ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ &ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Π.Μ.Σ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός

Κατεύθυνση: Αγωγή και Πολιτισμός

Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση

ΜΠΑΡΔΗ ΣΤΥΛΙΑΝΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Σαρδιανού Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Αμπελιώτης Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

ΑΘΗΝΑ, 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια η παγκόσμια κοινότητα αναζητά τρόπους σύζευξης της οικονομικής-αναπτυξιακής δραστηριότητας του ανθρώπου και της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και των λειτουργιών του, λόγω της ανησυχητικής τροπής των πραγμάτων στον πλανήτη. Η αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη προτείνεται ως πιθανή λύση. Η έννοια αυτή τοποθετεί την οικονομική ανάπτυξη (με συγκεκριμένες προϋποθέσεις) σε ένα πλαίσιο σεβασμού και αλληλεγγύης τόσο απέναντι στο φυσικό περιβάλλον όσο και μεταξύ ανθρώπων, χωρών και εθνών.

Αναμφισβήτητα οι καθημερινές δραστηριότητες των ατόμων σε οποιοδήποτε μέρος της γης επηρεάζουν την κατάσταση του περιβάλλοντος τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρύτερο επίπεδο. Η υπερκατανάλωση η οποία εκδηλώνεται στις περισσότερες περιοχές του δυτικού κόσμου ως τάση του σύγχρονου τρόπου ζωής επιδρά αρνητικά στο φυσικό περιβάλλον και εγείρει ζητήματα ανθρώπινων αξιών όπως η ισότητα και η αλληλεγγύη. Ένας τρόπος για την αντιμετώπιση των θεμάτων αυτών είναι η βιώσιμη κατανάλωση, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα βήμα προς την αειφόρο ανάπτυξη και μπορεί υλοποιηθεί ως συνειδητή επιλογή του καθένα και σταδιακά να αναδειχθεί ως μια συντονισμένη και ευρύτερη στάση.

Η βιώσιμη κατανάλωση μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή κάθε ατόμου σε τρείς συγκεκριμένες διαδικασίες: τη μείωση (της κατανάλωσης), την επαναχρησιμοποίηση και την ανακύκλωση (3R: reduce, reuse, recycle). Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια οικειοποίησης παιδιών νηπιαγωγείου με τις τρείς αυτές διαδικασίες ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης τους αρχικά και έπειτα ο πιθανός προσανατολισμός καθημερινών συνηθειών τους σε σχέση με αυτές.

Στο θεωρητικό μέρος, γίνεται μια συνοπτική προσέγγιση της βιώσιμης κατανάλωσης ως έννοιας και της πορείας της στο χρόνο ενώ στη συνέχεια επιχειρείται η συσχέτισή της με το πρότυπο των 3R. Έπειτα, αναφέρονται στοιχεία σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη και στη συνέχεια παρατίθενται τρόποι εφαρμογής και μέθοδοι των δύο αυτών άμεσα συσχετιζόμενων εκπαιδευτικών κατηγοριών με έμφαση στην προσχολική ηλικία.

Στο ερευνητικό μέρος, παρατίθεται αναλυτικά η όλη διαδικασία της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε. Η έρευνα αυτή διεξήχθη με την υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση στο νηπιαγωγείο, και οργανώθηκε σε τρείς επιμέρους δράσεις (ανακύκλωση, επαναχρησιμοποίηση, μείωση- 3R) με συγκεκριμένες κάθε φορά εκπαιδευτικές μεθόδους και διαδικασίες αξιολόγησης των δράσεων αυτών αλλά και του συνόλου του προγράμματος.

Τα συμπεράσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές για την προστασία του περιβάλλοντος με κατάλληλα διαμορφωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Επίσης, φαίνεται ότι το ενδιαφέρον των παιδιών αυξάνεται και διατηρείται όταν τα υπό επεξεργασία ζητήματα είναι πραγματικά και τα αφορούν, ενώ η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αλλά και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μπορούν να αναδείξουν τα παιδιά ως βασικούς παράγοντες επιθυμητών αλλαγών υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Οι προτάσεις που διατυπώνονται στο τέλος της εργασίας αποτελούν ενδεικτικούς τρόπους συνέχισης και ενσωμάτωσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ετήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

ABSTRACT

In recent years the world community seeks ways to couple the economic-development of human activity and the protection of the natural environment and its functions due to an alarming turn of events on the planet. Sustainable development is proposed as a possible solution. This concept puts economic growth (with specific conditions) in a context of respect and solidarity not only, towards the natural environment but also between people, countries and nations.

Undoubtedly, the everyday activities of people anywhere in the world affect the state of the environment locally and on a broader level. The overconsumption which occurs in most parts of the Western world as tendency of modern lifestyle affects negatively the natural environment and raise issues of human values such as equality and solidarity. One way to address these issues is sustainable consumption, which could be seen as a step towards sustainable development and can be implemented as a conscious choice of each one and gradually emerged as a coordinated and wider attitude.

Sustainable consumption can be realized with the participation of every person in three specific procedures: reduction (of consumption), reuse and recycle (3R). In this paper an attempt is made to acquaint kindergarten children with these three procedures in order to determine their degree of understanding first and then the potential adjustment of their daily habits to them.

In the theoretical part, there is a concise approach to the sustainable consumption and its development in time and then an attempt to associate it with the model of 3R. Then, there is relevant information on Environmental Education and Education for Sustainable Development and then out modalities and methods of these two directly correlated educational classes with emphasis on pre-school age.

In the research part, there is a presentation in detail of the whole process of action research conducted. The survey was conducted with implementation of an educational program on sustainable consumption in the kindergarten, and organized into three sub-actions (recycling, reuse, reduce- 3R) with specific whenever educational methods and evaluation of individual actions but also of the entire program.

The findings show that preschool children can adopt attitudes and behaviors to protect the environment by properly configured educational approach. Also, it appears that children's interest increased and maintained when the issues are from the real world. Environmental education in kindergarten and education for sustainable development can show children as key factors to the general desired changes under certain conditions.

The proposals made at the end of the work can be considered as indicative ways of environmental education’s continuation and integration to the annual kindergarten educational program.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΑΑ	Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
OECD(ΟΟΣΑ)	Organization for Economic Cooperation and Development- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΗΕ (UN)	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών- United Nations
ΠΕ	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
UNESCO	United Nations Educational. Scientific and Cultural Organization
WWF	World Wide Fund for Nature (World Wildlife Fund)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βιώσιμη κατανάλωση στις μέρες μας φαίνεται να αποτελεί μια προσωπική επιλογή που θα μπορούσε να συμβάλλει στην αλλαγή της κατάστασης του περιβάλλοντος τόσο του φυσικού όσο και του κοινωνικού. Από τη σκοπιά της εκπαίδευσης μπορεί και οφείλει να περιλαμβάνεται ως υπό επεξεργασία θέμα στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες με στόχο την ενημέρωση των μαθητών για συγκεκριμένες πρακτικές (3R) αλλά και την υιοθέτηση αυτών των πρακτικών στο πλαίσιο του σχολείου.

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελεί αντικείμενο έρευνας και εφαρμογής σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο και φέρει σημαντικές ελπίδες για το μέλλον σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εφαρμογή περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με προσανατολισμό στην αειφορία μπορεί να αποτελέσει την αρχή για την πορεία προς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Καθώς η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης περιλαμβάνει το σύνολο των λειτουργιών και σχέσεων του σχολικού συστήματος υπό τους όρους της αειφορίας και με βάση τις αρχές της αλληλεγγύης και της ισότητας. Σημαντική προϋπόθεση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελεί η εμπλοκή των μαθητών σε σχετικές δραστηριότητες από την προσχολική ηλικία, ενώ σύμφωνα με την UNESCO (2014) η εκπαίδευση αυτή θα έπρεπε να ξεκινά από τη γέννηση του παιδιού.

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στο χώρο του νηπιαγωγείου διαμορφώνεται με βάση κάποιες γενικές παραδοχές: α) Το παιδί αντιμετωπίζεται σαν άτομο με δικαιώματα. Η γνώμη του, οι σκέψεις και οι οπτικές που εκφράζει ακούγονται και συνυπολογίζονται στο σχεδιασμό και στο περιεχόμενο αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών. β) Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη οφείλει να παρέχει στο παιδί ευκαιρίες μάθησης και ανάδειξης αξιών. γ) Η διαφορετικότητα είναι σημαντικό στοιχείο και η αποδοχή της συμβάλλει στην αειφόρο ανάπτυξη. Η επαφή με τη διαφορετικότητα πρέπει να ξεκινά από την προσχολική ηλικία ώστε στη συνέχεια να εκδηλωθεί ο σεβασμός και η αποδοχή. γ) Η κριτική σκέψη είναι βασικό συστατικό στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και όλοι οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, φορείς της τοπικής κοινωνίας) θα πρέπει να εξασκούνται σε αυτή (UNESCO, 2008).

Στην έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω, πραγματοποιείται η εφαρμογή ενός περιβαλλοντικού προγράμματος με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση στο νηπιαγωγείο. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται είναι η έρευνα δράσης και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Μπορούν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία να υιοθετήσουν φιλικές προς το περιβάλλον συμπεριφορές;
- Μπορούν να αντιληφθούν ότι με την προσωπική τους δράση συμβάλλουν σε μια γενικότερη ενδεχόμενη αλλαγή;
- Ενδιαφέρονται για πραγματικά ζητήματα που υπάρχουν στο ευρύτερο περιβάλλον τους;

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό όπου αρχικά προσεγγίζεται η έννοια της βιώσιμης κατανάλωσης, η πορεία της στο χρόνο αλλά και η σύνδεσή της με το πρότυπο των 3R (reduce, reuse, recycle) και στη συνέχεια η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη όπως και η μεθοδολογία που προτείνεται σε καθεμία. Και το ερευνητικό όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η εφαρμογή της έρευνας δράσης καθώς και τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Τέλος, η συνολική προσπάθεια στηρίζεται στην πεποίθηση ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αειφόρου μέλλοντος. Στο σημείο αυτό παρατίθενται τα λόγια του γενικού γραμματέα των Ηνωμένων Εθνών στο πλαίσιο του σχεδίου για την αειφόρο ανάπτυξη έως το 2030, « Οι στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης αναγνωρίζουν ότι η εξέλιξη κατά την προσχολική ηλικία μπορεί να συμβάλει στο μετασχηματισμό που ελπίζουμε να συμβεί τα επόμενα 15 χρόνια.» (Ban Ki-moon, 2015).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 1

ABSTRACT 2

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ 3

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....4

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ 6

Α ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Προσεγγίζοντας τη βιώσιμη κατανάλωση

1.1 Βιώσιμη κατανάλωση 8

1.2 Ιστορική αναδρομή.....15

1.3 Η βιώσιμη κατανάλωση και το πρότυπο των 3R.....22

1.4 Μερικά στοιχεία για τη βιώσιμη κατανάλωση στην Ελλάδα.....27

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

2.1 Εισαγωγή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση 32

2.2 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....37

2.3 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό νηπιαγωγείο.....40

2.4 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη με στόχο τη βιώσιμη κατανάλωση 47

2.5 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη με στόχο τη βιώσιμη κατανάλωση στην Ελλάδα 53

2.6 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη με στόχο τη βιώσιμη κατανάλωση στο ελληνικό νηπιαγωγείο.....58

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μέθοδοι και τρόποι εφαρμογής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

3.1 Εισαγωγή στις μεθόδους εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....64

3.2 Μέθοδοι και τρόποι εφαρμογής προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 69

3.3 Η αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....81

3.4 Ποσοτικοποιημένες κλίμακες μέτρησης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης 84

3.5 Μέθοδοι και τρόποι εφαρμογής της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....88

3.6 Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.....93

Β ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Έρευνα δράσης με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση στο νηπιαγωγείο 96

4.2 1ο Στάδιο: Αναγνώριση, αξιολόγηση και διατύπωση προβλήματος.....98

4.3 2ο Στάδιο: Προκαταρκτικές συζητήσεις και διαπραγματεύσεις ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη.....99

4.4 3ο Στάδιο: Επισκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας 100

4.5 4ο Στάδιο: Τροποποίηση ή επανακαθορισμός αρχικής διατύπωσης.....102

4.6 5ο Στάδιο: Επιλογή ερευνητικής πορείας 102

4.7 6ο Στάδιο: Επιλογή διαδικασιών αξιολόγησης 104

4.8 7ο Στάδιο: Εφαρμογή προγράμματος.....106

Α Δράση: Ανακύκλωση 106

Ανακεφαλαίωση Α Δράσης.....143

Β Δράση: Επαναχρησιμοποίηση 146

Ανακεφαλαίωση Β Δράσης 164

Γ Δράση: Μείωση.....167

Ανακεφαλαίωση Γ Δράσης 211

4.9 8ο Στάδιο: Ερμηνεία δεδομένων, τελική αξιολόγηση 214

Αξιολόγηση συνολικής παρέμβασης 220

Συμπεράσματα-Προτάσεις.....226

Βιβλιογραφία.....229

Κατάλογος εικόνων 237

Κατάλογος Σχημάτων 246

Παράρτημα

Α ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Προσεγγίζοντας τη βιώσιμη κατανάλωση

1.1 Η βιώσιμη κατανάλωση

Στο σύγχρονο κόσμο, συγκεκριμένοι παράγοντες όπως η αύξηση του πληθυσμού, η αλόγιστη χρήση των φυσικών πόρων αλλά και ο τρόπος ζωής όπως έχει διαμορφωθεί έχουν οδηγήσει κυβερνήσεις, αρμόδιους οργανισμούς, φορείς αλλά και μεμονωμένες ομάδες ατόμων σε σκέψεις, προτάσεις και δράσεις προς μια δυνητική αλλαγή με γνώμονα την αποφυγή μιας εκτεταμένης οικολογικής κρίσης και την προστασία του περιβάλλοντος όχι μόνο για το παρόν αλλά για το μέλλον.

Με βάση λοιπόν την ανάγκη για την αλλαγή αυτή, το 1987 στην έκθεση της Παγκόσμιας επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη με τίτλο «Το κοινό μας μέλλον» (Our common future) αναφέρεται η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης ως «…δυνατότητα του ανθρώπου ώστε να εξασφαλίσει τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να θέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιούν τις δικές τους ανάγκες» (Brundtland,1987 :παρ.3 αρθ.27).
Ενώ λίγα χρόνια αργότερα στο Ρίο της Βραζιλίας, το 1992 πραγματοποιήθηκε η διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την αειφόρο ανάπτυξη στην οποία ψηφίστηκε η Agenda 21. Το κείμενο αυτό αναλύει το πώς θα επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη με βασικό όρο τη συνεργασία των χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο. Επίσης, επισημαίνει την αναγκαιότητα «…προσδιορισμού των πιεστικών προβλημάτων του παρόντος και την προετοιμασία για τις προκλήσεις του μέλλοντος» (UN, 1992: κεφ.1, αρθρ1.3).
Και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται ότι ο άνθρωπος έχει αρχίσει και προβληματίζεται για τη βιωσιμότητα του πλανήτη. Η κατάσταση είναι κρίσιμη και η αναγκαιότητα για συλλογική δράση προς τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι γεγονός. Η ανάπτυξη και το περιβάλλον πρέπει να πάψουν να κινούνται σε αντίθετες τροχιές. Εάν ο άνθρωπος θέλει να διασφαλίσει τη βιωσιμότητα του πλανήτη, πρέπει να προσανατολίσει τις δράσεις του σε ατομικό, συλλογικό αλλά και σε ένα ευρύτερο επίπεδο κυβερνήσεων και παγκόσμιας πολιτικής προς τη βιώσιμη ανάπτυξη (ή αειφόρο ανάπτυξη), δηλαδή την κοινή και αμοιβαίως ωφέλιμη πορεία περιβάλλοντος και οικονομικής ανάπτυξης.
Η βιώσιμη ανάπτυξη όμως δεν είναι μια ενιαία πρακτική, κοινή και δεδομένη για ολόκληρο τον κόσμο. Λαμβάνει διαφορετικές ερμηνείες και μπορεί να επιτευχθεί με

διαφορετικές πρακτικές ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε τόπο. Εξ ορισμού ακόμα δεν μπορεί να βρει εφαρμογή σε χώρες όπου οι άνθρωποι με μεγάλη δυσκολία καλύπτουν τις ανάγκες του παρόντος και πιθανότατα δεν είναι σε θέση να αναλογιστούν το μέλλον. Αντίθετα, σε χώρες οι οποίες είναι πλούσιες (από οικονομική άποψη) η βιώσιμη ανάπτυξη μπορεί να βρει εφαρμογή με τη βοήθεια της τεχνολογίας ή με την αλλαγή του τρόπου ζωής (Γεωργόπουλος, 2004).

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής όπως έχει διαμορφωθεί σε αρκετές από τις αναπτυγμένες χώρες μέχρι σήμερα, απέχει αρκετά από τη φιλοσοφία της βιώσιμης ανάπτυξης. Ο άνθρωπος έχει αναπροσδιορίσει τις αξίες και τα ιδανικά του και σε μεγάλο βαθμό, επικεντρώνεται σε δράσεις και επιλογές με γνώμονα το οικονομικό όφελος. Ένα όφελος που πολλές φορές έχει δυσμενείς συνέπειες για το ευρύτερο περιβάλλον. Η μετάβαση όμως από το εγώ στο εμείς δεν είναι εύκολη ειδικά όταν στον κόσμο του σήμερα σχεδόν τα πάντα υπολογίζονται και διατυπώνονται με οικονομικούς όρους. Η επιθυμητή αλλαγή στον τρόπο ζωής μπορεί όμως να επιτευχθεί και να συμβάλλει με τη σειρά της στην πορεία προς τη βιώσιμη ανάπτυξη. Μια βασική πρακτική που μπορεί να επηρεάσει τον σύγχρονο τρόπο ζωής με ένα θετικό προς το περιβάλλον τρόπο, είναι η βιώσιμη κατανάλωση.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε στο Συμπόσιο για τη Βιώσιμη Παραγωγή και Κατανάλωση στο Όσλο της Νορβηγίας το1994, βιώσιμη κατανάλωση είναι «Η χρήση των αγαθών και των υπηρεσιών που καλύπτουν τις βασικές ανάγκες και οδηγούν σε μία καλύτερη ποιότητα ζωής, μέσα από την ελαχιστοποίηση της χρήσης των φυσικών πόρων και των παραγόμενων τοξικών υλικών, καθώς και της εκπομπής αποβλήτων και ρύπων καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου ζωής τους, έτσι ώστε να μην θέτουν σε κίνδυνο τις ανάγκες των μελλοντικών γενεών» (Υπουργείο Περιβάλλοντος Νορβηγίας, 1994).

Στον ορισμό αυτό φαίνεται η έννοια της διαφύλαξης του δικαιώματος των ανθρώπων του μέλλοντος για έναν κόσμο επαρκή να καλύψει τις ανάγκες διαβίωσης τους. Το να «υιοθετήσει» κάποιος και να εφαρμόζει στην καθημερινότητα πρακτικές βιώσιμης κατανάλωσης δείχνει όχι μόνο ότι δεν θέλει να θέσει σε κίνδυνο τις ανάγκες των μελλοντικών γενεών αλλά επίσης, ότι έχει αντιληφθεί και τους κινδύνους του παρόντος. Η συνειδητοποίηση αυτή από μέρους των πολιτών των αναπτυγμένων χωρών μπορεί να είναι γεγονός και να συμβαίνει, μπορεί όμως να είναι και αρκετά

δύσκολη δεδομένης (μεταξύ άλλων παραγόντων) της εκτεταμένης προσφοράς αγαθών αλλά και του υπερκαταναλωτισμού που χαρακτηρίζει πολλές από τις κοινωνίες του σήμερα.

Η βιώσιμη κατανάλωση για να είναι αποτελεσματική και να επιτελεί τους σκοπούς της βιώσιμης ανάπτυξης δεν μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς τη βιώσιμη παραγωγή. Στο σημείο αυτό εμπλέκονται όχι μόνο οι πολίτες με τον σύγχρονο τρόπο ζωής τους και τις ενδεχόμενες αλλαγές σε αυτόν, αλλά και οι επιχειρήσεις που εφοδιάζουν την αγορά με τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους. Το παγκόσμιο συμβούλιο επιχειρήσεων για τη βιώσιμη ανάπτυξη (WBCSD) στην επίσημη δήλωση της πολιτικής του το 1995, ορίζει τη βιώσιμη παραγωγή και κατανάλωση ως «…τομείς που εμπλέκουν επιχειρήσεις, κυβερνήσεις, κοινότητες και νοικοκυριά που συνεισφέρουν στη διαφύλαξη της ποιότητας του περιβάλλοντος μέσω της αποτελεσματικής παραγωγής και χρήσης των φυσικών πόρων, της ελαχιστοποίησης των απορριμμάτων και της βελτίωσης των προϊόντων και των υπηρεσιών. Το συμβούλιο αναγνωρίζει την ανάγκη για τις επιχειρήσεις να έχουν έναν καθοδηγητικό ρόλο στην προώθηση βιώσιμων τρόπων παραγωγής και κατανάλωσης που να συμβαδίζει με τις ανάγκες της κοινωνίας εντός των ορίων της οικολογίας….» (Falkman, 1997:10).

Στον ορισμό αυτό αναφέρεται ότι στις διαδικασίες βιώσιμης παραγωγής και κατανάλωσης συμμετέχουν επιχειρήσεις, κυβερνήσεις, κοινότητες και νοικοκυριά. Η εμπλοκή των συγκεκριμένων ομάδων προϋποθέτει την ισότιμη τήρηση των ανάλογων πρακτικών ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Η συνεργασία και η συντονισμένη δράση θα είναι που θα οδηγήσουν στη βιώσιμη παραγωγή και κατανάλωση, καθώς θα είναι μάταιο εάν γίνουν προσπάθειες σε ένα ευρύτερο επίπεδο (κυβερνήσεις, επιχειρήσεις) ενώ ταυτόχρονα σε ένα πιο περιορισμένο επίπεδο (κοινότητες, νοικοκυριά) οι προσπάθειες αυτές σταματούν, όπως και αντίστροφα. Θα είναι επίσης, μάταιο εάν υπάρξει βιώσιμη παραγωγή χωρίς τη συνακόλουθη βιώσιμη κατανάλωση ή βιώσιμη κατανάλωση χωρίς βιώσιμη παραγωγή.

Όπως αναφέρουν οι Robins και Roberts, η βιώσιμη παραγωγή και κατανάλωση αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Ενώ στη συνέχεια ορίζουν τη βιώσιμη κατανάλωση ως τον τομέα που προσδιορίζει την πλευρά της ζήτησης βλέποντας πως αγαθά και υπηρεσίες χρησιμοποιούνται ώστε να καλύψουν βασικές ανάγκες και να

βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής με τρόπους που δεν επιβαρύνουν τη φέρουσα ικανότητας της γης (Robins & Roberts, 1997:8).

Δεδομένου ότι βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή είναι όροι αλληλένδετοι, στον ορισμό αυτό υπάρχουν δύο σημαντικά στοιχεία. Το πρώτο είναι η κάλυψη βασικών αναγκών η οποία μπορεί να πάρει διαφορετικές ερμηνείες σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες και μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Ίσως σε κάποιες αναπτυγμένες χώρες να υπάρχει ανάγκη επαναπροσδιορισμού των βασικών αναγκών του ατόμου ως προϋπόθεση για την εφαρμογή μοντέλων βιώσιμης παραγωγής και κατανάλωσης αλλά και για την επίτευξη του απώτερου στόχου της βιώσιμης ανάπτυξης. Το δεύτερο βασικό στοιχείο είναι η φέρουσα ικανότητα της γης. Η έννοια αυτή περιγράφει την πίεση που δέχεται κάθε περιβάλλον από τους ζωντανούς οργανισμούς που ζουν σε αυτό και το μέγιστο αριθμό ατόμων ενός είδους που το φυσικό περιβάλλον μπορεί να στηρίζει επ' αόριστον (Γεωργόπουλος, 2004). Παράγοντες όπως ο υπερπληθυσμός αλλά και η συνεχής αύξηση του αριθμού των ανθρώπων στη γη, με επιταχυνόμενους ρυθμούς τα τελευταία χρόνια, σαφώς επηρεάζουν τη φέρουσα ικανότητα της γης, σε συνδυασμό και με τον σύγχρονο τρόπο ζωής. Στην περίπτωση που η βιώσιμη ανάπτυξη επιτευχθεί η φέρουσα ικανότητα της γης θα είναι διασφαλισμένη, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του σήμερα αλλά και του αύριο χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος της ανεπάρκειας των φυσικών πόρων και μιας επερχόμενης οικολογικής καταστροφής. Υπό τους όρους αυτούς, και καθώς η φέρουσα ικανότητα της γης φαίνεται ήδη να απειλείται λόγω του αυξανόμενου αριθμού των ανθρώπων στον κόσμο, η βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή δεν αποτελεί πλέον επιλογή αλλά αναγκαιότητα.

Όπως κάθε δράση προς όφελος του περιβάλλοντος και η εφαρμογή προτύπων βιώσιμης κατανάλωσης και παραγωγής ενέχει κινδύνους. Κινδύνους σε σχέση με τον τρόπο εφαρμογής αλλά και τις προθέσεις των εμπλεκομένων μερών. Ενδέχεται μια σειρά πρακτικών στη φιλοσοφία της βιώσιμης κατανάλωσης και παραγωγής φαινομενικά να συντελεί στη βελτίωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και στην πορεία προς την επιδιωκόμενη αλλαγή του σύγχρονου τρόπου ζωής. Όμως στην πραγματικότητα, σε κάποιες περιπτώσεις εξυπηρετούνται άλλα συμφέροντα με σκοπό ακριβώς αντίθετο από την αλληλεγγύη και το σεβασμό που συνδέονται με την ευρύτερη έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης. Άρα η προαναφερθείσα ως αναγκαιότητα βιώσιμη παραγωγή και κατανάλωση για να μπορέσει να φέρει ουσιαστικά

αποτελέσματα χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, και διασφάλιση του τρόπου με τον οποίο προωθείται από επιχειρήσεις, κυβερνήσεις, φορείς και τοπικές κοινότητες. Δεδομένου ότι η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί ένα θέμα παγκόσμιο και υπεράνω προσωπικών πεποιθήσεων και ιδεών, η περιβαλλοντική συνείδηση και ευαισθητοποίηση κάποιων μπορεί να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης με στόχο το κέρδος και τη συγκάλυψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για κάποιους άλλους.

Σχετικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση βιοδιασπώμενων πλαστικών τσαντών για τις καθημερινές αγορές. Σύμφωνα με άρθρο του Pearce στην εφημερίδα Guardian, η χρήση των βιοδιασπώμενων πλαστικών τσαντών προκαλεί μεγαλύτερη οικολογική ζημιά από καλό. Οι τσάντες αυτές που καθημερινά χρησιμοποιούν εκατομμύρια άνθρωποι στον κόσμο προβάλλονται ως οικολογικά «ανώδυνες» καθώς μετά από ένα διάστημα διασπώνται σε μικρά κομμάτια τα οποία υποτίθεται πως αφομοιώνονται μέσω των λειτουργιών των οικοσυστημάτων χωρίς τις επιβλαβείς επιπτώσεις του πλαστικού. Έρευνες ωστόσο έδειξαν ότι τα υπολείμματα των τσαντών αυτών περιέχουν επιβλαβή στοιχεία για το περιβάλλον και η χρήση τους κάθε άλλο παρά καλό μπορεί να προκαλέσει. Αναφέρεται επίσης ότι, μόνο οι Βρετανοί χρησιμοποιούν 8 δισεκατομμύρια πλαστικές τσάντες το χρόνο. Ο αρθρογράφος καταλήγει στο ότι η καλύτερη λύση είναι η επαναχρησιμοποίηση των τσαντών και η δεύτερη καλύτερη η ανακύκλωση (Pearce, 2009).

Το γεγονός αυτό επικυρώνεται από τις τελευταίες εξελίξεις σχετικά με το θέμα χρήσης των πλαστικών ή των βιοδιασπώμενων τσαντών. Τη χρήση πλαστικών τσαντών σκοπεύει να περιορίσει κατά το ήμισυ μέχρι το 2019 ο νόμος που υπερψήφισε το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο στις 28 Απριλίου 2015. Ενώ η νέα νομοθεσία προβλέπει επίσης ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα εξετάσει τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο των βιοδιασπώμενων πλαστικών τσαντών και θα θεσπίσει τη σήμανσή τους ως πλαστικών, βιοδιασπώμενων ή κομποστοποιήσιμων μέχρι το 2017 (Eco news, 2015).

Εκτός όμως από την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα (ως προς τις περιβαλλοντικές συνέπειες) των προϊόντων τα οποία χαρακτηρίζονται ως «πράσινα» υπό την έννοια ότι είναι φιλικά προς το περιβάλλον καθ’ όλη τη διάρκεια του κύκλου ζωής τους, υπάρχει ακόμα ένα «γκρίζο» σημείο στην υιοθέτηση και εφαρμογή πρακτικών βιώσιμης κατανάλωσης από τους πολίτες των αναπτυγμένων χωρών και

συγκεκριμένα την αγορά φιλικών προς το περιβάλλον προϊόντων. Από τη μία μεριά, η παγκόσμια κοινότητα αποδέχεται και υποστηρίζει τη βιώσιμη κατανάλωση ενώ από την άλλη τα αντίστοιχα προϊόντα κοστίζουν περισσότερο με αποτέλεσμα κάποιοι καταναλωτές να μην έχουν τη δυνατότητα να τα αγοράσουν.

Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρά το γεγονός ότι μεγάλο μέρος του πληθυσμού θεωρεί τη βιώσιμη ανάπτυξη πολύ σημαντική στην καθημερινότητα συνήθως οι καταναλωτές δεν κάνουν επιλογές που συνάδουν με αυτή την αντίληψη. Επίσης σημαντικός παράγοντας επιρροής φάνηκε να είναι η καταναλωτική συμπεριφορά των άλλων. Δηλαδή στρέφονται στα συμβατικά προϊόντα επειδή και οι άλλοι το κάνουν, αλλά θα μπορούσε να συμβαίνει το ίδιο προς την κατεύθυνση των φιλικών προς το περιβάλλον προϊόντων. Σε γενικές γραμμές φάνηκε επίσης, ότι θέλουν να αγοράσουν φιλικά προς το περιβάλλον προϊόντα αλλά μέχρι ένα συγκεκριμένο σημείο ενώ αναδεικνύεται σαφώς προτιμότερη η ελεύθερη επιλογή στις αγορές παρά η επιβολή αυστηρών περιορισμών (Vringer, et al., 2015).

Τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας αναδεικνύουν προβληματισμούς σε ένα ευρύτερο επίπεδο τόσο σχετικά με τις τιμές των φιλικών προς το περιβάλλον προϊόντων όσο και σε σχέση με την ενημέρωση των πολιτών για το θέμα της βιώσιμης κατανάλωσης. Και σε περίπτωση που η ενημέρωση είναι επαρκής τίθεται το ερώτημα εάν ο καταναλωτής τελικά προβαίνει σε αγορά φιλικών προς το περιβάλλον προϊόντων ή όχι και εάν όχι γιατί συμβαίνει αυτό. Ο παράγοντας της επιρροής των αγοραστικών επιλογών του ατόμου από άλλα άτομα όπως φάνηκε στην έρευνα, αναλύεται επίσης στην αναφορά της στρογγυλής τράπεζας για τη βιώσιμη κατανάλωση που πραγματοποιήθηκε από το Σεπτέμβριο του 2004 έως το Μάιο του 2006, υπό τον τίτλο «Θα το κάνω αν το κάνεις» (I will if you will).

Στο κείμενο αυτό αναφέρεται ότι η πορεία προς τη βιώσιμη κατανάλωση προϋποθέτει ότι ο καθένας είναι μέρος μιας ευρύτερης ομάδας με έναν κοινό σκοπό. Ο άνθρωπος μπορεί να θέλει να προβεί σε συγκεκριμένες επιλογές και ενέργειες αλλά νιώθει ασφάλεια όταν ξέρει ότι κι άλλοι δρουν όπως αυτός και με αυτό τον τρόπο η προσπάθειά παίρνει αξία (Stevenson & Keehen, 2006).

Στη συνέχεια της ίδιας αναφοράς παρουσιάζονται σχηματικά τα τρία μέρη που συμμετέχουν στην επιθυμητή αλλαγή των καταναλωτικών προτύπων με απώτερο

στόχο τη βιώσιμη κατανάλωση. Τα μέρη αυτά είναι οι κυβερνήσεις, οι επιχειρήσεις και οι άνθρωποι και παρουσιάζονται ως οι τρείς «γωνίες» στο τρίγωνο της αλλαγής. Η σχηματική αυτή απεικόνιση φανερώνει την αναγκαιότητα σύμπραξης των τριών μερών καθώς κανένα μεμονωμένα δεν μπορεί να φτάσει στην επιδιωκόμενη αλλαγή παρά μόνο ο συνδυασμός και συντονισμός των τριών (Stevenson & Keehen, 2006). Για ακόμα μία φορά λοιπόν, η έννοια της συνεργασίας και της συντονισμένης δράσης τίθεται ως απαραίτητη προϋπόθεση στην πορεία προς τη βιώσιμη κατανάλωση.

Ένα βιώσιμο λοιπόν, πρότυπο κατανάλωσης απαιτεί συντονισμένες ενέργειες σε πολλά επίπεδα αλλά και μια γενικότερη ενημέρωση και κατάρτιση. Τόσο οι αναπτυγμένες χώρες στις οποίες οι καταναλωτές έχουν πληθώρα αγοραστικών επιλογών όσο και οι αναπτυσσόμενες χώρες λόγω της φτώχειας που επικρατεί επηρεάζουν την κατάσταση στο περιβάλλον με αρνητικό τρόπο. Η συνεργασία λοιπόν, και η συντονισμένη δράση είναι κρίσιμες και σε αυτή την περίπτωση. Όπως αναφέρεται στη Agenda 21, οι αναπτυσσόμενες χώρες θα πρέπει να αναζητήσουν μοντέλα βιώσιμης κατανάλωσης στις διαδικασίες ανάπτυξής τους που να εξασφαλίζουν την κάλυψη των βασικών αναγκών των φτωχών αλλά και να αποφύγουν τα μη βιώσιμα μοντέλα, ειδικότερα στις βιομηχανοποιημένες χώρες, τα οποία χαρακτηρίζονται ως υπερβολικά επικίνδυνα για το περιβάλλον, αναποτελεσματικά και πολυδάπανα. Επίσης αυτό απαιτεί τεχνολογική και κάθε άλλου είδους βοήθεια από τις υπόλοιπες χώρες » (UN, 1992: κεφ.4, άρθρο 4.8).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η έννοια της βιώσιμης κατανάλωσης δεν αφορά καθεαυτή την κατανάλωση σαν πράξη. Παίρνει διαφορετικές διαστάσεις και ερμηνείες ανάλογα με τις συνθήκες διαβίωσης που επικρατούν σε κάθε χώρα της γης αλλά και με το πολιτιστικό, κοινωνικό, ψυχολογικό υπόβαθρο των ατόμων τα οποία καλούνται σε ένα πρώτο στάδιο να ενημερωθούν και σε ένα μεταγενέστερο να δράσουν σύμφωνα με βιώσιμα καταναλωτικά πρότυπα. Σε γενικές γραμμές είναι κοινώς αποδεκτό ότι παρά τις όποιες δυσκολίες, η βιώσιμη κατανάλωση μπορεί να οδηγήσει στην επιθυμητή αλλαγή με αφετηρία τις προσωπικές επιλογές του καθένα από τους πολίτες του κόσμου.

Με ποιο τρόπο όμως διαμορφώθηκε το έδαφος αρχικά για τη συζήτηση, και έπειτα για τη δράση, σε σχέση με τη βιώσιμη κατανάλωση; Παρουσιάζει ενδιαφέρον η πορεία της έννοιας αυτής στο χρόνο καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται σήμερα από τις κυβερνήσεις, τις επιχειρήσεις και τους ανθρώπους.

1.2 Ιστορική αναδρομή

Σχεδόν δύο ολόκληρους αιώνες πριν από τη διάσκεψη των Ηνωμένων εθνών για την αειφόρο ανάπτυξη στο Ρίο της Βραζιλίας, όπου ψηφίστηκε η Agenda 21 με σαφείς αναφορές στην ανάγκη αλλαγής των καταναλωτικών συνηθειών, ο Thomas Malthus (1766-1834), ιερέας της Αγγλικανικής εκκλησίας αλλά και ο πρώτος Βρετανός καθηγητής πανεπιστημίου πολιτικής οικονομίας δημοσιεύει το 1798 το «Δοκίμιο για την αρχή του πληθυσμού».

Στο δοκίμιο αυτό, αναφέρει ότι «…η δύναμη του πληθυσμού είναι αναμφισβήτητα μεγαλύτερη από τη δύναμη της γης να μπορεί να υποστηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη.» (Malthus, 1798:3). Η διαπίστωση αυτή παραπέμπει στην έννοια της φέρουσας ικανότητας της γης την οποία καθιστά ευάλωτη σε σχέση με τη συνεχή αύξηση του ανθρώπινου πληθυσμού. Ο Malthus επίσης, αναφέρει ότι τα προβλήματα σε σχέση με την αύξηση του πληθυσμού δεν θα αργήσουν να γίνουν αντιληπτά καθώς ο πληθυσμός του ανθρώπου αυξάνεται με ρυθμούς γεωμετρικής προόδου ενώ η παραγωγή τροφίμων και οι φυσικοί πόροι αυξάνονται με ρυθμούς αριθμητικής προόδου (Malthus, 1798) .Υποστήριζε επίσης, ότι η φύση «αντιστέκεται» σε αυτή την απειλή του συνεχώς αυξανόμενου πληθυσμού με τέσσερις τρόπους: το έγκλημα, τις αρρώστιες, τον πόλεμο και την ανηθικότητα (Καθημερινή, 2008).

Το γεγονός ότι στην εποχή εκείνη ήδη υπάρχει ο προβληματισμός σε σχέση με την αύξηση του πληθυσμού της γης αλλά και σε σχέση με το πόσα μπορεί να προσφέρει η γη στον άνθρωπο για να διατηρηθεί στη ζωή, είναι πολύ σημαντικό. Η κατανάλωση σε αυτή την περίπτωση αναφέρεται στο σύνολο των ανθρώπων και στο σύνολο των παραγόμενων τροφίμων και πρώτων υλών σε ένα θεωρητικό επίπεδο.

Το 19^{ο} αιώνα όμως τα αποτελέσματα της αύξησης του παγκόσμιου πληθυσμού και της συνακόλουθης εντατικοποίησης και εξέλιξης των παραγωγικών διαδικασιών γίνονται ορατά. «Η αγροτική έξοδος προς τα βιομηχανικά κέντρα αλλάζει ριζικά τον τρόπο ζωής. Οι συνθήκες διαβίωσης και η ποιότητα ζωής υποβαθμίζονται σημαντικά από τη ρύπανση, το θόρυβο και τα ατυχήματα.» (Φλογαΐτη, 1998:67).

Εφόσον οι σκέψεις και οι θεωρητικές διατυπώσεις που εξέφραζαν ανησυχία για την πορεία του ανθρώπινου είδους και τη δυνατότητα της γης να το συντηρεί, είχαν

αρχίσει να παίρνουν υπόσταση κάποιοι αντέδρασαν και έκαναν τις πρώτες κινήσεις για τον περιορισμό των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων προς όφελος της φύσης.

Το πιο μαζικό κίνημα για τη φύση εκδηλώθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} στις Ηνωμένες Πολιτείες και εντάσσεται στο ευρύτερο προοδευτικό πολιτικό κλίμα της εποχής (Φλογαΐτη, 1998:89).

Τον Ιούνιο του 1972 πραγματοποιείται η σύνοδος των Ηνωμένων Εθνών για το ανθρώπινο περιβάλλον στη Στοκχόλμη. Στο πέμπτο άρθρο της σχετικής αναφοράς της συνόδου αναφέρεται ότι η συνεχής φυσική αύξηση του πληθυσμού δημιουργεί προβλήματα στο περιβάλλον. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων θα πρέπει να υιοθετηθούν κατάλληλες πολιτικές και μέτρα από τον άνθρωπο, ο οποίος αποτελεί το πιο πολύτιμο πράγμα στον κόσμο. Και η αξία του αποδεικνύεται μέσω της επιστημονικής, τεχνολογικής προόδου αλλά και της βελτίωσης στην παραγωγής. Τέλος ο άνθρωπος προοδεύοντας σε όλους αυτούς τους τομείς αυξάνει την ικανότητα του να βελτιώσει το περιβάλλον κάθε μέρα που περνά (UN,1972).

Στο σημείο αυτό σαφώς και γίνεται αναφορά στις συνέπειες της αύξησης του πληθυσμού της γης αλλά υπάρχει ταυτόχρονα και η αισιοδοξία ότι η πρόοδος του ανθρώπου σε άλλους τομείς θα συμβάλλει στην πρόοδο σε σχέση με το περιβάλλον. Στο επόμενο άρθρο στης ίδιας αναφοράς αναφέρεται ότι είναι αναγκαία μια πιο συνετή φροντίδα για τις περιβαλλοντικές συνέπειες. Επίσης γίνεται λόγος για το «χτίσιμο» ενός καλύτερου περιβάλλοντος σε συνεργασία με τη φύση, ενώ η προάσπιση και βελτίωση του ανθρώπινου περιβάλλοντος αναδεικνύεται ως επιτακτικός στόχος για τις παρούσες και τις μελλοντικές γενεές (UN,1972).

Είναι πλέον γεγονός ότι ο τρόπος που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος τους φυσικούς πόρους σε συνδυασμό με την αύξηση του πληθυσμού δημιουργεί σημαντικά προβλήματα και κινδύνους. Συνεπώς η έννοια της κατανάλωσης σε αυτό το σημείο περνά από τη θεωρία στην ανάγκη εφαρμογής πρακτικών για τη διασφάλιση της βιωσιμότητας του ανθρώπου.

Την ίδια χρονιά (1972), δημοσιεύεται η μελέτη του Τεχνολογικού Ινστιτούτου Μασαχουσέτης με τίτλο «Τα όρια της Ανάπτυξης» (Limits of growth). Η μελέτη αυτή ανατέθηκε στο ινστιτούτο από τη «Λέσχη της Ρώμης», μια ομάδα τριάντα ατόμων διαφορετικών ειδικοτήτων η οποία δημιουργήθηκε το 1968 στη Ρώμη με σκοπό την

έρευνα για την παρούσα αλλά και την πρόβλεψη για τη μελλοντική πορεία του ανθρώπινου είδους (Meadows, et al., 1972). Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν δυσοίωνα για το ανθρώπινο μέλλον. Με δεδομένο ότι η ανάπτυξη θα συνεχιζόταν με τον ίδιο ρυθμό (της εποχής) η ανθρωπότητα θα έφτανε στην καταστροφή λόγω της εξάντλησης των φυσικών πόρων αλλά και της γενίκευσης και συσσώρευσης της ρύπανσης μέχρι το 2100 (Φλογαΐτη, 1998:90).

Στην ίδια μελέτη, είναι σημαντικό ότι αναφέρεται η αλλαγή του τρόπου ζωής ως πρόταση για μείωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που επιφέρει η αύξηση του παγκόσμιου πληθυσμού. Επιπλέον το πρόβλημα τίθεται σε επίπεδο ανθρώπινων αξιών καθώς αναδεικνύεται η ανάγκη για την κοινωνία να κατανοήσει ότι δεν μπορεί να παρέχει τα πάντα σε όλους και να κάνει τις ανάλογες επιλογές. Η προτεινόμενη από τους συγγραφείς «ισορροπημένη» κοινωνία λειτουργεί με βάση τις συνειδητές επιλογές του καθένα όχι μόνο για τη διατήρηση του σήμερα αλλά και του αύριο (Meadows, et al., 1972).

Η έννοια της βιώσιμης κατανάλωσης σαφώς και διακρίνεται στις σελίδες της μελέτης αυτής καθώς οι ανθρώπινες αξίες είναι αυτές που καθορίζουν τις καθημερινές επιλογές του ατόμου οι οποίες σαφώς έχουν να κάνουν και με την κατανάλωση, μια κατανάλωση που θα είναι βιώσιμη εάν αναλογιστεί ο καθένας και τις επόμενες γενεές. Επίσης, είναι σημαντικό ότι στη μελέτη αυτή προτείνεται η αλλαγή του τρόπου ζωής ως αντισταθμιστικό μέτρο στην αύξηση του πληθυσμού αντί για τον έλεγχο του αριθμού των γεννήσεων.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1987 δημοσιεύεται η έκθεση της Παγκόσμιας επιτροπής για το περιβάλλον και την ανάπτυξη με τίτλο «Το κοινό μας μέλλον» (Our common future) όπου αναπτύσσεται η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης και άλλα θέματα σχετικά με αυτή. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται λόγος και για τον τρόπο ζωής στις κοινωνίες όπου σύμφωνα με την έκθεση αυτή, τα πρότυπα διαβίωσης που υπερβαίνουν την ικανοποίηση των απολύτως βασικών αναγκών του ατόμου μπορούν να είναι βιώσιμα μόνο εάν είναι διαμορφωμένα παντού με βάση την μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα. Επίσης, γίνεται λόγος για αξίες που χρειάζονται ώστε να επιτευχθεί η βιώσιμη ανάπτυξη, οι οποίες ενθαρρύνουν ένα είδος κατανάλωσης, οι αρχές του οποίου «κινούνται» εντός των ορίων του οικολογικά δυνατού και στο οποίο μπορούν

όλοι να ελπίζουν. Ενώ αναφέρεται ότι οι ανάγκες του ατόμου γίνονται αντιληπτές μέσα από ένα κοινωνικό και πολιτιστικό κάθε φορά πλαίσιο (Brundtland, 1987).

Η έννοια της βιώσιμης κατανάλωσης στο σημείο αυτό παρουσιάζεται ξεκάθαρα στο πλαίσιο της συζήτησης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Για ακόμη, μια φορά συνδέεται με τις ανθρώπινες αξίες που θα οδηγήσουν τα άτομα στην υιοθέτηση του καταναλωτικού αυτού προτύπου το οποίο αφήνει και περιθώρια ελπίδας για όλους. Πλέον ο προσδιορισμός των αναγκών του ανθρώπου αλλά και οι συνακόλουθες καταναλωτικές επιλογές του, έρχονται στο επίκεντρο ως παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το περιβάλλον με αρνητικό ή ίσως και θετικό τρόπο.

Στο κείμενο της Agenda 21, που προέκυψε από τη σύνοδο των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη το 1992, η βιώσιμη κατανάλωση εδραιώνεται και τίθεται ως ένα από τα σημαντικά θέματα της ανθρωπότητας. Το τέταρτο κεφαλαίου του κειμένου τιτλοφορείται «Αλλαγή των καταναλωτικών προτύπων». Αναφέρεται ότι εφόσον το θέμα αυτό είναι αρκετά ευρύ, θα πρέπει να προσεγγιστεί συνδυαστικά με το περιεχόμενο άλλο κεφαλαίων που αφορούν την ενέργεια, τις μεταφορές, τα απόβλητα αλλά και τα οικονομικά μέσα, τη μεταφορά της τεχνολογίας, τη δημογραφική δυναμική και τη βιώσιμη ανάπτυξη (UN, 1992).

Το θέμα λοιπόν της αλλαγής των καταναλωτικών προτύπων αποτελεί ένα ξεχωριστό κεφάλαιο της Agenda 21 αλλά διατρέχει και πολλά άλλα κεφάλαια στο σύνολο του κειμένου αυτού. Οι περισσότεροι σημαντικοί παράγοντες σχετίζονται με την κατανάλωση και την ανάγκη αναπροσδιορισμού των τρόπων που αυτή πραγματοποιείται στον σύγχρονο κόσμο.

Και σε αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται οι αξίες οι οποίες θα οδηγήσουν σε βιώσιμα πρότυπα παραγωγής και κατανάλωσης αλλά και οι πολιτικές οι οποίες θα πρέπει να αναπτυχθούν ώστε να γίνει η μεταφορά φιλικών προς το περιβάλλον τεχνολογιών στις αναπτυσσόμενες χώρες. Επιπλέον γίνεται λόγος για το ρόλο των γυναικών και τη συμβολή τους στην αλλαγή των καταναλωτικών προτύπων που δεν είναι βιώσιμα από την άποψη ότι είναι εκείνες που στις περισσότερες περιπτώσεις διαχειρίζονται τα νοικοκυριά (UN, 1992).

Η ανάγκη για αλλαγή των μη βιώσιμων καταναλωτικών προτύπων από τη θεωρία περνά στην πράξη με συγκεκριμένες δραστηριότητες οι οποίες προτείνονται για το σκοπό αυτό. Η σύνδεση της προσδοκώμενης αυτής αλλαγής στον τρόπο κατανάλωσης με τη βιώσιμη ανάπτυξη αλλά και με πολλούς παράγοντες που απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα, είναι πλέον γεγονός. Από την προάσπιση προσωπικών αξιών σε σχέση με το περιβάλλον γίνεται μετάβαση στη δημιουργία κατάλληλων πολιτικών και το θέμα περνά σε επίπεδο κυβερνήσεων. Η βιώσιμη κατανάλωση έχει πλέον αναγνωριστεί επίσημα ως αναγκαία πρακτική.

