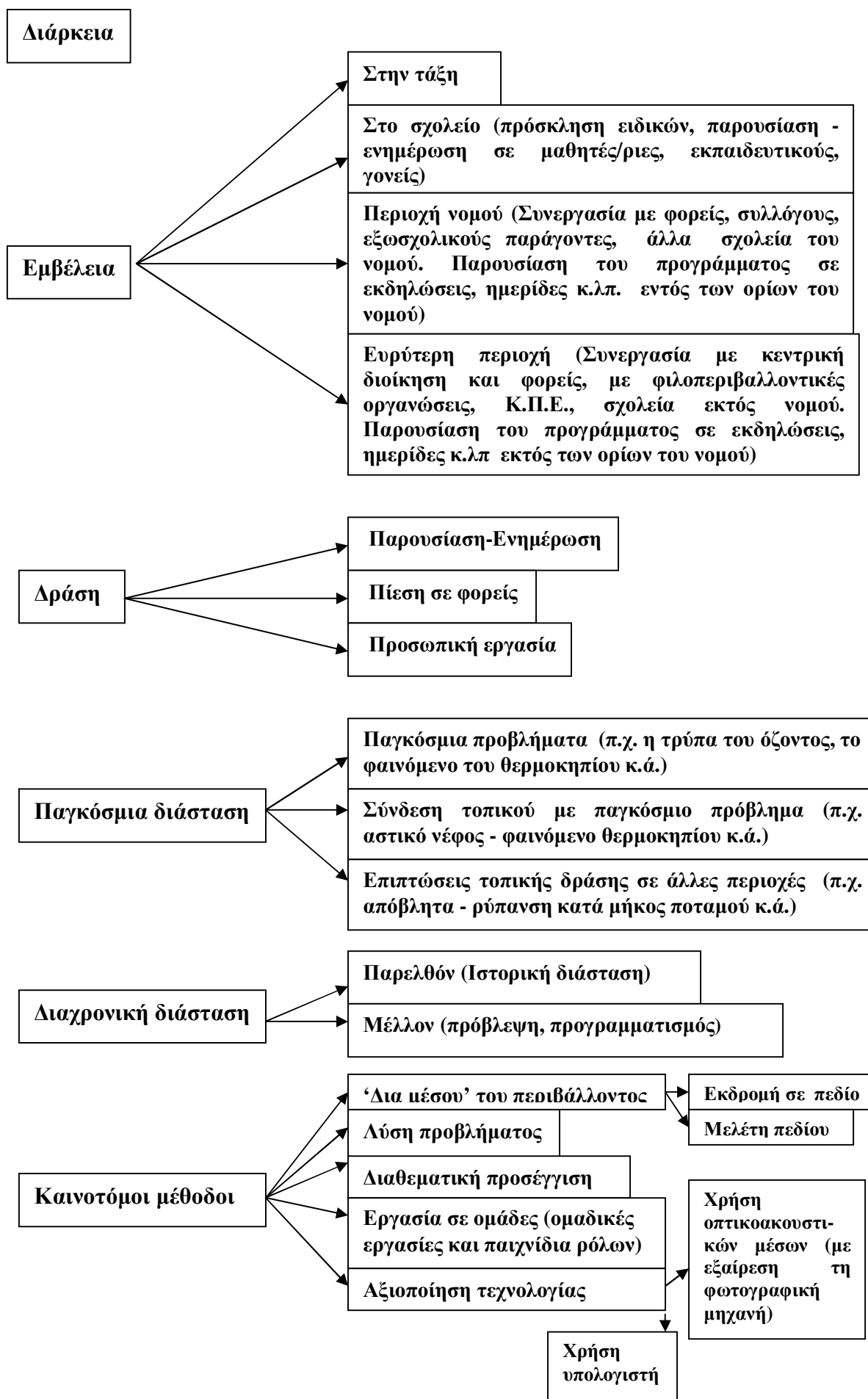
2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΟΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