Το 2002, πραγματοποιείται στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νοτίου Αφρικής η παγκόσμια σύνοδος κορυφής των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο άρθρο 14 της αντίστοιχης αναφοράς, περιγράφεται μια σειρά από δράσεις σχετικά με την αλλαγή των μη βιώσιμων προτύπων κατανάλωσης και παραγωγής. Η ευθύνη εφαρμογής των δράσεων αυτών ανατίθεται σε όλες τις χώρες, με τις αναπτυγμένες χώρες να «οδηγούν» τις υπόλοιπες στην πορεία αυτή. Βασική προϋπόθεση είναι το όφελος όλων των εμπλεκομένων χωρών οι οποίες έχουν κοινές αλλά διαφοροποιημένες ευθύνες. Στη συνέχεια του κειμένου αναφέρεται το γενικότερο πλαίσιο των προτεινόμενων δράσεων σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να ενθαρρυνθεί και να προωθηθεί η ανάπτυξη ενός δεκαετούς πλαισίου προγραμμάτων για την υποστήριξη τοπικών και διεθνών πρωτοβουλιών ώστε να επιταχυνθεί η αλλαγή προς τη βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή για να προωθηθεί η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη εντός των ορίων της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων. Ενώ στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά οι δράσεις προς την κατεύθυνση αυτή αλλά και οι παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη (UN, 2002).

Στο σημείο αυτό οι δράσεις προς τη βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή τοποθετούνται σε ένα χρονοδιάγραμμα διάρκειας δέκα ετών. Αναδεικνύεται για μια ακόμη φορά ο παγκόσμιος χαρακτήρας του όλου εγχειρήματος όμως με τις ανάλογες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές που χρειάζονται στην κάθε περίπτωση. Φαίνεται ότι η βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή γίνεται πράξη η οποία έχει ένα πρώτο χρονικό περιθώριο να εφαρμοστεί και να φέρει τα όποια αποτελέσματα.

Την επόμενη χρονιά, το 2003 ξεκινά η Διαδικασία του Μαρακές για τη βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή. Στο Μαρακές του Μαρόκο πραγματοποιήθηκε διεθνής

συνάντηση εμπειρογνωμόνων και καθορίστηκε το δεκαετές πρόγραμμα πλαίσιο για την βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή. Η διαδικασία αυτή είχε δύο βασικά αντικείμενα. Το πρώτο ήταν η προώθηση της ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικών, προγραμμάτων και δράσεων σχετικών με τη βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή παρέχοντας υποστήριξη σε κυβερνήσεις, ιδιωτικούς και άλλους φορείς για την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Και το δεύτερο, η παροχή ενός συντονισμένου και αποτελεσματικού πλαισίου για διεθνείς συνεργασίες και η ανάπτυξη ικανοτήτων για την υποστήριξη της μετάβασης στη βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή (UN, 2011).

Οι δράσεις της Διαδικασίας του Μαρακές εκτείνονται σε διάφορους τομείς και μέσα από τη συνεργασία και την αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας πραγματοποιούνται βήματα προς τον επιθυμητό στόχο, σε ένα παγκόσμιο επίπεδο και με τη συνεργασία των κυβερνήσεων. Οι ομάδες εργασίας είναι επτά και η καθεμία ασχολείται με έναν από τους παρακάτω τομείς: συνεργασία με την Αφρική, εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση, βιώσιμα κτίρια και κατασκευές, βιώσιμοι τρόποι ζωής, βιώσιμα προϊόντα, βιώσιμες δημόσιες προμήθειες, βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη (UN, 2011).

Σε γενικές γραμμές οι δράσεις που υλοποιήθηκαν αλλά και ο σχεδιασμός της όλης προσπάθειας είχαν ως αποτέλεσμα το να έρθουν κοντά κοινωνίες που έδειξαν ενδιαφέρον και να μοιραστούν γνώσεις και πληροφορίες σε χώρες και έθνη. Όμως δεν υπάρχει ένα επίσημος μηχανισμός που θα μπορούσε να εξασφαλίσει έναν μακροχρόνιο συντονισμό, εξέλιξη και ανάπτυξη τέτοιων πρωτοβουλιών (UN, 2011).

Η θεωρία γίνεται πράξη και οι δράσεις για τη βιώσιμη κατανάλωση αλλά και παραγωγή ξεκινούν και εφαρμόζονται. Τα πρώτα αποτελέσματα καταγράφονται ώστε να αποτελέσουν υλικό για μελλοντικές παρόμοιες προσπάθειες. Η ανάγκη σταθερότητας και εδραίωσης δραστηριοτήτων παγκόσμιας κλίμακας για τη βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή, αναδεικνύεται μέσα από τις σκέψεις και τους προβληματισμούς της Διαδικασίας του Μαρακές. Το γεγονός ότι η όλη προσπάθεια στηρίζεται στη συνεργασία και στη συντονισμένη δράση των εμπλεκόμενων μερών σε παγκόσμιο επίπεδο, παραπέμπει στις καταβολές των ορισμών της βιώσιμης ανάπτυξης και της βιώσιμης κατανάλωσης όπου ενυπάρχουν οι ανθρώπινες αξίες. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση πρωτοβουλιών όπως αυτή που αναφέρεται παραπάνω (δεδομένου ότι πραγματοποιούνται με διαφάνεια και αμεροληψία) μπορούν να

προάγουν την αλληλεγγύη και τη συναδέλφωση των χωρών του κόσμου με στόχο την προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος.

Το 2012 συνέρχεται για δεύτερη φορά η διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη στο Ρίο της Βραζιλίας είκοσι χρόνια αργότερα από την πρώτη το 1992, και την ψήφιση της Agenda 21.

Στα αποτελέσματα της διάσκεψης αναφέρεται μεταξύ άλλων και η σκοπιμότητα των πολιτικών της «πράσινης» οικονομίας που προτείνονται στο πλαίσιο της προσπάθειας για τη βιώσιμη ανάπτυξη και την εξάλειψη της φτώχειας. Οι πολιτικές λοιπόν της «πράσινης» οικονομίας θα πρέπει, όπως αναφέρεται στο σχετικό κείμενο να προάγουν βιώσιμα πρότυπα κατανάλωσης και παραγωγής (UN, 2012).
Ενώ στη συνέχεια, η βιώσιμη παραγωγή και κατανάλωση τοποθετούνται μεταξύ άλλων στην ενότητα «Πλαίσιο δράσης και συνέχειας», στις θεματικές ενότητες των ζητημάτων που άπτονται των διαφόρων τομέων. Σημαντικό στοιχείο στην αναφορά αυτή σχετικά με τη βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή αποτελεί η δέσμευση για υιοθέτηση δεκαετούς πλαισίου σχετικών εθελοντικών προγραμμάτων που θα μπορούν να τεθούν σε εφαρμογή μετά από τις απαραίτητες διαδικασίες (UN, 2012).
Μετά από τη δέσμευση για δεκαετές πλάνο της διάσκεψης του 2012, το Σεπτέμβριο του 2015 πραγματοποιείται γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη με τίτλο «Μεταμορφώνοντας τον κόσμο μας: η ατζέντα του 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη.» (Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development) Στο εισαγωγικό κείμενο της σχετικής έκθεσης αναγνωρίζεται ως μέγιστη παγκόσμια πρόκληση, η εξάλειψη της φτώχειας σε όλες τις της μορφές συμπεριλαμβανομένης και της ακραίας φτώχειας ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη βιώσιμη ανάπτυξη (UN, 2015).
Η βιώσιμη κατανάλωση παρουσιάζεται αρκετές φορές ως αναγκαιότητα σε συνδυασμό με τη βιώσιμη παραγωγή. Τόσο σε επίπεδο προστασίας του πλανήτη από την περιβαλλοντική υποβάθμιση, όσο και στο σημείο όπου αναφέρονται οι στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης και η βιώσιμη κατανάλωση και παραγωγή αποτελούν έναν αυτούσιο στόχο (UN, 2015).
Σε γενικές γραμμές οι διαδικασίες αλλαγής των προτύπων παραγωγής και κατανάλωσης τίθενται για ακόμη μια φορά ως αναγκαίες σε ένα μακροπρόθεσμο πλάνο και σε συνδυασμό με την επιτακτική ανάγκη αντιμετώπισης της παγκόσμιας

φτώχειας αλλά και άλλων παραγόντων που συμβάλλουν στην κατάσταση του κόσμου όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα. Η τελευταία χρονικά διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών έχει ως αποτέλεσμα τη δέσμευση για συνεχείς αξιολογητικές και ανατροφοδοτικές διαδικασίες σε σχέση με το πρόγραμμα. Και αυτό είναι σημαντικό καθώς τα τυχόν προβλήματα των διαδικασιών θα μπορούν να αντιμετωπίζονται και να αναπροσαρμόζεται η δράση στην εκάστοτε περίπτωση.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η βιώσιμη κατανάλωση ξεκίνησε σαν σκέψη με αφορμή τον προβληματισμό σε σχέση με τη συνεχή αύξηση του παγκόσμιου πληθυσμού και την ικανότητα του πλανήτη να συντηρεί τον πληθυσμό αυτό. Έπειτα πέρασε στο επίπεδο της θεωρίας αλλά και των προβλέψεων για ενδεχόμενες μελλοντικές καταστάσεις ενώ στη συνέχεια διατυπώθηκε ως αναγκαιότητα για την επίτευξη του στόχου της βιώσιμης ανάπτυξης. Πλέον η έννοια της βιώσιμης κατανάλωσης και της παραγωγής αποτελεί ξεκάθαρο στόχο σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι συνθήκες ζωής αλλάζουν και διαμορφώνονται ανάλογα, όμως είναι και εντελώς διαφορετικές ανάμεσα στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες. Έτσι λοιπόν και τα βιώσιμα πρότυπα παραγωγής και κατανάλωσης για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να είναι διαμορφωμένα και προσαρμοσμένα στις εκάστοτε συνθήκες . Οι κυβερνήσεις των χωρών, η παρεχόμενη εκπαίδευση για όλες τις ηλικιακές ομάδες αλλά και οι προσωπικές επιλογές και δράσεις των ατόμων μπορούν και πρέπει να είναι προσανατολισμένες προς τη βιώσιμη ανάπτυξη με τη συμβολή της βιώσιμης κατανάλωσης, και με τις όποιες μορφές μπορεί η τελευταία να πάρει ανάλογα με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται και τις κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες που επικρατούν εκεί.

1.3 Η βιώσιμη κατανάλωση και το πρότυπο των 3R

Η έννοια της βιώσιμης κατανάλωσης προσεγγίστηκε μέχρι τώρα σε ένα θεωρητικό επίπεδο. Στο σημείο αυτό θα παρατεθούν σκέψεις και απόψεις σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της βιώσιμης κατανάλωσης στις σύγχρονες κοινωνίες των αναπτυγμένων χωρών, χωρίς να παραγνωρίζεται η ανάγκη προσαρμογής και τροποποίησης των πρακτικών αυτών (ή και άλλων) στα δεδομένα και τις συνθήκες ζωής των αναπτυσσόμενων χωρών.

Από την όλη θεωρητική προσέγγιση προκύπτουν ορισμένα ερωτήματα σχετικά με την έννοια της βιώσιμης κατανάλωσης. Πότε λοιπόν, ένας πολίτης καταναλώνει με

βιώσιμο τρόπο; Αρκεί η επιλογή βιολογικών προϊόντων ή προϊόντων τα οποία διαθέτουν πιστοποίηση σχετικά με τον περιβαλλοντικά φιλικό τρόπο παραγωγής τους;

Μια βασική ιδέα σχετικά με τη βιώσιμη κατανάλωση είναι αυτό που ονομάζεται πρότυπο των «3R» (reduce, reuse, recycle) δηλαδή, μιας σειράς διαδικασιών μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης. Μείωση, εννοώντας κάθε καταναλωτική προσπάθεια που στοχεύει στη μείωση της ποσότητας των παραγόμενων απορριμμάτων με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Επαναχρησιμοποίηση, με την έννοια της επαναλαμβανόμενης χρήσης των υλικών αντικειμένων επεκτείνοντας τη διάρκεια ζωής τους. Και ανακύκλωση, υποδεικνύοντας τη μετατροπή των απορριμμάτων που προκύπτουν μετά την κατανάλωση, σε υλικούς πόρους ή ενέργεια (Abeliotis, Koniari & Sardianou, 2010).

Η σειρά με την οποία αναφέρονται οι διαδικασίες αυτές είναι σημαντική καθώς η μεγαλύτερη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στην πρώτη διαδικασία της μείωσης η οποία και συνδέεται άμεσα με τη βιώσιμη κατανάλωση. Η μείωση της κατανάλωσης σε ένα υπερκαταναλωτικό κόσμο όπως έχει διαμορφωθεί σήμερα, είναι ένα σημαντικό στοιχείο που θα μπορούσε να φέρει θετικά για το περιβάλλον αποτελέσματα εάν γινόταν πραγματικότητα. Και σε αυτό το σημείο η βιώσιμη κατανάλωση φαίνεται να είναι μια σύνθετη έννοια η οποία εμπεριέχει αρκετές διαδικασίες σε ατομικό ή ευρύτερο επίπεδο τόσο πριν όσο και μετά την κατανάλωση ως πράξη που συντελείται σε μια δεδομένη στιγμή.

Ο Falkman, αναφερόμενος στην οικολογία από τη μεριά των βιομηχανιών παραθέτει μια σειρά απαραίτητων ενεργειών οι οποίες μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν την επέκταση του χρόνου ζωής των προϊόντων (επαναχρησιμοποίηση) αλλά και την ανακύκλωση, ενώ στο ίδιο κείμενο παρατίθενται και συγκεκριμένα παραδείγματα γνωστών επιχειρήσεων (Falkman,1997).

Με βάση τον ορισμό της βιώσιμης ανάπτυξης, η συμπόρευση της οικονομικής ανάπτυξης και της διατήρησης και προστασίας του περιβάλλοντος είναι αναγκαία. Η βιωσιμότητα του πλανήτη στηρίζεται σε αυτή τη συμπόρευση και η υιοθέτηση πρακτικών από μεριάς των επιχειρήσεων, οι οποίες εντάσσονται στο πρότυπο των 3R, σαφώς θέτουν μια σταθερή βάση για τη βιώσιμη παραγωγή αλλά επίσης αποτελούν και προϋπόθεση ώστε να υπάρξει βιώσιμη κατανάλωση από μεριάς του κοινού.

Από πλευράς κυβερνήσεων εκδίδονται διάφορα ενημερωτικά έντυπα με οδηγίες και προτάσεις για την αλλαγή του τρόπου κατανάλωσης προς ένα πιο βιώσιμο πρότυπο.

Στο ενημερωτικό φυλλάδιο με τίτλο «Βιώσιμη κατανάλωση, απλά πράγματα που μπορούμε να κάνουμε ως καταναλωτές για να βοηθήσουμε τον πλανήτη», το οποίο εκδόθηκε το 2007 από το Υπουργείο ανάπτυξης και τη Γενική γραμματεία καταναλωτή, παρατίθεται ο «δεκάλογος της βιώσιμης κατανάλωσης για τον υπεύθυνο πολίτη-καταναλωτή». Στον δεκάλογο αυτό σαφώς και ενυπάρχουν μεταξύ άλλων και όλες οι διαδικασίες του προτύπου των 3R. Στο σημείο 1, με τη φράση «Προσπαθώ να καταναλώνω όσα πραγματικά χρειάζομαι..» υπάρχει η σύνδεση με τη διαδικασία της μείωσης της κατανάλωσης και του επαναπροσδιορισμού των πραγματικών αναγκών του ατόμου και όχι των πλασματικών που ίσως προκύπτουν από τον τρόπο διαμόρφωσης των σύγχρονων κοινωνιών. Στο σημείο 4, υπάρχει σύνδεση με τη διαδικασία της επαναχρησιμοποίησης «Ό,τι μου περισσεύει, πριν το πετάξω σκέφτομαι μήπως το χρειάζεται κάποιος άλλος» καθώς ο πολίτης παρακινείται να σκεφτεί επιπλέον χρήσεις για το αντικείμενο που θα μπορούσε να πετάξει, επεκτείνοντας τη διάρκεια ζωής του. Και τέλος στο σημείο 8, με τη φράση «Δεν ξεχνώ να κάνω ανακύκλωση» υπάρχει σαφής πρόταση για τη διαδικασία της ανακύκλωσης (Υπουργείο ανάπτυξης και Γενική γραμματεία καταναλωτή, 2007).

Σε αυτή την περίπτωση οι διαδικασίες της μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης τίθενται (μεταξύ άλλων) ως πρακτικές που εφαρμόζει στην καθημερινότητα ο υπεύθυνος πολίτης- καταναλωτής στο πλαίσιο της βιώσιμης κατανάλωσης.

Αντίστοιχο ενημερωτικό έντυπο που εκδόθηκε από την υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2009, με τίτλο «Αειφόρος παραγωγή και κατανάλωση». Στο έντυπο αυτό παρατίθενται πέντε δεδομένα τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία για την βιώσιμη ανάπτυξη και συνδέονται σαφώς τόσο με τη βιώσιμη κατανάλωση όσο και με τη βιώσιμη παραγωγή. Το δεύτερο δεδομένο με τίτλο «Καλύτερα προϊόντα» αναφέρεται στις περιβαλλοντικές επιπτώσεις οι οποίες προκαλούνται από τα υλικά που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή των προϊόντων, την ενέργεια που χρειάζεται για να χρησιμοποιηθούν αλλά και τα απόβλητα που προκαλούν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009). Το πρότυπο των 3R και σε αυτή την περίπτωση μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο δράσης απέναντί στις προαναφερθείσες επιβαρυντικές για το περιβάλλον διαδικασίες παραγωγής και κατανάλωσης των προϊόντων. Σε αυτή την περίπτωση η μείωση μπορεί να αναφέρεται τόσο στα υλικά παραγωγής όσο και στην ενέργεια που καταναλώνεται ενώ η επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση στον τομέα της διαχείρισης των παραγόμενων αποβλήτων.

Στη συνέχεια, το τρίτο δεδομένο διαμορφώνεται ως εξής «Τα νοικοκυριά στην Ευρώπη συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό σε περιβαλλοντικά προβλήματα όπως η κλιματική αλλαγή, η ατμοσφαιρική ρύπανση, η ρύπανση των υδάτων, η χρήση της γης και τα απόβλητα». Η προσωπική δράση του καθένα σε επίπεδο «νοικοκυριού» επηρεάζει το περιβάλλον, αυτό όμως θα πρέπει να γίνει αντιληπτό με την κατάλληλη ενημέρωση ώστε οι πολίτες να νιώθουν ότι «…διαθέτουν ισχύ και οι πράξεις τους έχουν ουσιαστικό αποτέλεσμα» Σε αυτή την κατεύθυνση έχουν καθιερωθεί διάφορα συστήματα επισήμανσης όπως το ευρωπαϊκό οικολογικό σήμα με το λουλούδι-λογότυπο το οποίο απονέμεται σε προϊόντα με τις καλύτερες περιβαλλοντικές επιδόσεις (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009:3).

Η εφαρμογή του προτύπου των 3R φαίνεται και σε αυτή την περίπτωση άμεσα συνυφασμένη με τη βιώσιμη κατανάλωση. Η διαδικασίες επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης συνδέονται με τον τίτλο του δεδομένου που αναφέρεται στα απόβλητα ενώ η μείωση θα μπορούσε σε αυτή την περίπτωση να ενέχει και την έννοια της αλλαγής. Δηλαδή ο πολίτης που θέλει να είναι υπεύθυνος καταναλωτής και να προσαρμοστεί στις επιταγές της βιώσιμης κατανάλωσης έχει πλέον την ευκαιρία μέσα από διάφορες πρακτικές ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης (όπως π.χ. την εφαρμογή συστημάτων επισήμανσης) να μειώσει αρχικά την κατανάλωση αλλά σε ένα δεύτερο επίπεδο να την αλλάξει κιόλας προς την κατεύθυνση φιλικότερων προς το περιβάλλον προϊόντων.

Οι διαδικασίες που ενέχει το πρότυπο των 3R και συνδέονται με τη βιώσιμη κατανάλωση μεταφέρονται στους πολίτες με διάφορες μορφές όπως μέσω των ενημερωτικών φυλλαδίων τα οποία προαναφέρθηκαν και εκδόθηκαν για την Ελλάδα. Οι διαδικασίες όμως αυτές σαφώς αναγνωρίζονται και προωθούνται άλλες φορές με άμεσο και άλλες με έμμεσο τρόπο και από τα επίσημα έγγραφα που προκύπτουν από τις διασκέψεις των Ηνωμένων Εθνών και αφορούν το σύνολο του παγκόσμιου πληθυσμού. Ενδεικτικά, στην αναφορά της Παγκόσμιας διάσκεψης κορυφής που πραγματοποιήθηκε στο Ρίο της Βραζιλίας το 2002, αναφέρεται ξεκάθαρα το πρότυπο των 3R στο σχετικό κεφάλαιο για την αλλαγή των μη βιώσιμων τρόπων κατανάλωσης και παραγωγής. Συγκεκριμένα στο άρθρο 22 του τρίτου κεφαλαίου της αναφοράς γίνεται λόγος για τη διαχείριση των αποβλήτων μέσω διαδικασιών επαναχρησιμοποίησης, ανακύκλωσης αλλά και μείωσης-αλλαγής της μη βιώσιμης κατανάλωσης μέσα από την πρόληψη και ελαχιστοποίηση των ποσοτήτων των απορριμμάτων σε συνδυασμό με την προώθηση κατανάλωσης προϊόντων που

μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν ή να διασπαστούν στο περιβάλλον χωρίς να προκαλούν ζημιά (UN, 2002).

Επίσης, σαφής συσχετισμός με το πρότυπο των 3R και τη βιώσιμη κατανάλωση γίνεται στην αναφορά της Διαδικασίας του Μαρακές που εκδόθηκε το 2011. Στο κείμενο αυτό, παρατίθενται οι βασικές αρχές της βιώσιμης κατανάλωσης και παραγωγής. Στις αρχές αυτές περιλαμβάνονται και η αποδέσμευση της οικονομικής ανάπτυξης από την υποβάθμιση του περιβάλλοντος μεταξύ άλλων μέσω της μείωσης των αποβλήτων και τον προβληματισμό σε σχέση με τον κύκλο ζωής των προϊόντων τόσο σε επίπεδο παραγωγής όσο και κατανάλωσης (UN, 2011).

Ένας επιπλέον συσχετισμός των διαδικασιών του προτύπου των 3R αυτή τη φορά όχι με την βιώσιμη κατανάλωση καθεαυτή αλλά με την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης, γίνεται σε σχετικό άρθρο της ερευνήτριας Bouanini στο οποίο παρουσιάζεται έρευνα που έγινε στην Κίνα με θέμα τη συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης (Bouanini, 2013).

Στο άρθρο αυτό, η συγγραφέας αναφέρει ότι η βιώσιμη ανάπτυξη είναι η λύση στο πρόβλημα της ρύπανσης του περιβάλλοντος που προκαλεί ο άνθρωπος. Και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εφαρμογή του προτύπου των 3R. Στα συμπεράσματα-προτάσεις που προκύπτουν από τη σχετική έρευνα φαίνεται μεταξύ άλλων ότι παρά το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, δεν υπήρχε μεγάλη συμμετοχή τσε διαδικασίες του προτύπου των 3R αλλά ούτε και ενημέρωση-γνώσεις σε σχέση με το περιβάλλον. Συνεπώς προκύπτει η ανάγκη για ΠΕ στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και των κοινωνιών.

Επίσης, προτείνεται και η μέγιστη χρονικά χρήση των προϊόντων αλλά και η ενθάρρυνση χρησιμοποίησης μεταχειρισμένων αντικειμένων. Και σε αυτό το σημείο υπάρχει σύνδεση της διαδικασίας της επαναχρησιμοποίησης με την αλλαγή του τρόπου κατανάλωσης και στόχο τη βιωσιμότητα (Bouanini, 2013).

Τέλος, ο Halkier αναφέρει ότι οι απλοί καταναλωτές επιφορτίζονται με την ευθύνη να «λύσουν» τα περιβαλλοντικά προβλήματα με την αλλαγή των καταναλωτικών τους επιλογών στην καθημερινότητα μέσα από την εφαρμογή ενός συνόλου περιβαλλοντικά φιλικών καταναλωτικών επιλογών (Halkier, 1999).

Συνεπώς πρόκειται για ένα σύνολο ενεργειών που θα πρέπει κάποιος να ακολουθεί για να είναι αρχικά υπεύθυνος καταναλωτής και να συμβάλει στην προσέγγιση της βιώσιμης κατανάλωσης. Και πίσω από το σύνολο των προσωπικών επιλογών βρίσκεται μια γενικότερη φιλοσοφία και στάση του κάθε ατόμου απέναντι στη ζωή.

Οι πρακτικές της βιώσιμης κατανάλωσης, κατά τη γνώμη μου σχεδόν ταυτίζονται με το πρότυπο των 3R καθώς δε μπορεί να θεωρηθεί βιώσιμη κατανάλωση μια κατανάλωση που συνοδεύεται από κακοδιαχείριση των απορριμμάτων ή από ενέργειες που προκαλούν αποτελέσματα επιβαρυντικά για το περιβάλλον του σήμερα και ίσως καταστρεπτικά για το περιβάλλον όπως θα έχει διαμορφωθεί στο αύριο.

1.4 Μερικά στοιχεία για τη βιώσιμη κατανάλωση στην Ελλάδα

Η εφαρμογή των αρχών της βιώσιμης κατανάλωσης στο παρόν είναι πλέον απαραίτητη για την εξασφάλιση της κοινωνίας του μέλλοντος υπό τους όρους της βιώσιμης ανάπτυξης. Και ενώ σε αρκετές χώρες του κόσμου γίνονται προσπάθειες και ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση, στην Ελλάδα η κατάσταση είναι ιδιαίτερη λόγω της οικονομικής κρίσης που υπάρχει στη χώρα τα τελευταία χρόνια.

Σε έρευνα που έγινε με θέμα «Το προφίλ του πράσινου καταναλωτή στην Ελλάδα και δημοσιεύτηκε το 2010, διερευνήθηκε κατά πόσο οι Έλληνες εφαρμόζουν πρακτικές βιώσιμης κατανάλωσης και συγκεκριμένα τις διαδικασίες των 3R. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι πράσινοι καταναλωτές είναι κυρίως γυναίκες μεσήλικές με χαμηλά εισοδήματα, ενώ άλλα ευρήματα δείχνουν ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν εξηγεί τις διαφορές σχετικά με τη δέσμευση στο πρότυπο των 3R από τους συμμετέχοντες. Ενώ από τα σχετικά αποτελέσματα υποστηρίζεται η υπόθεση ότι το εισόδημα είναι η πιο ισχυρή μεταβλητή πρόβλεψης για την εφαρμογή των 3R και επηρεάζει τη φιλική προς το περιβάλλον συμπεριφορά με αρνητικό τρόπο. Με αποτέλεσμα οι ομάδες με υψηλό εισόδημα να είναι λιγότερο πιθανό να υιοθετήσουν φιλικές προς το περιβάλλον συμπεριφορές σε σχέση με τους άλλους. Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ενώ 4 στους 5 Έλληνες αναγνωρίζουν την κλιματική αλλαγή ως το πιο σημαντικό θέμα της εποχής, μόνο 1 στους 5 εξέφρασε τη θέληση να αλλάξει τον τρόπο ζωής του για να μετριάσει τις αρνητικές περιβαλλοντικές επιπτώσεις της καθημερινής ζωής. Οι γυναίκες φαίνεται ότι είναι πιο πρόθυμες από τους άντρες. Ενώ 1 στους 2 καταναλωτές αναφέρουν ότι τα φιλικά προς το περιβάλλον προϊόντα είναι πιο ακριβά από άλλα αντίστοιχα αλλά όταν ρωτήθηκαν εάν θα διέθεταν τα παραπάνω χρήματα για να τα αγοράσουν, 4 στους 5 απάντησαν θετικά

Η έρευνα αυτή καταδεικνύει συμπεριφορές σε σχέση με τη βιώσιμη κατανάλωση μέσω της εφαρμογής του προτύπου των 3R και πραγματοποιήθηκε σε ενήλικο κοινό ώστε να «σκιαγραφήσει» το προφίλ των πράσινων καταναλωτών με στόχο τις

κατάλληλα διαμορφωμένες δράσεις από μη κυβερνητικές οργανώσεις αλλά και από την κυβέρνηση για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και δράση (Abeliotis, Koniari & Sardianou, 2010).

Σχετικά με τις συνήθειες και τις καταναλωτικές συμπεριφορές των νεότερων ηλικιακών ομάδων και συγκεκριμένα παιδιών δημοτικού, πραγματοποιήθηκε μια ακόμη έρευνα το 2011. Τα συμπεράσματα ήταν ότι οι μαθητές φάνηκε να εκδηλώνουν μια υπεκαταναλωτική τάση σχετικά με την απόκτηση αγαθών ενώ οι συνήθειες και οι συμπεριφορές τους στρέφονται γύρω από την ιδιωτικότητα τους και είναι εγωιστικές. Επιπλέον, όσο αναφορά στη διαχείριση των προσωπικών τους αντικειμένων φαίνεται να εφαρμόζουν βιώσιμες συνήθειες και συμπεριφορές αλλά δεν έχουν λάβει μέρος σε συλλογικές δράσεις ανακύκλωσης ή σε αντίστοιχα προγράμματα και δεν έχουν υιοθετήσει τέτοιου είδους πρακτικές στην καθημερινότητά τους. Το άρθρο καταλήγει στο ότι η εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσδοκώμενη αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών προς την εφαρμογή πρακτικών βιώσιμης κατανάλωσης (Carida, 2011).

Το γεγονός ότι η προαναφερθείσα έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι Έλληνες αναγνωρίζουν την κλιματική αλλαγή ως ένα από τα πιο σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα της εποχής δε σημαίνει ότι έχουν κατανοήσει κιόλας ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ζητήματος αυτού με τις καθημερινές επιλογές και ενέργειές τους. Σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά σε ακόμη μια έρευνα σχετική με το πώς τα απόβλητα από τα τρόφιμα των νοικοκυριών συμβάλλουν στην κλιματική αλλαγή στην Ελλάδα. Μεγάλο ποσοστό του συνόλου των από τρόφιμα τα οποία παράχθηκαν κάποια στιγμή με κάποιο τρόπο, μεταφέρθηκαν, μαγειρεύτηκαν και κατέληξαν στον κάδο απορριμμάτων, μαζί όμως και με το σύνολο της ενέργειας που δαπανήθηκε κατά τη διάρκεια «ζωής» τους. Το πρότυπο των 3R σε αυτή την περίπτωση καθώς και η έννοια της βιώσιμης κατανάλωσης αναφέρονται όχι μόνο στα στερεά απόβλητα αλλά και στη δαπανώμενη κάθε φορά ενέργεια. Τα συμπεράσματα της σχετικής έρευνας καταδεικνύουν ότι τα νοικοκυριά κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην παραγωγή απόβλητων τροφίμων. Με σκοπό να προσδιοριστούν οι ποσότητες των αερίων του θερμοκηπίου ήταν απαραίτητη η ποσοτικοποίηση των απόβλητων τροφίμων ώστε να εντοπιστεί η παραγωγή τους. Έτσι πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις στα απορρίμματα που αναφέρονταν στα τρόφιμα στα συμμετέχοντα νοικοκυριά και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά προσέγγιση 100κιλά απόβλητα τρόφιμα αντιστοιχούν κατ άτομο

ετησίως, από τα οποία τα 30 κιλά θα μπορούσαν να έχουν αποφευχθεί. Ενώ παράλληλα τα απόβλητα τρόφιμα προκαλούν εκπομπές αερίων του φαινομένου του θερμοκηπίου οι οποίες θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί ανάλογα. Συνεπώς θα πρέπει να προαχθούν πρακτικές για την πρόληψη των απόβλητων τροφίμων με ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία παραγωγής τους μέσα από τον κύκλο ζωής των τροφίμων (Abeliotis, Lasaridi, Costarelli & Chroni, 2015). Το ποσοστό των αποβλήτων τροφίμων στην σύγχρονη Ελλάδα που δεσπόζει η οικονομική κρίση σίγουρα θέτει αρκετούς προβληματισμούς.

Θα μπορούσε όμως ο Έλληνας πολίτης του σήμερα να έχει αναπτύξει φιλική προς το περιβάλλον καταναλωτική συμπεριφορά, κάτω από τις δυσμενείς συνθήκες που επιβάλλει η οικονομική κρίση; Πρόσφατη έρευνα των Τιλικίδου και Δελισταύρου θέτει τον προβληματισμό αυτό. Με τον όρο προ-περιβαλλοντική συμπεριφορά να περιγράφει ένα σύνολο ενεργειών που δεν σχετίζονται αποκλειστικά με την κατανάλωση καθεαυτή αλλά και με δράσεις όπως η ανακύκλωση (Tilikidou & Delistavrou, 2014).

Οι Kollmuss & Agyeman, ορίζουν την προ-περιβαλλοντική συμπεριφορά ως «…συμπεριφορά που συνειδητά αναζητά να μειώσει τις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν από τις ενέργειες του ατόμου και επηρεάζουν το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον» (Kollmuss & Agyeman, 2002:245).

Η έρευνα λοιπόν που αναφέρεται παραπάνω, έδειξε ότι η προ-περιβαλλοντική συμπεριφορά περιλαμβάνει δύο μέρη: τη διατήρηση και την απόκτηση. Στα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρεται ότι πιθανότατα οι συμπεριφορές διατήρησης (πχ. οικονομία στο νερό και στο ρεύμα) προκύπτουν από οικονομικούς παράγοντες και όχι από περιβαλλοντικούς, τη στιγμή που οι οικονομικές συνθήκες περιορίζουν αρκετά τις προ-περιβαλλοντικές καταναλωτικές επιλογές στο επίπεδο της απόκτησης (Tilikidou & Delistavrou, 2014). Άρα σύμφωνα με την έρευνα, συγκεκριμένες ενέργειες που έχουν θετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον πραγματοποιούνται από τα άτομα στις καθημερινές τους δραστηριότητες όχι όμως από επιλογή αλλά από ανάγκη. Και συγκεκριμένα λόγω της οικονομικής κατάστασης η οποία οδηγεί τα νοικοκυριά σε συγκεκριμένους τρόπους λειτουργίας ώστε να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητά τους με δεδομένη την μεγάλη μείωση των εισοδημάτων. Συνεπώς, η οικονομική κρίση ηθελημένα ή μη θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά το περιβάλλον όπως όμως ακριβώς και η οικονομική ανάπτυξη.

Η Ελλάδα όμως από το 1960 είναι μέλος του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α) και μαζί με άλλες 19 χώρες μετέχει στις ενέργειες του οργανισμού με γενικό στόχο την συνολική ευημερία των χωρών υπό συνθήκες σεβασμού και αποδοτικής συνεργασίας. Η οικονομική κρίση λοιπόν στην Ελλάδα αλλά και όπου αλλού υπάρχει, μπορεί να επηρεάσει και το περιβάλλον με διάφορους τρόπους, όπως με την εφαρμογή μη βιώσιμων καταναλωτικών επιλογών από τους πολίτες και την αποχή τους από τις διαδικασίες των 3R. Όμως σύμφωνα με έντυπο του Ο.Ο.Σ.Α για την Ελλάδα, υπάρχει ο κίνδυνος λόγω της εντατικοποίησης των ρυθμών ανάπτυξης με σκοπό να αντιμετωπιστεί η οικονομική κρίση, οι πιέσεις στο περιβάλλον να αυξηθούν και τα αποτελέσματα να υπερβούν τα προ κρίσης επίπεδα (Ο.Ο.Σ.Α, 2015). Κατά συνέπεια οι προσπάθειες για την επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης θα πρέπει να σχεδιάζονται και να πραγματοποιούνται με ιδιαίτερη προσοχή και με μια φιλική στάση απέναντι στο περιβάλλον, όπως διατυπώνεται και στον ορισμό της βιώσιμης ανάπτυξης.

Στην κοινή λοιπόν πορεία οικονομικής ανάπτυξης και περιβαλλοντικής δράσης θα μπορούσε ακόμα και να αναζητηθούν προτάσεις για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης πράγμα που έχει διατυπωθεί και σε παλαιότερο έντυπο του Ο.Ο.Σ.Α σύμφωνα με το οποίο απάντηση στην οικονομική κρίση θα μπορούσε να δοθεί, μέσω μιας «πράσινης» δημοσιονομικής μεταρρύθμισης (Ο.Ο.Σ.Α, 2010).

Επιπλέον στην Ελλάδα εκτός από τις κυβερνητικές οδηγίες και ενέργειες που έχουν σκοπό την προώθηση πρακτικών σε σχέση με τη βιώσιμη κατανάλωση στο ευρύτερο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης, λειτουργούν και αρκετές μη κερδοσκοπικές οργανώσεις οι οποίες αναπτύσσουν ανάλογες δράσεις και πραγματοποιούν προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή. Στη φιλοσοφία αυτή εντάσσεται και η δράση « Sustainable Greece 2020 » η οποία πραγματοποιείται αυτή τη στιγμή. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία του Δικτύου των Υπεύθυνων οργανισμών και Ενεργών Πολιτών. Το οποίο όπως αναφέρεται στον επίσημο ιστότοπο, είναι «…ένας οργανισμός ανάπτυξης διαλόγου και δικτύωσης μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που προωθεί την Κοινωνική Υπευθυνότητα προς ένα ευρύ φάσμα συμμετόχων από την Επιχειρηματική Κοινότητα, τους Θεσμικούς Φορείς, την Ακαδημαϊκή Κοινότητα, την Κοινωνία Πολιτών και το ευρύ κοινό, με στόχο την επίτευξη της Βιώσιμης Ανάπτυξης και της Κοινωνικής Συνοχής.» (http://www.sustainablegreece2020.com/).

Στο συγκεκριμένο δίκτυο συμμετέχουν επιχειρήσεις, μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, θεσμικοί φορείς, πολίτες ενώ επίσης συμβάλλει και στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσα από τις διάφορες δράσεις που πραγματοποιούνται σε σχέση με τη βιώσιμη ανάπτυξη, ενθαρρύνεται ο διάλογος, και η ανταλλαγή απόψεων καθώς ο καθένας μπορεί να συμμετέχει και να ενημερώνεται μέσα από τις επιλογές που υπάρχουν στην ιστοσελίδα, με διάφορους τρόπους. Η πρωτοβουλία αυτή στηρίζεται από Ευρωπαϊκούς φορείς και από εγχώριους και έχει στόχο την προώθηση της Βιώσιμης Ανάπτυξης και της Υπεύθυνης επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα. Οι δράσεις αξιολογούνται και ο ετήσιος κάθε φορά απολογισμός είναι προσβάσιμος από όλους μέσα από την επίσημη ιστοσελίδα. Με δεδομένο ότι η βιώσιμη κατανάλωση αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην πορεία για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης, η πρωτοβουλία αυτή αποτελεί έναν τρόπο ενημέρωσης και δράσης των πολιτών, των διάφορων ομάδων, των επιχειρήσεων αλλά και των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάλογες δράσεις πραγματοποιούνται και μεμονωμένα από τις σχετικές Μ.Κ.Ο (Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις) αλλά και συνδυαστικά από τις μεταξύ τους (ή και με επιπλέον φορείς) συνεργασίες.

Συμπερασματικά, η κατάσταση στην Ελλάδα του σήμερα σε όλα τα επίπεδα βάλλεται από την οικονομική κρίση. Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η συνειδητή επιλογή του «δρόμου» της βιώσιμης ανάπτυξης με μέσο τη βιώσιμη κατανάλωση είναι αναγκαίες. Τα όποια θετικά προς το περιβάλλον αποτελέσματα των καθημερινών πρακτικών που υιοθετούν τα νοικοκυριά θα πρέπει να προκύπτουν ως προϊόντα συνειδητών συμπεριφορών και όχι τυχαία λόγω των περιορισμών της καθημερινότητας που επιβάλλει η οικονομική κρίση, έτσι ώστε και η επιθυμητή πορεία προς την οικονομική ανάπτυξη να πραγματοποιηθεί με τρόπο ασφαλή και με βάση τη φιλοσοφία και τις αξίες που πρεσβεύει η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης.

Κεφάλαιο 2: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

2.1 Εισαγωγή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Κατά τη δεκαετία του ’60 ο άνθρωπος σε ένα πρώτο στάδιο αναγνώρισε τα περιβαλλοντικά προβλήματα ως θέματα εξέχουσας σημασίας για τη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη και οραματίστηκε μια διαφορετική πραγματικότητα διαμορφωμένη υπό το πρίσμα του σεβασμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως προϋπόθεση λοιπόν, τέθηκε το αίτημα για προσέγγιση και επίλυση των προβλημάτων αυτών. Στην προσπάθεια αυτή ως ένα από τα «…δραστικότερα μέτρα τα οποία έπρεπε να ληφθούν προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα περιβαλλοντικά προβλήματα.» ήταν η ΠΕ (Φλογαΐτη , 1998: 111).

Αρκετοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την ΠΕ. Ο πρώτος επίσημος ορισμός όμως, διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της συνάντησης της IUCN (International Union of Conservation of Nature) το 1970 στη Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών και αναφέρεται στο βιβλίο των Palmer και Neal, «The handbook of environmental education» (1994) ως εξής: «ΠΕ είναι η διαδικασία της αναγνώρισης των αξιών και αποσαφήνισης των εννοιών προκειμένου να αναπτυχθούν δεξιότητες και συμπεριφορές αναγκαίες για την κατανόηση και την εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η ΠΕ συνεπάγεται επίσης τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την αυτο- διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς σε θέματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος.» (Palmer & Neal, 1994:12).

Όπως αναφέρει ο Palmer, το 1974 επίσημο βρετανικό έντυπο, (Schools’ Council “project environment”) προσδιορίζει τα τρία «συστατικά» μέρη της ΠΕ. Αυτά είναι:

- Η εκπαίδευση σε σχέση με το περιβάλλον, όπου πραγματοποιείται η ανακάλυψη της φύσης της περιοχής που μελετάται μέσα από διερευνητικές διαδικασίες και βασικός σκοπός είναι η συγκέντρωση πληροφοριών.
- Η εκπαίδευση από το περιβάλλον, όπου οι δάσκαλοι «χρησιμοποιούν» το περιβάλλον για να προωθήσουν τη γενικότερη εκπαίδευση των παιδιών με δύο τρόπους: πρώτα ως μέσο προβληματισμού και ανακάλυψης που ίσως οδηγήσει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας με έμφαση στο να

«μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν» και έπειτα ως πηγή υλικών για πραγματικές δραστηριότητες στα επιμέρους μαθήματα.

- Η εκπαίδευση για το περιβάλλον όπου δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Σκοπός είναι να αναπτυχθούν συμπεριφορές και επίπεδα κατανόησης τα οποία οδηγούν στη διαμόρφωση μιας προσωπικής περιβαλλοντικής ηθικής. Συγκεκριμένα, να εκπαιδευτούν οι μαθητές ώστε οι ενέργειές τους να είναι προς όφελος του περιβάλλοντος στη γη

(Palmer, 1998:137).

Τα χρόνια που ακολούθησαν πραγματοποιήθηκαν πολλές και σημαντικές διασκέψεις, συνέδρια και δράσεις σχετικά με την οικολογική κρίση αλλά και την ΠΕ. Το 1975 πραγματοποιείται το Διεθνές συνέδριο του Βελιγραδίου, τα συμπεράσματα του οποίου συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν σε ένα κείμενο γνωστό ως η «Χάρτα του Βελιγραδίου». Στο κείμενο αυτό αρχικά περιγράφεται η κατάσταση του περιβάλλοντος αλλά και η φιλοσοφία των ενεργειών που θα πρέπει να γίνουν ώστε η οικονομική ανάπτυξη να συντελείται υπό όρους ισορροπίας και ισότητας για όλους. Παρουσιάζεται επίσης, ο σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, «Σκοπός της ΠΕ είναι να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματα του ο οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης, για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων και την πρόληψη νέων.» (UNESCO, 1976:2). Ενώ στη συνέχεια παρατίθενται οι στόχοι της ΠΕ οι οποίοι συνοψίζονται ως εξής: Συνειδητοποίηση, γνώση, στάσεις, δεξιότητες, ικανότητα αξιολόγησης και συμμετοχή. Όλες οι προαναφερθείσες έννοιες προσεγγίζονται με γνώμονα την προσπάθεια επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και την παραδοχή της προσωπικής ευθύνης του ανθρώπου για τη δεδομένη κατάσταση. Στο ίδιο κείμενο προσδιορίζονται και οι αποδέκτες της ΠΕ, οι οποίοι είναι η τυπική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της ξεκινώντας από την προσχολική εκπαίδευση και η μη τυπική εκπαίδευση που περιλαμβάνει άτομα όλων σχεδόν των ηλικιακών ομάδων και ειδικά εκείνα που συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων γενικότερα ή συγκεκριμένα για το περιβάλλον. Τέλος, στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» περιλαμβάνονται και κατευθυντήριες αρχές των προγραμμάτων ΠΕ. Οι αρχές αυτές προωθούν την ολιστική προσέγγιση στο θέμα του περιβάλλοντος, τη

διεπιστημονικότητα που θα πρέπει να χαρακτηρίζει την ΠΕ αλλά και τη δια βίου διάρκειά της. Επίσης την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων αλλά και την ενασχόληση όχι μόνο με την παρούσα αλλά και με τη μελλοντική κατάσταση σχετικά με το περιβάλλον. Τέλος αναδεικνύουν ως αναγκαία την ανάπτυξη η οποία συντελείται και υπό περιβαλλοντική σκοπιά αλλά και την απαραίτητη συνεργασία σε παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 1976:2).

Δύο χρόνια αργότερα, το 1977 πραγματοποιείται στην Τιφλίδα της Γεωργίας η πρώτη διακυβερνητική διάσκεψη για την ΠΕ από την UNESCO σε συνεργασία με το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών (UNEP). Η διάσκεψη της Τιφλίδας αποτελεί συνέχεια του διεθνούς συνεδρίου του Βελιγραδίου από το οποίο προέκυψε η «Χάρτα του Βελιγραδίου» αλλά και της διάσκεψης της Στοκχόλμης η οποία πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 1972, στην οποία αναγνωρίστηκε η ύπαρξη περιβαλλοντικών προβλημάτων αλλά και η ευθύνη του ανθρώπου σε σχέση με αυτά (Φλογαΐτη, 1998).

Στη διάσκεψη της Τιφλίδας διατυπώνεται μια σειρά από 41 προτάσεις για την ΠΕ. Το περιεχόμενο των προτάσεων αυτών αποτελεί βασικό πυλώνα της ΠΕ και διαμορφώνει το πλαίσιο εφαρμογής της ανά τις χώρες του κόσμου.

Μεταξύ άλλων, αναδεικνύεται αναγκαία η σύνδεση των εκπαιδευτικών διαδικασιών με τα πραγματικά περιβαλλοντικά ζητήματα, ενώ προωθούνται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η μάθηση μέσω της επίλυσης προβλημάτων και της ενεργού συμμετοχής. Η προσπάθεια κατανόησης των πολύπλοκων σχέσεων του ευρύτερου περιβάλλοντος, τονίζεται επίσης. Προτείνονται συγκεκριμένοι μέθοδοι για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά γίνονται προτάσεις και σε εθνικό επίπεδο. Οι αποδέκτες της ΠΕ καθώς και οι στόχοι αναδιατυπώνονται εξελίσσοντας τα όσα καταγράφηκαν στη «Χάρτα του Βελιγραδίου». Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην ανάγκη κατάρτισης εξειδικευμένου προσωπικού αλλά και χρησιμοποίησης όλων των τρόπων ώστε να διαδίδονται οι δράσεις, ενέργειες και προτάσεις σε σχέση με το περιβάλλον και την εκπαίδευση (όπως τα ΜΜΕ). Ενώ η οικονομική ανάπτυξη τίθεται υπό εξέταση κάτω από περιβαλλοντικούς όρους για ακόμη μία φορά (UNESCO, 1978). Γεγονός που προσεγγίζει έστω και πρώιμα την έννοια της αειφορίας που θα αναπτυχθεί τα επόμενα χρόνια.

Δέκα χρόνια αργότερα, το 1987 οργανώνεται στη Μόσχα διεθνές συνέδριο με θέμα «Διεθνής Στρατηγική για Δράση στον τομέα της ΠΕ και Κατάρτισης» επίσης από την UNESCO σε συνεργασία με το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών (UNEP).