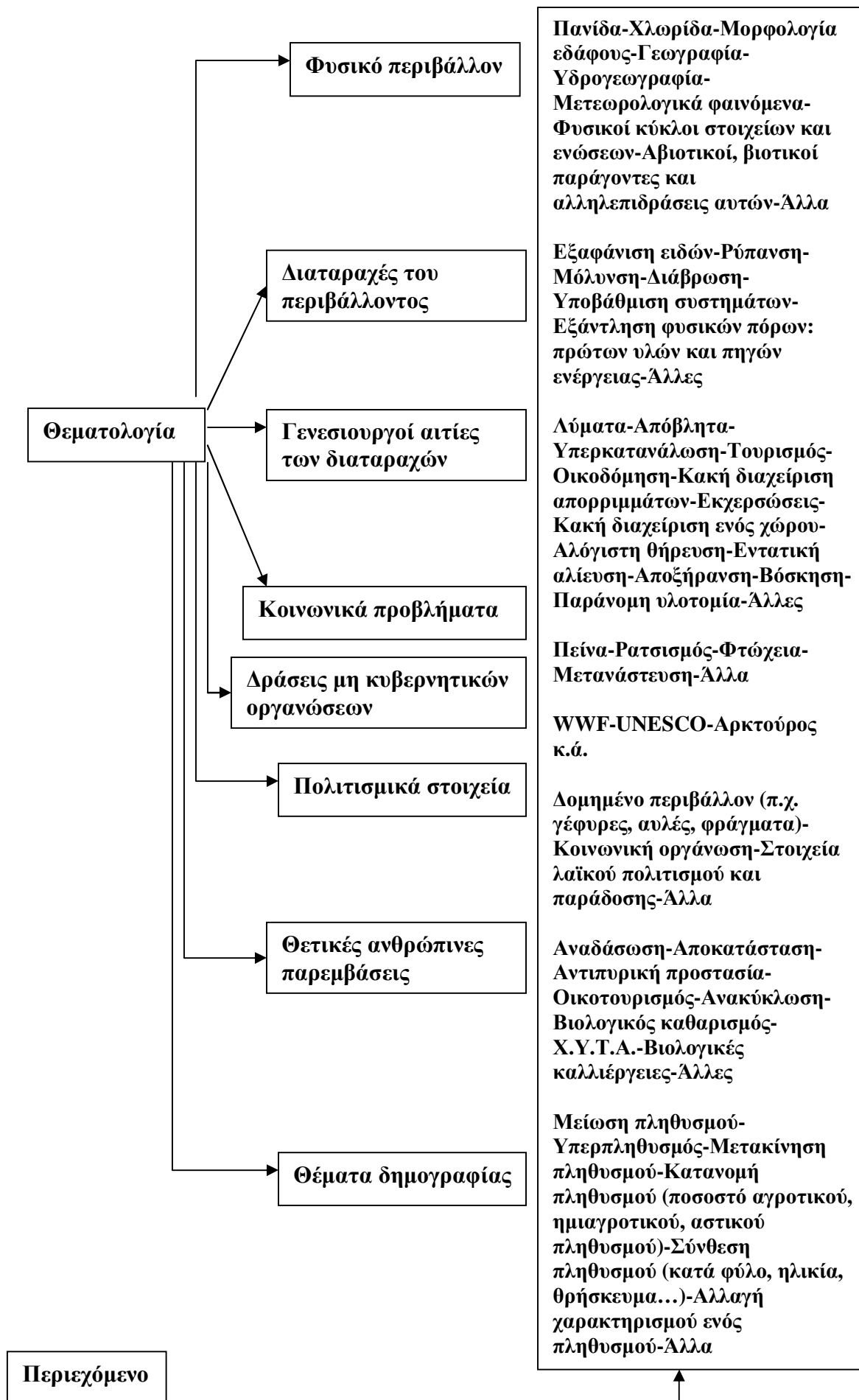
Για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που θα λειτουργούν ως δείκτες αρτιότητας, κατασκευάσαμε ένα μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης περιεχομένου των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Με το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο είναι δυνατόν να μετρηθεί η παρουσία ή η απουσία ενός χαρακτηριστικού. Για κάποια χαρακτηριστικά, μπορεί να μετρηθεί και η έντασή τους, εφ' όσον υπάρχει σε αυτά ένα είδος κλιμάκωσης, το οποίο είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί ως μέτρο έντασης.

Για την ανάλυση επιλέξαμε τη διπλή κατηγοριοποίηση ώστε να μη χάνονται πληροφορίες, όσο αυτό είναι δυνατόν. Ο συμπυκνωμένος κώδικας αποτελείται από 8 κατηγορίες. Κάποιες από αυτές αναλύθηκαν περαιτέρω σε υποκατηγορίες και προέκυψε ο αναλυτικός κώδικας. Οι υποκατηγορίες, εκτός του ότι συμβάλλουν στη διεξοδικότερη ανάλυση, λειτουργούν και ως ενδείξεις ή δείκτες για τον καθορισμό των κατηγοριών

Για να ικανοποιηθεί η αρχή του *αμοιβαίου αποκλεισμού* δώσαμε λεπτομερή περιγραφή κατηγοριών, όπου κρίναμε απαραίτητο. Επίσης για ορισμένες κατηγορίες προχωρήσαμε και σε ακόμη αναλυτικότερο κώδικα, ο οποίος χρησιμεύει αποκλειστικά στην ακριβέστερη οριοθέτηση των κατηγοριών και υποκατηγοριών. Η περαιτέρω αυτή ανάλυση και περιγραφή επικουρεί και στην *αξιοπιστία* καθώς και στην *αντικειμενικότητα* της ανάλυσης.