Τα θέματα που αναπτύχθηκαν στο συνέδριο αυτό, χωρίζονται σε δύο μέρη. Το πρώτο αναφέρεται στη «Διεθνή δράση στον τομέα της ΠΕ και κατάρτισης μετά από τη Διάσκεψη της Τιφλίδας» και το δεύτερο στη «Διεθνή στρατηγική για την ΠΕ και κατάρτιση για τη δεκαετία του '90». Στο τρίτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους αναπτύσσονται εννέα θεματικές ενότητες ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης για την ΠΕ το οποίο θα προωθηθεί τη δεκαετία του '90. Οι εννέα αυτές θεματικές ενότητες αποτελούν σημαντικές συνιστώσες της ΠΕ γενικότερα και είναι, πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης, έρευνα και πειραματισμός, εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικό υλικό, επιμόρφωση προσωπικού, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, εκπαίδευση και πληροφόρηση του κοινού, γενική πανεπιστημιακή εκπαίδευση, εκπαίδευση ειδικών και διεθνής και περιφερειακή συνεργασία (UNESCO, 1988:1).

Στο πρώτο μέρος του συνεδρίου όπως έχει καταγραφεί επίσημα από την UNESCO, αναφέρεται ότι «Η ΠΕ θεωρείται η πρακτική εφαρμογή μιας εκπαίδευσης η οποία έχει ως στόχο τη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης, καθώς και της υπεύθυνης συμμετοχής του κάθε ατόμου, αλλά και της κοινότητας στο σύνολο της» (UNESCO, 1988:2).

Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι η ΠΕ δεν τοποθετείται μόνο στο πλαίσιο της θεωρίας αλλά και της πράξης. Μιας πράξης απαραίτητης και αναγκαίας καθώς τα περιβαλλοντικά προβλήματα αυξάνονται και η λύση πρέπει να δοθεί από τον καθένα ξεχωριστά αλλά και από όλους ταυτόχρονα.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι η αναφορά της βιώσιμης ανάπτυξης ως προς επίτευξη στόχου σε κοινοτικό, εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 1988:4).

Το γεγονός ότι αναγνωρίζεται ως στόχος η βιώσιμη ανάπτυξη καταδεικνύει την παραδοχή της αναγκαιότητας της οικονομικής ανάπτυξης η οποία όμως θα πρέπει συντελείται με τρόπους μη επιβαρυντικούς προς το περιβάλλον το οποίο ήδη βάλλεται από την ανθρώπινη δραστηριότητα. Το συνέδριο της Μόσχας στην ουσία

επικυρώνει τα συμπεράσματα της διάσκεψης της Τιφλίδας και θέτει προς εφαρμογή ένα γενικευμένο σχέδιο για τη δεκαετία του ’90. Πλέον η βιώσιμη ανάπτυξη τίθεται επίσημα ως βασική επιδίωξη για τον άνθρωπο στην προσπάθεια διατήρησης των ισορροπιών στον πλανήτη αλλά και η αειφορία ως έννοια ήδη απασχολεί τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς.

Στα επίσημα κείμενα των διασκέψεων που αναφέρθηκαν η έννοια του περιβάλλοντος σε σχέση με την ΠΕ δεν παραμένει σταθερή αλλά μεταβάλλεται στο χρόνο ανάλογα με τις επικρατούσες κάθε φορά συνθήκες. Αρχικά, στην Νεβάδα το 1970, η έννοια του περιβάλλοντος προσδιορίζεται με τη φυσική-βιολογική του διάσταση. Αναδεικνύεται η ανάγκη τόσο για διατήρηση και προστασία της φύσης όσο και για την κατανόηση της σχέσης ανθρώπου, πολιτισμού και περιβάλλοντος. Έπειτα, στη Στοκχόλμη το 1972 υπό τη σοβαρότητα και τον παγκόσμιο χαρακτήρα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανάγκη διατήρησης και προστασίας του περιβάλλοντος για τη διασφάλιση της ανθρώπινης ζωής. Στη συνέχεια, το 1975 στο Βελιγράδι το περιβάλλον προσδιορίζεται ως ολότητα με διευρυμένη την ανθρωπογενή διάσταση ως προς τους παράγοντες που τη συνιστούν. Κύριος στόχος της εκπαίδευσης τίθεται η αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων και των κοινωνιών με τη θέση της ανθρωπότητας μέσα στη βιόσφαιρα. Τέλος, στην Τιφλίδα το 1977, το περιβάλλον συνεχίζει να προσδιορίζεται ως ολότητα το οποίο περιλαμβάνει όψεις φυσικού και ανθρωπογενούς χαρακτήρα. Επίσης αναγνωρίζεται ως πόρος του οποίου η ποιότητα πρέπει να διασφαλιστεί εφαρμόζοντας ορθές πρακτικές (Δημητρίου, 2009).

Τη δεκαετία του ’80 η έννοια του περιβάλλοντος διαμορφώνεται σε σχέση και με την έννοια της ανάπτυξης ενώ στην δεκαετία του ’90 γίνεται λόγος για το περιβάλλον σε σχέση με την αειφορία. Φαίνεται ότι το περιβάλλον ως έννοια δεν είναι κάτι δεδομένο και σταθερό, αλλά υπόκειται σε μεταβολές και αναδιατυπώσεις οι οποίες διαμορφώνουν συγκεντρωτικά επτά διαφορετικές αντιλήψεις σε σχέση με αυτό στο πεδίο της ΠΕ.

Οι αντιλήψεις αυτές είναι επιγραμματικά:

- Το περιβάλλον ως φύση.
- Το περιβάλλον ως φυσικός πόρος.

- Το περιβάλλον ως πρόβλημα.
- Το περιβάλλον ως τόπος διαβίωσης.
- Το περιβάλλον ως βιόσφαιρα.
- Το περιβάλλον ως κοινότητα.
- Το περιβάλλον ως ανθρώπινη συλλογικότητα (Δημητρίου, 2009: 117-118).

Οι πολλαπλές αντιλήψεις για την έννοια του περιβάλλοντος στην ΠΕ φανερώνουν έναν μεταβαλλόμενο όρο που αναδιαμορφώνεται και προσδιορίζεται ανάλογα σε κάθε εποχή. Η σύνδεση της εκάστοτε διαμορφωμένης αντίληψης με τις πολύπλοκες συνθήκες και σχέσεις της πραγματικότητας και η προσέγγιση αυτών μέσα από την ΠΕ υπήρξε αντικείμενο πολλών και σημαντικών διασκέψεων και συνεδρίων που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν και συνεχίζουν να πραγματοποιούνται στο παρόν σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η ΠΕ από τη δεκαετία του ’60 και έπειτα κατέχει σαφώς πρωταγωνιστικό ρόλο στη διεθνή πραγματικότητα και συνακόλουθα έχει ανάλογο αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του κόσμου συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας.

2.2 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στις αρχές της δεκαετίας του ’90 θεσμοθετείται πλέον και στην Ελλάδα η ΠΕ με επίσημο νόμο του κράτους.

«Η ΠΕ αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν, με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους » (Ν.1892/90).

Το προηγούμενο διάστημα πραγματοποιήθηκαν κάποιες ενέργειες σε σχέση με την ΠΕ και στην Ελλάδα στο πλαίσιο του γενικότερου κλίματος της εποχής από τη δεκαετία του ’70 και έπειτα, οπότε και οι περισσότερες αναπτυγμένες χώρες εντάσσουν την ΠΕ στα αναλυτικά τους προγράμματα.

Όπως αναφέρει ο Κωνσταντινόπουλος, διακρίνονται τρείς περίοδοι προσπάθειας ένταξης του θεσμού της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα. Η «προπαρασκευαστική» (1977-1983) όπου πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπονήθηκαν εγχειρίδια για την εφαρμογή της ΠΕ στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση και υλοποιήθηκε πειραματική εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων σε τέσσερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 1982. Η «μεταβατική» φάση (1983-1990) κατά την οποία πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών ενώ λειτούργησε και γραφείο στη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπεύθυνο για την προώθηση της ΠΕ και υπήρξε σύνδεση της Ελλάδας με σχετικούς διεθνείς οργανισμούς. Και η τρίτη φάση που αρχίζει το 1990 και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα και μπορεί να χαρακτηριστεί ως «φάση ένταξης του θεσμού της ΠΕ στα σχολικά δρώμενα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Κωνσταντινόπουλος, 2004: 970).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ από τις αρχές της δεκαετίας του ’90 που θεσμοθετήθηκε επίσημα, έχει προαιρετικό χαρακτήρα και όχι υποχρεωτικό. Επίσης, φαίνεται ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση «προηγείται» της πρωτοβάθμιας χρονικά σε σχέση με την εισαγωγή της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα.

Οι Καλαϊτζίδης και Ουζούνης, περιγράφοντας την ιστορική εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναφέρουν μερικά σημαντικά στοιχεία. Αρχικά ότι η ΠΕ εντάσσεται στις «σχολικές δραστηριότητες» μαζί με την αγωγή υγείας και τα πολιτιστικά θέματα με επίσημο νόμο του κράτους (ΦΕΚ 629/23-10-1992, τ.Β). Έπειτα, ότι το φθινόπωρο του 1999 πραγματοποιείται στην Αθήνα το πρώτο πανελλήνιο συνέδριο για την ΠΕ από την πανελλήνια ένωση εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.), τα αποτελέσματα του οποίου αφορούν στα θέματα της αξιολόγησης του θεσμού της ΠΕ αλλά και των προγραμμάτων που υλοποιούνται και τη στρατηγική που θα ακολουθηθεί για την ανάπτυξη του θεσμού στο μέλλον. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της ΠΕ στην Ελλάδα από τη δημοσίευση του νόμου 1892/1990. Συνοπτικά, αυτά είναι: ο προαιρετικός της χαρακτήρας, η περιθωριοποίηση της η οποία προκύπτει από το γεγονός του ότι δεν υπάρχει καθορισμένος χρόνος ενασχόλησης με την ΠΕ στο επίσημο πρόγραμμα του σχολείου, η απουσία αξιολόγησης των προγραμμάτων αλλά και του θεσμού γενικότερα, και ασάφεια που υπάρχει σε σχέση με τη θεματολογία αλλά και τη μεθοδολογία (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000:116-134).

Τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται παραπάνω μπορεί να έχουν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην πορεία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στα σχολεία. Επίσης, καταγράφηκαν με αυτό τον τρόπο πριν από σχεδόν δεκαπέντε χρόνια, διάστημα αρκετό για να υπάρξουν σημαντικές εξελίξεις και αλλαγές σε σχέση με τη θέση και την εφαρμογή της ΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να σταματήσουν σαφώς να υπάρχουν δυσκολίες και προβλήματα σε όλα τα επίπεδα.

Βασικό ρόλο στην εξέλιξη της ΠΕ στον κόσμο αλλά και στην Ελλάδα συγκεκριμένα κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2011 με θέμα τα είκοσι χρόνια ΠΕ στην Ελλάδα διατυπώθηκαν αξιοσημείωτα συμπεράσματα. Ένα από αυτά είναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) θεωρούν πολύ σημαντική την ΠΕ. Επίσης, τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης σε σχετικά θέματα και παραδέχονται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Τέλος, θεωρούν τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως (Κ.Π.Ε) ως πυλώνες εξάπλωσης της ΠΕ. Η συγκεκριμένη δημοσίευση κλείνει με την πρόταση ότι «η ΠΕ όπως εφαρμόζεται στην Ελλάδα πρέπει να γίνει παράδειγμα προς μίμηση και όχι στόχος περικοπών και απαξίωσης» (Γιαννίρης, 2012:10).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της ΠΕ και όπως φαίνεται θέλουν να επιμορφωθούν, καταδεικνύει την υπαρκτή πιθανότητα εξέλιξης της ΠΕ και ενσωμάτωσης της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως βασικό μέρος του και όχι ως συμπληρωματικό κομμάτι.

Σε επίπεδο όμως, προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι «Κυρίαρχη στην αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι η παιδαγωγική οπτική και προσέγγιση της ΠΕ, η οποία τόσο διαπιστωτικά όσο και ευχετικά επικεντρώνεται στην επίτευξη ριζικών αλλαγών στο σχολείο και την παιδαγωγική διαδικασία» (Δασκολιά, 2005: 194).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, όχι μόνο κατανοούν την αξία της ΠΕ (αν και ποσοστό αυτών δεν αναλαμβάνουν την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων) αλλά επίσης έχουν την ελπίδα ότι η ΠΕ θα προσφέρει στο παραδοσιακό σχολείο μια νέα οπτική και θα βοηθήσει στον εκσυγχρονισμό του συστήματος εκπαίδευσης και διδασκαλίας.

2.3 Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό νηπιαγωγείο

Η θεσμοθέτηση της ΠΕ που πραγματοποιήθηκε το 1990 είναι σαφές ότι αναφέρεται μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια όμως, με την υπουργική απόφαση Γ1/377/865 (ΦΕΚ 557/23-9-1992), η περιβαλλοντική εκπαίδευση μαζί με τα πολιτιστικά θέματα και την αγωγή υγείας (σχολικές δραστηριότητες ή καινοτόμες δράσεις) εντάσσονται πλέον και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο άρθρο 2 του Π.Δ. 476/80 , αν και συντάχθηκε αρκετά χρόνια πριν, καθορίζονται τα γενικά πλαίσια της προσχολικής αγωγής στα οποία περιλαμβάνεται και η περιβαλλοντική αγωγή, σκοπός της οποίας είναι «…η διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και η καθαριότητα, τόσο η ατομική όσο και του τόπου στον οποίο ζει, του χώρου, της πόλης και της χώρας του» (Κωνσταντινόπουλος, 2004:979).

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική αγωγή του 1989, αναφέρει ως σκοπό του «…την υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης των νηπίων, ψυχοκινητικής, κοινωνικο-συναισθηματικής, ηθικής και θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής καθώς και της καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών), μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού» (ΦΕΚ 208/26-9-1989).

Στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα η ΠΕ με την έννοια που της αποδίδεται με τον επίσημο καθορισμό του σκοπού της με το νόμο Ν.1892/90, δεν μπορεί να εντοπιστεί. Υπάρχουν αναφορές στο φυσικό περιβάλλον σε κάποια σημεία αλλά με στόχο τη γνωριμία του παιδιού με αυτό και τον εμπλουτισμό των γνώσεών του σε σχέση με τη φύση, τα ζώα και τα φυτά. Η προσέγγιση αυτή, θα μπορούσε να πει κανείς ότι παραπέμπει σε μια πρώτη επαφή των παιδιών με τις φυσικές επιστήμες μέσα από διαδικασίες παρατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος και δραστηριοτήτων σχετικών με αυτό σε εσωτερικούς ή υπαίθριους χώρους. Το μοναδικό σημείο στο οποίο γίνεται σύνδεση με τον θεσμοθετημένο σκοπό της ΠΕ είναι στον τομέα της «Ψυχοκινητικότητας και δημιουργικότητας του νηπίου» όπου αναφέρεται ο στόχος «Να υιοθετήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, την ανθρώπινη εργασία, τα μέσα και τα προϊόντα της» ενώ στη συνέχεια προτείνονται δραστηριότητες «που ευαισθητοποιούν τα νήπια στην προστασία του περιβάλλοντος και στην αξία της ανθρώπινης εργασίας και των αγαθών» (Αναλυτικό Πρόγραμμα 1989: 4472).

Στην εγκύκλιο Φ.18/391/Γ1/473/29-3-1996, στη δεύτερη παράγραφο αναφέρεται « …ότι επειδή το περιβάλλον και οι παράμετροί του δεν είναι αποκλειστικό αντικείμενο κανενός από τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, γι' αυτό ακριβώς το λόγο απαιτείται η διεπιστημονική προσέγγιση όσο το δυνατόν σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή προσέγγιση των προβλημάτων τα οποία είναι σύνθετα και οφείλονται σε αλληλεπιδρώσες αιτίες. Στο επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής δομής είναι αναγκαίο να προωθηθεί η ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής διάστασης αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο.» (Κωνσταντινόπουλος, 2004:979).

Το 2003, θεσπίζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο. Στο πλαίσιο αυτό σκοπός του νηπιαγωγείου είναι «να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων στης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.» (ΦΕΚ 304/13-3-2003: 586).

Και ενώ σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, το φυσικό περιβάλλον δεν προσεγγίζεται με την έννοια της ΠΕ (1990) αλλά με και πάλι με στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεων των παιδιών για τη φύση, τους ζωικούς, φυτικούς αλλά και ανθρώπινους οργανισμούς, στη συνέχεια του ίδιου ΦΕΚ υπάρχει ένα αυτόνομο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ΠΕ στο οποίο « Σκοπός της ΠΕ είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Ως εκπαιδευτική διαδικασία/ δραστηριότητα οδηγεί στη διασάφηση εννοιών, αναγνώριση αξιών, την ανάπτυξη/ καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος σε ατομικό και στη συνέχεια σε ομαδικό/ κοινωνικό επίπεδο.» (ΦΕΚ 304/13-3-2003: 640).

Στο πρόγραμμα αυτό γίνεται μια αναλυτική καταγραφή του πλαισίου υλοποίησης ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Αρχικά, γίνεται

σαφές ότι η έννοια του περιβάλλοντος στην ΠΕ αντιμετωπίζεται με την ολιστική διάστασή του (φυσικό, τεχνητό/δομημένο, κοινωνικό/οικονομικό και ιστορικό) και γι' αυτό κάθε θέμα-πρόβλημα μελετάται διεπιστημονικά και διαθεματικά. Έπειτα, παρατίθενται οι άξονες γνωστικού περιεχομένου, οι γενικοί στόχοι και οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης ενώ στη συνέχεια, αναφέρονται οι βασικές αρχές της ΠΕ οι οποίες είναι:

- Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος/προβλήματος.
- Η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη χρήση ενεργητικών μεθόδων : συζήτηση-αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα, κριτική επεξεργασία και δράση.
- Ο προσανατολισμός στην πρόληψη ή επίλυση περιβαλλοντικών θεμάτων ή προβλημάτων.
- Η εστίαση στην αειφόρο διαχείριση και ανάπτυξη του περιβάλλοντος.
- Η εστίαση της προσοχής στην παρούσα αλλά και στη μελλοντική κατάσταση του περιβάλλοντος.
- Η άμεση δράση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Η ευαισθητοποίηση στην ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων και την «ορθή χρήση» της τεχνολογίας.
- Η παροχή ίσων ευκαιριών για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που χρειάζονται για την προστασία του περιβάλλοντος.
- Η ανάδειξη της συνεργασίας, καλλιέργειας αξιών και δημιουργίας νέων προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών ατόμων, ομάδων και κοινωνίας απέναντι στο περιβάλλον.
- Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη ζωή

(ΦΕΚ 304/13-3-2003:641).

Στη συνέχεια, το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρουσιάζει θεματικές ενότητες, στόχους και ενδεικτικές δραστηριότητες. Ακολουθούν οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ένα ενδεικτικό πλαίσιο ανάπτυξης προγράμματος. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την ΠΕ κλείνει με τις ενότητες της αξιολόγησης και του υποστηρικτικού υλικού για τον εκπαιδευτικό. Το υλικό το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος είναι, υλικό του ΥΠΕΠΘ το

οποίο έχουν στη διάθεση τους οι υπεύθυνοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις διευθύνσεις σπουδών και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ενώ, αναφέρεται ότι υπάρχει πρόβλεψη για δημιουργία σχετικού οδηγού-βοηθήματος για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 304/13-3-2003:646).

Στο πρόγραμμα σπουδών για την ΠΕ μπορεί κανείς να διακρίνει μια συνολική εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται και στηρίζεται θεωρητικά ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι βασικές αρχές είναι σαφείς και αναφέρονται και στην αειφορία ως επιμέρους προσέγγιση της συνολικής δράσης. Θεωρητικά το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται και στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής καθώς τυπικά εντάσσονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πώς όμως ένα αναλυτικό πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μιας τόσο διευρυμένης ηλικιακής ομάδας; Τη δεδομένη λοιπόν στιγμή επισημοποίησης του προγράμματος αυτού συντελείται ένα «βήμα προόδου» για την ΠΕ στην Ελλάδα, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται ανάγκες για περαιτέρω πληροφόρηση και επιμόρφωση κάτω από πιο συγκεκριμένους όρους. Το παρόν αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών που συμμετέχουν σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα αλλά η ανάγκη δημιουργίας ενός ανάλογου προγράμματος για το νηπιαγωγείο μέχρι εκείνη τη στιγμή τουλάχιστον, παραμένει.

Το 2009, δημοσιεύεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ο «Οδηγός Νηπιαγωγού». Το έργο αυτό συγχρηματοδοτήθηκε 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 25% από εθνικούς πόρους. Πρόκειται για μια παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο, με υποστηρικτικό υλικό τόσο σε επίπεδο θεωρίας και παιδαγωγικών αρχών όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής και μεθοδολογίας για την προσέγγιση των θεμάτων στην προσχολική αγωγή.

Ο Οδηγός Νηπιαγωγού (2009) σε γενικές γραμμές, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, κάποιος εκπαιδευτικός ο οποίος θα ήθελε να υλοποιήσει ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να ενημερωθεί όμως σε ένα πολύ περιορισμένο βαθμό. Και αυτό γιατί στην ενότητα «Μελέτη περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον, μαθαίνοντας για τον

κόσμο», αναλύονται παραδείγματα μαθησιακών διαδικασιών σε σχέση με το περιβάλλον ως έννοια ολιστική (όπως αναπτύσσεται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) το οποίο εμπεριέχει το φυσικό, το τεχνητό/δομημένο, το κοινωνικό/οικονομικό και το ιστορικό κομμάτι.

Το μοναδικό σημείο στο οποίο και αναφέρεται η ΠΕ και υπό την έννοια της προστασίας του περιβάλλοντος είναι ως συμπληρωματική δράση στο παράδειγμα της ενασχόλησης με το θέμα της συνοικίας, όπου και προτείνονται κάποιες σχετικές ιδέες (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2009). Και αυτό φαίνεται αρκετά λογικό καθώς ο «Οδηγός Νηπιαγωγού» στηρίχθηκε στο ΔΕΠΠΣ του 2003, όπου όπως προαναφέρθηκε δεν γίνεται ιδιαίτερος λόγος για την ΠΕ υπό την έννοια της προστασίας και διατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος.

Ωστόσο, η λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) έχει ξεκινήσει αρκετά χρόνια στο πλαίσιο της οποίας υλοποιούνται προγράμματα και για το νηπιαγωγείο.

Το πρώτο ΚΠΕ, ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1993, στην Κλειτορία της Αχαΐας και μετά από τη θετική αξιολόγησή του «άνοιξε το δρόμο» για την ίδρυση έξι ακόμα κέντρων. Η λειτουργία των κέντρων αυτών προσέλκυσε αρκετά σχολεία και εκπαιδευτικούς αρχικά να υλοποιήσουν περιβαλλοντικά προγράμματα και έπειτα να επισκεφθούν το αντίστοιχο ΚΠΕ. Με αυτό τον τρόπο και δεδομένης της χρηματοδότησης από τις πηγές του κοινοτικού πλαισίου στήριξης, το Μάρτιο του 2004 ο αριθμός των ΚΠΕ έφτανε τα 34 (Τσαλίκη, 2005).

Ο ρόλος των ΚΠΕ δεν είναι να αποτελέσει ένα ξεχωριστό χώρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, επιδιώκεται «διάλογος» ανάμεσα στο εκάστοτε σχολείο και το ΚΠΕ για την καλύτερη προσέγγιση των εκπαιδευτικών στόχων. Η λειτουργία των ΚΠΕ είναι υποστηρικτική ως προς την προσπάθεια πραγματοποίησης αλλαγών στη σχολική πραγματικότητα προς μια ουσιαστική και με νόημα εκπαίδευση για τους μαθητές του σήμερα αλλά και τους υπεύθυνους πολίτες του αύριο.

Η ένταξη της ΠΕ (και όποιας άλλης εκπαίδευσης) η οποία αντιμετωπίζει τη γνώση διεπιστημονικά, ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία και θέτει το μαθητή κυρίαρχο της μάθησής του αποτελεί ριζική αλλαγή του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο σήμερα και τα ΚΠΕ. με τη λειτουργία τους μπορούν να συμβάλλουν στη διεκδίκηση

τέτοιων αλλαγών μέσω της επικοινωνίας και συνεργασίας με τα σχολεία, με στόχο τη σύνδεση των όσων συμβαίνουν στην τάξη με το αντίστοιχο πρόγραμμα των ΚΠΕ αλλά και την πιθανή επέκτασή τους, με δεδομένο ότι η μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στις σχολικές τάξεις δεν μπορεί να αντικατασταθεί (Τσαλίκη, 2005).

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν τα σχολεία όλων των βαθμίδων (συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου) εντάσσονται σε μια ευρύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών δράσεων, τα «Καινοτόμα προγράμματα» τα οποία είναι : τα διεπιστημονικά προγράμματα-σχολικές δραστηριότητες (στις οποίες συγκαταλέγεται μεταξύ άλλων και η περιβαλλοντική εκπαίδευση), τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και η ευέλικτη ζώνη. Η ΠΕ ήταν το πρώτο καινοτόμο διεπιστημονικό πρόγραμμα που στηρίχθηκε στις διεθνείς προτάσεις της UNESCO. Για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα, το ΥΠΕΠΘ έχει θεσμοθετήσει τη θέση του Υπεύθυνου ΠΕ σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης της χώρας. Οι υπεύθυνοι ενημερώνουν τους διευθυντές της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες υλοποίησης σχετικών προγραμμάτων, παρέχουν τη βοήθεια τους όπου χρειαστεί, οργανώνουν παρουσιάσεις των προγραμμάτων στο τέλος της χρονιάς και συνεργάζονται με τα ΚΠΕ. Επίσης αναπτύσσουν θεματικά δίκτυα σχολείων και προωθούν τοπικές και διεθνείς συνεργασίες (Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά & Μπούρας, 2007).

Οι παραπάνω δράσεις από πλευράς του κράτους για την προώθηση της ΠΕ και την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτή, αποτελούν σημαντικό βήμα. Φυσικά όλες οι προαναφερθείσες ενέργειες αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα και δυσκολίες κατά την εφαρμογή τους τα οποία μπορούν να εντοπιστούν και να γίνει προσπάθεια επίλυσης τους μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Υπάρχουν όμως και φορείς οι οποίοι δεν δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας αλλά έξω ή σε συνεργασία με αυτό, συμβάλλοντας όμως με τον τρόπο τους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και πραγματοποιώντας δράσεις σε συνεννόηση με τα σχολεία. Αρκετές, ΜΚΠΟ (μη κυβερνητικές περιβαλλοντικές οργανώσεις) έχουν αναπτύξει συνεργασίες με σχολεία όλων των βαθμίδων και έχουν δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό το οποίο βοηθά στην εκπόνηση σχετικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Ο Παπαπαύλου, σε σχετικό άρθρο αναφέρει ότι ο ρόλος των ΜΚΠΟ για την προώθηση της ΠΕ αλλά και την υλοποίηση σχετικών δράσεων, έχει αναδειχθεί ως εξαιρετικά σημαντικός και από τις διεθνείς διασκέψεις για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Επίσης, ότι η ΜΚΠΟ έχουν προηγηθεί του επίσημου κράτους στην ανάπτυξη δράσεων και πρωτοβουλιών σε σχέση με την ΠΕ και ότι για αρκετά χρόνια σε συνεργασία με τα σχολεία συνέβαλλαν και εμπλούτιζαν με εκπαιδευτικό υλικό, εξειδικευμένες γνώσεις και επιμορφώσεις τα εκπαιδευτικά δρώμενα στο χώρο της ΠΕ. Όμως με επίσημη απόφαση του κράτους (47587/Γ7/15-5-2003 ΦΕΚ. 639.τ.Β'/3-6-2003), η συνεργασία αυτή σταμάτησε. Το γεγονός αυτό έγινε αδικαιολόγητα και ενάντια στις διεθνείς συνθήκες αλλά και στην ίδια την παιδαγωγική φιλοσοφία της ΠΕ σύμφωνα με την οποία το σχολείο ανοίγει στην κοινωνία και επιδιώκονται συνεργασίες με σχετικούς φορείς (πόσο μάλλον φορείς που ασχολούνται με εξειδικευμένα περιβαλλοντικά προβλήματα και δραστηριοποιούνται σε σχέση με αυτά). Οι οργανώσεις αυτές βέβαια συνεχίζουν τις δράσεις τους και συνεχίζουν να συμβάλλουν στο χώρο της ΠΕ. Η αξία της εργασίας τους είναι αναγνωρισμένη στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου και με ένα νέο νομικό πλαίσιο θα συνεχίσουν την προσφορά τους και στο χώρο της επίσημης εκπαίδευσης (Παπαπαύλου, 2005).

Αφού λοιπόν, αναφέρθηκαν οι υποστηρικτικές δομές όπου μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να απευθυνθεί κατά την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, στη συνέχεια παρατίθενται απόψεις νηπιαγωγών για την ΠΕ από σχετική έρευνα των Δημητρίου, Γεωργόπουλου και Μπιρμπίλη (2008).

Στην έρευνα αυτή καταγράφονται μεταξύ άλλων και οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα οφέλη των προγραμμάτων ΠΕ, τα οποία παρουσιάζονται επιγραμματικά ως εξής:

- Αλλαγή συμπεριφοράς παιδιών.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων από τα παιδιά.
- Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα

(Δημητρίου, Γεωργόπουλος & Μπιρμπίλη, 2008).

Τα οφέλη της ΠΕ σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών είναι σημαντικά και αποτελούν βασικούς στόχους για το νηπιαγωγείο. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιδιωχθούν και με άλλες δραστηριότητες. Είναι σημαντική η διαθεματική σύνδεση των επιμέρους γνωστικών περιοχών αλλά και η ολιστική προσέγγιση στην έννοια του περιβάλλοντος καθώς τα παιδιά από το νηπιαγωγείο θα πρέπει να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται ότι είναι μέρος ενός πολύπλοκου συστήματος αλληλεπιδράσεων και επηρεάζουν με τις ενέργειες και τις προσωπικές τους επιλογές το ευρύτερο περιβάλλον. Στη διαπίστωση αυτή ίσως θα μπορούσε να αναπτυχθεί αργότερα η προσωπική φιλοσοφία του καθένα για την προστασία και διατήρηση του περιβάλλοντος αλλά και η παραδοχή για την ανάγκη ενός κοινού προσανατολισμού των οικολογικών δράσεων και των δράσεων για την οικονομική ανάπτυξη με στόχο την αειφορία, μια έννοια που σηματοδοτεί την ΠΕ από ένα σημείο και έπειτα και προσεγγίζεται στην επόμενη ενότητα.

2.4 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη με στόχο τη βιώσιμη κατανάλωση

Σε μια σύντομη ανασκόπηση σημαντικών «σταθμών» στην πορεία της αειφορίας ή της βιώσιμης ανάπτυξης σε σχέση με την ΠΕ θα μπορούσε να ξεκινά στα τέλη της δεκαετίας του ’80 και συγκεκριμένα το 1987 στην έκθεση Brundland την προσέγγιση της έννοιας αυτής όπως έχει αναφερθεί και στο πρώτο κεφάλαιο. Ενώ στη συνέχεια, κατά το σχεδιασμό της στρατηγικής για τη δεκαετία του ’90 σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης αντιμετωπίζεται ως «στοιχείο-κλειδί» τόσο για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων όσο και για τη συμπόρευση περιβάλλοντος και ανάπτυξης που έως τότε έμοιαζε αδύνατη. Το 1988, πραγματοποιείται η Συνάντηση των Υπουργών Παιδείας των Ευρωπαϊκών χωρών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ενώ στη δεκαετία του ’90 πλέον, πραγματοποιείται η διακυβερνητική διάσκεψη για «Το περιβάλλον και την ανάπτυξη» στο Ρίο της Βραζιλίας με τη γνωστή Agenda 21, όπου «η περιβαλλοντική προστασία, η οικονομική ανάπτυξη και η κοινωνική ευθυδικία» τίθενται σε προτεραιότητα και σύμπνοια και οριοθετούν ένα μοντέλο αειφόρου ανάπτυξης που φαίνεται να λαμβάνει υπόψη τις αναπτυγμένες αλλά και αναπτυσσόμενες χώρες του πλανήτη (Γαβριλάκης & Σοφούλης, 2005).

Στη συνέχεια του κειμένου οι Γαβριλάκης και Σοφούλης, προτείνουν μια «παγκοσμιοποιημένη» εκπαιδευτική πολιτική με κυρίαρχη την ΠΕ. Και με την ίδια

λογική αναφέρεται ότι υλοποιήθηκε το παγκόσμιο συνέδριο «Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας για το περιβάλλον και την ανάπτυξη» στο Τορόντο του Καναδά το 1992, όπου προσεγγίστηκαν οι εκπαιδευτικές συστάσεις του συνεδρίου του Ρίο. Επίσης η ΠΕ αναγνωρίστηκε ως «σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης». Στο τέλος της δεκαετίας του ’90 πραγματοποιείται η διεθνής διάσκεψη «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των πολιτών για την Αειφορία». Μεταξύ άλλων, η ΠΕ αναπροσανατολίζεται και σημασιοδοτείται εκ νέου με τον όρο «Εκπαίδευση για την αειφορία» όπου περιλαμβάνονται και ζητήματα όπως η φτώχεια, ο πληθυσμός, η σίτιση, η δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επίσης από τη διάσκεψη αυτή ξεκινά ο διάλογος για το αν η αλλαγή αυτή στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συνιστά «θεωρητικό συμβιβασμό ή πρακτικό μαρασμό». Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις υπέρ ή κατά της «στροφής» αυτής με τους πρώτους να στηρίζουν την αλληλοσυμπλήρωση και αλληλοϋποστήριξη των εννοιών και με τους δεύτερους να εκφράζουν ανησυχία και θέσεις σχετικά με πολιτικές σκοπιμότητες ή κατήχηση γύρω από την ασαφή έννοια της αειφορίας (Γαβριλάκης & Σοφούλης, 2005).

Είναι επόμενο η νέα διάσταση που λαμβάνει με το πέρας των χρόνων η ΠΕ να εγείρει αντιδράσεις και έντονες συζητήσεις. Η έννοια της αειφορίας υπόκειται σε πολλές και αντίθετες (κάποιες φορές) μεταξύ τους ερμηνείες. Όμως σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται και εξελίσσεται συνεχώς με τα περιβαλλοντικά προβλήματα να παραμένουν και να διογκώνονται εξίσου με τα κοινωνικά, στις περισσότερες χώρες του κόσμου, η έννοια της αειφορίας παρά τις όποιες αντιδράσεις ίσως «φέρει» και την ελπίδα.

Η Φλογαΐτη, παρουσιάζει αναλυτικά την έννοια αυτή ενώ μεταξύ άλλων παραθέτει και τον ορισμό που δόθηκε από τους φορείς IUCN, UNEP και WWF το 1991, «Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν τη ζωή.» και τον παρουσιάζει ως συμπληρωματικό του ορισμού της έκθεσης Brundland. Στη συνέχεια καταδεικνύει την απουσία ενός συγκροτημένου πλαισίου που νοηματοδοτεί την αειφόρο ανάπτυξη και καθετί που προσδιορίζεται ως αειφόρο, ενώ το γεγονός αυτό οδηγεί στη διατύπωση όλο και περισσότερων ορισμών με αποτέλεσμα η ασάφεια να διευρύνεται και να προκαλείται σύγχυση. Για την καλύτερη κατανόηση του εκάστοτε ορισμού θα πρέπει να δίνεται προσοχή στο ποίος τον διατυπώνει, στις αντιλήψεις που πρεσβεύει και στους στόχους που επιδιώκει (Φλογαΐτη, 2011).

Στη συνέχεια του ίδιου συγγράμματος παρουσιάζεται η ενότητα «Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία», όπου και αναφέρεται μια από τις «πιο γνωστές ταξινομήσεις» για τη σχέση εκπαίδευσης και περιβάλλοντος η οποία διατυπώθηκε από το Lucas το 1981, και έχει γίνει ευρέως αποδεκτή. Πρόκειται για το τρίπτυχο «εκπαίδευση γύρω από-από και μέσα-για το περιβάλλον», το οποίο προσαρμόζεται στη σύγχρονη εποχή και με την παρουσία της αειφορίας, ως εξής: η εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον εστιάζει στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης με αντικείμενα μάθησης το περιβάλλον και την αειφορία, η εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον εστιάζει στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και η εκπαίδευση για το περιβάλλον εστιάζει στον «προσανατολισμό και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενώ το περιβάλλον και η αειφορία θεωρούνται πλαίσιο ή /και σκοπός της μάθησης» (Φλογαΐτη, 2011: 118-120). Η Φλογαΐτη, στο τέλος του κεφαλαίου παραθέτει τη δήλωση του Breiting (2000), σύμφωνα με την οποία «…στην εποχή μας δεν είναι δυνατόν να δεχτούμε μια εκδοχή της ΠΕ η οποία να μην είναι εκπαίδευση για την αειφορία. Γιατί η αειφορία είναι η έννοια που προσδιορίζει τον περιβαλλοντικό λόγο στον 21^{ο} αιώνα» (Φλογαΐτη, 2011: 122).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία, έχουν διατυπωθεί διάφορες ερμηνείες, σκέψεις και προτάσεις τόσο υπέρ της νέας οπτικής που δίνεται μέσω αυτής στην ΠΕ όσο και κατά. Η αειφορία όμως είναι μια νέα οπτική στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ή όχι;

Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις στο θέμα αυτό, μια από τις οποίες αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση για την αειφορία ως μετεξέλιξη της ΠΕ.

«Είναι η ίδια εκπαίδευση, η οποία εξελίσσεται μέσα στο χρόνο και προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα που προκύπτουν από τις κοινωνικές ζυμώσεις γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση» (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007:43).

Ενώ λοιπόν σε ένα θεωρητικό πλαίσιο θα μπορούσε για παράδειγμα να αντιληφθεί κανείς την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (ή εκπαίδευση για την αειφορία) ως μετεξέλιξη της ΠΕ, σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, δε συμβαίνει το ίδιο και σε πρακτικό επίπεδο.

Σε πολλές περιπτώσεις, ενώ οι διεθνείς οργανισμοί κάνουν προσπάθειες να διαφοροποιήσουν την ΠΕ από την ΕΑΑ, σε πρακτικό κυρίως επίπεδο αναδεικνύεται στενή «συγγένεια» μεταξύ των δύο και η διαφοροποίηση είναι δύσκολο να διακριθεί.

Καθώς αναφέρονται ως καλές πρακτικές αειφόρου ανάπτυξης στο Διεθνές σχέδιο εφαρμογής από την UNESCO (2005), η εξοικονόμηση ενέργειας, η ανακύκλωση κ.λ.π. (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007:75).

Συνεπώς, πρακτικές εφαρμογές της ΠΕ που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία αρκετά χρόνια, πλέον προωθούνται ως πρακτικές της ΕΑΑ. Και σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να τεθεί ο εξής προβληματισμός, εάν οι πρακτικές εφαρμογές της ΠΕ παραμένουν ως έχουν, τι είναι αυτό που αλλάζει τελικά;

Το 2005 λοιπόν, η UNESCO διαμορφώνει το Διεθνές Σχέδιο Εφαρμογής για την ΕΑΑ, κηρύσσοντας ταυτόχρονα τη δεκαετία 2005-2014, δεκαετία ΕΑΑ. Στο αντίστοιχο έντυπο της ενέργειας αυτής αναφέρονται μερικά χαρακτηριστικά στοιχεία σχετικά με την ΕΑΑ. Κάποια από αυτά που θα μπορούσαν ίσως να οδηγήσουν σε μια διάκριση από την ΠΕ όπως έχει διαμορφωθεί έως σήμερα στα σχολεία είναι, ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη είναι δουλειά όλων. Έπειτα, ότι η ΕΑΑ είναι προτεραιότητα και όχι επιλογή, ενώ επίσης ότι η αλλαγή προς μια καλύτερη ποιότητας ζωή ξεκινά από την εκπαίδευση και τέλος η αναγκαιότητα προσωπικών ενεργειών του καθένα για το σκοπό αυτό (UNESCO, 2005).

Σύμφωνα λοιπόν, με τα παραπάνω η ΕΑΑ μπορεί ήδη να διαφοροποιηθεί από την ΠΕ τουλάχιστον ως προς ένα σημαντικό σημείο, την αναγκαιότητα της εφαρμογής της για τη βιωσιμότητα του πλανήτη.

Μετά το τέλος της δεκαετίας σχετικά με την ΕΑΑ, συντάχθηκαν έγγραφα για τον απολογισμό της όλης δράσης αλλά και το σχεδιασμό περαιτέρω ενεργειών στο χώρο αυτό. Ο βασικός στόχος των δράσεων ανά τον κόσμο ήταν να επαναπροσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες γενικότερα προς ένα κοινό τόπο: να μάθουμε να ζούμε και να δουλεύουμε βιώσιμα - αειφορικά. Σε μια σύντομη αξιολόγηση αναφέρεται ότι επιτεύχθηκε η αύξηση της ευαισθητοποίησης, σημειώθηκε επιρροή στις πολιτικές και πραγματοποιήθηκε σημαντικός αριθμός καλών πρακτικών εφαρμογών. Από την άλλη μεριά, διαπιστώθηκε η ανάγκη για πλήρη ενσωμάτωση της ΕΑΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών χωρών (η οποία δεν έχει μέχρι τώρα πραγματοποιηθεί). Αξιοσημείωτο είναι το ότι τονίζεται η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης αυτής από τη γέννηση του ατόμου ενώ είναι πολύ σημαντική και η προσχολική αγωγή όπου διαπιστώθηκε έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σε ένα τελευταίο στάδιο η ΕΑΑ κατά τη δεκαετία αυτή προωθήθηκε σημαντικά μέσα από τα δίκτυα που δημιουργήθηκαν αλλά και τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν ενώ έχουν ήδη σχεδιαστεί οι επόμενες δράσεις (UNESCO, 2014).

Στο γενικότερο πλαίσιο της ΕΑΑ και με βάση τον κύριο στόχο του να μάθει ο άνθρωπος να ζει και να δουλεύει με βιώσιμο τρόπο θα μπορούσε να υπάρξει σύνδεση με τη βιώσιμη κατανάλωση. Αναμφισβήτητα, η κατανάλωση ως ατομική ενέργεια επηρεάζει τόσο το περιβάλλον σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους. Προς την επίτευξη λοιπόν του να μάθει ο άνθρωπος να ζει και να δουλεύει βιώσιμα, ίσως να πρέπει να τεθεί και η παράμετρος του να μάθει να καταναλώνει βιώσιμα.

Στην τελική αναφορά σειράς εργασιών που έλαβαν χώρα στο Παρίσι το Σεπτέμβριο του 1998, με τον τίτλο «Εκπαίδευση και μάθηση για τη βιώσιμη κατανάλωση» υπό την αιγίδα του ΟΟΣΑ, παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικές με την εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση.

Μεταξύ άλλων, αναφέρεται ότι η εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση θα πρέπει να πραγματοποιείται δια βίου, και να εφαρμόζεται με συγκεκριμένες μεθόδους ενεργητικής μάθησης καθώς δεν είναι κατάλληλες όλες οι εκπαιδευτικές μέθοδοι στο πεδίο αυτό. Επίσης, παρουσιάζονται και παραδείγματα καλών πρακτικών στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση από διάφορες χώρες του κόσμου, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται και η ανάγκη για περισσότερα τέτοια παραδείγματα. Επίσης, τονίζεται το γεγονός ότι η εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση πρέπει να διευρύνεται σε χώρους και έξω από το σχολείο στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας ή χώρων εργασίας των ατόμων. Στα τελικά συμπεράσματα, εκφράζεται η ανάγκη μια συνολικής προσέγγισης του θέματος από πλευράς κυβερνήσεων, η ανάγκη για καινοτόμες πρακτικές, για υπεύθυνο προσωπικό, για συνεργασίες από το χώρο των επιχειρήσεων και των βιομηχανιών αλλά και η απαραίτητη διεξαγωγή της αξιολόγησης κάθε σχετικής δράσης και πρωτοβουλίας (OECD, 1999).

Μια επιπλέον έκδοση του ΟΟΣΑ το 2008, καταπιάνεται με το θέμα της βιώσιμης κατανάλωσης αλλά και την εκπαίδευση για αυτή.

«Η εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία στο να παρέχει στα άτομα τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες ώστε να γίνουν βιώσιμοι καταναλωτές.» (OECD, 2008:25). Με αυτό τον τρόπο, τονίζεται ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης στην προσέγγιση του στόχου της βιώσιμης κατανάλωσης. Στη συνέχεια του ίδιου εντύπου, αναφέρονται δύο πρωτοβουλίες για την προώθηση της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη κατανάλωση: η δεκαετία της ΕΑΑ και η ομάδα εργασίας του Μαρακές για την εκπαίδευση στη βιώσιμη κατανάλωση. Η ομάδα εργασίας του Μαρακές είχε στόχο να παρέχει μαθήματα και πρακτικές ασκήσεις για τη βιώσιμη κατανάλωση σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης των χωρών που συμμετείχαν.

Μεταξύ άλλων αναφέρεται και το γεγονός ότι σε ορισμένες χώρες η εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση εντάσσεται στο πλαίσιο μιας γενικής εκπαίδευσης καταναλωτών. Ενώ παρατίθενται και παραδείγματα καλών πρακτικών από συγκεκριμένες χώρες. Στην Ιταλία δημιουργήθηκε ένα δίκτυο με το όνομα «Σχολεία του μέλλοντος» το οποίο παρέχει θεωρητικές και πρακτικές πληροφορίες για τη βιωσιμότητα στο περιβάλλον και την κοινωνία. Στην Αυστραλία προωθήθηκε η πρωτοβουλία «Βιώσιμη κατανάλωση: Οι νέοι Αυστραλοί ως πρέσβεις της αλλαγής», με τεχνικές που κινητοποιούν τους νέους να αλλάξουν τα καταναλωτικά τους πρότυπα και να λειτουργήσουν σαν μεσολαβητές για την υιοθέτηση βιώσιμων τρόπων ζωής στην ευρύτερη κοινότητα. Σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υλοποιήθηκε πρόγραμμα σε σχέση με την κατανάλωση ενέργειας όπου τα παιδιά ενεπλάκησαν σε διάφορες μετρήσεις στο σχολείο και στο σπίτι και εξοικειώθηκαν με την έννοια της εξοικονόμησης ενέργειας αλλά και των εναλλακτικών πηγών ενέργειας. Και στο Ηνωμένο Βασίλειο, κατά το σχολικό έτος 2006-2007 υλοποιήθηκε η δράση αειφόρο σχολείο με την παροχή πηγών και υλικών για τη βοήθεια εφαρμογής πρακτικών αειφορίας σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (OECD, 2008).

Με αφορμή τις προαναφερθείσες δράσεις στην ΕΑΑ αλλά και συγκεκριμένα της βιώσιμη κατανάλωσης, αξίζει να αναφερθεί η έκδοση σχετικού εντύπου από το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών (UNEP), σε συνεργασία με την ομάδα εργασίας του Μαρακές, τη δεκαετία για την εκπαίδευση στην αειφόρο ανάπτυξη των Ηνωμένων Εθνών και το πανεπιστήμιο Χέντμαρκ της Νορβηγίας υπό τον τίτλο «Εδώ και τώρα! Εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση, προτάσεις και οδηγίες».

Στην έκδοση αυτή, εκφράζεται μεταξύ άλλων και η πρόκληση σε σχέση με την εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση η οποία είναι το πώς θα υποστηριχθούν πρωτοβουλίες για να παρακινήσουν τα άτομα να κατανοήσουν τον βασικό ρόλο που παίζουν στο σχηματισμό της κοινωνίας και να ενδυναμωθούν ώστε να επιλέξουν υπεύθυνα, βιώσιμους τρόπους ζωής. Επίσης, η εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση «τοποθετείται» στην ΠΕ και την αγωγή του καταναλωτή. Παρατίθενται τρόποι εφαρμογής της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη κατανάλωση καθώς και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, ενώ προτείνονται σχετικές θεματικές ενότητες και έννοιες προς επεξεργασία με σχηματικό τρόπο. Τα βασικά αποτελέσματα των προτεινόμενων μαθησιακών διαδικασιών συνοψίζονται στα εξής, κριτική ικανότητα,

οικολογική υπευθυνότητα, κοινωνική ευθύνη, δράση και εμπλοκή, παγκόσμια αλληλεγγύη (UNEP, 2010).