Στις επόμενες σελίδες δίνεται η σχηματική παράσταση των κατηγοριών.





Οι 8 κατηγορίες του συμπυκνωμένου κώδικα είναι οι εξής:

- * Η διάρκεια του προγράμματος
- * Η εμβέλεια του προγράμματος
- * Η δράση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα 'για χάρη' του περιβάλλοντος
- * Η αναφορά στην παγκόσμια διάσταση των περιβαλλοντικών ζητημάτων
- * Η αναφορά στη διαχρονική διάσταση
- * Η χρήση καινοτόμων μεθόδων
- * Η θεματολογία των προγραμμάτων
- * Το περιεχόμενο των προγραμμάτων

3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΕΡΕΙΣΜΑΤΑ

Η επιλογή των κατηγοριών βασίζεται στους στόχους της Π.Ε., στη μεθοδολογία, στο περιεχόμενο, στους στόχους και στις αρχές της, όπως εκφράστηκαν στις διασκέψεις της Τιφλίδας και της Θεσσαλονίκης. Αναζητήσαμε λοιπόν θεωρητικά ερείσματα στα κείμενα των διακηρύξεων των διασκέψεων αυτών, καθώς και σε σχετική βιβλιογραφία.

3.1 Η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων-Η συνεχής εκπαίδευση

Η χρονική διάρκεια κάθε περιβαλλοντικού προγράμματος μεμονωμένα, πιθανόν να έχει μικρή σημασία. Η συνολική όμως διάρκεια όλων των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε μια σχολική μονάδα, σε σχέση με τα χρονικά όρια μέσα στα οποία αυτά εκπονήθηκαν, μπορεί να φανερώνουν τη δημιουργία ενός φιλοπεριβαλλοντικού κλίματος στο συγκεκριμένο σχολείο. Η εκπόνηση δηλαδή πολλών και συνεχώς ανανεούμενων προγραμμάτων, και η συνακόλουθη κινητοποίηση της σχολικής μονάδας και πιθανόν της τοπικής κοινωνίας, να δημιουργούν ένα κοινωνικό μικρό-πλαίσιο μέσα στο οποίο να ενθαρρύνονται φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, επειδή, «είναι σαφής η εξάρτηση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς από τα πολιτιστικά πρότυπα...» (Κρίβας, 1998, σ. 66, από Ipsen, 1987).

Επίσης, η αλληλουχία περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με τον εθελοντικό χαρακτήρα συμμετοχής των εμπλεκόμενων εξοικειώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες στη 'δια βίου' εκπαίδευση.

Στη διακήρυξη της Τιφλίδας αναφέρεται:

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα έπρεπε ... να συνιστά συνεχή διαδικασία, θα έπρεπε να ξεκινά στην προσχολική ηλικία και να συνεχίζεται στη σχολική, καθώς επίσης και στο μη σχολικό επίπεδο.» (πρόταση ν° 2, παράγραφος 3)

«Η ορθώς εννοούμενη περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να κατανέμεται σε όλες τις ηλικίες και τα επίπεδα εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης ... να εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια ύπαρξης του ατόμου...» (Διακήρυξη)

3.2 Η συνεργατική αλληλεπίδραση σχολείου-κοινωνίας

Η αποτίμηση της εμβέλειας των περιβαλλοντικών προγραμμάτων μας πληροφορεί για το βαθμό συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Η μαζική μετανάστευση και η αστικοποίηση επεφύλαξε συρρίκνωση του ρόλου του σχολείου -σε σχέση με παλαιότερες χρονικές περιόδους- και τη συνακόλουθη απομόνωσή του από τα κοινωνικά δρώμενα και την κοινωνική πρόοδο και εξέλιξη.

Τα τελευταία χρόνια, μερικές δυναμικές παρεμβάσεις συλλόγων γονέων, συνήθως υποστηρικτικές σε καινοτόμους πρωτοβουλίες που ανέλαβαν ορισμένοι δάσκαλοι και δασκάλες, δημιούργησαν μικρή ρωγμή στην απομόνωση του ελληνικού σχολείου. Σημειώνουμε ότι πολλές από τις πρωτοβουλίες είχαν περιβαλλοντικά περιεχόμενα και επισημαίνουμε το ρόλο που διαδραματίζει η Π.Ε. ως καταλύτης για το 'άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία'. *«Από τη φύση της, η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει δραματικά στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.»* (Διακήρυξη Τιφλίδας)

Για την Π.Ε. η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία συνδέεται με τη διαδικασία διερεύνησης και επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων της περιοχής. Αυτό προϋποθέτει μακρά παράδοση συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, των πολιτικών τοπικών αρχών, των συλλόγων και των κατοίκων της περιοχής, ώστε να έχουν δημιουργηθεί κοινές επιδιώξεις καθώς και σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσά τους. Η απουσία αυτής της προϋπόθεσης στην ελληνική πραγματικότητα συνιστά ίσως την αιτία που «δεν προωθείται όμως ο προβληματισμός σε κοινωνική και πολιτική βάση ούτε η συμμετοχικότητα, η δράση και οι ολοκληρωμένες κοινωνικές παρεμβάσεις...». (Φλογαίτη, 1996, σ. 98)

Στη διακήρυξη της Τιφλίδας η σχέση σχολείου κοινωνίας προσδιορίζεται σαφώς:

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να είναι ανοιχτή στην κοινωνία. Πρέπει να συνδέει τον άνθρωπο με μια ενεργό διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων στο πλαίσιο ιδιαίτερων πραγματικοτήτων, να παροτρύνει την πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα και τη συμβολή στη χάραξη ενός καλύτερου μέλλοντος.» (Διακήρυξη)

3.3 Η δράση μέσα στα περιβαλλοντικά προγράμματα

Η εκπαίδευση 'για χάρη' του περιβάλλοντος αποσκοπεί στο να αναπτύξει φιλοπεριβαλλοντικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές αφ' ενός, και αφ' ετέρου «Η τρίτη αυτή διάσταση ('για χάρη' του περιβάλλοντος) συνιστά την ειδοποιό διαφορά με ... όλη την εκπαίδευση συνολικά, καθώς εισάγει την έννοια της ευθύνης του πολίτη για την κατάσταση και την τύχη του περιβάλλοντος. Εισάγει 'πολιτική' στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, πολιτική με την ευρεία έννοια του όρου, καθώς και την κοινωνική διάσταση με την έννοια της συνευθύνης της κοινωνίας για την ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής.» (Καλαϊτζίδης, κ.ά, 1999, σ. 29). Είναι λοιπόν η εκπαίδευση 'για χάρη' του περιβάλλοντος μια προσπάθεια αναθεώρησης των αξιών, αλλά και μια προσπάθεια να εισάγουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στην έννοια της 'πολιτικής' παρέμβασης, που μεταφράζεται σε δράση 'για χάρη' του περιβάλλοντος. «Ο Freire (1921-1997), υποστήριξε ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να μετατρέψουν τη γνώση σε πράξη.» (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2004, σ. 26).

Οι δράσεις για χάρη του περιβάλλοντος που μπορεί να αναπτυχθούν σε περιβαλλοντικά προγράμματα είναι ποικίλες. «Μέσα από στρατηγικές δράσης, όπως είναι η πειθώ, η ενημέρωση του κύκλου τους, η συζήτηση και πίεση στους φορείς αποφάσεων, η προβολή των προτάσεών τους μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ακόμη και η διαχείριση ενός προβλήματος με προσωπική εργασία, θα αποκτήσουν οι μαθητές εμπειρίες κοινωνικής δράσης.» (Καμαρινού, 1999, σ. 30).

Στη διακήρυξη της Τιφλίδας επισημαίνεται:

«Η Π.Ε. πρέπει να συνδέει τον άνθρωπο με μια ενεργό διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων στο πλαίσιο ιδιαίτερων πραγματικοτήτων...» (Διακήρυξη)

«...ώστε οι πολίτες να συμμετάσχουν κατά τρόπο υπεύθυνο και αποτελεσματικό στην αποτροπή και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων...» (πρόταση ν° 1, παράγραφος 3)

«η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει κατά προτίμηση να προσανατολίζεται στην επίλυση των προβλημάτων και τη δράση» (πρόταση ν° 12)

3.4 Η παγκόσμια διάσταση

Η απουσία γεωγραφικών ορίων στις περιβαλλοντικές παραμέτρους προσδίδει εκ των πραγμάτων στην Π.Ε. την παγκόσμια διάστασή της.

Η επίγνωση αυτής της κατάστασης μεγαλώνει την ευθύνη απέναντι στο παγκόσμιο περιβάλλον και απέναντι στους συνανθρώπους μας. Ταυτόχρονα, στην προοπτική επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων και προστασίας του περιβάλλοντος, γίνεται επιτακτική η ανάγκη για συνεργασία μεταξύ κρατών, εθνών, οργανώσεων, οργανισμών και όλων των κοινωνιών της Γης.