Το έντυπο αυτό, θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό, ο οποίος θα ήθελε να ασχοληθεί με την εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση. Με τη σχηματική παρουσίαση των προτεινόμενων θεμάτων, διευκολύνεται η προσέγγιση από πλευράς των ενδιαφερομένων ενώ αναδεικνύονται και προεκτάσεις θεμάτων που ίσως ήδη απασχολούν τις σχολικές τάξεις, προς την κατεύθυνση της βιώσιμης κατανάλωσης. Η σύνοψη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, καταδεικνύει ότι η ΕΑΑ με στόχο τη βιώσιμη κατανάλωση μπορεί να προσφέρει στο άτομο εκτός από τυπικές γνώσεις, την ευκαιρία να διαμορφώσει τη στάση του απέναντι στο περιβάλλον, την κοινωνία αλλά και την ίδια τη ζωή.

2.5 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη με στόχο τη βιώσιμη κατανάλωση στην Ελλάδα

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ΠΕ (2003), αναφερόταν η σύνταξη ειδικού οδηγού σπουδών για τη βοήθεια των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση περιβαλλοντικών θεμάτων στο σχολείο.

Το 2009 λοιπόν, με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση, δημιουργείται ο «Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης». Ο οδηγός αυτός απευθύνεται κυρίως προγράμματα που υλοποιούνται με τη συμμετοχή παιδιών δημοτικού, καθώς το είδος των προτεινόμενων εργασιών φαίνεται να είναι κατάλληλο για τις ηλικίες αυτές. Βέβαια, ο οδηγός μπορεί να βοηθήσει και εκπαιδευτικούς άλλων τάξεων (όπως νηπιαγωγείο ή γυμνάσιο και λύκειο) καθώς περιέχει πληθώρα πληροφοριών σχετικά με συγκεκριμένα θέματα αλλά και παραδείγματα εφαρμογής σχετικών δραστηριοτήτων, που θα μπορούσαν να προσαρμοστούν σε κάθε ηλικία και να εφαρμοστούν.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται η έννοια της αειφορίας αλλά και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ΠΕ με τη μορφή που έχει στη σημερινή εποχή. Ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται η ΕΑΑ και τα όσα συμβαίνουν στην Ελλάδα σε σχέση με αυτή, με αφετηρία τις αποφάσεις κατά τις διεθνείς διασκέψεις. «Στην Ελλάδα το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συμβαδίζοντας με τους στόχους της UNESCO των Ηνωμένων Εθνών και άλλων οργανισμών διαμόρφωσε εκπαιδευτικές δράσεις για

τη δεκαετία 2005-2014, με στόχο να αναπτυχθούν σχολικές δραστηριότητες που στοχεύουν στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών και ταυτόχρονα προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.» (Φερμελή, Ρουσσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Χατζηκώστα, Κ. & Γκαίτλιχ, 2009:13).

Στη συνέχεια, αναφέρονται τα έτη της Δεκαετίας της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη και η θεματικές ενότητες που αντιστοιχούν σε αυτά. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 2007, το θέμα που αναπτύχθηκε ήταν «Καταναλωτισμός και Περιβάλλον». Ενώ αναφέρεται και ο θεσμός του «Αειφόρου σχολείου». Αειφόρο σχολείο νοείται «… το σχολείο που συμβάλλει με τις δράσεις του στην υιοθέτηση των αρχών της αειφορίας.» (Φερμελή et al., 2009:13).

Στον οδηγό αυτό, επίσης υπάρχει αναλυτική παρουσίαση επιλεγμένων θεμάτων τα οποία θα μπορούσαν να προσεγγιστούν στα σχολεία. Η βιώσιμη κατανάλωση, περιλαμβάνεται σε αυτά στην ενότητα «Ανθρώπινες σχέσεις και αξίες» και παρέχονται κάποιες γενικές πληροφορίες σε σχέση με αυτή. Ενώ από άποψη συσχετισμού της έννοιας της βιώσιμης κατανάλωσης με το τρίπτυχο μείωση, επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση, στον οδηγό ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων για την ΠΕ, υπάρχει σχετικό κεφάλαιο για τη διαχείριση των απορριμμάτων αλλά και προτάσεις για δραστηριότητες στην τάξη καθώς και ανάλογα φύλλα εργασίας.

Συνεπώς, η έκδοση του προαναφερόμενου οδηγού μπορεί να θεωρηθεί ένα «βήμα» στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών οι οποίοι θέλουν να εμπλακούν με την ΕΑΑ αλλά δε νιώθουν έτοιμοι για αυτό. Επίσης, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσω του οδηγού θα μπορούσε να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον για επεξεργασία σχετικών θεμάτων, εκπαιδευτικών που ίσως να αγνοούσαν την έννοια της αειφορίας αλλά και τη γενικότερη φιλοσοφία γύρω από αυτή.

Σε εισήγησή της, η Φανιουδάκη στο πλαίσιο του 7^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την ΠΕ (ΠΕΕΚΠΕ), διαπιστώνει ότι η ΠΕ ποτέ δεν υπήρξε μέρος της εκπαίδευσης όλων των παιδιών στο σχολείο καθώς η προώθησή της στο χώρο αυτό βασίστηκε σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς. Το «Αειφόρο Σχολείο» (που αναφέρεται και παραπάνω), έχει στόχο τον προσανατολισμό προς την αειφόρο ανάπτυξη που θα προκύψει από την εμπλοκή όχι μόνο σχολικών αλλά και εξωσχολικών παραγόντων. Επίσης, τη λειτουργία του ως οργανισμού

μάθησης όπου όλοι οι συμμετέχοντες θα μπορούν να αναλαμβάνουν δράσεις με γνώμονα την προάσπιση του περιβάλλοντος και του δικαιώματος όλων για μια ζωή κάτω από συνθήκες οικονομικής, πολιτιστικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής αειφορίας (Φανιουδάκη, 2015).

Η ιδέα για ένα σχολείο που θα έχει υιοθετήσει της αρχές της αειφορίας και θα τις εφαρμόζει στο σύνολο της λειτουργίας του, ίσως ακόμα για πολλούς, μοιάζει ουτοπική. Η πραγματικότητα όμως είναι ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει «βήματα» προς την κατεύθυνση της αειφορίας από την πλευρά των σχολείων και με βασικό «μέσο» την ΠΕ. Μερικά από αυτά είναι:

- Η μεγάλη αύξηση του αριθμού προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συνακόλουθα η αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Η διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση που πραγματοποιείται μέσα από τα προγράμματα αυτά.
- Η ποιότητα των προγραμμάτων, μέρος των οποίων αξιολογείται συστηματικά από αρμόδιες επιτροπές του ΥΠΕΠΘ και το πανεπιστήμιο Αιγαίου σε σχετικό πρόγραμμα που χρηματοδοτείται από το 2^{ο} ΕΠΕΑΕΚ.
- Ο τρόπος ανάπτυξης των προγραμμάτων μέσα από ποικίλες συνεργασίες.
- Η ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής θεματολογίας στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η παραγωγή άφθονου και ποικίλου ενημερωτικού υλικού από αρμόδιους φορείς και πρόσωπα.
- Η ανάπτυξη ενός πλήρως υποστηρικτικού πλαισίου για εκπαιδευτικούς και μαθητές (ΚΠΕ, υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.α.)
- Η επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών από αρμόδιους φορείς.
- Η ανάπτυξη πολλών δικτύων ΠΕ σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο.
- Η ανάπτυξη διεθνών συνεργασιών.
- Η οικονομική υποστήριξη από το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.
- Γενικότερα, η παρουσία της ΠΕ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

(Φαραγγιτάκης & Σπανού, 2006)

Φυσικά υπάρχουν ταυτόχρονα δυσκολίες και προβλήματα προς την καθιέρωση της ΕΑΑ. Και ιδιαίτερα σε μια δύσκολη εποχή για την Ελλάδα που από το 2009 πλήττεται από την οικονομική κρίση, η οποία αναπόφευκτα επηρεάζει και τόσο το περιβάλλον όσο και την εκπαίδευση.

Σε σχετικό άρθρο, η Σβορώνου, υπεύθυνη ΠΕ της WWF Ελλάδος, επεξεργάζεται τη συσχέτιση της οικονομικής κρίσης και της ΕΑΑ στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο μέσα από τα δεδομένα της εφαρμογής σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος για την υπεύθυνη κατανάλωση σε παιδιά δημοτικού.

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος γίνεται προσπάθεια διαχωρισμού των επιθυμιών από τις πραγματικές ανάγκες του ατόμου ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η «αναθεώρηση του προσωπικού δείκτη ευτυχίας» και η ανάδειξη της έννοιας της αλληλεγγύης ως βασικό στοιχείο για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ανθρώπων σε αρμονία με το περιβάλλον. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος αναδείχθηκαν «επιθυμίες» από την πλευρά των παιδιών που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης και των επιλογών που οι άνθρωποι κάνουν για να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους. Έτσι το συμπέρασμα της όλης διαδικασίας είναι ότι «Η ΠΕ είναι σημαντικό να διατηρηθεί στο επίκεντρο της σχολικής ζωής και να γίνει κατανοητό ότι το περιβάλλον δεν είναι πολυτέλεια σε εποχή κρίσης αλλά προϋπόθεση για να ξεπεραστεί και να συγκροτηθεί ένα όραμα και μια στρατηγική για την αειφόρο ανάπτυξη » (Σβορώνου, 2012:7).

Τέλος, σε κρατικό επίπεδο με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 2011 θεσμοθετείται το «Νέο Σχολείο» στο πλαίσιο του οποίου συντάσσονται σχετικά έντυπα-οδηγοί για τα επιμέρους μαθησιακά πεδία μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και το πεδίο «Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη».

Στο επίσημο λοιπόν, πρόγραμμα σπουδών του διδακτικού μαθησιακού πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (2011), το οποίο αναφέρεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, διατυπώνονται τα προαπαιτούμενα για την εκπόνηση του τα οποία συνοψίζουν και τη γενικότερη φιλοσοφία του μαθησιακού αυτού πεδίου και είναι:

- Η σύμπραξη του πολυεπιστημονικού και διεπιστημονικού μοντέλου.

- Η μαθητοκεντρική στόχευση.
- Οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης.
- Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών-τριών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Στη συνέχεια, παρατίθενται παραδείγματα δραστηριοτήτων ανάπτυξης επιλεγμένων θεμάτων ανα σχολική τάξη και προτεινόμενα φύλλα εργασίας. Σχετικά με το θέμα της βιώσιμης κατανάλωσης, περιλαμβάνεται στον οδηγό αυτό, συγκεκριμένα στις προτεινόμενες δραστηριότητες για παιδιά πρώτης δημοτικού υπό τον τίτλο της θεματολογίας «Αειφόρος παραγωγή και κατανάλωση» προτείνονται δραστηριότητες σε σχέση με τον τρόπο χρήσης των διαφόρων αντικειμένων, την επαναχρησιμοποίηση αλλά και την ανακύκλωση των συσκευασιών και τη μείωση των απορριμμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:22-23).

Στο σημείο αυτό φαίνεται η σύνδεση της βιώσιμης κατανάλωσης με τις διαδικασίες μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Και αυτό μοιάζει λογικό καθώς η κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση των τριών αυτών διαδικασιών μπορεί να οδηγήσει στην οικοδόμηση της έννοιας της βιώσιμης κατανάλωσης με τρόπο κατανοητό και επαρκώς αιτιολογημένο για τα παιδιά.

Σε άλλο σημείο του συγκεκριμένου οδηγού όπου αναφέρονται δραστηριότητες για μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (Γ Δημοτικού), η θεματολογία διευρύνεται και περιλαμβάνει και έννοιες όπως η υπερκατανάλωση και η διαφήμιση ενώ η επαναχρησιμοποίηση και η ανακύκλωση παραμένουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:36).

Συμπερασματικά, οι προσπάθειες που έχουν γίνει προς την ΕΑΑ τα τελευταία χρόνια είναι σημαντικές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να επιμορφωθούν και να υποστηριχθούν από διάφορες δομές για την υλοποίηση σχετικών δράσεων. Βασικό όμως πρόβλημα στο δημοτικό σχολείο, στο γυμνάσιο και ιδιαίτερα στο λύκειο είναι ο περιορισμένος χρόνος για τέτοιου είδους προαιρετικές δράσεις οι οποίες πραγματοποιούνται δευτερευόντως αφού προτεραιότητα αποτελεί η κάλυψη της ύλης των υποχρεωτικών μαθημάτων. Τί συμβαίνει όμως σε μια εκπαιδευτική βαθμίδα όπου η διδασκόμενη ύλη δεν μετριέται με κεφάλαια βιβλίων αλλά με την κατάκτηση

συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στόχων από τη μεριά των παιδιών ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά τις εκάστοτε καταστάσεις; Η διαφοροποίηση αυτή είναι που «επιτρέπει» στο νηπιαγωγείο να εντάσσει την ΕΑΑ με μεγαλύτερη ευκολία από τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, στην καθημερινότητά του.

2.6 Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη με στόχο τη βιώσιμη κατανάλωση στο ελληνικό νηπιαγωγείο

Στην τελική αναφορά της UNESCO για τη δεκαετία ΕΑΑ, ιδιαίτερη θέση κατέχει η εκπαίδευση κατά την προσχολική ηλικία. Κι ενώ στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αρχίζει και αναγνωρίζεται η αξία της προσχολικής αγωγής (έγινε υποχρεωτική με νόμο του 2006, Ν.3518 αρθ.73 ΦΕΚ 272 21-12-2006), στη συγκεκριμένη αναφορά γίνεται λόγος για μια ΕΑΑ που θα ξεκινά όχι από το νηπιαγωγείο αλλά από τη γέννηση του ατόμου. Επίσης, η αξία της προσχολικής αγωγής στην ΕΑΑ έγκειται στην άποψη που περιλαμβάνεται στο ίδιο έντυπο και είναι ότι τα παιδιά είναι ικανά, επινοητικά και αρμόδια άτομα τα οποία μπορούν να ενδυναμωθούν και να καταστούν ενεργοί συντελεστές και παράγοντες αλλαγής (UNESCO, 2014).

Η προσχολική αγωγή με τον τρόπο που έχει διαμορφωθεί πλέον, και πραγματοποιείται σε πολλές χώρες του κόσμου, παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την ΕΑΑ και τις βασικές αρχές και τρόπους εφαρμογής της.

Οι στενή σχέση μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών, η παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση, η εξερευνητική μάθηση, η διασάφηση των αξιών, η δημιουργική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αφήγηση ιστοριών και η έρευνα, αποτελούν σημαντικά στοιχεία και διαμορφώνουν το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο συντελούνται τόσο η προσχολική αγωγή όσο και η ΕΑΑ. Ο τρόπος με τον οποίο εισάγεται η ΕΑΑ στο νηπιαγωγείο είναι κρίσιμος από την άποψη των επιδιωκόμενων στόχων και των χαρακτηριστικών της ηλικιακής ομάδας των μαθητών. Για αυτό το λόγο προτείνεται, η αειφορία ως έννοια και κατά συνέπεια η αειφόρος ανάπτυξη η οποία εμπεριέχει και πρακτικές όπως η βιώσιμη κατανάλωση, να εντάσσονται στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως ένα όραμα, μια φιλοσοφία, μια προοπτική και όχι ως ένα θέμα προς επεξεργασία με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο (Engdahl, I. & Rabušicová, M, 2010).

Με αυτή τη λογική κάθε εκπαιδευτική δράση στο χώρο του νηπιαγωγείου θα μπορούσε να είναι προσανατολισμένη στις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης. Αν θεωρηθεί ότι η αειφορία μπορεί να υπάρχει ως ιδέα και φιλοσοφία σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας στο νηπιαγωγείο, τότε έγκειται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στη μεθοδολογία που θα επιλεγεί από τον εκπαιδευτικό ώστε οι μαθητές να την ανακαλύψουν και να διαμορφώσουν έναν ευρύτερο τρόπο σκέψης βασισμένο σε αυτή.

Το 2011 εκδίδεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με συγχρηματοδότηση Ελλάδας και Ευρωπαϊκής Ένωσης το νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο. Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος όπου παρουσιάζονται οι «Μαθησιακές Περιοχές», υπάρχει η ενότητα με τον τίτλο «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Στη νέα λοιπόν αυτή μαθησιακή περιοχή αρχικά, προσδιορίζεται το περιεχόμενο των όρων «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» ενώ στη συνέχεια αναφέρεται το γιατί είναι σημαντική η ενασχόληση των παιδιών με ζητήματα ΠΕ. Προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις στα ζητήματα αυτά και περιγράφεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ακολουθούν κάποιες πληροφορίες για την αξιολόγηση των δράσεων της μαθησιακής αυτής περιοχής και η σύνδεση με τις υπόλοιπες μαθησιακές περιοχές του προγράμματος. Στο τέλος της ενότητας παρουσιάζονται συγκεκριμένα παραδείγματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού για τα θέματα: Διαχείριση απορριμμάτων, Ηλιοπροστασία και Διαχείριση υδατικών πόρων (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

Στο σημείο αυτό παρατηρείται ότι για πρώτη φορά σε επίσημο οδηγό σπουδών για το νηπιαγωγείο αναφέρεται η ΕΑΑ. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης παρουσιάζεται ως μετεξέλιξη της ΠΕ και πιθανότατα εφαρμόζεται μέσα από τα περιβαλλοντικά προγράμματα που αναλαμβάνει κάθε σχολική χρονιά το εκάστοτε νηπιαγωγείο.

«Στο νηπιαγωγείο κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΠΕ ξεκινά και καταλήγει στην καθημερινή ζωή των παιδιών εντός και εκτός της σχολικής τάξης, προσεγγίζεται στα όρια των δυνατοτήτων τους, προπάντων προσαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς στις τοπικές περιστάσεις και θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη περιβαλλοντικά εγγράμματων πολιτών» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011:147).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η μαθησιακή περιοχή «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» αποσυνδέεται από τη μαθησιακή περιοχή των «Φυσικών

Επιστημών» και αποτελούν πλέον δύο ξεχωριστά αντικείμενα τα οποία μπορούν να συνδεθούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο των θεματικών προσεγγίσεων και της υλοποίησης σχετικών σχεδίων εργασίας. Τέλος, σημαντικό στοιχείο της εφαρμογής της ΕΑΑ στον οδηγό σπουδών για το νηπιαγωγείο είναι από πλευράς των μαθητών «… η συνειδητοποίηση της ατομικής τους ευθύνης, της αξίας της συλλογικής δράσης και της κινητοποίησης τους για εφαρμογή των όσων επεξεργάστηκαν στην καθημερινή τους ζωή.» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011:148).

Σχετικά με την εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση δε φαίνεται να υπάρχει κάποιο στοιχείο στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Όμως είναι σημαντικό ότι το πρώτο ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος έχει ως θέμα τη διαχείριση των απορριμμάτων. Και όπως έχει προαναφερθεί η βιώσιμη κατανάλωση συνδέεται στην πράξη με τις διαδικασίες μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης. Άρα το ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος όπως παρατίθεται στον οδηγό σπουδών θα μπορούσε να ενταχθεί στη θεματολογία της βιώσιμης κατανάλωσης καθώς μέσα από βιωματικές διαδικασίες και δράσεις που συνδέονται με την καθημερινή ζωή τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις τρείς βασικές διαδικασίες και ταυτόχρονα συνειδητοποιούν ότι με την προσωπική τους δράση μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης.

Αντίστοιχα, στα περιβαλλοντικά προγράμματα που αναλαμβάνουν τα νηπιαγωγεία ανά την Ελλάδα η ανακύκλωση είναι ένα αρκετά διαδεδομένο θέμα. Όμως σε αυτό το σημείο τίθεται ο εξής προβληματισμός, ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα με θέμα την ανακύκλωση εμπίπτει στη θεματολογία της βιώσιμης κατανάλωσης και επιτελεί τους στόχους της ΕΑΑ;

Και σε αυτό το σημείο πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφοροι παράγοντες όπως η μεθοδολογία του προγράμματος, οι στόχοι καθώς και οι διαδικασίες αξιολόγησης μέσω των οποίων θα διατυπωθούν συμπεράσματα που ίσως απαντήσουν στο παραπάνω ερώτημα.

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα που υλοποιούνται στα ελληνικά νηπιαγωγεία κάθε χρόνο είναι πολλά. Αρκετά από αυτά έχουν ως θέμα την ανακύκλωση και ως επιμέρους ενότητα τις περισσότερες φορές και την επαναχρησιμοποίηση. Στη συνέχεια θα αναφερθούν ενδεικτικά κάποια από τα προγράμματα αυτά ώστε να

προσεγγιστεί ο τρόπος υλοποίησης αλλά και η σύνδεση ή μη με τις έννοιες της ΕΑΑ και τη βιώσιμη κατανάλωση.

Το σχολικό έτος 2005-6 στο 7^{ο} νηπιαγωγείο Μυτιλήνης υλοποιήθηκε το περιβαλλοντικό πρόγραμμα « Απορρίμματα πόσο άχρηστα πόσο χρήσιμα». Μεταξύ των βασικών στόχων του προγράμματος ήταν και η κατανόηση από μέρους των παιδιών της αλόγιστης χρήσης αγαθών και της δημιουργίας τεράστιων όγκων σκουπιδιών. Στόχος που θα μπορούσε να συνδεθεί τόσο με την έννοια της βιώσιμης κατανάλωσης όσο και με την ΕΑΑ. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος αναπτύχθηκαν δραστηριότητες διαχωρισμού των απορριμμάτων (ανάλογα με το υλικό κατασκευής τους) και τοποθέτησής τους σε κάδους ανακύκλωσης, επαναχρησιμοποίησης υλικών σε διάφορες κατασκευές, δημιουργίας ενημερωτικών φυλλαδίων και αφισών σχετικών με το θέμα, επικοινωνία με τις τοπικές αρχές και επισκέψεις σε σχετικούς χώρους αλλά και οργάνωση εκδήλωσης προς ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του ευρύτερου κοινού. Ανάλογες με το θέμα δραστηριότητες αναπτύχθηκαν σε όλα τα γνωστικά πεδία ενώ στην αξιολόγηση του προγράμματος δεν αναφέρονται ιδιαίτερα προβλήματα αλλά αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα παιδιά με χαρά ενεπλάκησαν σε όλες τις δραστηριότητες και το ενδιαφέρον διατηρήθηκε αμείωτο ενώ θέλησαν να μοιραστούν τα όσα μάθαιναν στο σχολείο με τους γονείς και τους υπόλοιπους συμπολίτες τους. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η περιοχή του νηπιαγωγείου δεν είχε κάδους ανακύκλωσης (kpe-edess.pel.sch.gr/images/.../7o%20nipiagogeio%20mitilinis1.doc).

Ένα ακόμα περιβαλλοντικό πρόγραμμα με τίτλο «Νοιάζομαι και το δηλώνω καθετί ανακυκλώνω» υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2009-10 στο 1^{ο} νηπιαγωγείο Κορινού Πιερίας. Στους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος περιλαμβάνεται και το θέμα της κλιματικής αλλαγής. Ενώ όπως και προηγουμένως αναπτύχθηκαν δραστηριότητες σε όλα τα γνωστικά πεδία σε σχέση με το θέμα. Το πρόγραμμα ξεκίνησε με έρευνα των παιδιών σε ομάδες και παρουσίαση των ευρημάτων τους. Ακολούθησαν οργανωμένες παρατηρήσεις, καταγραφές, διεξαγωγές πειραμάτων, συνεντεύξεις, δράσεις σε εξωτερικούς χώρους καθώς και η δημιουργία ενός «σκουπιδόκηπου» στην αυλή του σχολείου όπου τα παιδιά έθαψαν διαφορετικά απορρίμματα και μετά από καιρό παρατήρησαν τις μεταβολές που είχαν υποστεί (εάν υπήρχαν). Επίσης, το θέμα προσεγγίστηκε και με διάφορες θεατρικές τεχνικές ενώ δημιουργήθηκαν και αφίσες και παρασκευάστηκε χαρτοπολτός. Επίσης

πραγματοποιήθηκαν συνεργασίες με άλλα σχολεία, επισκέψεις σε εξωτερικούς χώρους και στο ΚΠΕ Έδεσσας αλλά και συνεργασία με τοπικούς φορείς. Τέλος, οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε γιορτή με αντίστοιχο θέμα στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Στην αξιολόγηση του προγράμματος δεν αναφέρονται κάποιες συγκεκριμένες δυσκολίες ή προβλήματα. Αναφέρεται όμως ότι τα παιδιά «έμαθαν για τις κλιματικές αλλαγές στον πλανήτη μας και τις επιπτώσεις στη ζωή μας τώρα και στο μέλλον.» Μια πρόταση που παραπέμπει στην έννοια της αειφορίας καθώς μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το παρόν στο μέλλον και στις συνθήκες που θα επικρατούν τότε (http://users.sch.gr/organopoulos/pe_stin_pieria/2009_2010/1o_nip_korinou_anakyklosi_.pdf).

Το επόμενο περιβαλλοντικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2011-12 στο 3ο νηπιαγωγείο Γέρακα με τίτλο «Λίγα σπαταλώ το περιβάλλον αγαπώ». Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι κατασκευές όλης της χρονιάς έγιναν από επαναχρησιμοποιημένα υλικά ενώ πραγματοποιήθηκαν και δράσεις σε εξωτερικούς χώρους. Τα παιδιά έκαναν ανακύκλωση μπαταριών και κομποστοποίηση ενώ φύτεψαν διάφορα φυτά στο προαύλιο του σχολείου χωρισμένα σε ομάδες. Στην όλη διαδικασία συμμετείχαν ενεργά και οι γονείς ενώ δεν αναφέρονται δυσκολίες και προβλήματα παρά μόνο τα θετικά συναισθήματα των συμμετεχόντων (http://3nip-gerak.att.sch.gr/progr2011-12-perival.htm).

Το τελευταίο περιβαλλοντικό πρόγραμμα που παρουσιάζεται, υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-14 από το 1ο νηπιαγωγείο Ρίου-Πάτρας με τίτλο «Κάντε ανακύκλωση παιδιά η γη να χαμογελά». Με έναυσμα μια κατάσταση προβληματισμού, τα παιδιά συμμετείχαν σε διάφορες δράσεις μέσα και έξω από την τάξη. Μερικές από αυτές ήταν η ομαδοποίηση των απορριμμάτων με κριτήριο το υλικό κατασκευής, οι κατασκευές με άχρηστο υλικό (επαναχρησιμοποίηση), η αφήγηση σχετικών ιστοριών, η κατασκευή αφίσας, η οργάνωση γιορτής βασισμένης σε παραμύθι που άρεσε στα παιδιά, η δημιουργία βιβλίων για την ανακύκλωση και τέλος η δημιουργία αναμνηστικού λευκώματος με τίτλο «Η αλφαβήτα της ανακύκλωσης» το οποίο μοιράστηκε στα παιδιά. Στην αξιολόγηση του προγράμματος δεν αναφέρονται δυσκολίες ή προβλήματα αλλά ο ενθουσιασμός και η χαρά των παιδιών που συμμετείχαν παράλληλα με την ικανοποίηση των γονέων για την όλη διαδικασία. (http://hliostalaktipoliteia.blogspot.gr/2014/10/blog-post_21.html).

Τα τέσσερα προγράμματα που παρουσιάστηκαν πολύ συνοπτικά, αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα του τρόπου με τον οποίο υλοποιούνται τα προγράμματα ΠΕ στα νηπιαγωγεία της χώρας. Ενδέχεται οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στα παραπάνω προγράμματα να διέπονταν από τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Όπως επίσης να έθεσαν και τις βάσεις για την εκπαίδευση για τη βιώσιμη κατανάλωση. Σε κάθε περίπτωση ο τρόπος με τον οποίο υλοποιήθηκαν τα προγράμματα αλλά και οι αλληλεπιδράσεις, οι σχέσεις και η επικοινωνία που αναπτύχθηκε μεταξύ των συμμετεχόντων έθεσε το πλαίσιο και τον απώτερο κοινό στόχο που αναφέρεται σε όλα τα προγράμματα και είναι η θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η καταγραφή τυχόν δυσκολιών ή προβλημάτων στο πεδίο της αξιολόγησης θα ήταν βοηθητική για περαιτέρω δράσεις των ίδιων νηπιαγωγείων αλλά και εκπαιδευτικών που ερευνούν θέματα προς υλοποίηση για μελλοντικά περιβαλλοντικά προγράμματα.

Συμπερασματικά, η ΕΑΑ εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια στον επίσημο οδηγό σπουδών για το νηπιαγωγείο. Η θεματική ενότητα της βιώσιμης κατανάλωσης δεν αναφέρεται ρητά στην ενότητα αυτή αλλά οι προτεινόμενες δραστηριότητες σε σχέση με τη διαχείριση απορριμμάτων εμπεριέχουν στόχους και δράσεις σε σχέση με το τρίπτυχο μείωση, επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση (διαδικασίες συνυφασμένες με τη βιώσιμη κατανάλωση). Επίσης το θέμα της ανακύκλωσης είναι διαδεδομένο στα περιβαλλοντικά προγράμματα που υλοποιούνται, και κάποιες φορές αγγίζει και τις διαδικασίες της επαναχρησιμοποίησης και μείωσης. Ο προβληματισμός όμως σε σχέση με το εάν τα προγράμματα που υλοποιούνται στα νηπιαγωγεία ακόμα και αν το θέμα τους είναι η ανακύκλωση ή συναφείς με τη βιώσιμη κατανάλωση διαδικασίες, αποτελούν πρακτικές εφαρμογές της ΕΑΑ, παραμένει. Και ίσως δοθεί μια απάντηση μέσα από την προσέγγιση της μεθοδολογίας που ακολουθείται στην ΠΕ αλλά και στη μετεξέλιξή της και στις μεθόδους αξιολόγησής των ποικίλλων δράσεων.

3ο Κεφάλαιο: Μέθοδοι και τρόποι εφαρμογής στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

3.1 Εισαγωγή στις μεθόδους εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Τόσο στην ΠΕ όσο και στην ΕΑΑ ακολουθούνται συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές, μέθοδοι και τρόποι εφαρμογής στο χώρο της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης.

Ωστόσο η ΠΕ (όπως έχει ήδη αναφερθεί), δεν παρέμεινε ίδια από την «γέννηση» της έως σήμερα. Όπως αναφέρει ο Ράπτης (2000) «…παρατηρούμε μια αλλαγή του συσχετισμού δυνάμεων μεταξύ των τάσεων που συνέκλιναν σε αυτή κατά τη δεκαετία του ’60. Το κίνημα της νέας εποχής, οι ριζοσπαστικότερες και πιο ακτιβιστικές από τις τάσεις της πολιτικής οικολογίας και το κίνημα της διατήρησης έχασαν σε επιρροή κάτω από το εκπαιδευτικό κίνημα του back to basics και την αυξανόμενη ενασχόληση παραδοσιακών πολιτικών και επιστημονικών δυνάμεων με το περιβαλλοντικό ζήτημα ... η πλατιά έννοια του περιβάλλοντος όπως αυτή τυπικά καθορίστηκε στην Τιφλίδα, εξακολουθεί να υιοθετείται ως πρόσχημα περισσότερο για καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ιδίως σε εκείνα τα εκπαιδευτικά συστήματα όπου η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει μια σπάνια θεσμική δυνατότητα για μαθητοκεντρικές εφαρμογές (χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Ελλάδας) » (Ράπτης, 2000:131-132).

Η συγκεκριμένη θέση παρουσιάζει την ΠΕ ως πρόσχημα για την υλοποίηση δράσεων με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό στα σχολεία. Παρά τις όποιες αλλαγές επήλθαν με την πάροδο του χρόνου και τις εξελίξεις τόσο σε επίπεδο ανθρώπινων κοινωνιών όσο και σε σχέση με την κατάσταση του περιβάλλοντος, η ΠΕ στηρίζεται σε κατεξοχήν μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές μεθόδους που συνάδουν με τη φιλοσοφία της και το δυναμικό της χαρακτήρα και φυσικά κάθε άλλο παρά προσχηματικά θα πρέπει να εφαρμόζεται.

Η ΠΕ πλέον, δεν είναι εκπαίδευση για τη διατήρηση ούτε για τη μελέτη της φύσης(όπως είχε επικρατήσει στο παρελθόν) αλλά περιλαμβάνει τις διαδικασίες αυτές στο ευρύτερο σύνολό της. Πρόκειται για μια σφαιρική θέαση της νέας προσέγγισης των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας και για τους δύο. Με την έννοια αυτή και για το διαχωρισμό της ΠΕ από κάθε άλλη

μορφή εκπαίδευσης, στα πρακτικά της Διάσκεψης της Τιφλίδας καθορίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της:

- Προσανατολισμός στη λύση προβλημάτων.
- Διεπιστημονική προσέγγιση.
- Ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην κοινωνία ή το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή.
- Διαρκής χαρακτήρας (Φλογαΐτη, 1998: 194-195).

Τα χαρακτηριστικά αυτά παραμένουν και σήμερα σημεία αναφοράς για την ΠΕ και όσοι εμπλέκονται ως εκπαιδευτές, σε σχετικές διαδικασίες διαμορφώνουν τα προγράμματα και τις παρεμβάσεις τους με βάση αυτά. Από την άλλη μεριά, όσοι εμπλέκονται ως εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στα κατάλληλα κάθε φορά διαμορφωμένα προγράμματα τα οποία διέπονται από τη φιλοσοφία σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών οι οποίες προάγουν τη μαθητοκεντρική διάσταση της εκπαίδευσης, την ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων και άλλα στοιχεία που καθιστούν τον εκπαιδευόμενο βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο προσανατολισμός στην επίλυση προβλημάτων, πραγματώνεται μεταξύ άλλων και με την εφαρμογή της ομώνυμης εκπαιδευτικής μεθόδου. Το γεγονός ότι κάποιος αρχικά προβληματίζεται και έπειτα προσπαθεί να εντοπίσει μια ενδεχόμενη λύση για αυτό, αποτελεί σημαντικό βήμα για την κατάκτηση δεξιοτήτων στην διαδικασία αντιμετώπισης συγκεκριμένων καταστάσεων. Πρόκειται για μια διαδικασία που στοχεύει στο να καταστήσει τα άτομα ικανά να αντιμετωπίζουν καταστάσεις και ζητήματα τα οποία ίσως ακόμα να μην έχουν διαφανεί. Με άλλα λόγια μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων στην εκπαίδευση, κατακτώνται σημαντικές δεξιότητες τόσο για το παρόν όσο και για το μέλλον.

Τα στάδια τα οποία περιλαμβάνονται στη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων και ακολουθούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα εξής:

- Αναγνώριση και προσδιορισμός προβλήματος.
- Καθορισμός των εναλλακτικών λύσεων.
- Καθορισμός κριτηρίου/-ων για την αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων.
- Επιλογή μιας εναλλακτικής λύσης (Κουλαϊδής & Ραβάνης, 1998:66).

Σχετικά με το δεύτερο χαρακτηριστικό της ΠΕ, τη διεπιστημονική προσέγγιση, θα πρέπει να αναφερθεί ότι όλα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την επίσημη εκπαίδευση αναφέρονται σε αυτή και κάποια διαμορφώνονται με βάση αυτή.

Η έννοια της διεπιστημονικότητας (σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών) αναφέρεται στον «…τρόπο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της σχολικής γνώσης, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους το περιεχόμενο των διακριτών μαθημάτων » (Ματσαγγούρας, 2002:24).

Το επόμενο χαρακτηριστικό της ΠΕ είναι η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην κοινωνία ή το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή. Και σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η έκφραση του Dewey (1859-1952), όπως παρατίθεται από τη Βιδάλη, «…η εκπαίδευση δεν είναι η προετοιμασία για τη ζωή αλλά η ίδια η ζωή» (Βιδάλη, 2000: 56). Η ζωή δημιουργείται, εξελίσσεται και τελειώνει μέσα στο περιβάλλον. Η έκφραση του Dewey αναφέρεται στην εκπαίδευση γενικότερα αλλά συνάδει με τη φιλοσοφία της ΠΕ.

Η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας απασχόλησε τον Dewey, ο οποίος πρότεινε ως μέσο την εργασία. « Η εργασία κατά την άποψή του, έχει κοινωνικό χαρακτήρα. Όλες οι ασχολίες των παιδιών και οι ιδέες που μεταδίδονται στο σχολείο πρέπει να διατηρούν συνεχώς μια άμεση σχέση με το περιβάλλον. Εάν η σχολική εργασία μεταφερθεί από το σχολείο στην κοινότητα, δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση, κατά την οποία το σχολείο βοηθά στη θεωρητική επεξεργασία πραγματικών προβλημάτων που απασχολούν την κοινότητα, ενώ η κοινότητα συνεισφέρει το ζωντανό υλικό που θα απασχολήσει δασκάλους και μαθητές στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό το παιδί αναπτύσσει ένα αίσθημα ευθύνης για το σύνολο στο οποίο ανήκει και το Νέο Σχολείο γίνεται πόλος ανταλλαγής ανάμεσα στις κοινωνικές εμπειρίες της παλαιάς γενιάς και τη θαρραλέα αμφισβήτησή τους από τη νέα» (Βιδάλη, 2000: 43).

Οι απόψεις του Dewey φαίνεται πως περιλαμβάνουν την έννοια του περιβάλλοντος ως ολότητα εφόσον η κοινότητα, οι σχέσεις και δράσεις που αναπτύσσονται σε αυτή αποτελούν στοιχεία του ευρύτερου περιβάλλοντος. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα περιλαμβάνονται επίσης, καθώς ένα περιβαλλοντικό ζήτημα αποτελεί πραγματικό πρόβλημα που απασχολεί την κάθε κοινότητα (ή τουλάχιστον θα πρέπει να την απασχολεί).

Σε σχέση με το διαρκή χαρακτήρα της ΠΕ, τα όσα έχουν αναφερθεί έως τώρα και στα προηγούμενα κεφάλαια τονίζουν την αξία και την αιτιολόγησή του. Η ΠΕ απευθύνεται σε όλους γιατί τους αφορά. Από τον αρχικό ορισμό της έως και τη μετεξέλιξή της σε ΕΑΑ, είναι φανερό ότι δεν μπορεί να εκπληρώσει τους στόχους της εάν εφαρμόζεται αποσπασματικά και μεμονωμένα. Η φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται η ΠΕ αλλά και οι προσδοκίες που τίθενται μέσα από την εφαρμογή της προωθούν πανανθρώπινες αξίες που ιδανικά, ακολουθούν τον άνθρωπο σε όλη την πορεία της ζωής του. Σε όλη την πορεία της ζωής λοιπόν, αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις της μπορεί να υλοποιείται και η ΠΕ ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες εκπλήρωσης των προσδοκιών αυτών.

Θα μπορούσε κανείς όμως να αναλογιστεί, πως διαμορφώθηκαν τα χαρακτηριστικά της ΠΕ και πώς επιλέχθηκαν συγκεκριμένοι μέθοδοι και τεχνικές ως κατάλληλες για την εφαρμογή της; Η ΠΕ καθώς και η πιο «πρόσφατη μορφή» της, η ΕΑΑ αποτελούν συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης. Είτε αυτή η εκπαίδευση συντελείται στο σχολείο είτε εκτός αυτού διαμορφώνεται σύμφωνα με κάποιες παιδαγωγικές θεωρίες.

Η παιδαγωγική με τη σειρά της, επηρεάστηκε από ποίκιλλες επιστημολογικές απόψεις, κατά την προσπάθεια να αυτονομηθεί ως επιστήμη. Κάποιες από αυτές ήταν ο Ιδεαλισμός, ο Μαρξισμός, η Κριτική θεωρία και ο Κριτικός Ορθολογισμός. Από αυτές, ο Κριτικός Ορθολογισμός και η Κριτική Θεωρία συμφωνούν σε σχέση με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του μαθήματος. Από τη μια, ο Κριτικός Ορθολογισμός υποστηρίζει τη βιωματική διδασκαλία για λόγους που σχετίζονται με την ποιότητα του μαθήματος και την κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου ενώ επίσης αποδέχεται την απραξία και την έλλειψη ενδιαφερόντων ως πηγή επιθετικότητας. Επίσης, «συμφωνεί» με τη Θεωρία των Κινήτρων η οποία υποστηρίζει πως οι μαθησιακές διαδικασίες συνδέονται άμεσα με εσωτερικές ανάγκες που οδηγούν σε βελτιωμένα αποτελέσματα. Από την άλλη μεριά, η Κριτική Θεωρία

διαπιστώνει μέσα από την ενεργό συμμετοχή μια «ώθηση» σε σχέση με τις διαδικασίες της αυτονόμησης και της χειραφέτησης (Χρυσαφίδης, 2004).

Οι προαναφερθείσες θεωρίες με τα όσα αντιπροσωπεύουν η καθεμία και ιδιαίτερα εκείνες που στηρίζουν τη μαθητοκεντρική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη βιωματική διδασκαλία, (στοιχεία που διέπουν τις μεθόδους της ΠΕ) επηρέασαν με τον τρόπο τους την παιδαγωγική επιστήμη αλλά τις νέες μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν από τη δεκαετία του ’60 και έπειτα.

Η εποχή των νέων μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων χαρακτηρίζεται ως εποχή δίκαιας κατανομής του πλούτου αλλά και ως εποχή κρίσης, με τα παρεπόμενα των δύο παγκοσμίων πολέμων και των όσων προηγήθηκαν να διαμορφώνουν τις εξελίξεις. Μια από τις εξελίξεις αυτές είναι η αίσθηση των ορίων της οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης η οποία γίνεται φανερή με την κρίση του πετρελαίου τη δεκαετία του ’70 αλλά και την αίσθηση παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της πολιτικής με αφορμή την παρακολούθηση των συμφερόντων της Αμερικής στον πόλεμο του Βιετνάμ. Οι μεταρρυθμιστικές αυτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις προέκυψαν λοιπόν, σε εποχές κοινωνικής και οικονομικής αναμόρφωσης μέσα από την κριτική που ασκήθηκε σε χαρακτηριστικά της παραδοσιακής παιδαγωγικής όπως η απόσταση από την πραγματική ζωή και η έλλειψη εμπειριών, η κατά μέτωπο διδασκαλία, η απουσία δραστηριοτήτων, το σύστημα ελέγχου της επίδοσης αλλά και γενικότερα ο φορμαλισμός του σχολικού θεσμού. Οι σημαντικότερες από τις νέες μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις είναι: η προσέγγιση του Ανοιχτού Μαθήματος, η Παιδαγωγική της Κοινότητας, η Εναλλακτική Σχολική Παιδαγωγική και η Παιδαγωγική του Reggio (Goehlich, 2003).

Την ίδια χρονική περίοδο εμφανίζεται και η ΠΕ και είναι λογικό να διαμορφώνεται με βάση τις αναδυόμενες τότε, παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να επιδιώκει την προώθηση αξιών που προκύπτουν από τα γεγονότα και τις συνθήκες της εποχής και είναι πανανθρώπινες και διαχρονικές. Οι μέθοδοι και οι τρόποι εφαρμογής της ΠΕ που παρουσιάζονται παρακάτω (και όπως έχουν διαμορφωθεί με το πέρας του χρόνου) διαπνέονται από τις αρχές της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευομένων και της βιωματικής μάθησης με απώτερο στόχο την υπεράσπιση και επικράτηση θεμελιωδών αξιών όπως η δημοκρατία, η ισότητα και η ελευθερία.

3.2 Μέθοδοι και τρόποι εφαρμογής προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους μπορεί κάποιος να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ΠΕ. Αρχικά θα πρέπει να γίνει η επιλογή του θέματος και έπειτα ο σχεδιασμός του προγράμματος, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι θα επιτευχθούν ή όχι μέσα από την εφαρμογή ποικίλων διαδικασιών- μεθόδων. Οι προσεγγίσεις που αναφέρονται παρακάτω έχουν τις καταβολές τους σε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και στοχεύουν στην «κινητοποίηση» των συμμετεχόντων και την ενεργό εμπλοκή τους στις εκάστοτε δράσεις.

Επίσης, όλες οι μέθοδοι εφαρμογής της ΠΕ στηρίζονται σε συγκεκριμένες αρχές οι οποίες διαμορφώνουν το παιδαγωγικό της πλαίσιο. Αυτές είναι: η εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης σύμφωνα με την οποία η νέα γνώση «χτίζεται» επάνω σε ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευομένων, η συνεργατική μάθηση, η διαθεματικότητα σύμφωνα με την οποία η όλη οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης πραγματοποιείται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα και προσεγγίζονται όλες οι πτυχές που το συνιστούν, η καλλιέργεια αξιών, η κριτική σκέψη, η συστημική σκέψη σύμφωνα με την οποία το καθετί που υπάρχει στον κόσμο αντιμετωπίζεται ως σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά με όσα βρίσκονται γύρω του που κι αυτά αποτελούν συστήματα και η συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες- ικανότητα δράσης (Δημητρίου, 2009).

Βασικές μέθοδοι της ΠΕ, είναι η επίλυση προβλήματος, η διεκπεραίωση προγράμματος (project), η συζήτηση, η καθοδηγούμενη περιβαλλοντική ερμηνεία, η διασαφήνιση αξιών, η προσομοίωση-παιχνίδια, η περιπτωσιακή μελέτη (case study), ο πειραματισμός, η επισκόπηση, η μελέτη πεδίου ή εκδρομή στο πεδίο, τα μουρμουρητά, ο καταιγισμός ιδεών, η διάλεξη και η χρήση οπτικοακουστικών μέσων (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Οι μέθοδοι αυτοί μπορούν να εφαρμοστούν μεμονωμένα ή και συνδυαστικά για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Φυσικά η επιλογή της προς εφαρμογή μεθόδου ή μεθόδων ποικίλλει ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες αλλά και τα χαρακτηριστικά της ομάδας για την οποία σχεδιάζεται το πρόγραμμα (ηλικία, σύνθεση, ενδιαφέροντα κλπ.).

Οι δύο πρώτες μέθοδοι (επίλυση προβλήματος και project) παρουσιάζονται από τη Δημητρίου (2009), ως «στρατηγικές πλαίσιο στην ΠΕ». Με αυτή την έννοια οι στρατηγικές αυτές αποτελούν δύο γενικότερες κατηγορίες κάτω από τις οποίες εφαρμόζονται μεμονωμένα ή συνδυαστικά οι υπόλοιπες μέθοδοι.

Σχετικά με την επίλυση προβλήματος, ως μέθοδος επεξεργασίας θεμάτων στην ΠΕ εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε διερευνητικές διαδικασίες με στόχο μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες να φτάσουν σε κάποιες προτεινόμενες λύσεις και τέλος να επιλέξουν την κατάλληλη και να την εφαρμόσουν. Στη συνέχεια και μετά την εφαρμογή της λύσης, η τελική επιλογή αξιολογείται και διαδίδεται με διάφορους τρόπους που επιλέγει η ομάδα των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Η εμπλοκή των ατόμων και ιδιαίτερα των παιδιών σε τέτοιου είδους διαδικασίες, προάγει την κριτική σκέψη και τα «τοποθετεί» στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Το ζήτημα που προκύπτει στη μέθοδο επίλυσης προβλήματος είναι ότι το υπό εξέταση είναι πιθανό να μη λυθεί και οι συμμετέχοντες να απογοητευτούν. Με αυτό τον τρόπο και ιδιαίτερα όταν το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά, ο βασικός στόχος της ΠΕ που θέλει τα άτομα να κατανοήσουν ότι μπορούν να κάνουν την αλλαγή μέσα από προσωπικές τους δράσεις, καταργείται. Και το άτομο λαμβάνει το αίσθημα της ματαίωσης για την προσπάθεια που έγινε χωρίς όμως ουσιαστικό αποτέλεσμα. Στο σημείο αυτό προτείνονται ορισμένες αρχές τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στην οργάνωση και ανάπτυξη της μεθόδου ώστε να ξεπεραστεί το ζήτημα που διατυπώθηκε παραπάνω (Δημητρίου, 2009).

Ορισμένες από αυτές συνοπτικά, είναι:

- Το προς μελέτη πρόβλημα προσδιορίζεται από τον εκπαιδευτικό μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές, ή από τους ίδιους τους μαθητές ώστε το κίνητρό τους για ενεργό συμμετοχή να διατηρείται.
- Να υπάρχει δυνατότητα επίλυσης του προβλήματος αλλά και να μπορούν να δοθούν εναλλακτικές προτάσεις τις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να διακρίνουν και να εκφράσουν.
- Τοπικός χαρακτήρας του προς μελέτη προβλήματος αλλά και σύνδεση με τις εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών.
- Οριοθέτηση της μελέτης του προβλήματος.

- Συνεργασία με τοπικές αρχές και φορείς που μπορούν να παρέχουν πληροφορίες για το συγκεκριμένο πρόβλημα (Δημητρίου, 2009).