Οι συνεργασίες παγκόσμιας εμβέλειας διαδραματίζουν ταυτόχρονα σημαντικό ρόλο και προς την προοπτική της παγκόσμιας ειρήνης. Η Π.Ε. 'συστρατεύεται' «στην προσπάθεια για την επίτευξη μιας παγκόσμιας κοινωνίας στην οποία οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες θα διασφαλίζονται αφενός για τις σημερινές και αφετέρου για τις μελλοντικές γενιές» (Κατσίκης, κ.ά., 2000, σ. 13)

Η σπουδαιότητα της παγκόσμιας διάστασης της Π.Ε. καταδεικνύεται και από το πλήθος σχετικών αναφορών στη διακήρυξη της Τιφλίδας:

«Η ορθώς εννοούμενη περιβαλλοντική εκπαίδευση ... καταδεικνύει την αλληλεξάρτηση μεταξύ των εθνικών κοινωνιών, καθώς και την ανάγκη μιας αλληλεγγύης στο επίπεδο της ανθρωπότητας.» (Διακήρυξη)

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλει, αφενός, στη διασφάλιση της ειρήνης, τον περαιτέρω περιορισμό των διεθνών εντάσεων και την ανάπτυξη της διεθνούς κατανόησης, και να αποτελεί, αφετέρου, ένα πραγματικό όργανο διεθνούς αλληλεγγύης και εξάλειψης όλων των μορφών διακρίσεων, κοινωνικών, πολιτικών ή οικονομικών.» (πρόταση ν° 2)

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα έπρεπε ... να εξετάζει τα κύρια περιβαλλοντικά θέματα υπό μια οπτική τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή, ούτως ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν γνώση των περιβαλλοντικών συνθηκών που υφίστανται σε άλλες γεωγραφικές περιφέρειες.» (πρόταση ν° 2, παράγραφος 3)

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα έπρεπε ... να εμμένει στην αξία και την αναγκαιότητα μιας συνεργασίας τοπικού, εθνικού και διεθνούς χαρακτήρα με στόχους την αποτροπή και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων» (πρόταση ν° 2, παράγραφος 3)

«Η Διάσκεψη ... θεωρώντας ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα από τα μέσα ενίσχυσης της αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των λαών, καθώς και της συμβολής στη θέσπιση φιλικών σχέσεων μεταξύ των κρατών και διατήρησης της ειρήνης και της διεθνούς ασφάλειας ... ότι η ανάγκη μιας διεθνούς συνεργασίας με αντικείμενο την περιβαλλοντική εκπαίδευση καθίσταται επιτακτική σε όλες τις χώρες, και ιδιαίτερα στις αναπτυσσόμενες...» (πρόταση ν° 22)

3.5 Η διαχρονική διάσταση

«Η ιστορία είναι γεμάτη από παραδείγματα λαών, εθνών, πολιτισμών που δεν κατόρθωσαν να περάσουν στο επόμενο στάδιο. Αποδεικνύει επίσης ότι ποτέ ο άνθρωπος δεν ήταν σε θέση να προβλέψει μακροπρόθεσμα, ούτε και να παραδειγματιστεί συνετά από προηγούμενες καταστροφές. Η ανθρώπινη φύση δεν έχει μνήμη.» (Κατσικίς, 1999, σ. 29)

Για τους πιο πάνω λόγους είναι σημαντικό στα περιβαλλοντικά προγράμματα να γίνεται αναφορά στην 'ιστορία' του υπό μελέτη θέματος. Η διαχρονική προσέγγιση προσφέρει τη δυνατότητα να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ του 'τότε' και του 'τώρα', να ανεβρεθούν οι μακρινές αιτίες πιθανόν προβλημάτων, να συζητηθούν επιλογές που έγιναν κάποτε και το πώς αυτές επηρεάζουν τη ζωή μας σήμερα. Με αυτό τον τρόπο οξύνεται η κρίση, ασκείται η φαντασία, και το σημαντικότερο, διαμορφώνεται ο άνθρωπος σε ιστορικό ον. Η ανθρώπινη φύση αποκτά μνήμη.

Το περιβάλλον λοιπόν, χαρακτηρίζεται από πολύ αργή εξέλιξη σε σχέση με το ανθρώπινο μέτρο, και η διανοητική σύλληψη της συνολικής διάρκειας που έχει η ιστορία του πλανήτη μας, είναι έξω από τα όρια των ανθρώπινων δυνατοτήτων. Όμως, είναι εντελώς απαραίτητο για την προστασία του περιβάλλοντος να διαμορφωθούν άνθρωποι με ιστορική συνείδηση και ορθολογικές προβλεπτικές ικανότητες.