Όπως φαίνεται, η προσέγγιση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος με τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων μπορεί να αποδειχθεί μια διαδικασία ωφέλιμη και ευχάριστη για τους συμμετέχοντες, όμως ενέχει και κινδύνους. Ο προσεκτικός σχεδιασμός από μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να ελαχιστοποιήσει τους κινδύνους αυτούς και να οδηγήσει τους συμμετέχοντες όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων ή την κατάκτηση δεξιοτήτων αλλά και στην αποκόμιση μιας σημαντικής εμπειρίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τονίζεται ιδιαίτερα καθώς ο είναι εκείνος που οφείλει να σχεδιάσει προσεκτικά το προς υλοποίηση πρόγραμμα και να συνυπολογίσει όλες τις παραμέτρους ώστε να ελαχιστοποιήσει τους κινδύνους μιας δυσάρεστης ενδεχομένως έκβασης.

Οι Γεωργόπουλος και Τσαλίκη (2006) αναδεικνύουν επίσης, τη μέθοδο της επίλυσης προβλήματος ως σημαντική για την ΠΕ και αναφέρουν τις παρακάτω διαδικασίες ως περιπτώσεις όπου αυτή εφαρμόζεται. Οι διαδικασίες αυτές ονομαστικά είναι η μέθοδος έρευνας μέσω υποβολής ερωτήσεων εκ μέρους των παιδιών, η πειραματική μέθοδος, η επισκόπηση απόψεων, η ανάλυση και μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης, οι δραστηριότητες προσομοίωσης-παιχνίδια (παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια προσομοίωσης) και η συζήτηση (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006). Στο σημείο αυτό οι διαδικασίες αυτές εφαρμόζονται με βάση την επίλυση προβλημάτων. Άρα εντοπίζεται ο συνδυασμός των μεθόδων αλλά και της φιλοσοφίας τους. Η διερευνητική φύση της επίλυσης προβλημάτων εντοπίζεται σε εφαρμογές όπως η πειραματική μέθοδος και οι δραστηριότητες προσομοίωσης.

Εκτός όμως από την επίλυση προβλημάτων ως αυτόνομη μέθοδο της ΠΕ, ως γενικότερη κατηγορία μεθόδων ή ως φιλοσοφία που διέπει επιμέρους μεθόδους, άλλη μια σημαντική παρουσία στη μεθοδολογία της ΠΕ αλλά και στην παιδαγωγική γενικότερα αποτελεί το project ή αλλιώς σχέδιο εργασίας ή όπως διατυπώνεται στην ΠΕ, διεκπεραίωση προγράμματος.

Η διερευνητική φύση της επίλυσης προβλημάτων εντοπίζεται και στη μέθοδο project, αφού ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία παίρνει τη μορφή οργανωμένης έρευνας μέσα και υλοποιείται μέσα από συγκεκριμένα στάδια και ενέργειες.

Το βασικό στοιχείο της μεθόδου project εκτός από τη διερευνητική μάθηση είναι και η συλλογική μορφή εργασίας. Ο Frey προσδιορίζει τη μέθοδο αυτή ως έναν τρόπο «ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν.» (Frey, 2002: 9).

Η εφαρμογή των Σχεδίων Εργασίας στην εκπαίδευση προκύπτει ως ζητούμενο για μια επικείμενη θετική αλλαγή στην κοινωνία γενικότερα, εάν αναλογιστούμε τα όσα αναφέρονται στην εισαγωγή του βιβλίου των Helm & Katz (2002), από την Κουτσουβάνου και τον Χρυσαφίδη, «Αν η εκπαίδευση είναι σε θέση να λειτουργήσει παρεμβατικά στην πορεία της κοινωνίας αναστρέφοντας ανεπιθύμητες συμπεριφορές, τότε θα πρέπει ν' αναζητήσουμε μοντέλα διδακτικής παρέμβασης που να ενισχύουν τη διάθεση για επαφή και επικοινωνία, συνεργατικότητα και αλληλεγγύη, αυτονομία και δράση με τη διάθεση ο άνθρωπος, απαλλαγμένος από την αλλοτρίωση των ημερών μας να ξαναβρεί τον χαμένο του εαυτό , τη φυσική του αποστολή που συνοψίζονται σε δύο λέξεις: συνύπαρξη και δημιουργικότητα.»

Κατά τη διαδικασία λοιπόν, υλοποίησης ενός project ιδιαίτερη σημασία δίνεται, στην «ένταξη των βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και της μετάλλαξής τους σε διδακτικές δραστηριότητες… στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής σχέσης ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές). Πρόκειται για μια σχέση που τη χαρακτηρίζει η ισότιμη ανταλλαγή απόψεων ,που βοηθάει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη και να προβεί στη λήψη κάποιων αποφάσεων σχετικών με το μάθημα (οργάνωση- διεξαγωγή- αξιολόγηση)» (Χρυσαφίδης, 1994).

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η προέλευση της λέξης project. «Η λέξη project προέρχεται από το λατινικό projicere ,το οποίο έχει την έννοια του σχεδιάζω, έχω κάτι «κατά νουν». Η μέθοδος project αναπτύχθηκε στα πλαίσια της προοδευτικής παιδαγωγικής. Χαρακτηριστικό της είναι η εμπλοκή των μαθητών σε μεθοδευμένη δράση, προκειμένου να προβούν στη μελέτη ενός συγκεκριμένου θέματος ή την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ποικίλου ενδιαφέροντος.» (Κιτσαράς, 2004:54).

Τα παραπάνω ενδεικτικά στοιχεία σχετικά με τη μέθοδο project αιτιολογούν κατά κάποιο τρόπο την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου στην ΠΕ. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η μεθοδολογία της ΠΕ ανταποκρίνεται σε ιδέες κινημάτων και θεωριών στο χώρο της παιδαγωγικής όπως αυτές διαμορφώθηκαν τη δεκαετία του '60, την ίδια

περίοδο που εμφανίστηκε και η ΠΕ. «Η ιδεολογική επιχειρηματολογία της μεθόδου project στηρίζεται κυρίως στις αρχές της Κριτικής Θεωρίας, που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα χώρο όπου δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη χειραφέτηση του ατόμου …Οι αρχές της Κριτικής Θεωρίας στις μέρες μας κερδίζουν συνεχώς έδαφος, κυρίως ως μια αντίδραση στην αποξένωση και αλλοτρίωση της καθημερινότητας. Μόνο εφόσον καταφέρει το άτομο να αντιληφθεί τις πραγματικές του ανάγκες και να απαλλαγεί από τις πλασματικές που προβάλλονται από τα κοινωνικά συστήματα, θα μπορέσει να διαμορφώσει τη ζωή του στο παρόν και στο μέλλον αντιστεκόμενο στις αρνητικές καταστάσεις κάθε στιγμής…» (Χρυσαφίδης & Κουτσουβάνου, 2002:18).

Ομαδικότητα- αλληλεγγύη, συνύπαρξη, επικοινωνία, έρευνα, χειραφέτηση είναι μερικές από τις έννοιες που αποτελούν κοινό τόπο για την εκπαιδευτική μέθοδο project και της ΠΕ γενικότερα. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η ΠΕ έχει αρκετά όμοια φιλοσοφία με το χώρο της προσχολικής αγωγής. Συνακόλουθα, οι μεθοδολογία και των δύο παρουσιάζει ομοιότητες και πολλές φορές οι επιδιωκόμενοι στόχοι προσεγγίζονται με ίδιες τεχνικές εφαρμοσμένες με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Βασική μέθοδος στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο μεταξύ άλλων είναι και η μέθοδος project, που όπως και στην ΠΕ εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένα στάδια-φάσεις υλοποίησης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται επιγραμματικά τα στάδια της μεθόδου project, όπως υλοποιούνται στην προσχολική αγωγή για ένα οποιοδήποτε θέμα που εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των παιδιών και των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρονται από τις Helm και Katz (2002) αλλά και τα στάδια της μεθόδου project όταν αυτή χρησιμοποιείται για την προσέγγιση στόχων (της ΠΕ) στο πλαίσιο ενός περιβαλλοντικού προγράμματος, σύμφωνα με τους Γεωργόπουλο και Τσαλίκη (2006).

ΣΤΑΔΙΑ-ΦΑΣΕΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΣΤΗΝ Π.Ε (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006)	***ΣΤΑΔΙΑ-ΦΑΣΕΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ*** (Helm & Katz, 2002)
Α. ΦΑΣΗ: Επισήμανση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος.	**Α. ΦΑΣΗ:** Επιλογή Θέματος
Β. ΦΑΣΗ: Αρχή έρευνας.	**Β. ΦΑΣΗ:** Προετοιμασία έρευνας.
Γ. ΦΑΣΗ: Προτάσεις-επεξεργασία πιθανών λύσεων.	**Γ. ΦΑΣΗ:** Έρευνα.
Δ. ΦΑΣΗ: Εμπλοκή με το πρόβλημα.	**Δ. ΦΑΣΗ:** Ολοκλήρωση- Αξιολόγηση.
Ε. ΦΑΣΗ: Επισήμανση πιθανών στρατηγικών για κοινωνική δράση.	
ΣΤ. ΦΑΣΗ: Αξιολόγηση κοινωνικής δράσης (κριτήρια).	

Από τον πίνακα, φαίνεται ότι όλες οι επιμέρους δράσεις και στις δύο περιπτώσεις (ΠΕ και προσχολική εκπαίδευση) πλαισιώνουν τη διαδικασία της έρευνας. Μια έρευνα που στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί σχετικά με όποιο θέμα ενδιαφέρει κάθε φορά την ομάδα, ενώ στην περίπτωση της ΠΕ εστιάζεται σε περιβαλλοντικά προβλήματα.

Για τη διεξαγωγή της επιθυμητής έρευνας προηγείται η κατάλληλη προετοιμασία, η υλοποίηση και ακολουθούν δραστηριότητες που προκύπτουν από τα αποτελέσματά της (όπως η επισήμανση πιθανών στρατηγικών για κοινωνική δράση και η αξιολόγησή της κοινωνικής δράσης στην περίπτωση της ΠΕ, και οι διαδικασίες ολοκλήρωσης στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα στάδια αυτά υλοποιούνται με την ενεργό συμμετοχή των ομάδων αλλά και την επικοινωνία μεταξύ τους, και το κάθε project σε όλες τις περιπτώσεις διαρκεί ανάλογα με το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

Τόσο η επίλυση προβλημάτων όσο και η μέθοδος project μπορούν να θεωρηθούν είτε ως βασικές κατηγορίες εφαρμογής μεθόδων υλοποίησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων, είτε οι ίδιες ως βασικές μέθοδοι υλοποίησης δράσεων στο πλαίσιο κάποιου περιβαλλοντικού προγράμματος. Ποιές όμως είναι οι μέθοδοι εκείνες οι οποίες μπορούν αυτούσιες ή συνδυαστικά να χρησιμοποιηθούν στην ΠΕ, στο πλαίσιο ενός project ή μιας «προβληματικής» κατάστασης προς επίλυση;

Οι Ζαχαρίου και Κατζή-Beltran (2005) αναφέρουν τέσσερεις κατηγορίες δράσεων στο πλαίσιο περιβαλλοντικών προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτές είναι: οι άμεσες, σκόπιμες εμπειρίες, οι προσχεδιασμένες εμπειρίες, οι δραματοποιήσεις και τα περιβαλλοντικά παιχνίδια.

Οι άμεσες, σκόπιμες εμπειρίες είναι διαδικασίες κατά τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους για να συλλέξουν χρήσιμες για το υπό επεξεργασία θέμα, πληροφορίες. Βασικός τρόπος εφαρμογής άμεσων, σκόπιμων εμπειριών είναι η εργασία στην ύπαιθρο. Οι προσχεδιασμένες εμπειρίες, που αναφέρονται στη συνέχεια είναι δραστηριότητες προσομοίωσης που «μεταφέρουν» με απλοποιημένη μορφή στη σχολική τάξη πραγματικές καταστάσεις (βιολογικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, κ.α.) επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον σε συγκεκριμένους στόχους. Έπειτα, οι δραματοποιήσεις οι οποίες αποτελούν μέρος θεατρικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, είναι σημαντικές καθώς το παιδί είναι πρωταγωνιστής των εξελίξεων και ενεργός παράγοντας. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε προβληματικές καταστάσεις που επιδέχονται περισσότερες από μία σωστές λύσεις και έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να διατυπώσουν τις θέσεις τους ελεύθερα στο παιγνιώδες πλαίσιο του εκάστοτε ρόλου. Τα περιβαλλοντικά παιχνίδια σχεδιάζονται έτσι ώστε να πραγματοποιείται σύνδεση

του εσωτερικού χώρου με γεγονότα που συμβαίνουν «έξω» και σχετίζονται με τον κόσμο των μεγάλων. Επιπρόσθετα, αναφέρονται και οι επιδείξεις ως οργανωμένες παρουσιάσεις από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το θέμα που προσεγγίζεται κάθε φορά, ενώ ως ενισχυτικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρουσιάζονται και τα εποπτικά μέσα (βιντεοταινίες, εικόνες, χάρτες κλπ.) (Ζαχαρίου & Κατζή-Beltran, 2005).

Στις παραπάνω κατηγορίες φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της ΠΕ έχουν το παιχνίδι και οι θεατρικές τεχνικές.

Το παιχνίδι αποτελεί βασική ασχολία των παιδιών (ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας). «…δεν είναι απλώς μια δραστηριότητα, η οποία παρατηρείται κατά την πρώτη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, αλλά μια γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομήλικους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους. Η ανάπτυξη ποιοτήτων της φιλίας όπως η εγγύτητα, η διάρκεια, η συνέχεια του παιχνιδιού και η αλληλεξάρτηση παρέχει στα παιδιά το κίνητρο και το γενικό πλαίσιο ώστε να δομούν συνεργατικά τις δραστηριότητές τους και να συμμερίζονται τις εμπειρίες μάθησης»

(Αυγητίδου, 2001:172).

Φαίνεται ότι το παιχνίδι ως μια «γεμάτη νόημα διαδικασία» θα πρέπει να αξιοποιείται στο πλαίσιο του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων για παιδιά (και όχι μόνο). Ο παιγνιώδης χαρακτήρας που μπορούν να πάρουν οι δράσεις που υλοποιούνται σε σχέση με οποιοδήποτε θέμα και με θέματα της ΠΕ ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών και τους προσφέρει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη της ομαδικότητας.

Επιπλέον, το παιχνίδι αποτελεί το μόνο τρόπο με τον οποίο μπορούν να ικανοποιηθούν όλες οι ανάγκες αγωγής των παιδιών. Η παρουσία του παιχνιδιού σε όλες τις δραστηριότητες συμπαρασύρει με φυσιολογικό, αβίαστο και αυθόρμητο τρόπο όλες τις δυνάμεις του παιδιού με αποτέλεσμα τη μετατροπή (των παιγνιωδών δραστηριοτήτων) σε αξιόλογη, σοβαρή και αποτελεσματική εργασία (Κιτσαράς, 2001).

Η σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία είναι καθοριστική. Όλοι οι μεγάλοι παιδαγωγοί έχουν ασχοληθεί με αυτό και θα έλεγε κανείς, ότι είναι

παράληψη από μέρους των εκπαιδευτικών να μην περιλαμβάνουν το παιχνίδι με οποιοδήποτε τρόπο στα προγράμματα που υλοποιούν. Και στον τομέα της ΠΕ, το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως «εργαλείο» στα χέρια των εκπαιδευτικών και όχι μόνο να διευκολύνει την προσέγγιση των στόχων αλλά να προσδώσει στην όλη διαδικασία μια ευχάριστη τροπή.

Σε συνδυασμό με το παιχνίδι ένα ακόμα στοιχείο που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία τόσο στη γενικότερη θεματολογία της προσχολικής αγωγής όσο και στην ΠΕ, είναι η χρήση θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση προφέρει σημαντικές δυνατότητες στους συμμετέχοντες (εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους).

Αυτό συμβαίνει διότι, εκτός από τις γνώσεις που προέρχονται από διάφορες πηγές και καταγράφονται ή μεταδίδονται στα δρώμενα αποκτώνται επιπλέον γνώσεις μέσω των αισθήσεων και έτσι αναπτύσσεται η χαρά της δημιουργίας, συγκεκριμενοποιείται ο διάχυτος κόσμος και αποβάλλεται η παραδοσιακή νοησιαρχική παιδεία μέσω της κρίσης, της σύγκρισης και του διαλόγου καθώς δίνεται νέα μορφή στα πράγματα και τα γεγονότα, μια διαφορετική πραγματικότητα, δημιούργημα του σύγχρονου ανθρώπου. Μεταξύ άλλων κάποιες τεχνικές σε σχέση με το θέατρο και την εκπαίδευση είναι το δράμα κατευθυνόμενο από τον εκπαιδευτικό, οι ομαδικοί αυτοσχεδιασμοί, η χρήση παιχνιδιών, το δράμα με χρήση ρόλων που κατευθύνει ο εκπαιδευτικός και το δράμα σαν μέσο και μέθοδος μάθησης θεμάτων (Γιάνναρης, 1995).

Επιπρόσθετα, η σημασία των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση είναι μεγάλη και ιδιαίτερα στην προσχολική αγωγή καθώς τα παιδιά εκφράζονται με μεγαλύτερη ευκολία υποδυόμενα κάποιο ρόλο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί και παρατηρεί στοιχεία που τον/την βοηθούν στην εξέλιξη, την αξιολόγηση του προγράμματος που υλοποιεί αλλά και στο σχεδιασμό κάποιου προγράμματος που ενδεχομένως να υλοποιήσει στο μέλλον.

Μερικές συγκεκριμένες μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση για το περιβάλλον αυτόνομα, συνδυαστικά, στο πλαίσιο υλοποίησης ενός project ή της εξέλιξης μιας διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων αναλύονται από τη Δημητρίου (2009) και παρουσιάζονται επιγραμματικά παρακάτω:

- *Συζήτηση σε ομάδες*, κατά την οποία οι συμμετέχοντες συγκροτούν ομάδες οι οποίες συζητούν για ένα περιβαλλοντικό θέμα αφού αναζητήσουν πληροφορίες για αυτό και στο τέλος οι εκπρόσωπο των ομάδων παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των επιμέρους συζητήσεων.
- *Αντιπαράθεση (debate),* κατά την οποία οι συμμετέχοντες συγκροτούν δύο «αντιτιθέμενες» ομάδες σε σχέση με κάποιο περιβαλλοντικό ζήτημα. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις θέσεις τους παραθέτοντας τα επιχειρήματά τους αφού προβούν σε σχετική έρευνα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.
- *Δημόσια συζήτηση ομάδας ομιλητών (panel discussion),* οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι γνώστες του υπό συζήτηση θέματος και να έχουν προετοιμαστεί για τα όσα θα ισχυριστούν κατά τη συζήτηση. Εκείνοι οι οποίοι θα μετέχουν στη διαδικασία ως ακροατές μπορούν και διατυπώνουν ερωτήσεις με αποτέλεσμα να συμβάλλουν ενεργά στην εξέλιξη της διαδικασίας.
- *Καταιγισμός ιδεών*, όπου οι συμμετέχοντες εκφράζουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις γνώσεις ή τις σκέψεις τους για ένα θέμα. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται εκτός των άλλων και για τη διερεύνηση των προηγούμενων γνώσεων των συμμετεχόντων με σκοπό έναν στοχευμένο σχεδιασμό των περαιτέρω δράσεων.
- *Μελέτη περίπτωσης,* όπου εντοπίζονται μέσα από διερεύνηση περιβαλλοντικά ζητήματα που εμπεριέχονται στο υπό μελέτη πρόβλημα και αναπτύσσονται ιδέες για δράσεις και πιθανές λύσεις που μπορούν να εφαρμοστούν.
- *Παιχνίδια ρόλων,* όπου οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους αντικρουόμενων ομάδων ως αναφορικά με κάποιο περιβαλλοντικό ζήτημα και γίνεται αναπαράσταση μια συγκεκριμένης κατάστασης.
- *Μοντέλα,* τα οποία αποτελούν κατασκευές που αναπαριστούν μια συγκεκριμένη κατάσταση ή ένα περιβαλλοντικό φαινόμενο.
- *Πείραμα,* όπου ακολουθείται μια σειρά από διαδικασίες για τη μελέτη ενός φαινομένου σε ελεγχόμενες συνθήκες. Οι συμμετέχοντες διατυπώνουν υποθέσεις, παρατηρούν, καταγράφουν και φτάνουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα μετά την ολοκλήρωση του πειράματος.

- *Μελέτη πεδίου,* η δράση μεταφέρεται σε εξωτερικούς χώρους και γίνεται προσέγγιση και διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος ή φαινομένου στον τόπο όπου αυτό εξελίσσεται.
- *Περιβαλλοντικά μονοπάτια (environmental trails),* όπου οι συμμετέχοντες μελετούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο πεδίο αλλά ακολουθώντας συγκεκριμένες γραμμικές διαδρομές.
- *Παιχνίδια σε ανοιχτό χώρο,* όπου οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος σε οργανωμένα παιχνίδια εξωτερικού χώρου με στόχο να ζήσουν την περιπέτεια και την αναζήτηση αλλά και να αλληλεπιδράσουν με το φυσικό περιβάλλον.
- *Έρευνα επισκόπησης (Survey),* κατά την οποία οι συμμετέχοντες αντλούν πληροφορίες από ομάδες κοινού για συγκεκριμένα θέματα με τη χρήση κατάλληλων κάθε φορά ερευνητικών εργαλείων, τις επεξεργάζονται και καταλήγουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και συμπεράσματα.
- *Διασαφήνιση αξιών,* όπου μέσα από διερευνητικές μεθόδους οι συμμετέχοντες καλούνται να ξεκαθαρίσουν τις προσωπικές τους θέσεις, ιδέες και σκέψεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα αλλά και εκείνες των άλλων και να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων και στην αντίληψη σχετικά με τα θέματα του περιβάλλοντος.
- *Ανάλυση αξιών,* κατά την οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να επεξεργαστούν καταστάσεις και συμπεριφορές τρίτων αλλά και της κοινωνίας ως σύνολο απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα και να προσδιορίσουν-αναλύσουν τις αξίες που «στηρίζουν» τις συμπεριφορές αυτές.
- *Διαχείριση διλημμάτων,* όπου οι συμμετέχοντες παίρνουν θέση απέναντι σε αντικρουόμενες περιβαλλοντικές καταστάσεις και συγκρούσεις μεταξύ κοινωνικών και ατομικών αξιών. Στις διαδικασίες αυτές αναδεικνύονται και οι στάσεις που διαμορφώνονται σε σχέση με τις καταστάσεις αυτές. Η μέθοδος αυτή διεξάγεται στις εξής φάσεις: εισαγωγή διλλήματος (π.χ. με μια ιστορία), διερεύνηση του διλήμματος-συζήτηση σε ομάδες, συζήτηση μεταξύ των ομάδων, σύνθεση θέσεων.
- *Διερευνητικές συζητήσεις-φιλοσοφικός διάλογος,* όπου οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος σε συζητήσεις όχι για να δοθεί κάποια λύση στο υπό συζήτηση θέμα αλλά για να προσεγγιστούν όλες οι απόψεις, να

επιχειρηματολογήσουν, να στηρίξουν τις απόψεις τους και να συλλογιστούν σε σχέση με τα όσα συζητήθηκαν.

- *Βιβλιογραφική έρευνα,* οι συμμετέχοντες διεξάγουν οργανωμένη και συστηματική αναζήτηση έγκυρων πληροφοριών και στοιχείων για ένα θέμα τα οποία συνθέτουν και μελετούν.
- *Η μέθοδος των ιστοριών,* όπου πραγματοποιείται αφήγηση παραμυθιών, θρύλων, λογοτεχνικών κειμένων κ.α. που μπορεί να εξυπηρετούν τους στόχους σχετικά με το θέμα, ή να δημιουργεί κλίμα προβληματισμού «τροφοδοτώντας» τις επόμενες δράσεις.
- *Τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση για το περιβάλλον,* τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα μπορούν να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν με τον τρόπο τους όλες τις προαναφερθείσες μεθόδους και να προσδώσουν στη μαθησιακή διαδικασία επιπλέον δυνατότητες εξέλιξης και δημιουργίας (Δημητρίου, 2009:232-328).

Όλες οι παραπάνω μέθοδοι και τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην προσέγγιση ενός θέματος στο πλαίσιο της ΠΕ, μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Σημαντικό είναι να γίνει κατάλληλη επιλογή και συνδυασμός των μεθόδων αυτών σε σχέση με την ομάδα και τους προς επίτευξη στόχους. Και βέβαια, να συνυπολογιστούν και οι παρατηρήσεις και τα στοιχεία που πιθανώς να έχουν προκύψει από την αξιολόγηση προηγούμενης δράσης. Η αξιολόγηση λοιπόν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ένα απαραίτητο «συστατικό» για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα καθώς μέσω αυτής παρέχονται βοηθητικά στοιχεία για την έκβαση των πραγμάτων στο παρόν αλλά και τη βελτίωση στο σχεδιασμό και την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων στο μέλλον.

3.3 Η αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης υλοποιούνται προγράμματα καινοτόμων δράσεων στα οποία περιλαμβάνονται και τα περιβαλλοντικά προγράμματα. Συνήθως, όταν κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα εφαρμόζεται σε ένα σχολείο ή νηπιαγωγείο η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος είναι υπεύθυνος για το πρόγραμμα αυτό. Κάποιες φορές εμπλέκονται ενεργά σε διαδικασίες αξιολόγησης και οι μαθητές, οι γονείς ή άλλοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είτε συμμετέχουν στο πρόγραμμα είτε ως παρατηρητές.

Η Βορύλλα (2012) παραθέτει τον ορισμό του Patton (1987) για την αξιολόγηση σύμφωνα με τον οποίο « Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θα μπορούσε να οριστεί ως η συστηματική συλλογή και ανάλυση όλων των σχετικών πληροφοριών που είναι απαραίτητες για να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά του, καθώς και η στάση των συμμετεχόντων σε αυτό, με σκοπό την ανάπτυξη και τη βελτίωσή του» (Βορύλλα, 2012:341).

Αυτή όμως είναι μία άποψη από τις πολλές και διαφορετικές που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς σε σχέση με τη διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Τόσο η εκπαίδευση όμως, όσο και το περιβάλλον (όπως έχει προαναφερθεί) μπορούν να γίνουν αντιληπτά με διαφορετικούς τρόπους και υπόκεινται σε πολλαπλές ερμηνείες. Κάπως έτσι διαμορφώνονται πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις της ΠΕ στις οποίες αντιστοιχούν κατάλληλοι τύποι αξιολόγησης. Και σε αυτό το σημείο, θα αναφερθούν επιγραμματικά οι τρείς προσεγγίσεις της ΠΕ όπως παρατίθενται από τις Φλογαΐτη και Λιαράκου (2005) και οι οποίες παραπέμπουν στις τρείς «όψεις» της, (όπως έχουν ήδη αναφερθεί) καθώς και σε αντίστοιχες μορφές αξιολόγησης. Οι τρείς προσεγγίσεις της ΠΕ είναι:

- Η θετικιστική προσέγγιση, η οποία αντιστοιχεί στην όψη της εκπαίδευσης « γύρω από το περιβάλλον και αφορά στην απόκτηση γνώσεων με στόχο τη διαμόρφωση ενός περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη. Η γνώση σε αυτή την περίπτωση είναι αντικειμενική και αναμφισβήτητη.
- Η ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία αντιστοιχεί στην όψη της εκπαίδευσης « μέσα και από το περιβάλλον» όπου το περιβάλλον γίνεται πεδίο μάθησης, πηγή γνώσης και ηθικής έμπνευσης. Η προσωπική εμπειρία και η αλληλεπίδραση παίζουν σημαντικό ρόλο.

- Η κοινωνικά κριτική προσέγγιση, η οποία αντιστοιχεί στην όψη της εκπαίδευσης «για το περιβάλλον» και συμπεριλαμβάνει τις διαστάσεις της εκπαίδευσης «γύρω, μέσα και από το περιβάλλον» όπου οι γνώσεις προκύπτουν από διαδικασίες συλλογικής και κριτικής διερεύνησης. Σε αυτή την περίπτωση στόχος είναι η ανάπτυξη της συλλογικής δράσης αλλά και της κριτικής σκέψης (Φλογαΐτη & Λιαράκου,2005).

Οι προσεγγίσεις αυτές με τα όσα αντιπροσωπεύει η καθεμία και την ιδεολογία που τη διέπει, διαμορφώνουν το σχεδιασμό, την υλοποίηση αλλά και την αξιολόγηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

Σχετικά με την αξιολόγηση, στη θετικιστική προσέγγιση με βάση την παραδοχή της ύπαρξης μιας αντικειμενικής πραγματικότητας η διαδικασία στοχεύει στη ακριβή μέτρηση των γνώσεων και των περιβαλλοντικών συμπεριφορών που αποκτήθηκαν από την ΠΕ. Βασικό στοιχείο είναι η διασφάλιση της αντικειμενικότητας του αξιολογητή ο οποίος για αυτό δε συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ερμηνευτική προσέγγιση η αξιολόγηση διαμορφώνεται με βάση τις πολλές και διαφορετικές αντιλήψεις για την πραγματικότητα που έχουν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο αξιολογητής δεν εμπλέκεται σε διαδικασίες μέτρησης αποτελεσμάτων αλλά προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν τη δική τους περιβαλλοντική ηθική. Τη θέση της αντικειμενικότητας σε αυτή την περίπτωση παίρνει η ενσυναίσθηση. Τέλος, η αξιολόγηση υπό το πρίσμα της κοινωνικά κριτικής προσέγγισης επικεντρώνεται στη δράση, συνδυάζοντας στοιχεία και από τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις. Στόχος σε αυτή την περίπτωση είναι τόσο η κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και η εφαρμογή αλλαγών στην πορεία της επίτευξης των στόχων. Πρόκειται για μια συμμετοχική αξιολόγηση όπου όλοι οι συμμετέχοντες έχουν λόγο και διαμορφώνουν τη δράση (Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2005).

Οι προσεγγίσεις αυτές αντανακλούν το θεωρητικό-ιδεολογικό προσανατολισμό που μπορεί να έχει ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Κάποια στοιχεία της μίας ή της άλλης προσέγγισης μπορούν να συνδυαστούν αλλά η βασική φιλοσοφία τις περισσότερες φορές είναι ξεκάθαρη. Είναι σημαντικό η αξιολόγηση να πραγματοποιείται με τρόπο αντίστοιχο της γενικότερης φιλοσοφίας που διέπει το κάθε πρόγραμμα ώστε να είναι αποτελεσματική και να έχει ουσία.

Στην πράξη όμως, και ανεξάρτητα από την προσέγγιση σύμφωνα με την οποία διαμορφώνεται ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να εφαρμοστεί ακολουθώντας κάποια βασικά στάδια.

Αυτά είναι: ο καθορισμός του αντικειμένου αξιολόγησης, ο σχεδιασμός της αξιολόγησης, η διενέργεια της αξιολόγησης και η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Κατά τον καθορισμό του αντικειμένου αξιολόγησης προκύπτουν τρία βασικά είδη αξιολόγησης: η αρχική ή διαγνωστική (με σκοπό τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων για τον καλύτερο σχεδιασμό του προγράμματος), η διαμορφωτική (η οποία καταγράφει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται το πρόγραμμα) και η τελική (η οποία επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Στο σχεδιασμό της αξιολόγησης δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία αλλά και στις μεθόδους συλλογής των στοιχείων (συνέντευξη, ομάδα εστίασης, ερωτηματολόγια, παρατήρηση, ημερολόγιο εκπαιδευτικού κα.) Στην ΠΕ σημαντικά είναι και τα προϊόντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως οι καταγραφές των συμμετεχόντων ή οι ζωγραφιές (όταν πρόκειται για παιδιά), τα παιχνίδια ρόλων, οι κατασκευές κα. τα οποία μπορούν να δείξουν το βαθμό επίτευξης της επιθυμητής αλλαγής ή κάποιων συγκεκριμένων στόχων. Επίσης, στην τυπική εκπαίδευση και ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες βασική μέθοδος αξιολόγησης αποτελεί το portfolio. Ένας φάκελος με υλικό που παράγεται κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και περιέχει επίσης καταγραφές, παρατηρήσεις και καθετί σημαντικό στην πορεία και έκβαση της όλης διαδικασίας. Κατά τη διενέργεια της αξιολόγησης, συντελούνται οι διαδικασίες συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των στοιχείων με προσοχή στην επιλογή των κατάλληλων εργαλείων συλλογής στοιχείων αλλά και στην ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία. Και τέλος το στάδιο της χρήσης των αποτελεσμάτων διαμορφώνεται σε τέσσερα επίπεδα: στο επίπεδο των ευρημάτων που προέκυψαν από τη συλλογή στοιχείων, στο επίπεδο συμπερασμάτων, στο επίπεδο της γενικότερης αποτίμησης του προγράμματος και στο επίπεδο προτάσεων για βελτίωση και ανάπτυξη του προγράμματος (Βορύλλα, 2012).

Τα προαναφερθέντα στάδια της διαδικασίας της αξιολόγησης μπορούν να ακολουθηθούν σε κάθε εκπαιδευτική δράση όπως και στα περιβαλλοντικά προγράμματα, με βάση τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες. Υπάρχει όμως και μια σημαντική πτυχή στο ζήτημα της αξιολόγησης. Είναι σημαντικό στη διαδικασία αυτή

και στο πλαίσιο μιας εκπαίδευσης δημοκρατικής και δυναμικής που έχει ως πρωταρχικό στόχο την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, όπως είναι η ΠΕ, ο καθένας να έχει ενεργό συμμετοχή και στην αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση της μάθησης λοιπόν, μετατρέπεται σε αξιολόγηση για τη μάθηση μέσω της αυτό-αξιολόγησης των συμμετεχόντων με στόχο τη δημιουργία ατόμων ανεξάρτητων και υπεύθυνων για τη μάθησή τους. Πλέον το ενδιαφέρον στρέφεται στη διαδικασία της μάθησης και όχι στη μέτρησή της. Η αυτό-αξιολόγηση μπορεί να εφαρμόζεται ακόμα και σε παιδιά νηπιαγωγείου με κατάλληλη καθοδήγηση και να οδηγήσει σε σημαντικά ευρήματα για τον τρόπο σκέψης των παιδιών της ηλικίας αυτής. Επίσης, η διαδικασία αυτή μπορεί να τα βοηθήσει να εξελιχθούν καθώς αναστοχάζονται και αξιολογούν τις δράσεις τους (Μπιρμπίλη, Καραγιώργου & Χριστοδούλου, 2010).

Η αυτό-αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης βοηθητική και για την ΠΕ. Η προσωπική πορεία του καθενός στο πλαίσιο ενός περιβαλλοντικού προγράμματος μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα εάν ο ίδιος γνωρίζει και επεξεργάζεται τα όσα έχει καταφέρει ή όχι. Μέσα από το στοχασμό και τη σκέψη για τη διαδικασία της μάθησης δημιουργούνται κίνητρα και η συμμετοχή στις εκάστοτε δράσεις αποκτά έναν επιπλέον σκοπό. Ιδιαίτερα στην προσχολική αγωγή η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης μπορεί να αναδείξει στοιχεία για το πώς το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται το θέμα αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Στοιχεία που στα χέρια των εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά όχι μόνο για την ΠΕ αλλά και για τη συνολική εκπαίδευση των μικρών παιδιών.

3.4 Ποσοτικοποιημένες κλίμακες μέτρησης περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης

Στο χώρο της ΠΕ έχουν διαμορφωθεί ποσοτικοποιημένες κλίμακες μέτρησης σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων απέναντι στο περιβάλλον.

« Υπάρχουν δύο τάσεις που εκφράζουν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και υποστηρίζουν ότι: α) Οι άνθρωποι διαφέρουν ριζικά από τα άλλα όντα του πλανήτη μας και κυριαρχούν πάνω σε αυτά. β) Οι άνθρωποι έχουν μοναδικά και εξαίρετα χαρακτηριστικά όπως η τεχνολογία και ο πολιτισμός, παραμένουν ωστόσο

ένα από τα πολλά ζωντανά πλάσματα και συμμετέχουν αλληλέγγυα στη λειτουργία του συνολικού οικοσυστήματος της γης.» (Δημητρίου 2001:214).

Οι δύο αυτές τάσεις χρησιμοποιήθηκαν για να προσδιορίσουν το βαθμό της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των ατόμων στην κλίμακα NEP (New Ecological Paradigm). Η ιστορία της διαμόρφωσης της συγκεκριμένης κλίμακας ξεκινά στη δεκαετία του 1960, την εποχή που αρχίζει να διαμορφώνεται και η ΠΕ.

Την εποχή εκείνη λοιπόν, θεωρήθηκε ότι ξεκίνησε να συμβαίνει μια αλλαγή. Αλλαγή του τρόπου θέασης των ανθρώπων σε σχέση με το περιβάλλον. Το «κυριαρχικό» πρότυπο (ο άνθρωπος ως κυρίαρχος της φύσης) που ίσχυε έως τότε ξεκίνησε να αλλάζει και να αντανακλά μια μεγαλύτερη περιβαλλοντική ευαισθησία. Μεταξύ των ποικίλων προσπαθειών μέτρησης αυτής της αλλαγής, το 1978 ο καθηγητής Riley Dunlap και οι συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο της Ουάσιγκτον διαμόρφωσαν ένα εργαλείο που ονόμασαν NEP (New Environmental Paradigm). Το εργαλείο αυτό είχε σκοπό να προσδιορίσει σε ποιο σημείο της μετάβασης από τον «κυριαρχικό» πρότυπο αντίληψης του κόσμου σε κάποιο πιο φιλο-περιβαλλοντικό πρότυπο, βρισκόταν ο πληθυσμός. Μιας μετάβασης που οι δημιουργοί του εργαλείου αυτού θεωρούσαν πιθανή να συμβεί. Το αρχικό εργαλείο (κλίμακα) είχε δώδεκα αντικείμενα-δηλώσεις στις οποίες έπρεπε να άτομα να ανταποκριθούν. Η κλίμακα αυτή δέχτηκε κριτική για αρκετούς λόγους, μερικοί από τους οποίους είναι η έλλειψη εσωτερικής συνοχής μεταξύ των ατομικών απαντήσεων και φτωχή συσχέτιση μεταξύ κλίμακας και συμπεριφοράς. Στη συνέχεια ο Dunlap και οι συνεργάτες του δημιούργησαν μια νέα αναθεωρημένη κλίμακα (revised NEP) η οποία περιείχε δεκαπέντε αντικείμενα-δηλώσεις. Εάν κάποιος ερωτώμενος συμφωνούσε με οχτώ συγκεκριμένα αντικείμενα της κλίμακας διαπιστωνόταν μια συμφωνία με τη νέα φιλο-περιβαλλοντική οπτική που βρίσκεται στον αντίποδα του κυριαρχικού προτύπου. Ενώ η συμφωνία του ερωτώμενου με τα υπόλοιπα επτά αντικείμενα της κλίμακας καταδείκνυε την συμπόρευσή του με το κυριαρχικό πρότυπο θέασης του κόσμου. Στην αναθεωρημένη NEP χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με 5 διαβαθμίσεις ώστε ο ερωτώμενος να μπορεί να επιλέξει σε ποιο βαθμό συμφωνεί ή διαφωνεί με την κάθε δήλωση (συμφωνώ πολύ, συμφωνώ, δε γνωρίζω, διαφωνώ, διαφωνώ πολύ) (Anderson, 2012).

Με σκοπό λοιπόν, να προσεγγιστεί σε ποιο βαθμό συντελείται η μετάβαση από την άποψη ότι ο άνθρωπος είναι κυρίαρχος της φύσης στην άποψη ότι ο άνθρωπος είναι

μέρος της φύσης η κλίμακα NEP αναθεωρείται. Και αυτή τη φορά δέχεται κριτική μεταξύ άλλων για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Η χρήση της όμως εξαπλώνεται στην Αμερική αλλά και άλλες χώρες του κόσμου. Το αποτέλεσμα είναι να εγείρονται ερωτήματα σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πληθυσμών διαφορετικών χωρών και την εφαρμογή της NEP.

Σχετικά με την αναθεωρημένη NEP, πραγματοποιείται και μια αλλαγή στην ονομασία από τους δημιουργούς της. Το Ε πλέον δεν αντιπροσωπεύει τη λέξη περιβαλλοντικό (environmental) αλλά τη λέξη οικολογικό (ecological) και αυτό γιατί ο όρος «οικολογικός» φαίνεται να είναι λιγότερο περιορισμένος και όχι τόσο συγκεκριμένος όσο ο όρος «περιβαλλοντικός». Επίσης, μετά από σχετική έρευνα σχετικά με την αναμόρφωση της κλίμακας διαπιστώνεται και επίσημα η ανάγκη επανεξέτασης του θέματος της εφαρμογής της σε διαφορετικές χώρες και κουλτούρες με ποικίλα συστήματα αξιών και πεποιθήσεων. Επιπρόσθετα, η νέα αυτή κλίμακα σε σύγκριση με την προηγούμενη φαίνεται να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη κάλυψη των βασικών πτυχών της οικολογικής θεώρησης του κόσμου, αποφεύγεται η αρχική έλλειψη ισορροπίας μεταξύ της φύσης των αντικειμένων-δηλώσεων και καταργεί την ξεπερασμένη ορολογία που υπήρχε σε μερικά από τα αντικείμενα της αρχικής κλίμακας (Dunlap, Van Liere, Mertig & Jones, 2000).

Βέβαια, η NEP δημιουργήθηκε, εφαρμόστηκε και ανανεώθηκε για να εφαρμόζεται στον ενήλικο πληθυσμό μιας χώρας και να προσδιορίζει το σημείο στο οποίο τοποθετούνται τα ποσοστά αντιλήψεων των ατόμων σε σχέση με τα δύο άκρα (στο θέμα του περιβάλλοντος): το κυριαρχικό (ο άνθρωπος ως κυρίαρχος της φύσης) και το οικολογικό (ο άνθρωπος ως μέρος της φύσης). Έχουν όμως πραγματοποιηθεί προσπάθειες προσαρμογής της συγκεκριμένης κλίμακας για την εφαρμογή της σε παιδιά. Και αυτό φαίνεται λογικό, καθώς η παιδική ηλικία είναι σημαντική για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών γενικότερα αλλά και σε σχέση με το περιβάλλον. Επίσης είναι γεγονός, ότι με την εμφάνιση και εξέλιξη της ΠΕ τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα ζητήματα του περιβάλλοντος (και στο πλαίσιο του σχολείου) και θα μπορούσε η χρήση ενός τέτοιου εργαλείου στην εκπαίδευση να προσεγγίσει το βαθμό περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σε ένα γενικότερο επίπεδο αλλά και σε σχέση με την υλοποίηση δράσεων και προγραμμάτων ΠΕ.

Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκαν προσπάθειες για προσαρμογή της κλίμακας NEP σε μορφή τέτοια ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά. Μια από αυτές είναι η διαμόρφωση ανάλογης κλίμακας με μορφή παιχνιδιών από τους Evans, Brauchle, Haq, Wong και Shapiro που δημοσιεύτηκε το 2007 και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-9 ετών. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από τριών ειδών παιχνίδια στα οποία καλούνται τα παιδιά να παίξουν. Το πρώτο παιχνίδι εκτυλίσσεται σε ταμπλό (όπως τα επιτραπέζια παιχνίδια) και το παιδί «διαγωνίζεται» με το άτομο που εφαρμόζει την κλίμακα. Κατά τη διάρκεια του «διαγωνισμού» αυτού, το παιδί πρέπει να κάνει συγκεκριμένες επιλογές σε σχέση με καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. εάν χρησιμοποιούν και τις δύο πλευρές στο χαρτί που ζωγραφίζουν, εάν προτιμούν να βλέπουν τηλεόραση ή να παίζουν έξω κλπ.) Μέσω των επιλογών αυτών υπολογίζεται το αποτέλεσμα της κλίμακας στο πρώτο στάδιο. Στο δεύτερο στάδιο, τα παιδιά καλούνται να διαμορφώσουν δύο εικόνες που ανταποκρίνονται σε δύο διαφορετικά περιβαλλοντικά σενάρια, με τη χρήση πινάκων με κινούμενα μέρη από τσόχα (felt boards). Και στη συνέχεια επιλέγουν τον ανάλογο πίνακα με βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις που τους τίθενται. Τέλος, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μια από τις τρείς ενδείξεις (καμία ανησυχία, μερική ανησυχία, καθόλου ανησυχία) σε ένα τύπου «θερμόμετρο» ανησυχίας σε σχέση με πραγματικές καταστάσεις για τις οποίες ερωτώντα. Η έρευνα αυτή, προτείνει τις συγκεκριμένες δοκιμασμένες μεθόδους για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών πεποιθήσεων και στάσεων των παιδιών, αλλά υπογραμμίζει και την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα ιδιαίτερα στον τομέα των συμπεριφορών που υιοθετούνται καθώς υπάρχει σχετική βιβλιογραφία και ευρήματα για τον ενήλικο πληθυσμό τα οποία δε μπορούν να ισχύουν και για την παιδική ηλικία (Evans et al., 2007).

Άλλη μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το πώς θα μπορούσε η NEP να εφαρμοστεί σε παιδιά οδήγησε επίσης σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Η μορφή της κλίμακας σε αυτή την περίπτωση δεν εντάχθηκε σε κάποιο παιχνίδι. Προσαρμόστηκε ως προς τις διατυπώσεις για να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο των αντικειμένων και κράτησε την αρχική της μορφή. Αρχικά, τα αντικείμενα-δηλώσεις της αναθεωρημένης NEP (του Dunlap) από δεκαπέντε μειώθηκαν σε δέκα και σημειώθηκαν αλλαγές στον τρόπο που αυτά διατυπώνονται ώστε να γίνονται κατανοητά από παιδιά ηλικίας 10-12 ετών. Διαπιστώθηκε ότι το εργαλείο αυτό μετρά τρείς αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις : Τα δικαιώματα της φύσης, την οικολογική

κρίση και την τάση του ανθρώπου να εξαιρείται (από το σύνολο του περιβάλλοντος). Τέλος, φαίνεται να είναι πιθανό εάν χρησιμοποιηθεί το εργαλείο αυτό για μονοδιάστατη μέτρηση των αντιλήψεων των παιδιών να μπορεί να υπολογιστεί ένα αποτέλεσμα σε σχέση με την τοποθέτηση των αντιλήψεων σε ένα συνεχές με άκρα τον ανθρωποκεντρισμό και την οικολογία. Επιπρόσθετα, τονίζεται η προσοχή που πρέπει να δίνεται στη δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων από τις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο και αυτό γιατί τα αποτελέσματα μπορεί να μην ισχύουν το ίδιο για παιδιά διαφορετικών χωρών και πολιτισμών. Συνεπώς, δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις και υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα επάνω στο συγκεκριμένο θέμα καθώς και πολλά ακόμη αναπάντητα ερωτήματα (Manoli, Johnson & Dunlap, 2007).

Συμπερασματικά, μια τέτοια κλίμακα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το φυσικό περιβάλλον και το που τοποθετούν τον εαυτό τους αναφορικά με αυτό. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η προσαρμογή της κλίμακας αυτής και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς βρίσκονται σε κρίσιμο στάδιο για τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και η προσέγγιση των απόψεων τους σε σχέση με το περιβάλλον θα μπορούσε να συμβάλλει στον κατάλληλο σχεδιασμό, εξέλιξη και αξιολόγηση σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μια τέτοια προσαρμογή επιχειρείται στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

3.5 Μέθοδοι και τρόποι εφαρμογής στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Η ΕΑΑ αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού τα τελευταία χρόνια στη διεθνή κοινότητα. Καθώς τα προβλήματα της ανθρωπότητας όλο και πληθαίνουν ο προσανατολισμός στην αναμόρφωση της εκπαίδευσης προς μια διαφορετική μέχρι πρόσφατα κατεύθυνση δείχνει να είναι αναγκαίος. Η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης γίνεται αντιληπτή με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την οπτική που προσεγγίζεται κάθε φορά και τις εκάστοτε συνθήκες. Η κοινωνία, το περιβάλλον και η οικονομία «αναζητούν» αποκατάσταση της ισορροπίας στις λειτουργίες τους με σκοπό το σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά και αναζητώντας την επικράτηση της παγκόσμιας δικαιοσύνης. Φυσικά, οι δυσκολίες και τα προβλήματα είναι πολλά όπως και η κριτική που ασκείται απέναντι στην Αειφόρο Ανάπτυξη. Ο

χώρος της εκπαίδευσης όμως φαντάζει «ελπιδοφόρος» και γι αυτό πραγματοποιούνται συγκεκριμένες ενέργειες και δράσεις προσανατολισμένες στη βιωσιμότητα του πλανήτη υπό δίκαιους όρους για όλη την ανθρωπότητα.

Η ΕΑΑ στη εφαρμογή της θα πρέπει να προσαρμόζεται στις τοπικές ανάγκες και στον πολιτισμό της περιοχής και των ατόμων στα οποία απευθύνεται αντανακλώντας τις περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της εκάστοτε κοινότητας. Η δημόσια συμμετοχή όπου κάθε μέλος της κοινότητας μπορεί και εκφράζει το όραμά του για την αειφόρο ανάπτυξη της περιοχής στο οποίο κεντρικό ρόλο παίζει η εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητη. Επίσης, οι κοινότητες και τα σχολικά συστήματα πρέπει να αναπτύσσουν συνεργασία για την επίτευξη των στόχων της αειφόρου ανάπτυξης (McKeown, 2002).

Φαίνεται ότι η ύπαρξη οράματος σε ατομικό επίπεδο αρχικά, αλλά και σε συλλογικό έπειτα, είναι σημαντική για την ΕΑΑ. Το προσωπικό όραμα σχετίζεται με τις αξίες. Στη μεθοδολογία της ΠΕ η διασαφήνιση και η ανάλυση αξιών περιλαμβάνονται ως τρόποι υλοποίησης σχετικών προγραμμάτων στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και έξω από αυτό. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην ΕΑΑ (καθώς και σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης) οι αξίες έχουν σημαντικό ρόλο αλλά εγείρουν και προβληματισμούς. Η αειφορία ως έννοια και ως κεντρική επιδίωξη της αντίστοιχης εκπαίδευσης βασίζεται σε σημαντικές αξίες των οποίων όμως η διδασκαλία αμφισβητείται εάν θα πρέπει να πραγματοποιείται στο σχολείο. Και αυτό γιατί ενέχει ο κίνδυνος προσηλυτισμού ή κατήχησης σε αντίθεση με την ελεύθερη αναζήτηση και επιλογή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη υπάρχουν απόψεις που στηρίζουν την ανάγκη στήριξης της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών, πράγμα που συντελείται με τη διδασκαλία των αξιών. Τέλος, κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει εκπαίδευση «ελεύθερη αξιών» καθώς όλοι οι συμμετέχοντες φέρουν τις προσωπικές τους αξίες τις οποίες και πρεσβεύουν συνειδητά ή ασυνείδητα συμπεριλαμβανομένου και του/της εκπαιδευτικού (Φλογαΐτη, 2011).

Φαίνεται λογικό, ότι για την επίτευξη των στόχων της ΕΑΑ οι οποίοι δεν είναι καθαυτοί γνωστικοί αλλά επικεντρώνονται στη βαθύτερη αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των ανθρώπινων κοινωνιών και της οικονομίας σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον, οι αξίες είναι αυτές που θα οδηγήσουν αρχικά στη σκέψη και έπειτα στη δράση προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Ίσως ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται

τελικά οι αξίες να είναι πιο σημαντικός από το εάν θα διδαχθούν ή όχι, σε ένα πλαίσιο που όπως προαναφέρθηκε δεν είναι «ελεύθερο αξιών».

Η Φλογαΐτη (2011) μεταφέρει την άποψη του Orr, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαλέξουν εάν θα εφοδιάσουν τους μαθητές ηθικά και διανοητικά έτσι ώστε να είναι μέρος των υπαρχόντων προτύπων ή να συμβάλλουν στον ανασχεδιασμό των προτύπων αυτών. Και συνεχίζει με τοποθέτηση υπέρ της διδασκαλίας συγκεκριμένων αξιών στην ΕΑΑ, και με τρόπο ελεύθερο υπό τους όρους του κριτικού στοχασμού και της συζήτησης.

Τέτοιες αξίες είναι η αλληλεγγύη, η οικολογική βιωσιμότητα, η οικολογική και κοινωνική δικαιοσύνη, η ανεκτικότητα και η δημοκρατία. Με βάση αυτές οι μαθητές θα μπορούν να επεξεργάζονται όλες τις θέσεις και με τη συμβολή του κριτικού στοχασμού, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας θα αναπτύξουν τις δικές τους θέσεις και αξίες που θα τους οδηγήσουν σε επιλογές και δράσεις που σύμφωνα με την ιδεολογία που θα διαμορφώσουν θα είναι απαραίτητες στην κοινωνία την οποία θα ζουν (Φλογαΐτη, 2011).

Φαίνεται ότι η μεθοδολογία της ΠΕ βρίσκει εφαρμογή και στην ΕΑΑ. Τα όσα προαναφέρθηκαν για τις αξίες και τον ρόλο τους στην ΕΑΑ, μπορούν να βρουν εφαρμογή μέσω του ενεργητικό και μαθητοκεντρικού χαρακτήρα των μεθόδων της ΠΕ. Ενώ επιπλέον δίνεται περισσότερη προσοχή στο λόγο για τον οποίο πραγματοποιούνται οι εκπαιδευτικές δράσεις στο πλαίσιο της ΕΑΑ, και στη βαθύτερη κατανόηση των αλληλεπιδράσεων και των αποτελεσμάτων τους μεταξύ των διαφόρων πτυχών της ζωής για το παρόν αλλά και για το μέλλον.

Στην προσχολική εκπαίδευση, συγκεκριμένα δε χρειάζεται να δημιουργηθούν εντελώς νέες παιδαγωγικές μέθοδοι για να εφαρμοστεί η ΕΑΑ. Το ζήτημα τίθεται στην ανανέωση των υπαρχόντων θεωριών και μεθόδων με βάση το περιεχόμενο και τους στόχους που συνδέονται άμεσα με την προσχολική αγωγή αλλά και των καθορισμό των γενικότερων σκοπών ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά για μια ζωή υπό τους όρους της αειφόρου ανάπτυξης. Βασικό στοιχείο είναι να δημιουργηθεί μια πρόκληση για τα παιδιά ώστε να σκεφτούν και να δράσουν και αντί τα προγράμματα να επικεντρώνονται αποκλειστικά σε διαδικασίες γραφής, ανάγνωσης και αρίθμησης να εμπλέκονται σε διαδικασίες του τύπου των 3R (reduce, reuse, recycle) προσθέτοντας ακόμα ένα R (respect) με την έννοια του σεβασμού. Όμως στη

συνέχεια, προστίθενται ακόμα μερικά R (repair, reflect, refuse) αντιπροσωπεύοντας τις έννοιες της επισκευής, αντανάκλασης και άρνησης διαμορφώνοντας τελικά ένα νέο πρότυπο των 7R για την ΕΑΑ (Pramling- Samuelson & Katz, 2008).

Καθώς λοιπόν, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα ισχύουν και για την ΕΑΑ, τεχνικές από το χώρο του θεάτρου, παιγνιώδεις δράσεις και διαδικασίες στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων και της εφαρμογής projects αποτελούν στοιχεία που μπορεί να διαμορφώνουν ένα σχετικό πρόγραμμα.

Μια πρακτική προσέγγιση στην ΕΑΑ μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του εκπαιδευτικού δράματος, το οποίο είναι μια διαδικασία που επικεντρώνεται στην ανάληψη φανταστικών ρόλων και είναι χτισμένο από μια σειρά επεισοδίων. Είναι μια ομαδική τεχνική στην οποία οι άνθρωποι μπορούν να λειτουργούν ως άτομα, υπο-ομάδες και ολόκληρες ομάδες και δεν έχει εξωτερικό κοινό. Η ύπαρξη μια ιστορίας είναι αναγκαία. Η ιστορία όμως δεν είναι αληθινή αλλά μοιάζει με τα πράγματα όπως είναι στην πραγματικότητα και επιτρέπει τη διερεύνηση ζητημάτων περαιτέρω (« λίγο πιο πέρα απ’ το κατώφλι μας») συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός παγκόσμιου πλαισίου στη δουλειά των παιδιών. Η συμμετοχή σε μια τέτοια διαδικασία απαιτεί την ανάληψη ρόλων. Μέσα από το ρόλο πραγματοποιείται η διερεύνηση της πραγματικότητας στο πλαίσιο μιας δεδομένης φανταστικής συνθήκης. Οι προσωπικές πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις καθώς και αυτές που έχουν οι άλλοι προσεγγίζονται αλλά μπορούν και να αμφισβητηθούν. Μια τέτοια μορφή διερεύνησης ολοκληρωμένη μπορεί να οδηγήσει σε αυθεντική κριτική σκέψη, η οποία κατέχει βασικό ρόλο στην ΕΑΑ και αποτελεί ζητούμενο στο πλαίσιο υλοποίησης κάθε είδους σχετικών εκπαιδευτικών δράσεων (Sixsmith, 2005).

Αν όμως κάποιο σχολείο θέλει να επικεντρωθεί στην ΕΑΑ αρκεί η χρήση των μεθόδων της ΠΕ υπό την οπτική και τη φιλοσοφία της αειφορίας, στο καθημερινό πρόγραμμα για την προσέγγιση των θεμάτων;

Οι Breiting, Mayer και Mogensen (2009), δημιούργησαν έναν ανοικτό κατάλογο κριτηρίων ποιότητας που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έναυσμα για τα σχολεία που θέλουν να επικεντρωθούν στην ΕΑΑ. Ο κατάλογος αυτός δε δημιουργήθηκε για να αποτελέσει ένα εργαλείο ελέγχου αλλά για να συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας με τη συμμετοχή όλων και μέσω του διαλόγου. Αποτυπώνει συνοπτικά το νόημα της ΕΑΑ και είναι ανοιχτός σε αναδιαμορφώσεις, προτάσεις ακόμα και σε

απορρίψεις κριτηρίων που διαθέτει. Καθίσταται σαφές ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι για την αειφόρο ανάπτυξη και είναι σημαντικό το τι αποκομίζει ο καθένας από τη διαδικασία και όχι το τελικό αποτέλεσμα. Τα κριτήρια αυτά παρατίθενται παρακάτω με μορφή πίνακα όπως παρουσιάζονται από τις Φλογαΐτη και Λιαράκου (2009).

Ι. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.	**ΙΙ. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν την πολιτική και την οργάνωση του σχολείου.**	**ΙΙΙ. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου.**
1.Το πεδίο της διδακτικής και μαθησιακής προσέγγισης.	1.Το πεδίο της πολιτικής και του σχεδιασμού του σχολείου.	1.Το πεδίο της συνεργασίας με την κοινότητα.
2.Το πεδίο των ορατών αποτελεσμάτων για το σχολείο και την τοπική κοινωνία.	2.Το πεδίο του κλίματος του σχολείου.	2.Το πεδίο των δικτύων και των συμπράξεων.
3.Το πεδίο της διάστασης του μέλλοντος.	3.Το πεδίο της διοίκησης του σχολείου.	
4.Το πεδίο της κουλτούρας της πολυπλοκότητας.	4.Το πεδίο της αξιολόγησης των πρωτοβουλιών για την ΕΑΑ στο σχολικό επίπεδο.	
5.Το πεδίο της κριτικής σκέψης και της δυνατότητας εξεύρεσης λύσεων.		
6.Το πεδίο της διασαφήνισης και ανάπτυξης αξιών.		
7. Το πεδίο της δράσης.		
8.Το πεδίο της συμμετοχής.		
9.Το πεδίο των γνωστικών αντικειμένων.		

Μέσω αυτού του καταλόγου φαίνεται ότι η ΕΑΑ δεν επιτυγχάνεται μόνο με την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών σε μια σχολική τάξη. Οι αλληλεπιδράσεις και η πολυπλοκότητα των σχέσεων αλλά και η ολιστική προσέγγιση των πραγμάτων προσδιορίζονται στα ενδεικτικά επιλεγμένα κριτήρια και στους τρόπους που επηρεάζει το ένα το άλλο σε ένα ευρύτερο επίπεδο. Ένα σχολείο που υιοθετεί τις αρχές της ΕΑΑ οργανώνει όλες τις λειτουργίες του γύρω από αυτή. Η πορεία, η εξέλιξη και τα πιθανά συμπεράσματα που προκύπτουν από την εμπλοκή σε μια τέτοια διαδικασία καταγράφονται και μελετώνται στο πλαίσιο της αξιολόγησης.

Μιας αξιολόγησης απαραίτητης τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στο επίπεδο της λειτουργίας ενός σχολείου επικεντρωμένου στην ΕΑΑ, καθώς μέσω αυτής θα προκύψουν πολύτιμα στοιχεία για το μέλλον αφού μόλις έχει γίνει η αρχή.

3.6 Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Όπως έγινε κατανοητό από την προηγούμενη ενότητα, η ΕΑΑ αφορά ένα ευρύτερο πεδίο από αυτό της σχολικής τάξης. Βέβαια περιλαμβάνει τη σχολική τάξη αφού τα όσα συμβαίνουν εκεί επηρεάζουν με τη σειρά τους τα υπόλοιπα συστήματα που συνδέονται με το σχολείο και κατά συνέπεια με την κοινότητα.

Η αξιολόγηση στην ΕΑΑ, θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως όργανο αλλαγής. Η γνώση η οποία οδηγεί στις ενέργειες είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και προσαρμόζεται στις αλλαγές που συμβαίνουν σε κάθε κοινωνία. Με αυτή την έννοια η αξιολόγηση είναι μια συμμετοχική διαδικασία που επικεντρώνεται στις έκτακτες ανάγκες που δεν μπορούν να προβλεφθούν. Οι περισσότερες μέθοδοι και τα εργαλεία αξιολόγησης έχουν σχεδιαστεί με συγκεκριμένο τρόπο παραβλέποντας την πολυπλοκότητα των καταστάσεων και τη ρευστότητα των διαδικασιών. Η δυσκολία έγκειται στο να προσαρμοστούν και να αναθεωρηθούν (κατά μεγάλο μέρος) τα εργαλεία και οι μέθοδοι αυτές ώστε να ανταποκρίνονται στις αρχές της ΕΑΑ (Mayer, 2012).

Η οπτική της αειφορίας και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία δεν μπορεί να αξιολογηθεί κατάλληλα με εργαλεία και μεθόδους που έχουν δημιουργηθεί για να αξιολογούν αποτελέσματα. Η διαδικασία είναι αυτή που έχει σημασία καθώς και οι αλληλεπιδράσεις, οι διασυνδέσεις οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε όλα τα επίπεδα.

Με βάση τα κριτήρια ποιότητας που παρουσιάζονται στην προηγούμενη ενότητα φαίνεται ότι για να προσεγγιστούν και να αρχίσουν να συμβαίνουν σχετικές δράσεις και μετέπειτα ή κατά τη διάρκεια των δράσεων αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις, με έμφαση στην αλληλεπίδραση και τις διαδικασίες βασικό στοιχείο αποτελεί η ύπαρξη επικοινωνίας. Μια ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των μερών ώστε εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου που θα μπορούσε στην προκειμένη περίπτωση να αποκαλείται και αειφόρο.

Μια από τις σημαντικότερες μορφές επικοινωνίας είναι των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Κουτρούμπα, Αντωνοπούλου, Τσίτσα και Ζενάκου (2009) αναδεικνύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των δύο μερών αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικό ζήτημα. Τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη διάθεση να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών αλλά για διάφορους λόγους τις περισσότερες φορές αυτό δε συμβαίνει. Ιδιαίτερη λοιπόν βαρύτητα δίνεται στις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και προτείνεται η εφαρμογή σχετικής επιμόρφωσης ώστε κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να προσεγγίζει διαφορετικούς γονείς με ποικίλες κοινωνικές και εκπαιδευτικές καταβολές (Koutrouba et al., 2009).

Στο χώρο του νηπιαγωγείου η συνεργασία με τους γονείς είναι εξίσου σημαντική και φαίνεται ότι μια σχετική επιμόρφωση θα λειτουργούσε βοηθητικά. Άλλωστε για το «άνοιγμα του σχολειού στην κοινωνία» (χαρακτηριστικό της ΕΑΑ) προαπαιτείται η συνεργασία οικογένειας σχολείου ώστε να πραγματοποιούνται δράσεις από κοινού και να αξιολογούνται με τρόπο εποικοδομητικό και ωφέλιμο για όλους.

Και για να πραγματοποιηθεί μια τέτοιου είδους αξιολόγηση, χρειάζεται ένας καλός αξιολογητής (είτε εσωτερικός είτε εξωτερικός) ο οποίος πρέπει να είναι πρώτα καλός ακροατής. Και ο οποίος θα διεξάγει μια καλή διαδικασία αξιολόγησης σύμφωνα με τους κανόνες της Sclavi (2003) για τον καλό ακροατή και εξερευνητή των πιθανών μελλοντικών και αειφόρων κόσμων, τους οποίους παραθέτει η Mayer (2012) :

- Μη βιάζεστε να εξάγετε ένα συμπέρασμα. Τα συμπεράσματα είναι το εφήμερο μέρος της έρευνας.
- Αυτό που βλέπετε εξαρτάται από την άποψή σας. Εάν θέλετε να δείτε την άποψή σας πρέπει να αλλάξετε άποψη.
- Εάν θέλετε να καταλάβετε τι λέει ένα άλλο άτομο, πρέπει να υποθέσετε ότι έχει δίκιο και ότι ζητάτε βοήθεια για να υιοθετήσετε την προοπτική του.
- Τα συναισθήματα είναι σημαντικό μέρος της γνωστικής διαδικασίας: τα συναισθήματα δεν σας πληροφορούν σχετικά με το «τι» βλέπετε, αλλά με το «πως» βλέπετε.
- Ένας καλός ακροατής είναι ένας εξερευνητής πιθανών κόσμων.

Συνεπώς, οι υπάρχουσες μέθοδοι και τα όσα αναφέρθηκαν σε σχέση με την αξιολόγηση στην ΠΕ, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στην αξιολόγηση της ΕΑΑ μετά από την κατάλληλη προσαρμογή τους στη φιλοσοφία της αειφορίας και στα όσα θεωρούνται σημαντικά στο πλαίσιο αυτό. Δεν θα πρέπει να παραλειφτεί ότι σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης της ΕΑΑ υπάρχουν μεγάλα περιθώρια έρευνας και προτάσεων εφαρμογής δεδομένου ότι ο ρευστός χαρακτήρας και η πολυσύνθετη φύση της εκπαίδευσης έχει ανάγκη ανάλογου τρόπου προσέγγισης σχεδιασμού και υλοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας.

.

Β ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Έρευνα δράσης με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση στο νηπιαγωγείο

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης πολλά είναι τα ζητήματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Σε κάθε περίπτωση η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί «πρόκληση» για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσπαθούν να προσεγγίσουν με τον πιο κατάλληλο τρόπο τον κάθε μαθητή χωριστά αλλά και το σύνολο της ομάδας με βάση ένα συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα (ζήτημα). Τα αποτελέσματα της κάθε προσπάθειας αποτελούν σημαντικά στοιχεία για μελλοντικές ενέργειες οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν αφετηρία για νέες αναθεωρημένες προσεγγίσεις.

Οι Cohen & Manion (1994) παραθέτουν τον ορισμό του Hasley για την έρευνα δράσης σύμφωνα με τον οποίο, «Η έρευνα δράση είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης.» (Cohen & Manion, 1994: 258).

Ενώ, οι Κατσαρού και Τσάφος (2003) μεταξύ διαφόρων ορισμών που αναφέρουν σχετικά με την έρευνα δράσης, συγκαταλέγουν και τον ορισμό του Jean Mc Niff (1995) σύμφωνα με τον οποίο « Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει.» αλλά και τον ορισμό του Elliot (1991) σύμφωνα με τον οποίο «Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας δράσης μέσα σε αυτήν.» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003:15).

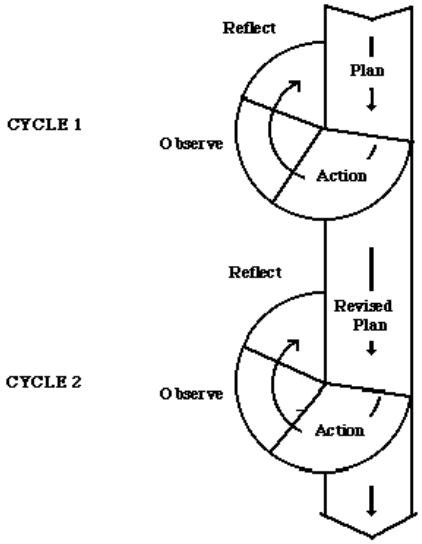
Παρά όμως τους όποιους ορισμούς έχουν δοθεί κατά καιρούς στην έρευνα δράσης, είναι κοινώς αποδεκτό ότι υπάρχει δυσκολία στην απόδοση ενός και μόνο ορισμού που να εμπίπτει σε όλες τις περιπτώσεις καθώς οι συνθήκες είναι κάθε φορά διαφορετικές και οι διαδικασίες προσαρμόζονται και υλοποιούνται αναλόγως.

Κάθε έρευνα δράσης όπως και να εφαρμόζεται δεδομένων των εκάστοτε συνθηκών διαμορφώνεται με βάση κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία σύμφωνα με τους Altrichter, Posch & Somekh (2001) είναι:

- ότι η διεξάγεται από ανθρώπους που σχετίζεται άμεσα από την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται και στην περίπτωση της σχολικής τάξης κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς όμως προσβλέπει πάντα στη συνεργασία.
- ξεκινά από πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική εργασία και έχει στόχο τη βελτίωση της κατάστασης και την ανάπτυξη σχετικής γνώσης.
- προσφέρει ένα σύνολο απλών μεθόδων και στρατηγικών για τη διερεύνηση και βελτίωση της πρακτικής.
- χαρακτηρίζεται από μια συνεχή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού, με αποτέλεσμα η σκέψη να ανοίγει προοπτικές δράσης και να ελέγχεται από την πρακτική εφαρμογής της.
- παρά το γεγονός ότι κάθε έρευνα δράσης έχει το δικό της χαρακτήρα και διαμορφώνεται ανάλογα, σε γενικές γραμμές προτείνονται τέσσερα βασικά στάδια διεξαγωγής της τα οποία είναι: α) Ο εντοπισμός μιας αφετηρίας, β) Η αποσαφήνιση της κατάστασης, γ) Η ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών δράσης και δ) Η δημοσιοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η έρευνα δράσης είναι εμπεριστατωμένη, συνεργατική, συμμετοχική αλλά και αυτό-αξιολογική. Σχετικά με τη διαδικασία της έρευνας- δράσης έχουν διατυπωθεί και διάφοροι προβληματισμοί αλλά και αμφισβητήσεις σχετικά με τον «αντικρουόμενο» χαρακτήρα των δύο όρων (έρευνα και δράση) αλλά και σε σχέση με την εγκυρότητα της. Παρόλα αυτά, προτείνεται ένα γενικό πλαίσιο διαδικασιών το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα για την οργάνωση και τη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης και περιλαμβάνει οκτώ στάδια: 1. Την αναγνώριση, αξιολόγηση και διατύπωση του προβλήματος, 2.Τις προκαταρκτικές συζητήσεις και διαπραγμετεύσεις ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη, 3.Την επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, 4.Την τροποποίηση ή τον επανακαθορισμό της αρχικής διατύπωσης, 5..Την επιλογή της ερευνητικής πορείας, 6.Την επιλογή των διαδικασιών αξιολόγησης, 7.Την εφαρμογή του προγράμματος, 8.Την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και την τελική αξιολόγηση. (Cohen & Manion, 1994)

Σύμφωνα λοιπόν με τα στάδια που προτείνονται στο παράδειγμα αυτό, παρουσιάζεται και η έρευνα της παρούσας εργασίας που πραγματοποιήθηκε στο ένα από τα δύο τμήματα του 2ου Νηπιαγωγείου Παπάγου κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016. Ενώ στο τέλος κάθε ευρύτερης δράσης ακολουθεί μια ανακεφαλαίωση των διαδικασιών αλλά και η απεικόνιση της εφαρμογής της έρευνας με βάση το σπειροειδές σχήμα που διαμόρφωσε ο καθηγητής Kemmis το 1981 στο πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας και απεικονίζεται παρακάτω.



Σχήμα 1

Σπειροειδής αναστοχαστική διαδικασία έρευνας δράσης σύμφωνα με τον Kemmis (1981).

Σχεδιάζω, δρω-παρατηρώ, στοχάζομαι, αναθεωρημένο σχέδιο…. κ.ο.κ.

(Κατσαρού & Τσάφος, 2003:57)

4.2 1ο Στάδιο: Αναγνώριση, αξιολόγηση και διατύπωση προβλήματος

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο παρατηρήθηκε απουσία διαδικασιών διαχείρισης των απορριμμάτων της τάξης αλλά και του σχολείου γενικότερα. Συγκεκριμένα, δεν υπήρχε κάδος ανακύκλωσης στην τάξη αλλά ούτε και στον προαύλιο χώρο. Επίσης, πολλές φορές τα παιδιά έπαιζαν στην αυλή δίπλα από πεταμένα σκουπίδια χωρίς κανένας να δίνει σημασία, όπως και στην τάξη ιδιαίτερα την ώρα του πρωινού τα περισσότερα παιδιά δεν ενδιαφέρονταν για τα

υπολείμματα τροφών που μπορεί να έπεφταν στο πάτωμα ή να παρέμεναν στα τραπέζια.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι κανένα από τα παιδιά της τάξης δεν έδειξε να προβληματίζεται με την ύπαρξη σκουπιδιών στο προαύλιο που μπορεί να προέρχονταν από τα ίδια ή από τα παιδιά του δημοτικού που πολλές φορές πετούσαν τα σκουπίδια από το κολατσιό τους στο χώρο αυτό.

Συμπερασματικά, το πρόβλημα ήταν υπαρκτό, και σημαντικό αλλά δεν είχε γίνει αντιληπτό από τα παιδιά. Τα σκουπίδια βρίσκονταν στο προαύλιο, στην τάξη ακόμα και στο χώρο έξω από το νηπιαγωγείο και κανείς δεν έκανε κάτι γι αυτό.

4.3 2^{ο} Στάδιο: Προκαταρκτικές συζητήσεις και διαπραγματεύσεις ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη (Ερωτήματα, στόχοι, δυνατά σημεία)

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η έρευνα δράσης είναι συμμετοχική. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και διδάσκων αλλά και ερευνητής. Επίσης, είναι και συνεργατική δηλαδή εμπλέκει επιπλέον πρόσωπα στη διαδικασία όπως γονείς των μαθητών, άλλους εκπαιδευτικούς ή ερευνητές κλπ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό του τμήματος. Ήταν λοιπόν συμμετοχική αλλά όχι συνεργατική. Και αυτό διότι η προσπάθεια αυτή που έχει καταγραφεί και παρουσιάζεται παρακάτω πραγματοποιήθηκε πιλοτικά, σε ένα πρώτο στάδιο με σκοπό να εξελιχθεί και σε ένα επόμενο ευρύτερο επίπεδο να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν συνεργασίες τόσο με τους γονείς όσο και με τους εκπαιδευτικούς του άλλου τμήματος.

Συνεπώς, δεν πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις αλλά διατυπώθηκαν σκέψεις και προβληματισμοί της νηπιαγωγού σχετικά με το ζήτημα που επρόκειτο να ερευνηθεί. Ο πιο σημαντικός ίσως προβληματισμός ήταν με ποιο τρόπο θα μπορούσαν τα παιδιά να εντοπίσουν το πρόβλημα το οποίο υπάρχει τις περισσότερες φορές δίπλα τους και εκείνα το αγνοούν. Επίσης, πως θα μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν ατομική ευθύνη για αυτό αλλά και ότι μπορούν με την προσωπική τους δράση να αλλάξουν την κατάσταση. Βασικός λοιπόν στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, σε ένα πρώτο στάδιο ήταν η συνειδητοποίηση του προβλήματος από μέρους των παιδιών αλλά και της αξίας της προσωπικής δράσης για την επιθυμητή αλλαγή.

Ενώ το «δυνατό σημείο» της όλης κατάστασης θεωρήθηκε ότι ήταν η άμεση επαφή των παιδιών με το θέμα καθώς τα απορρίμματα και η διαχείρισή τους μπορούν να εντοπιστούν σε πολλές πτυχές της καθημερινότητας και όλα τα παιδιά έχουν σχετικές εμπειρίες.

4.4 3^{ο} Στάδιο: Επισκόπηση ερευνητικής βιβλιογραφίας

Η έρευνα δράσης είναι μια διαδεδομένη μορφή έρευνας στην εκπαίδευση. Αρκετές τέτοιου είδους έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και στην προσχολική αγωγή. Και αυτό φαίνεται λογικό καθώς στο νηπιαγωγείο η αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών δεν πραγματοποιείται μέσω κάποιας βαθμολογικής κλίμακας αλλά μέσω των παρατηρήσεων και των καταγραφών των εκπαιδευτικών οι οποίοι σχεδιάζουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις ώστε τα παιδιά να κατακτούν τους επιδιωκόμενους στόχους ή και όχι.

Ο χώρος της ΠΕ προσφέρεται για την εκπόνηση ερευνών δράσεων καθώς όποιο θέμα και αν επιλεγεί εμπίπτει στο άμεσο περιβάλλον των συμμετεχόντων και μπορεί να αποτελεί και πραγματικό πρόβλημα όχι μόνο σε κάποια τοπική κοινωνία αλλά και σε ένα ευρύτερο επίπεδο. Όμως δεν εντοπίστηκε κάποια συγκεκριμένη έρευνα δράσης που να έχει πραγματοποιηθεί στο χώρο του νηπιαγωγείου με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση (3R).

Μερικές όμως έρευνες που θα μπορούσε παρουσιάζουν κάποια συνάφεια με το θέμα της παρούσας εργασίας είναι οι ακόλουθες:

Η έρευνα δράση της Καμαρινού (1995) η οποία αποτελεί αντικείμενο της διδακτορικής διατριβής με τίτλο «Έρευνα –δράση στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την τοπική αρχιτεκτονική κληρονομιά.» και πραγματεύεται τη σύνδεση της ΠΕ με το αντικείμενο της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς και πως αυτή η σύνδεση μπορεί να αναδειχθεί και να προσεγγιστεί από τα παιδιά στην πράξη εντός σχολικού πλαισίου.

Έπειτα, η έρευνα της Λιθοξοΐδου (2006) η οποία επίσης, αποτελεί αντικείμενο της διδακτορικής διατριβής με τίτλο «Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία.» δεν επιλέγει ως μεθοδολογία την έρευνα δράσης αλλά σχετίζεται με την παρούσα έρευνα ως προς το επιλεγμένο θέμα. Και αυτό γιατί βασικό ζήτημα προς διερεύνηση τίθεται

το εάν μέσω της εφαρμογής περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο μπορούν να διαμορφωθούν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και αξίες.

Στη συνέχεια, η έρευνα δράσης των Τσεβρένη, Πανταζή και Τούση (2008) η οποία διεξήχθη από το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο με τίτλο «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα: ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους.» και παρουσιάζει την εφαρμογή ενός περιβαλλοντικού προγράμματος σε παιδιά με στόχο την ενεργό εμπλοκή τους στη διαμόρφωση του αστικού περιβάλλοντος της περιοχής που κατοικούν. Επίσης, μέσα από αυτή την έρευνα προτείνεται μια προσαρμοσμένη εκδοχή της έρευνας δράσης με περισσότερη βαρύτητα στον όρο δράση.

Έπειτα, η έρευνα δράσης των Περδικάρη, Γώγουλου και Μαλάμη (2008) με τίτλο «Περπατώ-περπατώ εις το δάσος… Αειφορική προσέγγιση περιαστικού δάσους για παιδιά προσχολικής ηλικίας.» η οποία προσεγγίζει μέσω της εφαρμογής ενός περιβαλλοντικού προγράμματος το περιαστικό δάσος με προσανατολισμό των στόχων στην αειφορία και με συνεργασία πολλών εμπλεκόμενων φορέων. Η διαμόρφωση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και αξιών από τη μεριά των νηπίων είναι και στοιχείο που προέκυψε στα αποτελέσματα καθώς και η συνακόλουθη εκδήλωση φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών.

Τέλος, η έρευνα δράσης της Ναούμ (2014) η οποία αποτέλεσε αντικείμενο της διδακτορικής της διατριβής με τίτλο «Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο.» και πραγματεύεται τους τρόπους με τους οποίους η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγει το θεσμό και επηρεάζει τη λειτουργία του αειφόρου σχολείου.

Όλες οι προαναφερθείσες έρευνες σχετίζονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο (ερευνητική μεθοδολογία, εφαρμογή περιβαλλοντικού προγράμματος, ενασχόληση με την προσχολική εκπαίδευση) με την παρούσα έρευνα. Πολλές ακόμη έρευνες ενδέχεται να κινούνται στο ίδιο ή παρόμοιο πλαίσιο αλλά οι συγκεκριμένες επιλέχθηκαν ενδεικτικά ώστε να προσδιοριστεί σε γενικές γραμμές το πεδίο στο οποίο εκτυλίσσεται και η έρευνα αυτή.

4.5 4^{ο} Στάδιο: Τροποποίηση ή επανακαθορισμός αρχικής διατύπωσης

Η αρχική προσέγγιση του προβλήματος δεν αναιρείται. Το πρόβλημα υφίσταται και είναι γεγονός καθώς έχει παρατηρηθεί επανειλημμένα. Όμως η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη μορφή υλοποίησης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος θα μπορούσε σύμφωνα με την αρχική προσέγγιση να έχει ως κεντρικό θέμα την ανακύκλωση. Σε μια δεύτερη όμως προσέγγιση το θέμα μπορεί να διευρυνθεί και να περιλαμβάνει επίσης τις διαδικασίες της επαναχρησιμοποίησης και της μείωσης. Οι τρείς λοιπόν συνιστώσες του περιβαλλοντικού προγράμματος που θα υλοποιηθεί ως παρέμβαση στην παρούσα έρευνα αποτελούν το πρότυπο των 3R (reduce, reuse, recycle) η εφαρμογή του οποίου συνιστά τη βιώσιμη κατανάλωση όπως αναλύεται και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Αυτή λοιπόν η διεύρυνση αποφασίστηκε να συμβεί καθώς πολλά περιβαλλοντικά προγράμματα με θέμα την ανακύκλωση τα οποία πραγματοποιούνται στα σχολεία έχουν πολλές φορές αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα. Η ενθάρρυνση της διαδικασίας της ανακύκλωσης κάποιες φορές ίσως να συμβάλλει στην αύξηση των απορριμμάτων (έστω των ανακυκλώσιμων) και συνεπώς και στην αύξηση της κατανάλωσης. Με τη συγκεκριμένη λοιπόν επιλογή για τον καθορισμό του θέματος του περιβαλλοντικού προγράμματος τίθενται οι βάσεις για μια προσέγγιση η οποία θα προλαμβάνει τυχόν παρεκτροπές προς αθέμιτες κατευθύνσεις. Οι τρείς διαδικασίες που θα προσεγγιστούν ως επιμέρους ενότητες της βιώσιμης κατανάλωσης αποτελούν σημαντικά επιμέρους στοιχεία για την υιοθέτηση μιας δυνητικά υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς.

4.6 5^{ο} Στάδιο: Επιλογή ερευνητικής πορείας

Η ερευνητική διαδικασία στη συγκεκριμένη περίπτωση πραγματοποιήθηκε με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση. Καθώς η βιώσιμη κατανάλωση πλέον ως πρακτική μπορεί να εφαρμοστεί μέσω των διαδικασιών της μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης το πρόγραμμα χωρίστηκε σε τρείς ευρύτερες δράσεις αντίστοιχες με τις διαδικασίες αυτές. Η κάθε δράση διήρκησε από μία εβδομάδα (σύνολο τρείς εβδομάδες). Την πρώτη εβδομάδα προσεγγίστηκε η διαδικασία της ανακύκλωσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ενώ τη δεύτερη εβδομάδα προσεγγίστηκε η διαδικασία της επαναχρησιμοποίησης και την τρίτη η διαδικασία της μείωσης.

Το δείγμα της έρευνας ήταν το σύνολο των παιδιών της τάξης (21 παιδιά) από τα οποία τα 19 ήταν νήπια (ηλικίας 5-6 ετών) και 2 προνήπια (ηλικίας 4-5 ετών) και τα 14 ήταν κορίτσια ενώ τα 7 ήταν αγόρια.. Στην καταγραφή του προγράμματος έχει δοθεί σε κάθε παιδί μια κωδικοποιημένη ονομασία που αποτελείται από το γράμμα Κ ή Α (ανάλογα με το εάν είναι κορίτσι ή αγόρι) και από έναν τυχαίο αριθμό. Οι μέθοδοι οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μέσω των οποίων προσεγγίστηκαν τα σχετικά ζητήματα είναι οι εξής:

Α Δράση: Ανακύκλωση

- Δημιουργία προβληματισμού με τη χρήση κουκλοθέατρου ως έναυσμα για διερεύνηση των απόψεων των παιδιών αλλά και για τον προσανατολισμό στην επίλυση προβλημάτων.
- Πραγματοποίηση συγκεκριμένων διερευνήσεων και διατύπωση προτάσεων.
- Εφαρμογή των προτάσεων αυτών και περαιτέρω προβληματισμός με τη χρήση αυτοσχέδιας κούκλας.
- Έρευνα πεδίου για περαιτέρω επίλυση του ζητήματος.
- Μοντελοποίηση- προσομοίωση. Κατασκευή μακέτας σε μορφή παιχνιδιού όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν διαδικασίες σχετικές με το θέμα.
- Καταιγισμός ιδεών.
- Χρήση εποπτικού υλικού (βίντεο) για τους σκοπούς του προγράμματος.

Β Δράση: Επαναχρησιμοποίηση

- Επαφή με επιπλέον πτυχές του θέματος και περαιτέρω προβληματισμούς με τη χρήση του κουκλοθέατρου.
- Διατύπωση προτάσεων, εφαρμογή και παρουσίασή τους σε ομαδικό επίπεδο.
- Παιχνίδι ρόλων.
- Εφαρμογή πιθανών λύσεων στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου.
- Χρήση εποπτικού υλικού (βίντεο) για τους σκοπούς του προγράμματος.

Γ Δράση: Μείωση

- Προσέγγιση της επόμενης πτυχής του ζητήματος μέσω παιχνιδιού ρόλων σε ομαδικό επίπεδο με μορφή επίδειξης, και στόχο τον προβληματισμό.
- Παιχνίδι ρόλων με βάση την ατομική δράση.
- Debate.
- Οργανωμένες δραστηριότητες εξωτερικού χώρου σε ομαδικό επίπεδο.
- Παρατήρηση.
- Χρήση νέων τεχνολογιών για διαμόρφωση βίντεο και παρουσίαση με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα ήταν κυρίως «άχρηστο υλικό» δηλαδή συσκευασίες από διάφορα προϊόντα που είχαν χρησιμοποιηθεί, χαρτιά, μαρκαδόροι, κόλλες, μια ηλεκτρονική ζυγαριά (για το ζύγισμα των σκουπιδιών της τάξης), ηλεκτρονικός υπολογιστής, τηλεόραση. Σε γενικές γραμμές τα περισσότερα υλικά υπάρχουν στο χώρο του νηπιαγωγείου και κάποια από αυτά μπορούν να βρεθούν πεταμένα σε κάδους ανακύκλωσης. Η όλη διαδικασία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης και σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρξε και συμμετοχή της νηπιαγωγού και των παιδιών της διπλανής τάξης αλλά και κάποιων γονέων.

4.7 6^{ο} Στάδιο: Επιλογή διαδικασιών αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση της όλης προσέγγισης επιλέχθηκαν συγκεκριμένες διαδικασίες. Αρχικά θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης η αξιολόγηση εφαρμόζεται με τρείς μορφές: την αρχική, τη διαμορφωτική και την τελική. Στην αρχή κάθε παρέμβασης πραγματοποιείται η διερεύνηση των απόψεων και των γνώσεων των παιδιών σχετικά με το θέμα και ακολουθεί η παρέμβαση της οποίας τα αποτελέσματα περιλαμβάνονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση σύμφωνα με την οποία αναδιαμορφώνονται οι στόχοι και οι όποιες δραστηριότητες οι οποίες αφού ολοκληρωθούν οδηγούν με τη σειρά τους στα αποτελέσματα που περιλαμβάνονται στην τελική αξιολόγηση.

Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην πορεία της διαδικασίας και όχι στα εκάστοτε αποτελέσματα. Και για αυτό το λόγο στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκαν διάφοροι τρόποι συλλογής δεδομένων κατά την υλοποίηση των τριών ευρύτερων εκπαιδευτικών δράσεων χωριστά αλλά και του συνόλου της προσέγγισης από την αρχή έως το τέλος. (Αφού όπως αναφέρθηκε η αξιολόγηση είναι συνεχής.)

Αρχικά, κατά την υλοποίηση του προγράμματος στην πρώτη δράση με θέμα την ανακύκλωση, επιλέχθηκε ως διαδικασία αξιολόγησης η προσέγγιση έργων των παιδιών (ζωγραφιές) πριν από την όποια παρέμβαση (στην αρχή της εβδομάδας), μετά την αρχική παρέμβαση (στη μέση της εβδομάδας) και μετά την τελική παρέμβαση (στο τέλος της εβδομάδας). Τα παιδιά λοιπόν ζωγράφισαν ότι ήξεραν για το θέμα, ότι άρχισαν να μαθαίνουν και ότι τελικά έμαθαν. Τα έργα τους φωτογραφήθηκαν και συνοδεύονται από τις περιγραφές τους στην επόμενη ενότητα όπου και παρουσιάζονται αναλυτικά.

Έπειτα, κατά την υλοποίηση του προγράμματος στη δεύτερη δράση με θέμα την επαναχρησιμοποίηση, επιλέχθηκε ως διαδικασία αξιολόγησης η συμπλήρωση ερωτηματολογίων για παιδιά (με εικόνες) με ερωτήσεις σχετικές με τις επιμέρους δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν και τους επιδιωκόμενους κάθε φορά στόχους. Τα παιδιά συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο δύο φορές, μία πριν την υλοποίηση της δεύτερης δράσης και μία μετά την ολοκλήρωσή της.

Τέλος, κατά την υλοποίηση του προγράμματος στην τρίτη δράση με θέμα τη μείωση, επιλέχθηκε ως διαδικασία αξιολόγησης η παρατήρηση (με τη συμπλήρωση οδηγού παρατήρησης) κατά τη διάρκεια ενός οργανωμένου παιχνιδιού ρόλων. Το παιχνίδι ρόλων διενεργήθηκε δύο φορές, την πρώτη χωρίς κάποιες συγκεκριμένες κατευθύνσεις ή οδηγίες ως προς τους στόχους και τη δεύτερη με συγκεκριμένες προτάσεις οι οποίες διαμορφώθηκαν μέσα από μια προβληματική κατάσταση που αναδείχθηκε και προσεγγίστηκε στην τάξη.

Επιπρόσθετα, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η νηπιαγωγός διατηρούσε ημερολόγιο από όπου και προέρχονται οι καταγεγραμμένες παρατηρήσεις, τα σχόλια και οι απόψεις των παιδιών που πραγματοποιήθηκαν όχι μόνο κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων αλλά και στο ελεύθερο παιχνίδι (χρόνος όπου τα παιδιά παίζουν ελεύθερα στο χώρο του νηπιαγωγείου και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους). Ενώ επίσης, υπήρξε και μια μορφή αυτό-αξιολόγησης όχι του κάθε μαθητή ή της

νηπιαγωγού αλλά της ομάδας. Αυτό συνέβη με το καθημερινό ζύγισμα των σκουπιδιών και της καταγραφής των αποτελεσμάτων. Η ομάδα με αυτόν τον τρόπο ήλεγχε την πορεία προς έναν κοινό στόχο και συνέχιζε με συντονισμένη προσπάθεια έως ότου να τα καταφέρει.

4.8 7^{ο} Στάδιο: Εφαρμογή προγράμματος

Ά δράση: Ανακύκλωση

Δευτέρα 9 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Να δημιουργηθεί ένας αρχικός προβληματισμός σχετικά με την «πορεία» των απορριμμάτων. Να διερευνηθούν και να διατυπωθούν οι απόψεις και οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με το θέμα.

Διαδικασία προσέγγισης: Τα παιδιά αφού συγκεντρώθηκαν στην «παρεούλα» όπως κάθε μέρα, διαπίστωσαν την παρουσία ενός πλαστικού μπουκαλιού. Η συζήτηση κινήθηκε γύρω από το θέμα των σκουπιδιών καθώς τα παιδιά ανέφεραν ότι το μπουκάλι είναι ένα σκουπίδι επειδή ήταν «τσαλακωμένο». Στη συνέχεια κάθε παιδί είπε κάτι που του ερχόταν στο μυαλό στο άκουσμα της λέξης «Σκουπίδι» (brain storming) ενώ η εκπαιδευτικός κατέγραφε, και το αποτέλεσμα ήταν το εξής:

Κ1: «Σκουπιδιάρικο.»

Κ2: «Κότα επειδή έχει το κ.»

Κ3: «Σκουπιδιάρικο.»

Κ5: «Πήγε στο σκοτάδι στο τενεκέ.»

Κ6: «Σκουπιδοτενεκές.»

Κ7: «Οι άνθρωποι συνήθως πετάνε σκουπίδια.»

Κ8: «Σκουπιδοτενεκές.»

Κ9: «Βγήκε κρυφά από τον τενεκέ.»

Κ10: «Χώμα.»

Κ12: «Οι άνθρωποι όταν δε χρειάζονται ένα μπουκάλι το πετάνε στον κάδο.»

Κ13: «100% βρώμικα σκουπίδια.»

Κ14: « Έχει πολλά σκουπίδια στον τενεκέ.»

Α1: « Ένα μαγαζί… εστιατόριο πετάει στη θάλασσα ένα ποτήρι και είναι βρώμικη η θάλασσα αυτή.»

Α2: «Βενέτης , από εκεί που παίρνουμε τον καφέ.»

Α3: «Σκουπιδοτενεκές.»

Α4: «Σκουπίδια.»

Α5: « Ένας άνθρωπος πήγε να πετάξει τα σκουπίδια χωρίς να τα βάλει στα σκουπίδια.»

Α6: «Άπειρα σκουπίδια.»

Α7: « Σκουπιδοτενεκές.»

Το σκουπίδι παρέμεινε σιωπηλό και έτσι βγήκε το συμπέρασμα ότι ήταν πολύ φοβισμένο και για αυτό δεν μιλούσε. Τα παιδιά διατύπωσαν διάφορες υποθέσεις για το τι μπορεί να φοβάται ένα σκουπίδι.

Κ13: «Επειδή κάποια τερατάκια το ακολούθησαν και το τρόμαξαν..»

Α3: «Μας φοβάται…»

Α5: «Τον τρόμαξε ένας δεινόσαυρος…»

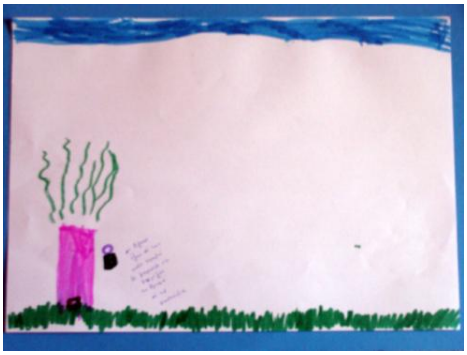
Κ2: «Οι γάτες κυκλοφορούν στα σκουπίδια… μπορεί καμιά γάτα να πήγε να το δαγκώσει και να τρόμαξε και να είδε τα τρομακτικά νύχια και τα δόντια της…»

Κ13: «Στον κάδο είναι σκοτεινά και βρωμάει…»

Α3: «Γιατί θα το έπαιρνε το σκουπιδιάρικο…»

Αφού διατυπώθηκαν οι απόψεις για το τι μπορεί να «φοβάται» το σκουπίδι, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ίσως να φοβάται το μέρος που πρόκειται να πάει. Στη συνέχεια τα παιδιά ζωγράφισαν το μέρος που θα πήγαινε το σκουπίδι και για αυτό ήταν φοβισμένο.

Αποτελέσματα: Οι σκέψεις των παιδιών για το «Πού πάνε τα σκουπίδια;» αποτυπώθηκαν στις ζωγραφιές τους. (Στις λεζάντες των εικόνων καταγράφονται τα όσα είπαν τα παιδιά για τα έργα τους κατά την παρουσίασή τους στην τάξη.)



Εικόνα 1

Κ1: «Βγήκε έξω από τον κάδο επειδή δεν μπορούσε να μυρίζει τη βρώμα από τα σκουπίδια.»

Εικόνα 2

Α3: «Θα πάει σε ένα μέρος που είναι πολλά σκουπίδια και βρωμάνε.»

Εικόνα 3

Α6: «Το μπουκάλι φοβάται ένα ζωάκι στη θάλασσα τη νύχτα.»

Εικόνα 4

Α7: « Το σκουπίδι θα πάει σε ένα σπίτι.»

Εικόνα 5

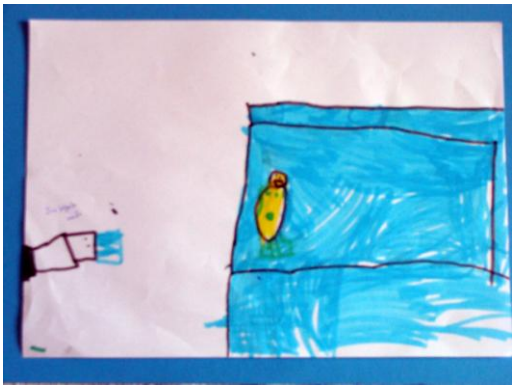
Κ5: «Το σκουπίδι πηγαίνει στον κάδο.»