Η διακήρυξη της Τιφλίδας για το ζήτημα της διαχρονικής διάστασης στην Π.Ε. αναφέρει:

«Η ορθώς νοούμενη περιβαλλοντική εκπαίδευση ... συμβάλλει στο να δώσει την αίσθηση της βαθιάς συνέχειας που συνδέει την πράξη του σήμερα με τις μελλοντικές της συνέπειες» (Διακήρυξη)

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα έπρεπε ... να επικεντρώνεται στις σύγχρονες και μελλοντικές καταστάσεις του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη την ιστορική τους διάσταση» (πρόταση ν° 2, άρθρο 3)

3.6 Η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων

Η Διάσκεψη της Τιφλίδας θέτει το ζήτημα των καινοτομιών στην εκπαίδευση και αναδεικνύει τη συμβολή της Π.Ε. στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη διακήρυξη αναφέρεται:

«Από τη φύση της, η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει δραματικά στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο σκοπό αυτό, απαιτεί συγκεκριμένο αριθμό ιδιαίτερων ενεργειών

προκειμένου να καλύψει τα κενά που τα εκπαιδευτικά συστήματα, παρά τις αξιοσημείωτες προσπάθειες, εξακολουθούν να παρουσιάζουν» (Διακήρυξη)

Θα αναφερθούμε πολύ συνοπτικά σε μερικές από τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες καινοτόμους μεθόδους.

3.6.1 Η διερεύνηση συγκεκριμένου προβλήματος

Η διερεύνηση συγκεκριμένων περιβαλλοντικών προβλημάτων ή 'λύση προβλήματος' είναι μια πρόταση που προέρχεται από τη μαθητοκεντρική τάση της Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, οι γνώσεις που προσφέρονται στους μαθητές και στις μαθήτριες κατά το δασκαλοκεντρικό πρότυπο διδασκαλίας συσσωρεύονται απλώς, χωρίς τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές και τις μαθήτριες στη ζωή τους. «Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές όχι μόνο δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν έξω από το σχολείο γνώσεις που αποκόμισαν στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και ότι τις περισσότερες φορές αδυνατούν να αναγνωρίσουν το εξωτερικό περιβάλλον σαν κατάλληλο για την εφαρμογή αυτών των γνώσεων.» (Πομπόρτσης, κ.ά. 1996, σ. 568). Αντίθετα, η απόκτηση γνώσεων και στάσεων, μέσα από εμπειρίες δράσης και επίλυσης προβλημάτων, επιτρέπουν την κατανόηση του πραγματικού κόσμου, την απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων και τη διάθεση για κοινωνικές παρεμβάσεις. «Ο Dewey το 1971 έγραφε: Αυτό που έμαθε κάποιος ως γνώση ή δεξιότητα σε μια κατάσταση γίνεται ένα εργαλείο για την κατανόηση και την αποτελεσματική διαχείριση των καταστάσεων που ακολουθούν.» (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2004, σ. 25)

3.6.2 Η μελέτη πεδίου

Η μελέτη πεδίου είναι μια μέθοδος που φέρνει σε επαφή τα παιδιά με το 'αντικείμενο' που μελετούν μέσα από ένα πρόγραμμα, όχι απλώς σαν μια 'έπίσκεψη μουσείου', αλλά αλληλεπιδρώντας μέσω των αισθήσεων και των οργάνων μέτρησης, μέσω διάφορων τεχνικών (π.χ. ζωγραφίζοντας), καταγράφοντας τα αποτελέσματα, συστηματοποιώντας τα και τελικά συνάγοντας συμπεράσματα.

3.6.3 Η διαθεματική προσέγγιση

Η διαθεματικότητα αναφέρεται στον τρόπο που προσεγγίζεται το μελετώμενο ζήτημα. Στα πλαίσια της διαθεματικότητας ένα θέμα μπορεί να μελετηθεί από πολλές πλευρές, να αναδειχθούν, κατά τη διερεύνηση, νέες όψεις του και να ειπωθεί κάτω από ποικίλες οπτικές γωνίες. Η χρήση επιστημονικών γνώσεων και μεθόδων στη διαθεματική διαπραγμάτευση του θέματος, προσδίδει στη μελέτη το χαρακτήρα διεπιστημονικής προσέγγισης. Στη διακήρυξη της Τιφλίδας το θέμα της διεπιστημονικής ολιστικής προσέγγισης τίθεται και επανέρχεται συχνά:

«Η Π.Ε. ... υιοθετώντας μια ολιστική αφετηρία βασισμένη σε μια ευρέως διεπιστημονική προσέγγιση, αναδημιουργεί μια συνολική θεώρηση, σύμφωνη προς το αλληλένδετο του φυσικού περιβάλλοντος και του περιβάλλοντος που δημιουργεί ο άνθρωπος.» (Διακήρυξη)

«Ο πρωταρχικός στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να προτρέψει τους πολίτες και τις κοινωνικές ομάδες στην αντίληψη της συνθετότητας του περιβάλλοντος, τόσο του φυσικού, όσο κι αυτού που δημιουργεί ο άνθρωπος» (Πρόταση ν° 1, παράγραφος 3)

«...να αναλύσει τα προβλήματα αυτά στη βάση διεπιστημονικών και συνολικών προσεγγίσεων που θα επιτρέψουν τη σαφή κατανόησή τους» (Πρόταση ν° 1, παράγραφος 7)

3.6.4 Η ομαδοκεντρική μέθοδος

Η εργασία σε ομάδες είναι η καινοτόμος μέθοδος που αντιπαράκειται ευθέως στο παραδοσιακό μοντέλο της μετωπικής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θεωρούμε ότι ήταν ο δρόμος που οδήγησε στην εισαγωγή αυτής της μεθόδου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Η εμπιστοσύνη στις δυνατότητες των μαθητών/ριών και η διακριτική καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό είναι οι θεμέλιοι λίθοι της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας.

3.6.5 Η αξιοποίηση της τεχνολογίας

Η σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία θεωρείται το μέσον για τις ρηξικέλευθες αλλαγές που θα οδηγήσουν στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως.

Η κριτική που ασκείται στην εισαγωγή της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαίδευση, τεκμηριώνεται πάνω στα δεδομένα για στις επιδόσεις των μαθητών/ριών. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με χρήση υπολογιστών είναι περίπου ίδια με εκείνη της διδασκαλίας χωρίς υπολογιστές. «Ένας από τους λόγους της αποτυχίας ως προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια μεταφοράς των παραδοσιακών διδακτικών αντιλήψεων και πρακτικών στο νέο μαθησιακό περιβάλλον» (Ράπτης, κ.ά, 2001, σ. 53). Αυτό σημαίνει ότι στο υπάρχον σχολικό σύστημα ο υπολογιστής δεν είναι παρά ένα ακόμη εποπτικό μέσο. Στην πραγματικότητα όμως, η σημαντική λειτουργία του έγκειται στο να συμβάλλει στην αλλαγή του υπάρχοντος σχολικού συστήματος και να χρησιμοποιηθεί στην επίτευξη των στόχων ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

Χάρη στην εισαγωγή της ψηφιακής τεχνολογίας καθίστανται εφικτές, ή διευκολύνονται κατά πολύ, όλες οι προτάσεις της Π.Ε. γύρω από: τη διερεύνηση συγκεκριμένου προβλήματος, τη διεπιστημονική προσέγγιση, τη συμμετοχικότητα των μαθητών/ριών, τη 'δια βίου' μάθηση, την εισαγωγή της ιστορικής και της παγκόσμιας διάστασης στα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα κ.ο.κ. Στην Π.Ε. στον όρο 'αξιοποίηση της τεχνολογίας' εντάσσεται μαζί με τη χρήση υπολογιστή και η χρήση άλλων οπτικοακουστικών μέσων όπως η τηλεόραση, το διαφανοσκόπιο, το βίντεο, κ.λπ. Στην διακήρυξη της Τιφλίδας υπάρχουν σποραδικές αλλά καίριες αναφορές για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

«Η εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τις επιτεύξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, πρέπει...» (Διακήρυξη)

«Πρέπει ... όλοι όσοι μπορούν να επηρεάσουν με τις πράξεις και τις αποφάσεις τους κατά αξιοσημείωτο τρόπο το περιβάλλον, να λάβουν κατά την κατάρτισή τους τις απαραίτητες γνώσεις και την τεχνογνωσία...» (Διακήρυξη)

«Η ορθώς νοούμενη περιβαλλοντική εκπαίδευση ... πρέπει να προετοιμάζει τον άνθρωπο για τη ζωή, βασιζόμενη στην κατανόηση των μεγάλων προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου και την απόκτηση της τεχνογνωσίας...» (Διακήρυξη)

3.7 Η θεματολογία

Υπάρχουν απόψεις που ισχυρίζονται πως οποιοδήποτε θέμα είναι κατάλληλο να γίνει αντικείμενο μελέτης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος, με τη λογική που υποστηρίζει ότι: οτιδήποτε έξω από τον άνθρωπο είναι δομικό στοιχείο του περιβάλλοντός του. Άλλες απόψεις αντιπαρατίθενται, με το επιχείρημα πως σύμφωνα με το προηγούμενο σκεπτικό, όλα τα αντικείμενα της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν θέματα της Π.Ε.