Εικόνα 6

Κ2: «Πήγε στον σκουπιδοτενεκέ και μια γάτα το τρόμαξε.»

Εικόνα 7

Κ6: «Το σκουπίδι πάει σε μια σπηλιά.»



Εικόνα 8

Κ7: «Το σκουπίδι πάει στο μεγάλο κάδο.»

Εικόνα 9

Κ8: « Πάει σε έναν μεγάλο κάδο.»

Εικόνα 10

Κ9: «Θα πάει στη θάλασσα.»

Εικόνα 11

Κ10: «Είδε τη γάτα στον κάδο και φοβήθηκε.»

Εικόνα 12

Κ12: «Τα σκουπίδια που πάνε στη θάλασσα.»

Εικόνα 13

Κ13: «Σε ένα πολύ βρώμικο μέρος που

έχει πεταμένα γλειφιτζούρια.»

Εικόνα 14

Κ14: «Κάπου τα πάει το σκουπιδιάρικο…

δεν ξέρω που…»

Εικόνα 15

Α1: « Θα πήγαινε στη θάλασσα και θα πνιγόταν, αλλά ένας ψαράς το ψάρεψε και το έσωσε.»

Εικόνα 16

Α2: « Το παίρνει ένα φορτηγό και το πάει στην αποβάθρα, σε ένα λιμάνι και

έχει έναν ωκεανό και πετάνε όλα τα

σκουπίδια εκεί.»

Εικόνα 17

Α4: «Μπήκε μέσα από εδώ, στα πιο μεγάλα σκουπίδια.»

Εικόνα 18

Α5: « Ένας σωλήνας που πάνε πολλά

πράγματα.»

Εικόνα 19

Κ3: «Πάει σε ένα τεράστιο κάδο.»

Σχολιασμός αποτελεσμάτων:

Τα παιδιά σε αυτή τη φάση, διατύπωσαν ελεύθερα τις απόψεις τους για το «πού μπορεί να πηγαίνουν» τα σκουπίδια αφού πεταχτούν στον κάδο. Διαμορφώθηκαν τέσσερεις βασικές ομάδες αντιλήψεων : κάποια παιδιά ανέφεραν ότι τα σκουπίδια πάνε στη θάλασσα, κάποια ότι πάνε σε διάφορα μέρη της φαντασίας τους (σπηλιά, μεγάλος σωλήνας που τα «ρουφάει» όλα, σπίτι) άλλα ανέφεραν απλώς κάποιους λόγους για τους οποίους βγήκε το συγκεκριμένο σκουπίδι από τον κάδο και κατέληξε να «κρύβεται» στο σχολείο (φοβήθηκε μια γάτα, δυσοσμία κάδου) και τέλος κάποιοι ανέφεραν ότι πάει σε έναν πιο μεγάλο κάδο. Δύο από τα παιδιά (Κ13, Α3) διατύπωσαν την άποψη ότι τα σκουπίδια πάνε σε ένα μέρος γεμάτο από πολλά άλλα σκουπίδια, γεγονός που παραπέμπει στην έννοια της χωματερής και φανερώνεται και από τις ζωγραφιές τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κάποια παιδιά σκέφτηκαν ότι μπορεί να υπάρχει ένας ακόμη μεγαλύτερος κάδος από τον κάδο απορριμμάτων που συγκεντρώνονται όλα τα σκουπίδια. Επίσης, ίσως να εκφράζονται και προσωπικοί φόβοι των παιδιών στα έργα αυτά (π.χ. ένα ζωάκι στη θάλασσα νύχτα, πήγε να πνιγεί). Ενδέχεται επίσης να εκφράζονται και προσωπικά βιώματα (τα παιδιά κολυμπούν στη θάλασσα δίπλα από σκουπίδια).

*Ελειπαν εκείνη την ημέρα: Κ4 και Κ11.

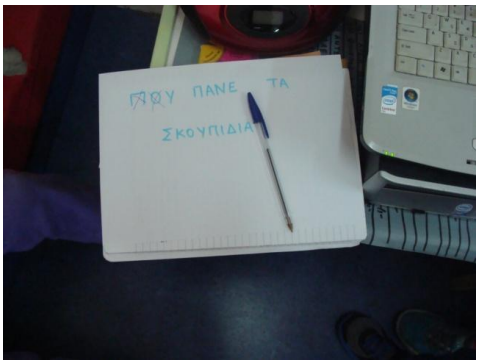
Τρίτη 10 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τη διαδικασία της έρευνας και με τους τρόπους που αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί. Να ανακαλύψουν την απάντηση στο ερώτημα που τέθηκε την προηγούμενη ημέρα. Να χρησιμοποιηθεί η γραφή ως μέσο επικοινωνίας.

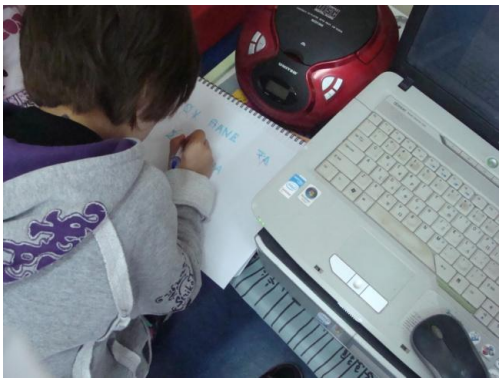
Διαδικασία προσέγγισης:

Τα παιδιά αμέσως μόλις συγκεντρώθηκαν στην «παρεούλα» διαπίστωσαν ότι το κουκλάκι-μπουκάλι που είχε έρθει την προηγούμενη ημέρα στο σχολείο, δεν ήταν πουθενά. Όλοι εξέφρασαν την απορία τους μέχρι που η νηπιαγωγός τους ενημέρωσε ότι της είχε αναθέσει να το κρύψει καλά κάπου μέσα στο σχολείο γιατί άκουσε τον θόρυβο από το σκουπιδιάρικο και φοβήθηκε ακόμη περισσότερο. Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν ήθελαν να κάνουν μια «εξερεύνηση» για το θέμα που απασχολούσε την τάξη. Όλοι απάντησαν ναι, ενώ κάποιοι ανέφεραν ότι χρειαζόμαστε «…μεγεθυντικό φακό» και θα πρέπει να ακολουθήσουμε κάποιες πατημασιές για να γίνει η εξερεύνηση.

Αν και η έρευνα αυτή είχε σχεδιαστεί να γίνει σε ομάδες, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί με όλα τα παιδιά καθώς δεν έχει προηγηθεί παρόμοια δράση και τα μέλη των ομάδων πιθανώς να μην μπορούσαν να ανταποκριθούν. Η έρευνα ξεκίνησε με τη διαδικτυακή αναζήτηση της απορίας όλων: «Πού πάνε τα σκουπίδια;» Τα παιδιά πληκτρολόγησαν την έκφραση στον υπολογιστή και τα αποτελέσματα προκάλεσαν ποικίλες αντιδράσεις.



Εικόνα 20



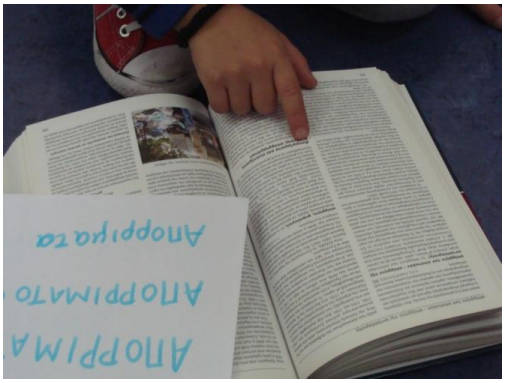
Εικόνα 21

Κάθε παιδί πληκτρολογεί ένα γράμμα στον υπολογιστή και έπειτα το σβήνει από το χαρτί μέχρι να σχηματιστεί ή έκφραση «Που πάνε τα σκουπίδια;»

Το αποτέλεσμα της αναζήτησης ήταν μια σελίδα σχολικού ιστολογίου σχετικά με το ζήτημα των απορριμμάτων. Στο άκουσμα της λέξης χωματερής ένα παιδί αναφώνησε «Εγώ το ζωγράφισα αυτό…(Κ3)» ενώ ένα άλλο είπε «Σκουπιδότοπος…(Κ13)».

Στη συνέχεια και η αναζήτηση έγινε στην εγκυκλοπαίδεια. Όμως ούτε τη λέξη χωματερή μπόρεσαν να εντοπίσουν τα παιδιά αλλά ούτε και τη λέξη σκουπίδια. Τότε αποφασίσαμε να αναζητήσουμε τις πληροφορίες ψάχνοντας μια άλλη λέξη για τα σκουπίδια, τη λέξη «Απορρίμματα».

Στο άκουσμα της λέξης αυτής, ένα παιδί είπε «Απορριμματοφόρο…(Κ7) ». Ενώ η νηπιαγωγός έγραψε τη λέξη ώστε το παιδί που θα έκανε την αναζήτηση να μπορέσει να την εντοπίσει μέσα στην εγκυκλοπαίδεια. Όπως και έγινε.



Εικόνα 22

Τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες στην εγκυκλοπαίδεια.

Η νηπιαγωγός διάβασε τις πληροφορίες που υπήρχαν στην εγκυκλοπαίδεια και οι αντιδράσεις των παιδιών για ακόμη μια φορά ήταν αρνητικές στο άκουσμα της χωματερής.

Η τελευταία αναζήτηση για να λυθεί η απορία των παιδιών, έγινε με την προβολή ενός σχετικού βίντεο.

Εικόνα 23

Τα παιδιά παρακολουθούν βίντεο με θέμα τη χωματερή.

Μετά το τέλος της προβολής αλλά και κατά τη διάρκεια τα σχόλια δεν έλειψαν…

Α3: «Είναι χάλια…»

Κ10: «Βρωμάει… Πουλάκια πολλά…»

Κ12: «Μπλιάχ…»

Α5: «Άπειρο…»

Κ13: «100% σκουπίδια…»

Α2: «Αμέτρητα σκουπίδια… πιο πολλά και από το άπειρο, τόσο άσχημη η χωματερή…»

Α6: «Στη χωματερή ο μπουκαλάκης μπορεί να τσαλακωθεί πάλι…»

Α2: «Επειδή είδα τη χωματερή πονάει η καρδιά μου…»

Κ14: «Γιατί τα παίρνουν και τα αφήνουν εκεί;»

Στη συνέχεια τα παιδιά αποτύπωσαν το αποτέλεσμα των αναζητήσεων με μια ζωγραφιά. Που φοβάται τελικά να πάει ο «μπουκαλάκης»; (πού μάθαμε ότι πάνε τα σκουπίδια;), Ενώ στο τέλος βρήκαν ένα τρόπο να επικοινωνήσουν με το «φίλο» τους κι ας είναι κρυμμένος. «Να του στείλουμε ένα μήνυμα !» πρότεινε ένα παιδί (Κ11). Κι έτσι τα παιδιά υπαγόρευσαν στη νηπιαγωγό ότι ήθελαν να πουν στο «μπουκαλάκι» και άφησαν το γράμμα στον πίνακα στης τάξης για να το διαβάσει. Ίσως την επόμενη ημέρα να υπάρχει και απάντηση…

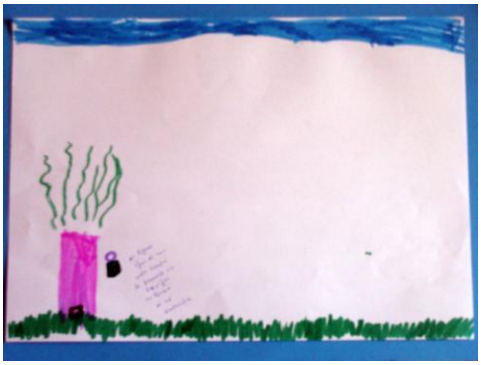
Αποτελέσματα:

Τα αποτελέσματα των αναζητήσεων αποτυπώθηκαν ως εξής:

(Παρουσιάζονται και έργα από τα αποτελέσματα της προηγούμενης ημέρας για να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές).

Εικόνα 24

Κ1: « Χωματερή, πουλιά.»



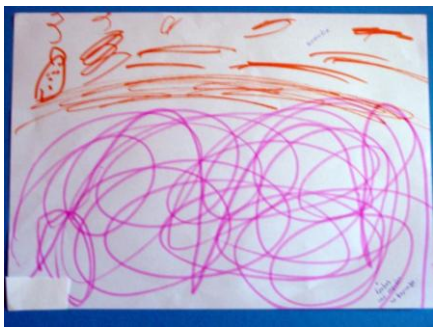
Κ1: «Βγήκε έξω από τον κάδο επειδή δεν μπορούσε να μυρίζει τη βρώμα από τα σκουπίδια.»

Εικόνα 25

Κ2: « Χωματερή.»

Κ2: «Πήγε στον σκουπιδοντενεκέ και

μια γάτα το τρόμαξε.»



Εικόνα 26

Κ3: «Χωματερή, δρόμος, φορτηγό.»

Κ3: «Πάει σε ένα τεράστιο κάδο.»

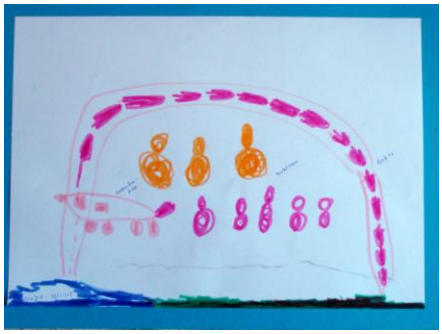
Εικόνα 27

Κ4: «Χωματερή, φορτηγό.»

Εικόνα 28

Κ5: «Χωματερή, δρόμος, φορτηγό.»

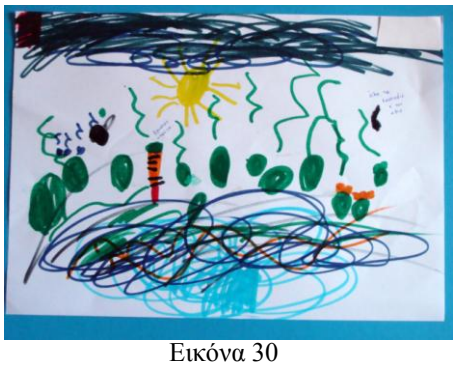
Κ5: «Το σκουπίδι πηγαίνει στον κάδο.»



Εικόνα 29

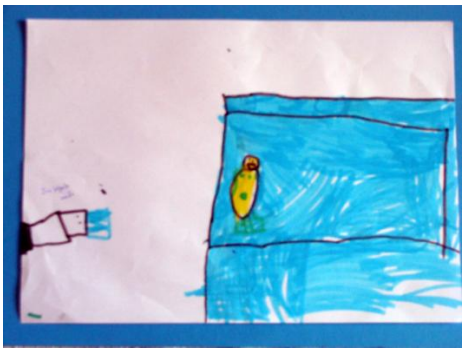
Κ6: «Χωματερή, δρόμος, φορτηγό.»

Κ6: «Το σκουπίδι πάει σε μια σπηλιά.»



Εικόνα 30

Κ7: «Χωματερή.»



Κ7: «Το σκουπίδι πάει στο μεγάλο κάδο.»

Εικόνα 31

Κ8: « Πάει σε έναν μεγάλο κάδο.»

Κ8: « Χωματερή, φορτηγό.»

Εικόνα 32

Κ9: «Χωματερή.»

Κ9: «Θα πάει στη θάλασσα.»

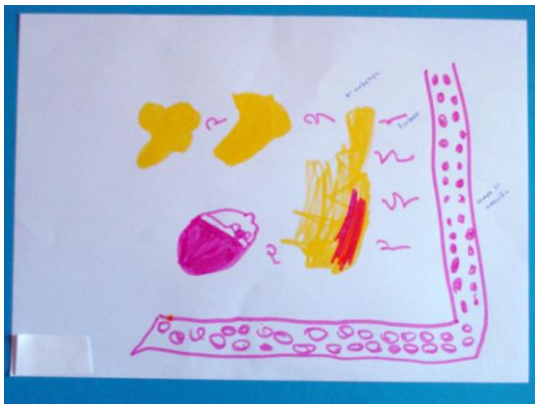
Εικόνα 33

Κ10: «Χωματερή, πουλιά ,φορτηγό.»

Κ10: «Είδε τη γάτα στον κάδο και φοβήθηκε.»

Εικόνα 34

Κ11: « Χωματερή.»



Εικόνα 35

Κ12: «Χωματερή, μπάρα με σκουπίδια.»

Κ12: «Τα σκουπίδια που πάνε στη θάλασσα.»

Εικόνα 36

Κ13: «Χωματερή, δρόμος.»

Κ13: «Σε ένα πολύ βρώμικο μέρος που

έχει πεταμένα γλειφιτζούρια.»

Εικόνα 37

Κ14: «Χωματερή, σκουπιδιάρης.»

Κ14: «Κάπου τα πάει το σκουπιδιάρικο…

δεν ξέρω που…»

Εικόνα 38

Α1: «Χωματερή, δρόμος.»

Α1: « Θα πήγαινε στη θάλασσα και θα πνιγόταν, αλλά ένας ψαράς το ψάρεψε και το έσωσε.»

Εικόνα 39

Α2: «Χωματερή, πουλιά.»

Α2: « Το παίρνει ένα φορτηγό και το πάει στην αποβάθρα, σε ένα λιμάνι και έχει έναν ωκεανό και πετάνε όλα τα σκουπίδια εκεί.»

Εικόνα 40

Α3: «Χωματερή, σκουπιδιάρης, κάδος, σκουπίδια.»

Α3: «Θα πάει σε ένα μέρος που είναι πολλά σκουπίδια και βρωμάνε.»

Εικόνα 41

Α4: «Το σκουπιδιάρικο πετάει τα σκουπίδια κάτω…»

Α4: «Μπήκε μέσα από εδώ, στα πιο μεγάλα σκουπίδια.»

Εικόνα 42

Α5: «Χωματερή, σκουπιδιάρης.»

Α5: « Ένας σωλήνας που πάνε πολλά πράγματα.»

Εικόνα 43

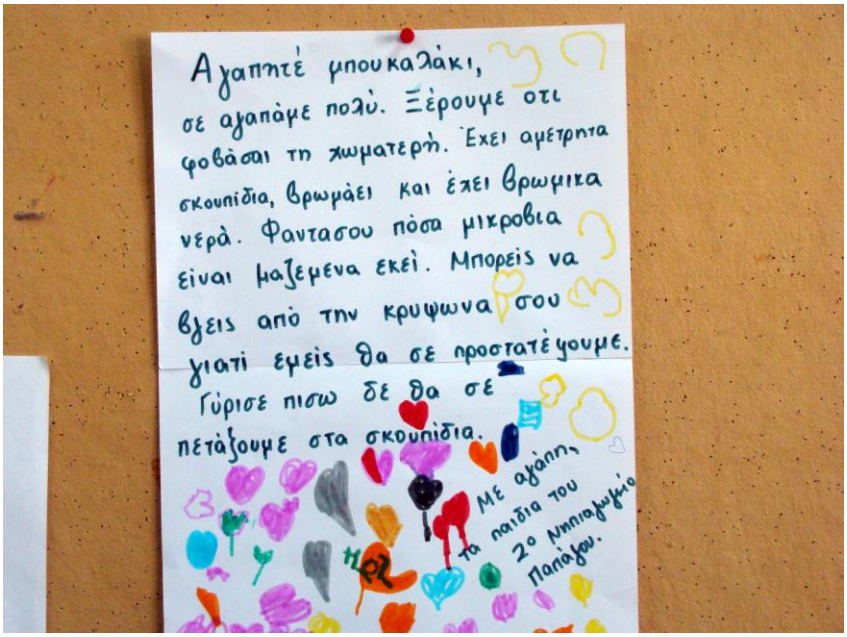
Α6: «Χωματερή, σκουπιδιάρικο.»

Α6: «Το μπουκάλι φοβάται ένα ζωάκι στη θάλασσα τη νύχτα.»

Εικόνα 44

Α7: «Χωματερή, σκουπιδιάρης.»

Α7: « Το σκουπίδι θα πάει σε ένα σπίτι.»



Εικόνα 45

Το γράμμα που υπαγόρευσαν τα παιδιά στη νηπιαγωγό με την ελπίδα ότι την επόμενη ημέρα θα λάβουν απάντηση…

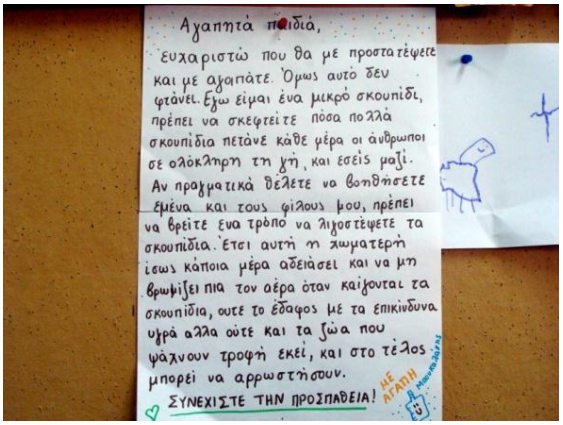
Σχολιασμός αποτελεσμάτων:

Τα παιδιά συμμετείχαν σε διαδικασίες διερεύνησης ώστε να δώσουν μια απάντηση στον προβληματισμό που είχε τεθεί την προηγούμενη ημέρα. Ήρθαν σε επαφή με την πραγματική «πορεία» και κατάληξη των απορριμμάτων. Η πληροφορία της ύπαρξης και λειτουργίας της χωματερής δεν ήταν κάτι ευχάριστο για τα παιδιά. Επίσης καθώς το βίντεο το οποίο παρακολούθησαν έδειχνε και πολλά πουλιά στη χωματερή, εξέφρασαν τις ανησυχίες τους και για αυτά. Κάποιοι ίσως δεν ήθελαν να δεχτούν ότι τα πουλιά βρίσκουν τροφή στα σκουπίδια και εξέφρασαν σκέψεις όπως αυτή: «Τα πουλιά δεν τρώνε από τα σκουπίδια, γιατί τα σκουπίδια είναι σκεπασμένα από ένα δίχτυ για να μην πλησιάζουν…» (Α6). Από τα έργα των παιδιών φαίνεται ότι όλοι κατανόησαν τη διαδικασία μεταφοράς των απορριμμάτων στο χώρο της χωματερής ανεξάρτητα από τις αρχικές τους διατυπώσεις. Τέλος, στο γράμμα που διαμόρφωσαν εξέφρασαν την ανησυχία τους αλλά και την κατανόησή τους απέναντι στο «τρομαγμένο σκουπίδι».

Τετάρτη 11 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Επαφή με την έννοια της διαχείρισης των απορριμμάτων. Κατανόηση προσωπικής ευθύνης.

Διαδικασία προσέγγισης: Όταν τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην «παρεούλα» η απάντηση του «μπουκαλάκη» ήταν εκεί. (ένα γράμμα που έγραψε η νηπιαγωγός και υποτίθεται ότι το έχει γράψει το μπουκάλι-κουκλάκι το οποίο αναζήτησε καταφύγιο στην τάξη του νηπιαγωγείου)


Αγαπητά παιδιά,
ευχαριστώ που θα με προστατέψετε
και με αγαπάτε. Όμως αυτό δεν
φτάνει. Εγώ είμαι ένα μικρό σκουπίδι,
πρέπει να σκεφτείτε πόσα πολλά
σκουπίδια πετάνε κάθε μέρα οι άνθρωποι
σε ολόκληρη τη γή, και εσείς μαζί.
Αν πραγματικά θέλετε να βοηθήσετε
εμένα και τους φίλους μου, πρέπει
να βρείτε ένα τρόπο να λιγοστέψετε τα
σκουπίδια. Έτσι αυτή η χωματερή
ίσως κάποια μέρα αδειάσει και να μη
βρωμίζει πια τον αέρα όταν καίγονται τα
σκουπίδια, ούτε το έδαφος με τα επικίνδυνα
υγρά αλλα ούτε και τα ζώα που
ψάχνουν τροφή εκεί, και στο τέλος
μπορεί να αρρωστήσουν.
ΣΥΝΕΧΙΣΤΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ!
ΜΕ ΑΓΑΠΗ

Εικόνα 46

Η απάντηση του «μπουκαλάκη»

Πριν ακόμη η νηπιαγωγός διαβάσει το γράμμα του «μπουκαλάκη» κάποια παιδιά θέλησαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους:

Α7: «Υπάρχουν και καράβια που παίρνουν τα σκουπίδια… μου το είπε ο μπαμπάς μου»

Α2: «Εγώ έχω ένα κάδο στο δωμάτιο μου που πετάω όλα τα σκουπίδια»

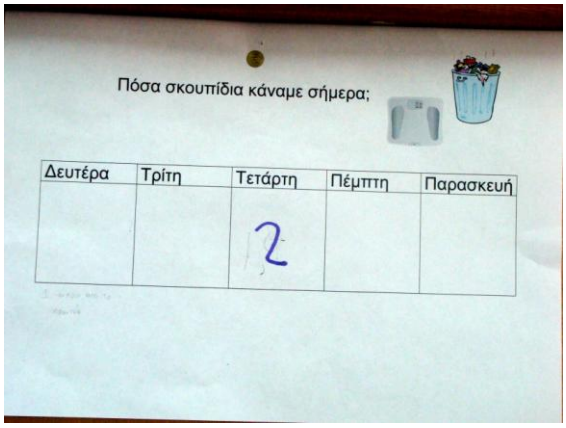
Α6: «Ξέρω πως τα πουλάκια δεν τρώνε σκουπίδια… οι σκουπιδιάρηδες βάζουν ένα ψιλό δίχτυ και σκεπάζουν τα σκουπίδια για να μην πηγαίνουν τα πουλιά…»

Κ4: «Όταν πάω στις κούνιες βλέπω στο δρόμο γάτες που τρυπάνε τις σακούλες και τρώνε τα σκουπίδια…»

Το γράμμα έγραφε: «Αγαπητά παιδιά ευχαριστώ πολύ που θα με προστατέψετε και με αγαπάτε. Όμως αυτό δε φτάνει. Εγώ είμαι ένα μικρό σκουπίδι. Πρέπει να σκεφτείτε πόσα πολλά σκουπίδια πετάνε κάθε μέρα οι άνθρωποι σε ολόκληρη τη γη, και εσείς μαζί. Αν πραγματικά θέλετε να βοηθήσετε εμένα και τους φίλους μου πρέπει να βρείτε ένα τρόπο να λιγοστέψετε τα σκουπίδια. Έτσι κάποια μέρα αυτή η

χωματερή ίσως αδειάσει και σταματήσει να βρωμίζει τον αέρα όταν καίγονται τα σκουπίδια και το έδαφος με τα επικίνδυνα υγρά που βγαίνουν από αυτά. Επίσης θα προστατευτούν και τα ζώα που ψάχνουν τροφή εκεί και στο τέλος μπορεί να αρρωστήσουν. Συνεχίστε την προσπάθεια, με αγάπη μπουκαλάκης.»

Με αφορμή λοιπόν, την ανάγνωση του γράμματος αυτού τα παιδιά αναρωτήθηκαν πόσα σκουπίδια πετάμε κάθε μέρα στο σχολείο μας και συνεπώς τα στέλνουμε στη χωματερή. Για να κατανοήσουν αν είναι πολλά ή λίγα τα ζύγισαν σε μία ζυγαριά και κατέγραψαν το αποτέλεσμα σε έναν εβδομαδιαίο πίνακα με σκοπό να τα ζυγίζουν καθημερινά ώστε κάποια μέρα να φτάσουν σε μηδενικό αποτέλεσμα.



Εικόνα 47

Εβδομαδιαίος πίνακας ζυγίσματος των σκουπιδιών της τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ζύγισμα των σκουπιδιών τη συγκεκριμένη ημέρα έγινε 3 φορές. Μία την ώρα της πρωινής συζήτησης που προέκυψε από την ανάγνωση του γράμματος, μία μετά από την εργασία που έκαναν τα παιδιά στη συνέχεια και μία μετά το πρωινό. Κατέγραψαν το τελευταίο αποτέλεσμα που ήταν 2 κιλά.

Στη συνέχεια κάποια παιδιά εξέφρασαν τις σκέψεις τους για τα όσα είχαν μέχρι τότε συζητηθεί:

Α2: «Αν δεν πετάξουμε τα σκουπίδια στους κάδους… που θα τα πετάξουμε;… Αν πετάμε πολλά σκουπίδια στη γη η γη θα πέσει… »

Κ4: «Τα σκουπίδια με το κουτί να πεταχτούν στο σκουπιδιάρικο και το σκουπιδιάρικο να τα πάει σε μια σπηλιά που μου έχει πει ο μπαμπάς μου…»

Α5: «Εκεί στα κάγκελα μπορούμε να τα πετάξουμε γιατί έχει και κάγκελα και χώμα…»

Α7: «Μπορούμε να σκάψουμε και να βάλουμε μέσα τα σκουπίδια…»

Κ11: «Μπορούμε να πάμε σε άλλη χώρα…»

Ενώ έπειτα παρακολούθησαν ένα εκπαιδευτικό βίντεο για την ανακύκλωση.

Εικόνα 48

Τα παιδιά παρακολουθούν εκπαιδευτικό βίντεο για την ανακύκλωση.

Αμέσως μετά το τέλος του βίντεο ακολούθησε συζήτηση και κάποιες από τις αντιδράσεις ήταν οι εξής:

Α2: «Θα το πω στη μαμά μου και στο μπαμπά μου…. μη το ξεχάσω!»

Α5: « Τα παίρνει το φορτηγό και τα πάει στο μηχάνημα…»

Στη συνέχεια είδαν καρτέλες με υλικά που ανακυκλώνονται αλλά περιεργάστηκαν και πραγματικές συσκευασίες προϊόντων προς ανακύκλωση και τις ομαδοποίησαν. Ενώ ξεχώρισαν (σε καρτέλες) τα υλικά που ανακυκλώνονται από εκείνα που δεν ανακυκλώνονται (μπανανόφλουδα, τσόφλι αυγού, ξερά φύλλα, χρησιμοποιημένη χαρτοπετσέτα, φαγωμένο μήλο) σύμφωνα με το βίντεο που παρακολούθησαν. Και όταν ρωτήθηκαν εάν θα ήθελαν να φτιάξουμε έναν κάδο ανακύκλωσης για την τάξη απάντησαν όλοι θετικά και ξεκίνησαν να φωνάζουν: «Θα σώσουμε τον πλανήτη!».

Εικόνα 49

Ομαδοποίηση αντικειμένων ανακύκλωσης ανάλογα με το υλικό κατασκευής.

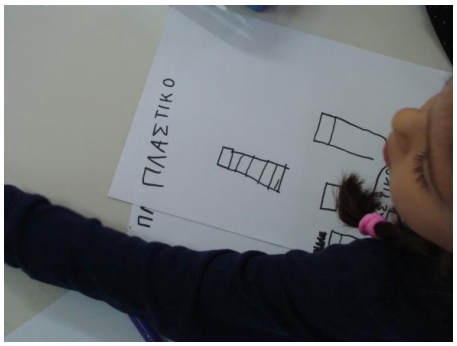
Διαμορφώθηκαν ομάδες εργασίας όπου η καθεμία είχε μια συγκεκριμένη δουλειά. Η πρώτη να βάψει το κουτί που θα διαμορφωνόταν ως κάδος ανακύκλωσης (τα παιδιά της ομάδας ομοφώνα επέλεξαν να το βάψουν μπλε). Η δεύτερη ομάδα να φτιάξει μια ταμπέλα με την επιγραφή «Ανακύκλωση» και η τρίτη ομάδα να φτιάξει μια λίστα με τα όσα θα μπορούν να πεταχτούν στον κάδο αυτό. Οι εργασίες ξεκίνησαν και στο τέλος τα έργα συνδυάστηκαν και ο κάδος ανακύκλωσης της τάξης ήταν έτοιμος ώστε από την επόμενη ημέρα να ξεκινήσει να λειτουργεί.

Εικόνα 50

Η πρώτη ομάδα βάφει τον «κάδο» μπλε.

Εικόνα 51

Η δεύτερη ομάδα φτιάχνει την επιγραφή.



Εικόνα 52

Η τρίτη ομάδα φτιάχνει τη λίστα.

Εικόνα 53

Το αποτέλεσμα του κάδου.

Εικόνα 54

Η λίστα με τα υλικά που ανακυκλώνονται:

1.Αλουμίνιο

2.Λευκοσίδηρος

3.Χαρτί

4.Πλαστικο

5.Γυαλί

Αποτελέσματα:

Τα παιδιά φάνηκε να προβληματίστηκαν σε σχέση με το πώς μπορούν να διαχειριστούν τα απορρίμματα που προκύπτουν σε καθημερινή βάση στο νηπιαγωγείο. Οι δραστηριότητες της συγκεκριμένης ημέρας κατά κάποιο τρόπο προετοίμασαν το έδαφος για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν, ενώ πραγματοποιήθηκε και μια πρώτη επαφή με τη διαδικασία της ανακύκλωσης. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι όλα τα παιδιά προβληματίστηκαν σε προσωπικό επίπεδο (μέσα από το ζύγισμα των σκουπιδιών του σχολείου) και κατανόησαν ότι η ατομική τους δράση θα είναι αυτή που μπορεί να αλλάξει τα πράγματα. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι όλοι προτίθενται να εργαστούν για ένα κοινό στόχο: να «μηδενίσουν» τα σκουπίδια της τάξης.

Οι αρχικοί στόχοι φαίνεται να προσεγγίστηκαν σε ένα πρώτο επίπεδο από άλλα παιδιά περισσότερο και από άλλα λιγότερο. Ωστόσο οι προβληματισμοί τέθηκαν, και η πορεία προς την εξεύρεση λύσεων φαίνεται να ξεκινά.

Σχολιασμός αποτελεσμάτων:

Σε γενικές γραμμές, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένα παιδί δεν αναφέρθηκε στην ανακύκλωση κατά την αρχική συζήτηση σε σχέση με τα σκουπίδια. Φάνηκε ότι η διαδικασία της ανακύκλωσης τους ήταν άγνωστη. Οι απόψεις των παιδιών για τα σκουπίδια και τις λύσεις που δίνουν (τα περισσότερα) σε σχέση με αυτά κινούνται σε ένα φαντασιακό επίπεδο (γεγονός αναμενόμενο δεδομένης της ηλικίας των παιδιών). Η άποψη ότι εάν πετάξουμε κάπου μακριά μας τα σκουπίδια τότε δεν θα έχουμε πρόβλημα, κυριαρχεί. Ενώ υπάρχει και η σκέψη αντί να φύγουν τα σκουπίδια να φύγουμε εμείς. Τέλος, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ενώ δεν είχε ειπωθεί κάτι στην τάξη για την προστασία του πλανήτη τα παιδιά ξεκίνησαν αυθόρμητα και φώναζαν «Θα σώσουμε τον πλανήτη! » μόλις τους προτάθηκε να κατασκευάσουν τον κάδο ανακύκλωσης.

Συμπερασματικά, τα παιδιά χωρίς να πιεστούν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και απρόσμενο ενθουσιασμό για το θέμα. Ίσως λόγω του ότι πρόκειται για κάτι πραγματικό που αφορά όλους τους ανθρώπους. Ίσως πάλι λόγω του ότι κατανοούν ότι μέσα από αυτές τις διαδικασίες κάνουν κάτι καλό. Τα σκουπίδια είναι κάτι γνωστό και όλα τα παιδιά έχουν να πουν κάτι για αυτό. Μένει να κατανοήσουν ότι

πρόκειται για μια κατάσταση πραγματική με άμεσες επιπτώσεις και όπου και να πεταχτούν, ακόμη και εάν φύγουν οι άνθρωποι μακριά τους δεν θα μπορέσουν να ξεφύγουν από αυτές. Άρα ο μόνος τρόπος είναι να αντιμετωπιστεί η κατάσταση μέσα από συντονισμένες ενέργειες σε ατομικό και ευρύτερο επίπεδο.

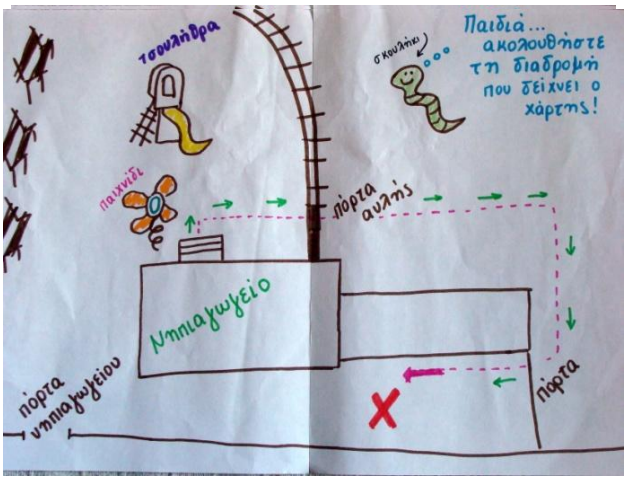
*Ελειπε Κ12.

Πέμπτη 12 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Να γνωρίσουν τα παιδιά τη διαδικασία της κομποστοποίησης και να κατανοήσουν ότι υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις για τη μείωση των απορριμμάτων που καταλήγουν στη χωματερή. Να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα υλικά που είναι κατάλληλα για κομποστοποίηση και να τα καταγράψουν.

Διαδικασία προσέγγισης: Τα παιδιά βρήκαν στην «παρεούλα» ένα διπλωμένο χαρτί Όλοι αναρωτήθηκαν τι θα μπορούσε να είναι αυτό. Ένα κουκλάκι-σκουλήκι έκανε την εμφάνισή του και ζήτησε από τα παιδιά να δει ποιά σκουπίδια έμειναν στον κάδο όταν την προηγούμενη ημέρα ξεχώρισαν τα υλικά της ανακύκλωσης.

Το σκουλήκι ενημέρωσε τα παιδιά ότι με χαρά θα έτρωγε αυτά τα σκουπίδια (τσόφλι αυγού, χαρτοπετσέτα χρησιμοποιημένη, φλούδια από φρούτα, ξερά φύλλα). Επίσης ότι δεν είναι ένα απλό σκουλήκι αλλά σκουλήκι-εργάτης και βοηθάει να φτιαχτεί ένα «πολύ δυνατό χώμα» που ονομάζεται κομπόστ. Τα παιδιά μόλις άκουσαν τη διαδικασία αντέδρασαν με εκφράσεις και επιφωνήματα αηδίας («Μπλιαχ» έκαναν οι περισσότεροι). Τότε το σκουλήκι τους ενημέρωσε ότι το χαρτί που κρεμόταν από το ταβάνι ήταν ένας χάρτης που οδηγεί σε ένα «μυστικό μέρος». Τα παιδιά υπέθεσαν ότι ο χάρτης θα τα οδηγούσε στο θησαυρό.



Εικόνα 55

Ο χάρτης που οδήγησε τα παιδιά στον κομποστοποιητή.

Στη συνέχεια έφαγαν το πρωινό τους και ακολούθησε το ζύγισμα των σκουπιδιών. Τα σκουπίδια μετά το πρωινό ήταν 1 κιλό.

Έπειτα, πήραν τα «μπλοκ της εξερεύνησης» και μπήκαν στη σειρά για να ακολουθήσουν τις οδηγίες του χάρτη και να πάνε εκεί που ήθελε να τους οδηγήσει το σκουλήκι. (Πήραν μαζί και τα σκουπίδια της τάξης). Έφτασαν στον κομποστοποιητή (ο οποίος βρίσκεται στο χώρο του συστεγαζόμενου δημοτικού σχολείου). Εκεί το σκουλήκι εξήγησε στα παιδιά ότι σε αυτόν τον κάδο ρίχνουμε τα όσα θέλει να φάει και εκεί γίνεται η μετατροπή τους σε κομπόστ. Τι θα μπορούσαν να ρίξουν στον κομποστοποιητή από τα σκουπίδια της τάξης; Άνοιξαν τις σακούλες και το σκουλήκι έλεγε ποια σκουπίδια από αυτά θα ήθελε να φάει. Αυτά τοποθετήθηκαν στον κομποστοποιητή ενώ τα παιδιά κατέγραφαν τα υλικά ώστε να ξέρουν ποια να συγκεντρώσουν κι άλλες φορές και να τα ξαναφέρουν στον κομποστοποιητή. Στην

επιστροφή τα σκουπίδια της τάξης ξαναζυγίστηκαν. Το αποτέλεσμα ήταν 0,6 κιλά και τα παιδιά αφού κατάλαβαν ότι είναι λιγότερα από πριν χάρηκαν πάρα πολύ.

Εικόνα 56

Ξεχωρίζοντας τα σκουπίδια της τάξης.

Εικόνα 57

Τι έχει μέσα ο κομποστοποιητής;

Εικόνα 58

Μείωση της ποσότητας των σκουπιδιών της τάξης.

Αποτελέσματα: Τα παιδιά από το πρωί ρωτούσαν πού να πετάξουν τα σκουπίδια τους, αφού πλέον υπήρχε και η επιλογή της ανακύκλωσης στην τάξη. Η διαδικασία της κομποστοποίησης τους φάνηκε στην αρχή κάπως «αηδιαστική». Στη συνέχεια όμως και αφού βγήκαμε και από το σχολείο, κατέγραψαν με προσοχή τα όσα «ήθελε να φάει το σκουλήκι» και συνεπώς πετάχτηκαν στον κομποστοποιητή. Και αφού οι σακούλες με τα σκουπίδια της τάξης «ελάφρυναν» (όπως διαπιστώθηκε από το ζύγισμα τους κατά την επιστροφή των παιδιών στην τάξη) η χαρά όλων ήταν μεγάλη.

Οι καταγραφές των παιδιών στο χώρο όπου βρίσκεται ο κομποστοποιητής παρουσιάζονται παρακάτω ανα ζεύγη ενώ στην κάθε λεζάντα αναφέρεται ο κωδικός των παιδιών που αντιστοιχεί σε κάθε καταγραφή. Τα υλικά που καταγράφονται είναι: μισοφαγωμένο τόστ, φύλλα ελιάς, μπανανόφλουδα, παξιμάδι και χρησιμοποιημένες χαρτοπετσέτες. Είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς το κάθε υλικό παρουσιάζει όμως ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο έγιναν οι επιτόπιες καταγραφές.

Εικόνα 59 Κ11, Α4

Εικόνα 60 Κ3, Κ12

Εικόνα 61 Κ10, Κ5

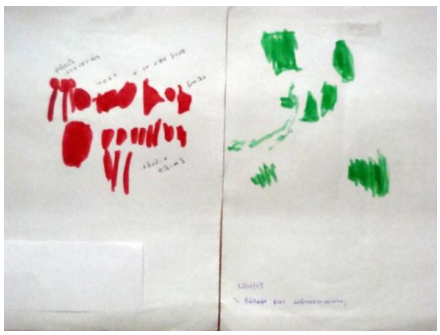
Εικόνα 62 Κ9, Κ7

Εικόνα 63 Κ8, Α2

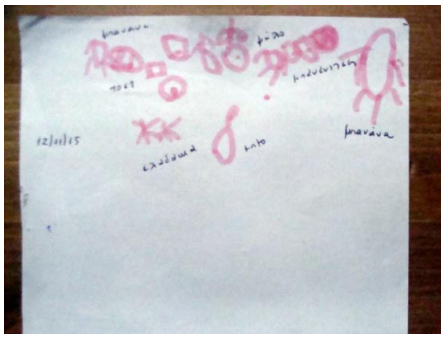
Εικόνα 64 Κ6, Κ4

Εικόνα 65 Α5, Α6

Εικόνα 66 Α1, Κ14



Εικόνα 67 Κ13, Α7



Εικόνα 68 Κ2

Σχολιασμός Αποτελεσμάτων: Οι καταγραφές στο χώρο που τελικά οδηγήθηκαν τα παιδιά μέσω του χάρτη, δείχνουν ότι η όλη διαδικασία προσέγγισης της κομποστοποίησης κέρδισε το ενδιαφέρον τους. Όλοι κατέγραψαν προσεκτικά τα όσα επέλεγε το «σκουλήκι» για να «φάει» και οι καταγραφές αυτές χρησιμοποιήθηκαν για να δημιουργηθεί ένα μέρος στην τάξη όπου θα συγκεντρώνονταν καθημερινά τα υλικά για την κομποστοποίηση. Και αυτό γιατί διαπίστωσαν ότι η κομποστοποίηση σε συνδυασμό με την ανακύκλωση έχουν ως αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση των σκουπιδιών της τάξης. Η διαπίστωση αυτή έγινε αφού τα παιδιά ζύγισαν τα σκουπίδια μετά την επίσκεψη στον κομποστοποιητή και με χαρά κατάλαβαν ότι ήταν λιγότερα.

Εικόνα 69

Το δοχείο κομποστοποίηση της τάξης.

Εικόνα 70

Τα παιδιά πετούν τα ανάλογα «σκουπίδια».

*Ελειπαν Α1, Α3.

Παρασκευή 13 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι οι προσωπικές επιλογές στο θέμα της διαχείρισης των απορριμμάτων μπορούν να κάνουν διαφορά. Να προσεγγίσουν τα ευεργετικά αποτελέσματα μιας «πόλης χωρίς σκουπίδια».

Διαδικασία προσέγγισης: Αρχικά, τα παιδιά έπρεπε να διηγηθούν στο συμμαθητή τους που έλειπε την προηγούμενη ημέρα (Α3) τα όσα έμαθαν για την κομποστοποίηση και το «μυστικό» μέρος που επισκέφθηκαν. Ενώ παρουσιάστηκε και το δοχείο στο οποίο θα μπορούν να πετούν ότι υλικό θα μπορούσε να μπει στον κομποστοποιητή.

Έπειτα, χωρίστηκαν σε ομάδες και κατασκεύασαν μακέτες πόλεων. Η κάθε πόλη είχε σπίτια, ανθρώπους, ζώα αλλά και μια χωματερή. Αρχικά, στις «πόλεις» υπήρχε μόνο πράσινος κάδος. Με την αφήγηση-καθοδήγηση της νηπιαγωγού κάποιο παιδί γέμιζε τον πράσινο κάδο με σκουπίδια (τριών χρωμάτων: γκρι, κίτρινα και κόκκινα) και έφερνε το φορτηγό να τα πάρει και να τα πάει στη χωματερή. Αυτή η διαδικασία επαναλήφθηκε κάποιες φορές μέχρι που η «χωματερή» συγκέντρωσε αρκετά σκουπίδια. Αφού λοιπόν συζητήσαμε τις άσχημες συνθήκες που θα επικρατούσαν στην πόλη λόγω της χωματερής, εμφανίστηκαν δύο ακόμη κάδοι: ο κάδος ανακύκλωσης αλλά και ο κάδος κομποστοποίησης.

Εικόνα 71

Η « χωματερή» γεμίζει από όλων των ειδών τα σκουπίδια που καταλήγουν στους πράσινους κάδους.

Η διαδικασία επαναλήφθηκε και αυτή τη φορά τα παιδιά ξεχώρισαν τα σκουπίδια της χωματερής σε εκείνα που προορίζονταν για κομποστοποίηση (κίτρινα) και σε εκείνα που προορίζονταν για ανακύκλωση (γκρι) και τα τοποθέτησαν σε δύο διαφορετικούς προορισμούς (εργοστάσιο ανακύκλωσης, κομποστοποιητής). Η χωματερή άρχισε να αδειάζει… μόνο που έμειναν τα κόκκινα σκουπίδια, και όλοι αναρωτήθηκαν τι θα μπορούσε να γίνει με αυτά. Τότε η νηπιαγωγός αποκάλυψε στα παιδιά ότι τα σκουπίδια αυτά είναι μπαταρίες και υπάρχει δυνατότητα ανακύκλωσής τους. Τους έδειξε μια εικόνα κάδου ανακύκλωσης μπαταριών και οι περισσότεροι είπαν ότι τον έχουν ξαναδεί ή στο σούπερ μάρκετ ή σε κάποιο άλλο σχολείο. Αφού συμφώνησαν να παραγγείλουν έναν κάδο ανακύκλωσης μπαταριών και για το νηπιαγωγείο, το «άδειασμα της χωματερής» συνεχίστηκε. Έτσι λοιπόν, το φορτηγό ήρθε και πήρε τις μπαταρίες για να τις πάει στην ανακύκλωση μπαταριών. Και η χωματερή άδειασε… Τα παιδιά είχαν τότε την ευκαιρία να διατυπώσουν τις δικές τους προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο χώρος αυτός… και είπαν τα εξής:

Κ8: «Να γίνει ένα κάστρο που να ζει η Έλσα.»

Κ5: «Να γίνει ένα σπίτι.»

Κ9: «Να γίνει ένα σούπερ μάρκετ.»

Κ1: «Να γίνει μια μαγική πόλη με νεράιδες και αστέρια.»

Κ12: «Να γίνει ένα παλάτι.»

Κ6: «Να γίνει ένα σπίτι.»

Κ4: «Να γίνει ένα παγωτατζίδικο.»