Στο περιεχόμενο της Π.Ε. επικεντρώθηκε η συζήτηση κατά τη διάρκεια της διεθνούς συνδιάσκεψης στη Θεσσαλονίκη. Η μετονομασία της Π.Ε. σε «εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία» (Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης, άρθρο 11) επικυρώνει την ευρύτητα του περιεχομένου της, μια που «Η έννοια της αειφορίας περιλαμβάνει όχι μόνον το περιβάλλον, αλλά επίσης τα προβλήματα της φτώχειας, του πληθυσμού, της υγείας, της εξασφάλισης τροφής, της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης» (Διακήρυξη της Θεσσαλονίκης, άρθρο 10).

3.8 Το περιεχόμενο

Το περιεχόμενο ενός περιβαλλοντικού προγράμματος διαφοροποιείται εν μέρει από το θέμα που επιλέχτηκε. Στην πραγματικότητα, η διερεύνηση του θέματος-η οποία συνιστά το περιεχόμενο του προγράμματος- εμπλουτίζει και διευρύνει το θέμα κυρίως μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων.

Επιπλέον η εξέταση του περιεχομένου επιτρέπει την διαπίστωση, για το αν και κατά πόσο έχουν αναδειχθεί και μελετηθεί οι περιβαλλοντικές διαστάσεις του εκάστοτε μελετώμενου θέματος, κάτι που θεωρούμε ως σημαντικό δείκτη αρτιότητας ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι φανερό ότι, για να επιλέξουμε τα χαρακτηριστικά που προτείνουμε να χρησιμοποιούνται ως δείκτες αρτιότητας περιβαλλοντικών προγραμμάτων, προσεγγίσαμε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσα από την μαθητοκεντρική οπτική. Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά ενδεχομένως να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση που περιγράφεται με το 'μοντέλο του εμβολιασμού' καθώς και με το 'διεπιστημονικό μοντέλο'.

Σχετικά με το μεθοδολογικό εργαλείο που προτείναμε για την ανάλυση περιεχομένου περιβαλλοντικών προγραμμάτων -ώστε να εκτιμηθεί η αρτιότητά τους με βάση τις αρχές και τις προτάσεις των διακηρύξεων της Τιφλίδας και της Θεσσαλονίκης- θεωρούμε αυτονόητο ότι μπορεί να αποδεχθεί εμπλουτισμό και βελτίωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., (2004), Η εκπαίδευση ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20^{ου} αιώνα, J.Dewey και P. Freire, *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 1, 24 – 28.
2. Καλαϊτζίδης Δ. Ουζούνης Κ., (1999), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, Σπανίδης, Ξάνθη.
3. Καμαρινού Δ., (1999), *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Paper graph.
4. Κατσίκης Α., (1999), Άνθρωπος και περιβάλλον - Ο φαύλος κύκλος της αλλοτρίωσης και η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των σχέσεων, *Τρεις δημοσιεύσεις για την ημέρα του περιβάλλοντος*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
5. Κατσίκης Α., (2000), Περιβαλλοντική εκπαίδευση: διαπιστώσεις και διαμορφούμενοι προσανατολισμοί, *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Περιβαλλοντική εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα -Προοπτικές και δυνατότητες*, σ.103-109 Λάρισα.
6. Κρίβας Σ., (1998), Περιβαλλοντική αγωγή και περιβαλλοντική συμπεριφορά: μια κριτική συνθετική προσέγγιση μέσω βιβλιογραφικής διερεύνησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 41-70.
7. Κωνσταντίνου Χ., (2000), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα.
8. Πομπόρτσας Α., Γκουζκούνη Α., Γραϊκός Χ., Δασκόπουλος Δ., Δημητριάδης Σ., Καρούλης Α., Μήλιου Α., Πολίτης Δ., (1996), *Multimedia στη θεωρία και στην Πράξη*, Τζιόλας, Θεσσαλονίκη.
9. Ράπτης Α., Ράπτη Α., (2001), Είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα της μάθησης με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση; Η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. *Πρακτικά συνεδρίου: Η πληροφορική στην εκπαίδευση- Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση εκπαιδευτικών*, σ. 47-70, Ρόδος
10. Φλογαίτη Ε., (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
11. Φλογαίτη Ε., (1996), Περί περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: προσεγγίσεις, αντιπαραθέσεις, *Συμπόσιο ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.Ε.ΧΩ.Δ.Ε. Οικολογία-Κοινωνία-Εκπαίδευση Πραγματικότητα και προοπτικές στην Ελλάδα* σ. 95-109, Νέα Σύνορα-Λιβάνη, Αθήνα.