Κ13: «Να γίνει ένα πάρκο με λουλούδια ή ένας ζωολογικός κήπος ή ένας καταρράκτης με διαμάντια και καθαρό νερό για να πίνουν τα ζώα.»

Κ10: «Λουλούδια καθαρά χωρίς σκουλήκια με χρώμα ροζ, κόκκινο, κίτρινο.»

Κ7: «Ζωολογικό πάρκο με καταρράκτες.»

Κ2: «Μαγικό μέρος με πρίγκιπες και μαγικές φωνές που τραγουδάνε.»

Α7: «Μια όαση με κάστρο και να μπορούν να μπουν μόνο αγόρια.»

Α6: «Κάστρο που θα έχει μέσα κρεβάτια μόνο για αγόρια ή ζωολογικός κήπος με άγρια ζώα. »

Κ14: «Γήπεδο ποδοσφαίρου και μπάσκετ.»

Κ11: «Λούνα παρκ και να ήταν καθαρά τα πάντα.»

Α5: « Σε ένα κανόνι.»

Α3: « Σε ένα σχολείο γιατί μου αρέσει πολύ.»

Α4: «Σε πάρκο με ζώα.»

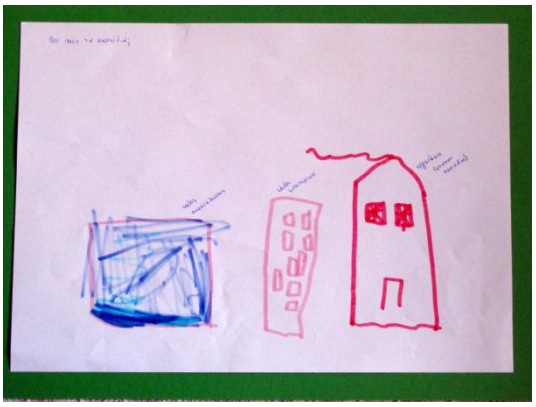
Εικόνα 72

Τα σκουπίδια πάνε στην «ανακύκλωση» και στην «κομποστοποίηση».

Εικόνα 73

Η «χωματερή» αδειάζει και μένουν μόνο τα «κόκκινα», τι θα γίνει με αυτά;

Αποτελέσματα: Στο τέλος της διαδικασίας είχε σχεδιαστεί να ζητηθεί από τα παιδιά για ακόμη μία φορά να ζωγραφίσουν «Που πάνε τα σκουπίδια» όμως η οδηγία αναδιατυπώθηκε και έγινε «Πού θέλεις να πηγαίνουν τα σκουπίδια;». Και τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:



Εικόνα 74

Κ12: «Κάδος ανακύκλωσης, κάδος μπαταριών, εργοστάσιο ανακύκλωσης.»

Εικόνα 75

Κ13: «Κάδος ανακύκλωσης μπαταριών, κάδος σκουπιδιών, φορτηγό.»

Εικόνα 76

Κ4: «Κομποστοποιητής»

Εικόνα 77

Κ6: «Στο εργοστάσιο για να τα κάνουν καινούρια.»

Εικόνα 78

Κ8: «Κάδος ανακύκλωσης μπαταριών.»

Εικόνα 79

Α4: «Άνθρωπος, ανακύκλωση.»

Εικόνα 80

Κ7: «Ανακύκλωση, κομποστοποίηση, φορτηγό.»

Εικόνα 81

Κ2: «Κομποστοποιητής.»

Εικόνα 82

Κ1: « Κάδος ανακύκλωσης, κάδος ανακύκλωσης

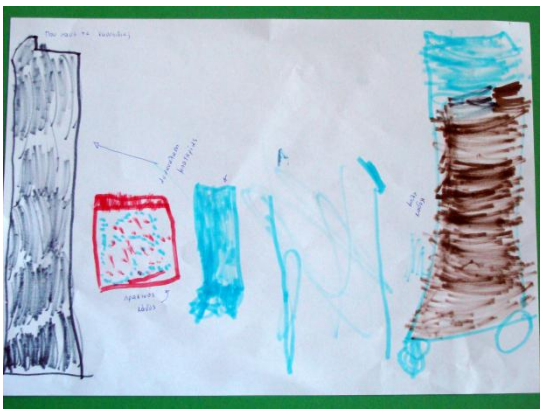
μπαταριών, σπίτι με ανθρώπους που πετάνε τα σκουπίδια.»

Εικόνα 83

Α5: «Ανακύκλωση, κομποστοποίηση.»

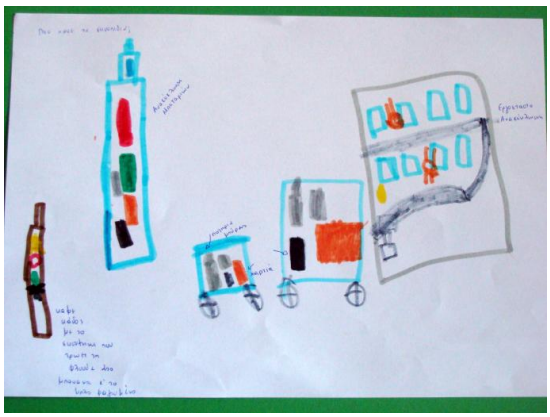
Εικόνα 84

Α3: «Ανακύκλωση, σκουπιδιάρικο ανακύκλωσης, άλλος κάδος που πάνε στη χωματερή.»



Εικόνα 85

Α7: «Ανακύκλωση μπαταρίας, πράσινος κάδος, μπλε κάδος.»



Εικόνα 86

Α6: «Κομποστοποίηση, ανακύκλωση μπαταριών, ανακύκλωση, εργοστάσιο ανακύκλωσης.»

Εικόνα 87

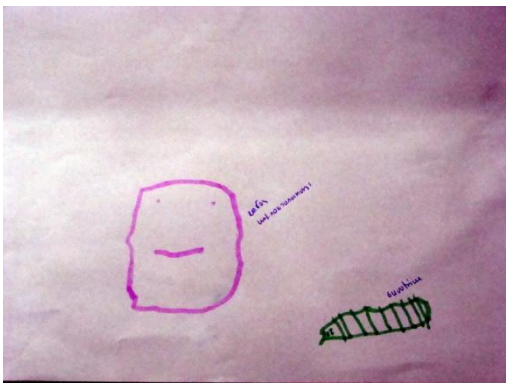
Κ10: « Κάδος ανακύκλωσης μπαταριών, κομποστοποίηση.»

Εικόνα 88

Κ14: «Ανακύκλωση.»

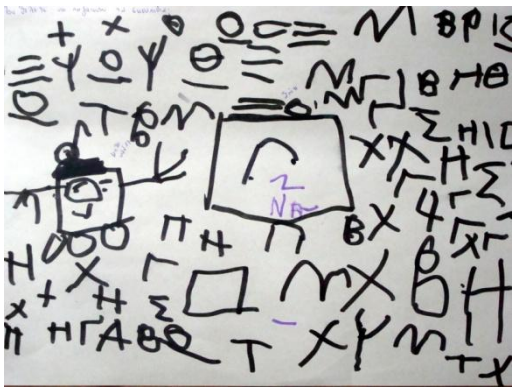
Εικόνα 89

Κ11: «Κομποστοποίηση, ανακύκλωση, κάδος ανακύκλωσης μπαταριών.»



Εικόνα 90

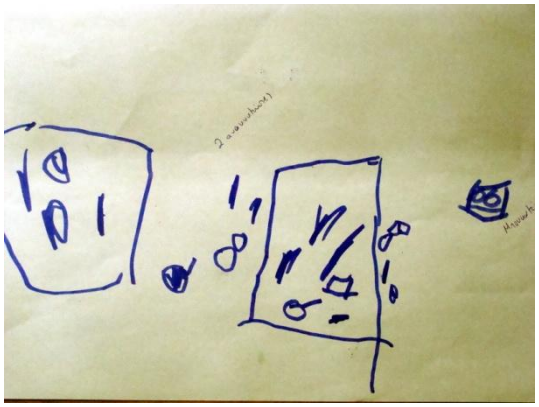
Κ5: «Κομποστοποίηση, σκουλήκι.»



Εικόνα 91

Κ9: «Ανακύκλωση, σπίτι.»

Εικόνα 92



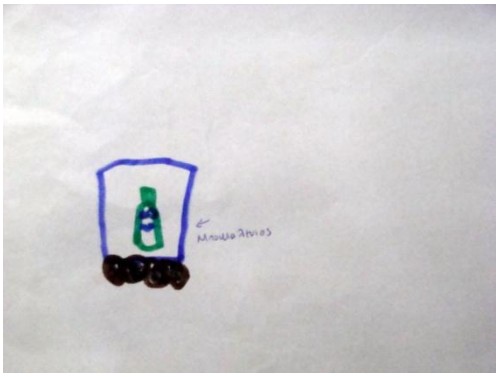
Εικόνα 93

Α1: «Κομποστοποίηση, 2 ανακυκλώσεις» (χρησιμοποίησε 2 χαρτιά).

Τα παιδιά που έλειπαν τη συγκεκριμένη ημέρα, όταν ήρθαν ξανά στο νηπιαγωγείο αφού τους εξήγησαν οι συμμαθητές τους τη διαδικασία «έπαιξαν» με τις μακέτες, ενώ τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν «Πού ήθελαν να πηγαίνουν τα σκουπίδια» και τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

Εικόνα 94

Κ3: «Ανακύκλωση, ανακύκλωση μπαταριών, κομποστοποίηση.»



Εικόνα 95

Α2: «Ανακύκλωση» (ο μπουκαλάκης στην ανακύκλωση) .

Αφού τα παιδιά ολοκλήρωσαν τα έργα τους, για δεύτερη φορά τους ζητήθηκε να πουν ότι σκέφτονται στο άκουσμα της λέξης «σκουπίδια». Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής:

Κ7: «Χωματερή.»

Κ2: «Σκουπίδια.»

Κ13: «Κάδος σκουπιδιών.»

Κ4: «Σκουπιδιάρικο.»

Κ6: «Πράγματα από σκουπίδια.»

Α7: «Σκουπιδιάρικο.»

Κ12: «Σκουπιδιάρικο.»

Κ10: «Χωματερή.»

Α4: «Σκουπίδια.»

Κ14: «Σκουπιδιάρικο.»

Κ9: «Σκουπιδοτενεκές.»

Κ1: «Δεν ξέρω.»

Κ11: «Πεταμένα παιχνίδια.»

Α6: «Βρωμάει στα σκουπίδια και στη χωματερή.»

Κ5: «Σκουπίδια.»

Α5: «Σκουπιδιάρικο που πάει στη χωματερή.»

Α3: «Χωματερή.»

Σχολιασμός αποτελεσμάτων: Τα παιδιά στο σημείο αυτό έχουν αρχίσει και διερωτώνται για το που θα πετάξουν τα σκουπίδια τους. Από τα έργα τους φάνηκε ότι όλοι κατάφεραν να «προτείνουν» μια εναλλακτική πρόταση προς αποφυγή της κατάληξης των απορριμμάτων στη χωματερή. Κάποιοι αποτύπωσαν και τις τρείς προτάσεις οι οποίες διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος (ανακύκλωση, κομποστοποίηση και ανακύκλωση μπαταριών) ενώ κάποιοι άλλοι δύο ή μία από αυτές. Στον καταιγισμό ιδεών τα αποτελέσματα δεν είχαν ιδιαίτερη διαφορά με την προηγούμενη φορά. Το μόνο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι κάποια παιδιά ανέφεραν τη χωματερή. Τέλος, το γεγονός ότι οι καταγραφές των ποσοτήτων των απορριμμάτων της τάξης συνεχίζονται είναι σημαντικό καθώς όλοι πλέον έχουν ένα κοινό στόχο.

*Ελειπαν Α2, Κ3.

Ανακεφαλαίωση Α Δράσης (Ανακύκλωση)

«Η έρευνα δράσης ξεκινά με ελπίδες, όνειρα και επιθυμίες. Ο ερευνητής ελπίζει ότι μπορεί να δημιουργήσει μια αλλαγή για καλό, ονειρεύεται έναν καλύτερο κόσμο και επιθυμεί να κάνει τη διαφορά.» (Mac Naughton & Hughes, 2001:4).

Στην πρώτη λοιπόν συνολική δράση της παρούσας έρευνας το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε αρχικά, στο να δημιουργηθούν οι συνθήκες ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν την ανάγκη της επιδιωκόμενης αλλαγής. Η χρήση της κούκλας-μπουκάλι και το όλο σενάριο γύρω από το οποίο κινήθηκε η ανάδειξη του προβληματισμού σχετικά με το θέμα των απορριμμάτων φάνηκε ότι είχε ανταπόκριση από τα παιδιά και λειτούργησε βοηθητικά ως προς την κατανόηση των εννοιών και των διαδικασιών.

Ο προβληματισμός λοιπόν τέθηκε μέσω της κούκλας-μπουκάλι η οποία «κρύφτηκε» στην τάξη καθώς ήταν φοβισμένο. Φυσικά τα παιδιά αναζήτησαν την αιτία του «φόβου», με διαφορετικούς τρόπους. Αναζήτησαν πληροφορίες σχετικές με τα απορρίμματα στην εγκυκλοπαίδεια, στο διαδίκτυο αλλά και σε ένα βίντεο σχετικό με τη λειτουργία της χωματερής. Μετά τη διερεύνηση, τα παιδιά κατέγραψαν (ζωγράφισαν) τα όσα ανακάλυψαν για να δείξουν στο μπουκάλι ότι γνώριζαν για ποιο λόγο φοβήθηκε αλλά του έγραψαν επίσης και ένα γράμμα, καθώς εκείνο είχε κρυφτεί κάπου επειδή «άκουσε το απορριμματοφόρο» και φοβήθηκε ακόμα πιο πολύ.

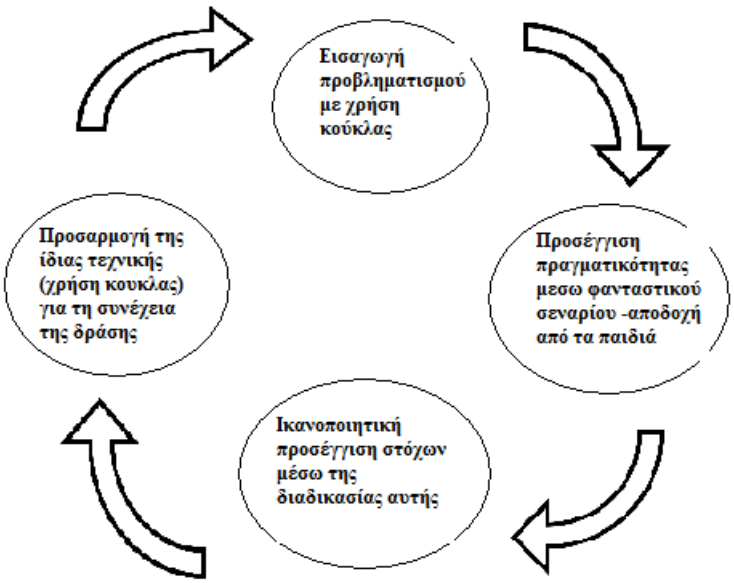
Η απάντηση στο γράμμα οδήγησε τα παιδιά να σκεφτούν την προσωπική τους στάση απέναντι στη διαχείριση των απορριμμάτων. Και στη συνέχεια ξεκίνησε το ζύγισμα των σκουπιδιών της τάξης και η καταγραφή των αποτελεσμάτων σε έναν εβδομαδιαίο πίνακα ώστε να παρατηρείται η ενδεχόμενη αύξηση ή μείωση της ποσότητάς τους. Και στο σημείο αυτό τίθεται ένας ακόμη προβληματισμός, πώς θα μπορούσαν να μειωθούν τα σκουπίδια ώστε να ζυγίζουν λιγότερο;

Η απάντηση δόθηκε εν μέρει μέσα από την προβολή βίντεο σχετικού με την ανακύκλωση, που οδήγησε στην ομόφωνη απόφαση κατασκευής κάδου ανακύκλωσης για την τάξη ώστε να ξεκινήσει η λειτουργία του από την επόμενη ημέρα.

Η χρήση μιας ακόμα κούκλας-σκουλήκι αυτή τη φορά βοήθησε στην προσέγγιση της διαδικασίας της κομποστοποίησης. Το «σκουλήκι» κάλεσε τα παιδιά να

ακολουθήσουν έναν χάρτη ώστε να τους οδηγήσει σε ένα «μυστικό» μέρος αλλά να πάρουν και τα σκουπίδια της τάξης μαζί. Τα παιδιά ακολούθησαν το χάρτη και έφτασαν στον κομποστοποιητή που βρισκόταν στο συστεγαζόμενο δημοτικό σχολείο. Εκεί οι εκπαιδευτικοί «έδειξαν» στο σκουλήκι τα περιεχόμενα της σακούλας απορριμμάτων της τάξης και εκείνο επέλεγε ποια από αυτά «ήθελε να φάει» και τοποθετούνταν στον κομποστοποιητή και ποια όχι και επέστρεφαν στη σακούλα. Τα παιδιά κατέγραφαν ποια απορρίμματα ήθελε να «φάει» το σκουλήκι ώστε να ξέρουν να τα συγκεντρώνουν και να τα τοποθετούν στον κομποστοποιητή. Έτσι και αφού μετά την επίσκεψη στον κομποστοποιητή, το ζύγισμα των σκουπιδιών έδειξε μείωση στο συνολικό τους βάρος, δημιουργήθηκε στην τάξη και ένα δοχείο για τη συγκέντρωση απορριμμάτων κατάλληλων για κομποστοποίηση.

Την τελευταία ημέρα της πρώτης δράσης, τα παιδιά κατασκεύασαν μακέτες πόλεων και δημιούργησαν μοντέλα στα οποία έπαιζαν με τις διαδικασίες διαχείρισης των απορριμμάτων. Πριν όμως παίξουν ελεύθερα με τα μοντέλα των πόλεων, το παιχνίδι καθοδηγήθηκε από την αφήγηση της νηπιαγωγού σύμφωνα με την οποία «…τα σκουπίδια (μικρά χαρτιά τριών χρωμάτων: γκρι, κίτρινο κόκκινο) της πόλης συγκεντρώνονταν στη χωματερή και μέρα με τη μέρα γίνονταν περισσότερα.» Τι θα γινόταν όμως εάν στην πόλη αυτή υπήρχε ο μπλέ κάδος και έκαναν ανακύκλωση; (τα παιδιά ξεχώρισαν τα γκρι χαρτάκια και τα αφαίρεσαν από τη χωματερή πηγαίνοντας τα στο εργοστάσιο ανακύκλωσης) Επίσης τι θα γινόταν εάν έκαναν και κομποστοποίση; (τα παιδιά ξεχώρισαν τα κίτρινα χαρτάκια και τα αφαίρεσαν από τη χωματερή πηγαίνοντας τα στον κομποστοποιητή) Τελικά έμειναν τα κόκκινα χαρτάκια-σκουπίδια και όλοι αναρωτήθηκαν τι είναι αυτά. Η νηπιαγωγός αποκάλυψε ότι πρόκειται για μπαταρίες και μπορούν να ανακυκλωθούν. Μόλις «ήρθε» και η ανακύκλωση μπαταριών… η χωματερή άδειασε και τα παιδιά εξέφρασαν τις ιδέες τους για την αξιοποίηση του πλέον διαθέσιμου αυτού χώρου για την πόλη. Στη συνέχεια παρουσιάζεται σχηματικά ο πρώτος κύκλος της σπειροειδούς αναστοχαστικής διαδικασίας της έρευνας δράσης σύμφωνα με τον Kemmis (1981) ο οποίος διαμορφώθηκε στην πρώτη συνολική δράση του εκπαιδευτικού προγράμματος.



Σχήμα 2

Σχεδιάζω, δρω-παρατηρώ, στοχάζομαι, αναθεωρημένο σχέδιο Α δράσης.

Ενώ στο ίδιο σχήμα θα εντάσσονταν και οι επόμενοι κύκλοι των διαδικασιών ως εξής:

Β Κύκλος: Προσαρμογή της ίδιας τεχνικής (χρήση κούκλας-σκουλήκι για την προσέγγιση της κομποστοποίησης) - Αποδοχή από τα παιδιά της παιγνιώδους διάστασης των δραστηριοτήτων μέσα και έξω από την τάξη- Δεν πραγματοποιούνται οι διαδικασίες (ανακύκλωση –κομποστοποίηση) σε ικανοποιητικό βαθμό ακόμα στην τάξη- Προσέγγιση μέσω της προσομοίωσης και μοντελοποίησης (κατασκευή μακετών).

Γ Κύκλος: Προσέγγιση μέσω της προσομοίωσης και μοντελοποίησης (κατασκευή μακετών)- Δείγματα κατανόησης των διαδικασιών και της συμβολής τους στην ενδεχόμενη αλλαγή- Ανάγκη επικοινωνίας των όσων προσεγγίστηκαν στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον- Διαδικασίες ενημέρωσης σχετικά με τα όσα ήδη έμαθαν τα παιδιά, περαιτέρω ενημέρωση από ειδικούς, συνεργασίες με τοπικούς φορείς.

Β δράση: Επαναχρησιμοποίηση

Δευτέρα 23 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τη διαδικασία της επαναχρησιμοποίησης ως μιας καλύτερης ακόμα «λύσης» και από την ανακύκλωση για τη μείωση των απορριμμάτων.

Διαδικασία προσέγγισης: Κάποια σκουπίδια (αυτοσχέδιες κούκλες) ακόμα κρύφτηκαν στην τάξη. Τα παιδιά τα εντόπισαν αμέσως από την ώρα που ήρθαν στο νηπιαγωγείο. Όταν μαζεύτηκαν όλοι στην «παρεούλα» τα σκουπίδια «εκμυστηρεύτηκαν» στα παιδιά ότι δεν ήθελαν να πάνε στην ανακύκλωση καθώς θεωρούν ότι μπορούν ακόμη να είναι χρήσιμα με διάφορους τρόπους και θα ήθελαν τη βοήθειά τους.

Τα παιδιά διάλεξαν από ένα σκουπίδι και έκαναν μια πρόταση για το πώς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ξανά ώστε να είναι χρήσιμο και να μην πεταχτεί στην ανακύκλωση .Τα σκουπίδια ήταν ένα γυάλινο βάζο από μέλι, ένα μεταλλικό κουτί από κονσέρβα, ένα χάρτινο κουτί από μπισκότα και ένα χάρτινο ρολό από χαρτί κουζίνας.

Κ1: «Να μεταμορφώσουμε το γυάλινο βαζάκι σε κουκλάκι.»

Κ2: «Το χάρτινο ρολό θα το έβαφα θα του έβαζα και μια σκεπή ροζ και θα το έκανα πύργο με ένα ανθρωπάκι.»

Κ3: «Το γυάλινο βάζο θα το έκανα σπιτάκι.»

Κ4: «Το κουτί από μπισκότα, θα το έκανα παγωτό.»

Κ6: «Το χάρτινο ρολό θα το έκανα παγωτό.»

Κ7: «Το γυάλινο βαζάκι θα το έκανα μπολ για φαγητό.»

Κ9: «Το γυάλινο σε κάστρο.»

Κ10: «Ένα γλυκούλι πόνι.»

Κ11: «Χάρτινο ρολό, να πάρουμε πινέλα και να το χρωματίσουμε και να το κάνουμε κουκλίτσα.»

Κ12: «Να μην πάνε στην ανακύκλωση, να μεταμορφωθούν σε ένα όμορφο παλάτι.»

Κ13: «Κάστρο, παιδάκι, παγωτάκι, γλειφιτζούρι.»

Α1: «Να κάνουμε το χάρτινο ρολό φεράρι.»

Α2: «Να τα κάνουμε μπλε κάδους.»

Α3: «Να κάνουμε το γυάλινο ανθρωπάκι-φατσούλα.»

Α4: «Αυτό (το μεταλλικό) σε αυτοκίνητο.»

Α5: «Να τους βάλουμε ρόδες και να τα κάνουμε αυτοκίνητα.»

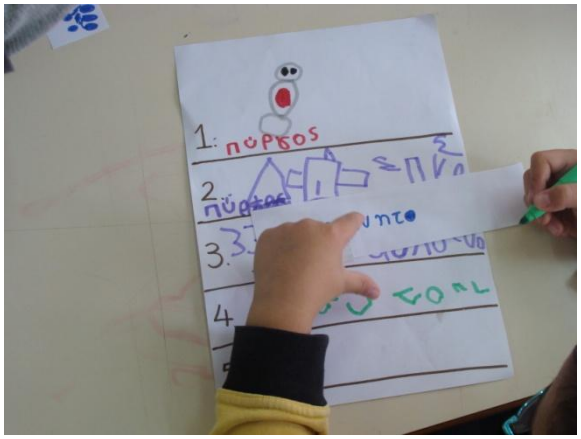
Α6: «Νεροπίστολο.»

Α7: «Το μεταλλικό θα το έκανα πύργο.»

Τα παιδιά στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ομάδες με σκοπό να φτιάξουν λίστες με τις ιδέες τους και κάθε μια ανέλαβε ένα συγκεκριμένο σκουπίδι. Αφού συμφώνησαν στα όσα θα κατέγραφαν, συμπλήρωσαν τις λίστες με τις προτάσεις τους.

Εικόνα 96

Οι προτάσεις για την επαναχρησιμοποίηση των συσκευασιών σε μορφή λίστας.



Εικόνα 97

Καταγράφοντας τις διάφορες ιδέες.

Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα «μεταμόρφωσε» το σκουπίδι της στην πρώτη πρόταση που είχε καταγράψει στη λίστα.

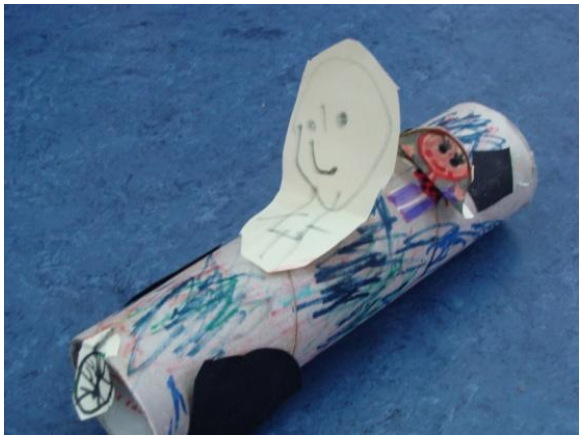
Αποτελέσματα: Οι ομάδες παρουσίασαν τα έργα τους στα υπόλοιπα παιδιά, ενώ έγινε συμφωνία να ολοκληρώσουν όλες τις προτάσεις και να προσπαθήσουν να μην πετάξουν τα σκουπίδια στην ανακύκλωση για όσο περισσότερο καιρό μπορούν .

Εικόνα 98

Το χάρτινο κουτί από μπισκότα «μεταμορφώθηκε» σε δέντρο.

Εικόνα 99

Το γυάλινο βάζο από μέλι «μεταμορφώθηκε» σε παγωτό.



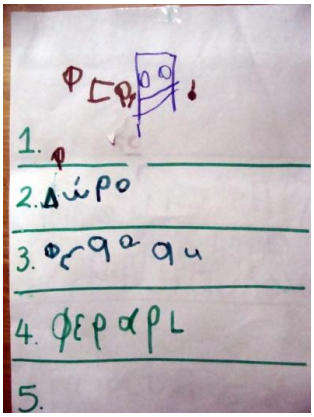
Εικόνα 100

Το χάρτινο ρολό «μεταμορφώθηκε» σε φεράρι.

Εικόνα 101

Το μεταλλικό κουτί «μεταμορφώθηκε» σε πύργο.

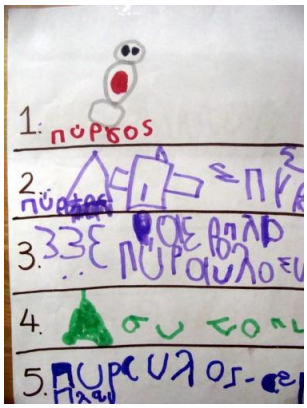
Οι λίστες που διαμόρφωσαν οι ομάδες είχαν ως εξής:



Εικόνα 102

Α Ομάδα: Κ14, Κ1, Α3, Κ8, Κ5, Α1.

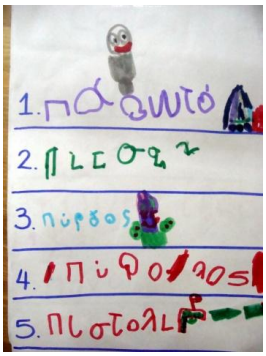
(Δώρο και Φεράρι).



Εικόνα 103

Β Ομάδα: Α4, Α5, Α2, Κ12,Κ6.

(Πύργος, αεροπλάνο, πύραυλος).



Εικόνα 104

Γ Ομάδα: Κ2, Α7, Κ4, Κ9, Α6.

(Παγωτό, πίτσα, πύργος, πύραυλος, πιστόλι).

Εικόνα 105

Δ Ομάδα: Κ3,Κ7, Κ13, Κ11, Κ10.

(Δέντρο, κουκλίτσα, πόνι, σπιτάκι).

Σχολιασμός αποτελεσμάτων: Τα παιδιά έχουν μπει στη διαδικασία και σκέφτονται σχετικά με τη διαχείριση των απορριμμάτων. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ήρθαν σε επαφή με στοιχεία του γραπτού λόγου (όπως η σύνταξη μιας λίστας) με κάποια συγκεκριμένη σκοπιμότητα. Να δώσουν στις συσκευασίες μια δεύτερη και ίσως και μια τρίτη «ευκαιρία» ώστε να παραμείνουν χρήσιμα και να μην πεταχτούν ούτε στην ανακύκλωση. Οι προτάσεις που έκαναν, κατέγραψαν και υλοποίησαν σε ένα πρώτο στάδιο ήταν προσανατολισμένες στα ενδιαφέροντά τους και κινούνταν πιο πολύ σε φαντασιακό επίπεδο παρά σε χρηστικό. Η ακόλουθη έκφραση ενός παιδιού φανερώνει ότι μάλλον έχει κατανοήσει την αξία της επαναχρησιμοποίησης αλλά ταυτόχρονα θέλει να επικρατήσει η δική του ιδέα έναντι των υπολοίπων.

Κ2: «Όταν φτάσουμε στο 5 (της λίστας) να μείνει για πάντα έτσι το σκουπίδι, αλλά με τη δική μου ιδέα.»

*Ελειπαν Κ5, Κ8

Τρίτη 24 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της επαναχρησιμοποίησης αλλά και να δουν στην πράξη πως τα σκουπίδια της τάξης (τα οποία προέρχονται από τους ίδιους) μπορούν να πάρουν μια διαφορετική μορφή και να «επεκταθεί» ο κύκλος ζωής τους.

Διαδικασία προσέγγισης: Στην «παρεούλα» ένα διπλωμένο χαρτί περίμενε τα παιδιά. Πριν το ανοίξουν η νηπιαγωγός τα ενημέρωσε ότι όλα τα χαρτιά που είχαν μαζευτεί στον κάδο ανακύκλωσης της τάξης «ζήλεψαν» τις «μεταμορφώσεις» των άλλων σκουπιδιών και ήθελαν κι αυτά μια δεύτερη ευκαιρία. Το χαρτί περιείχε μια συνταγή για χαρτοπολτό. Και αυτό γιατί τα χαρτιά από την ανακύκλωση «αποφάσισαν να μεταμορφωθούν» σε έντομα. Τα παιδιά σκέφτηκαν σε πιο έντομο θα μεταμόρφωναν τα χαρτιά (μόλις έφτιαχναν το χαρτοπολτό) και το κατέγραψαν (ζωγράφισαν) μαζί με το όνομα που θα έδινε κάθε παιδί στο έντομό του.

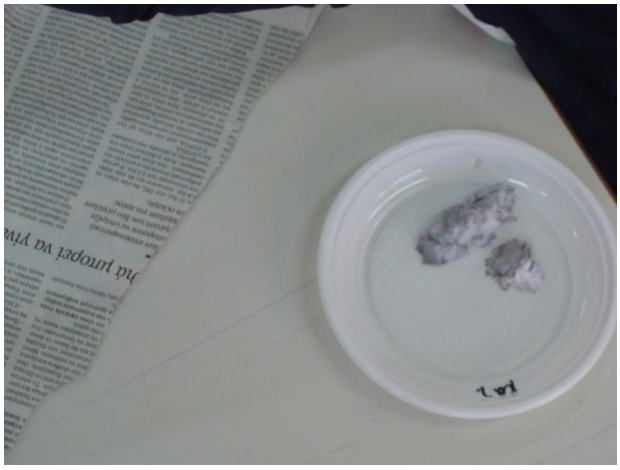
Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να κόψουν σε μικρά κομματάκια τα χαρτιά της ανακύκλωσης και να τα βάλουν σε μία λεκάνη με νερό, όπως έλεγαν οι οδηγίες της συνταγής.

Εικόνα 106

Τα παιδιά κόβουν σε μικρά κομμάτια τα χαρτιά που βρίσκονταν στον κάδο ανακύκλωσης.

Εικόνα 107

Τα χαρτάκια μουλιάζουν στο νερό.



Εικόνα 108

Ο χαρτοπολτός έχει πάρει μορφή και στεγνώνει.

Αποτελέσματα: Κατά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά ακολούθησαν τις οδηγίες για τη δημιουργία χαρτοπολτού και έδωσαν τα κατάλληλα σχήματα ώστε να κατασκευάσουν την επόμενη ημέρα, τα «έντομα» που φαντάστηκαν. Η όλη διαδικασία κινήθηκε σε ομαδικό επίπεδο και η συνεργασίες κύλησαν ομαλά.

Σχολιασμός αποτελεσμάτων: Σημαντικό στοιχείο της δραστηριότητας αυτής είναι ότι τα χαρτιά που τα παιδιά τοποθετούσαν στον κάδο ανακύκλωσης τις προηγούμενες ημέρες δεν κατέληξαν τελικά στην ανακύκλωση. Με τη βοήθεια των παιδιών τα χαρτιά αυτά άλλαξαν μορφή και χρησιμοποιήθηκαν ως βασικό υλικό για τη δημιουργία χαρτοπολτού, ο οποίος με το σχήμα που του έδωσαν και μόλις στεγνώσει θα «μεταμορφωθεί» στο έντομο που επέλεξε ο καθένας. Στην ουσία, πρόκειται για μια δραστηριότητα προετοιμασίας της κατασκευής της επόμενης ημέρας αλλά με εξαιρετική σημασία γιατί τα προς ανακύκλωση υλικά της τάξης (που προέκυψαν από δραστηριότητες των παιδιών κατά τις προηγούμενες ημέρες) μετατρέπονται σε κάτι διαφορετικό και έτσι επεκτείνεται η διάρκεια «ζωής» τους.

Τετάρτη 25 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Τα παιδιά να κατανοήσουν ότι το πλαστικό (ως υλικό) είναι επιβλαβές για τη φύση σε σχέση με άλλα υλικά συσκευασιών λόγω της μεγάλης του ανθεκτικότητας. Να κατανοήσουν επίσης ότι η πλαστική σακούλα που χρησιμοποιείται συνήθως στις αγορές μπορεί να αντικατασταθεί με μια επαναχρησιμοποιούμενη τσάντα (πάνινη ή από άλλο υλικό) ώστε να επιτευχθεί μείωση των απορριμμάτων αλλά και της χρήσης του πλαστικού (ως υλικό κατασκευής των σακουλών αυτή τη φορά).

Διαδικασία προσέγγισης: Στα παιδιά σήμερα προτάθηκε να παίξουν ένα μικρό θέατρο και συμφώνησαν με χαρά. Οι «ηθοποιοί» ακολούθησαν την αφήγηση της νηπιαγωγού. Έτσι μια μέρα ένας κύριος επισκέφθηκε το μαγαζάκι και αγόρασε μερικά πράγματα. Τα έβαλε σε μια πλαστική σακούλα και τα έφερε στο σπίτι. Την επόμενη ημέρα, το ίδιο και τη μεθεπόμενη το ίδιο. Οι πλαστικές σακούλες που μαζεύτηκαν ήταν 3 (όπως τις μέτρησαν τα παιδιά).

Ένας άλλος κύριος επισκέφθηκε το μαγαζάκι την άλλη μέρα για να αγοράσει κάποια πράγματα, και δεν πήρε πλαστική σακούλα αλλά πάνινη. Έφερε τα πράγματα στο σπίτι και την άλλη μέρα ξαναπήγε στο μαγαζάκι χωρίς να ξεχάσει την πάνινη τσαντούλα του, ενώ την επόμενη ημέρα πάλι το ίδιο. «Είχε μαζέψει καθόλου πλαστικές τσάντες στο σπίτι;» (Όχι… διαπίστωσαν τα παιδιά)

Εικόνα 109

Αγορές με τη χρήση πλαστικής τσάντας.

Εικόνα 109

Αγορές με τη χρήση πάνινης τσάντας.

Εικόνα 110

Στο «μαγαζάκι»…

Στη συνέχεια, ξεκίνησε η συζήτηση σχετικά με τις σακούλες και μερικά από αυτά που ειπώθηκαν είναι τα εξής:

Α2: «Οι χελώνες περνάνε τις σακούλες για τσούχτρες, τις τρώνε και πεθαίνουν.»

Κ2: «Τις περνάνε για φαγητό.»

Κ13: «Είναι επικίνδυνο να ρίξουμε πετρέλαιο στη χωματερή γιατί αν γίνει ανεμοστρόβιλος θα πάει στη θάλασσα.»

Α5: «Τα ψαράκια που είναι μικρά δεν ξέρουν τι να φάνε…»

Α3: «Κάποιοι πετάνε σακούλες στη θάλασσα και μπορεί να φάνε τις σακούλες και τα δελφίνια.»

Κ12: «Εγώ μια φορά που είχα πάει στη θάλασσα είδα κάτι σακούλες και κάτι πεθαμένα ψάρια… πήραμε τα ψαράκια τα βάλαμε στο νερό… και τίποτα, οι σακούλες ήταν δαγκωμένες…»

Αφού όλοι συμφώνησαν ότι είναι καλύτερα να χρησιμοποιούν την πάνινη τσάντα για τις αγορές καθώς η πλαστική μπορεί να προκαλέσει πολλά προβλήματα, ακολούθησε ένα πείραμα….

Για να διαπιστωθεί εάν το πλαστικό είναι το πιο «δυνατό» σκουπίδι, σε μια λεκάνη με νερό τοποθετήθηκαν τρία σκουπίδια (ένα πλαστικό, ένα αλουμινένιο κι ένα χάρτινο)

και παρέμειναν εκεί για να φανεί στη συνέχεια εάν το νερό θα μπορούσε να τα επηρεάσει και πως.

Τα παιδιά διατύπωσαν τις υποθέσεις τους για το πιο είναι το πιο «δυνατό» σκουπίδι από τα τρία:

K5,K3,K1,K7,K6,K2,K10,K8,K4,K13,A2,A1,A3,A4: « Αλουμίνιο.»

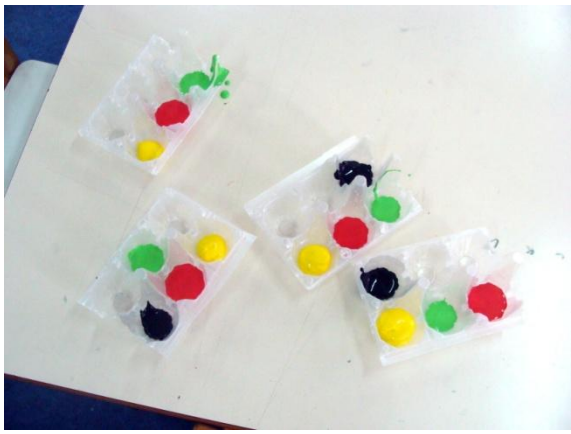
K12,A7,A5: «Πλαστικό.»

A6,K9: «Εφημερίδα, χαρτί.»

Στη συνέχεια τα παιδιά, ολοκλήρωσαν τα «έντομα» από χαρτοπολτό τα οποία έφτιαξαν την προηγούμενη ημέρα και είχαν πλέον στεγνώσει. Τα έβαψαν αφού τα χρώματα τοποθετήθηκαν σε μια πλαστικές συσκευασίες αυγών που «ήθελαν να μεταμορφωθούν» σε παλέτες χρωμάτων.

Εικόνα 111

Τα παιδιά χρωματίζουν το χαρτοπολτό.



Εικόνα 112

Οι αυγοθήκες έγιναν παλέτες χρωμάτων.

Εικόνα 113

Μερικά από τα έντομα- έργα των παιδιών από χαρτοπολτό.

Αφού τα παιδιά ολοκλήρωσαν τα έργα τους, επέστρεψαν στη λεκάνη με το νερό και είδαν ότι όλα τα σκουπίδια ήταν ίδια εκτός από το χαρτί το οποίο είχε λιώσει.

Εικόνα 114

Τα σκουπίδια μετά από λίγη ώρα στο νερό.

Ακολούθησε συζήτηση και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού αφού κατέληξαν ότι και το αλουμίνιο μπορεί να αλλάξει από το νερό καθώς σκουριάζει, διαπιστώθηκε ότι το πλαστικό είναι το πιο «δυνατό» σκουπίδι.

Αποτελέσματα: Τα παιδιά φάνηκε να κατανοούν τη διαφορά μεταξύ της χρήσης πλαστικής και πάνινης τσάντας κατά τις αγορές. Επίσης, προβληματίστηκαν σχετικά με την ανθεκτικότητα των υλικών από τα οποία κατασκευάζονται οι συσκευασίες των περισσοτέρων προϊόντων. Το γεγονός ότι και το αλουμίνιο (σε δεύτερη φάση) επηρεάζεται και σκουριάζει αλλά και το χαρτί μαλάκωσε και σχεδόν έλιωσε σε αντίθεση με το πλαστικό που έμεινε αμετάβλητο ενίσχυσε την άποψη υπέρ της χρήσης πάνινων τσαντών έναντι των πλαστικών αυτή τη φορά όχι σε σχέση με την παραγωγή περισσότερων απορριμμάτων αλλά λόγω της ανθεκτικότητας του υλικού κατασκευής τους. Σχεδόν όλα τα παιδιά συνέδεσαν την πλαστική σακούλα με τη θάλασσα και τα προβλήματα που μπορεί να προκαλέσει εκεί.

Σχολιασμός αποτελεσμάτων: Τα παιδιά έχοντας πλέον τη γνώση σχετικά με τη χωματερή ήταν αναμενόμενο να εκφράσουν αρνητική γνώμη απέναντι σε μια συμπεριφορά (χρήση πλαστικών τσαντών) η οποία δημιουργεί περισσότερα απορρίμματα. Έτσι λοιπόν, το πείραμα που ανέδειξε το πλαστικό ως το πιο «δυνατό» αλλά ταυτόχρονα και επικίνδυνο υλικό, ενίσχυσε την αρχική τους αυτή γνώμη. Το γεγονός ότι το αλουμινένιο κουτί δεν σκούριασε στην τάξη ώστε να δουν ότι και αυτό μεταβάλλεται, δεν έδειξε να αποτελεί πρόβλημα καθώς όλοι είχαν εμπειρία από μεταλλικά αντικείμενα που είχαν σκουριάσει και φάνηκε να γίνεται κατανοητή η δεδομένη μεταβολή. Τέλος, η νηπιαγωγός πρότεινε στα παιδιά να φτιάξουν τις δικές τους πάνινες τσάντες για να τις χρησιμοποιούν στα ψώνια τους. Πώς όμως; Με τη βοήθεια των γονέων θα μάζευαν παλιά και (ακόμα καλύτερα) χαλασμένα μπλουζάκια των παιδιών για να τους δώσουν μια «δεύτερη ευκαιρία» και να τα «μεταμορφώσουν» σε τσαντούλες.

*Έλειπαν Κ14, Κ11.

Πέμπτη 26 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Τα παιδιά να κάνουν πράξη την επαναχρησιμοποίηση. Να δουν ένα δικό τους παλιό ή ακόμη και χαλασμένο αντικείμενο να παίρνει νέα μορφή και να αποκτά χρησιμότητα. Μια χρησιμότητα που συνάδει με τα όσα έχουν μάθει για τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους τις τελευταίες ημέρες.

Διαδικασία προσέγγισης: Με τη βοήθεια μιας μαμάς, τα παλιά μπλουζάκια των παιδιών συγκεντρώθηκαν και ράφτηκαν στο κάτω μέρος τους ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πάνινα τσαντάκια. Τα «τσαντάκια» αυτά παρουσιάστηκαν στα παιδιά τα οποία στη συνέχεια ρωτήθηκαν εάν ήθελαν να τα διακοσμήσουν. Η απάντηση ήταν «Ναι!» και η διαδικασία ξεκίνησε. Κάθε παιδί ζωγράφισε με ειδικούς μαρκαδόρους για ύφασμα το τσαντάκι του. Στη συνέχεια τα τσαντάκια τοποθετήθηκαν στο «μαγαζάκι» της τάξης μαζί με τις χάρτινες και τις πλαστικές σακούλες που υπήρχαν εκεί. Τα παιδιά μπορούσαν να παίξουν και να επιλέξουν ελεύθερα ποια τσάντα θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν. Ενώ στο τέλος, τα παιδιά παρακολούθησαν ένα βίντεο με ιδέες για επαναχρησιμοποίηση ενός ρολού από χαρτί υγείας με αφορμή τη δήλωση ενός παιδιού από την προηγούμενη ημέρα: Κ13: «Κυρία όταν πάω στο σπίτι μου θα ψάξω στο youtube και θα σου βρω άπειρες ιδέες για να μεταμορφώσουμε τα σκουπίδια!»

Εικόνα 115

Εικόνα 116

Τα παιδιά ζωγραφίζουν ότι τους αρέσει επάνω στα τσαντάκια τους.

Εικόνα 117

Οι περισσότερες τσάντες έτοιμες για χρήση.

Εικόνα 118

Αγορές στο «μαγαζάκι».

Εικόνα 119

Μεταφορά των αγορών με τις τσάντες

που δημιουργήθηκαν από παλιά μπλουζάκια.

Αποτελέσματα: Πριν ακόμα την υλοποίηση της βασικής δραστηριότητας ένα από τα παιδιά που έπαιζε στο «μαγαζάκι» (Κ7) όταν ο «μαγαζάτορας» της έδωσε μια πλαστική σακούλα για να βάλει τα ψώνια, είπε «Όχι αυτή…. την πάνινη θέλω.» Γεγονός που δείχνει ότι κάποιοι είχαν ήδη κατανοήσει τα όσα προσεγγίστηκαν την προηγούμενη ημέρα και μπορούσαν να κάνουν τις ανάλογες επιλογές. Τα περισσότερα παιδιά φάνηκε να εκπλήσσονται με τη διαδικασία μετατροπής της παλιάς τους μπλούζας σε τσαντάκι. Όλοι επέλεξαν να τη χρησιμοποιήσουν για τις «αγορές» τους αντί για τις πλαστικές και χάρτινες σακούλες που υπήρχαν επίσης στο «μαγαζάκι». Κατά την προβολή του βίντεο όλοι έδειξαν να ενθουσιάζονται βλέποντας ένα ρολό χαρτί να «μεταμορφώνεται» σε διάφορα πράγματα μεταξύ των οποίων και σε αγαπημένους παιδικούς ήρωες. Και φυσικά εκφράστηκε η επιθυμία να υλοποιηθούν κάποιες από τις κατασκευές στο νηπιαγωγείο.

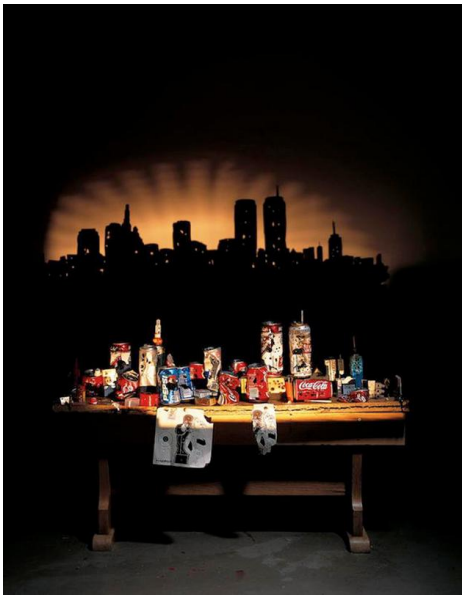
Σχολιασμός αποτελεσμάτων: Η τοποθέτηση των αυτοσχέδιων πάνινων τσαντών στο «μαγαζάκι» έγινε για να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά τις επιλέξουν για τις αγορές τους αντί για πλαστικές ή χάρτινες που ήδη υπήρχαν εκεί. Όλα τα παιδιά επέλεξαν τις πάνινες τσάντες. Όμως δεν μπορεί να διευκρινιστεί ο λόγος για τον οποίο το έκαναν. Η επιλογή αυτή μπορεί να έγινε λόγω του ότι είχαν κατανοήσει τα οφέλη από τη χρήση της συγκεκριμένης τσάντας (από προηγούμενες δραστηριότητες), ή επειδή η κατασκευή των τσαντών αυτών ήταν κάτι καινούριο για την τάξη και προκάλεσε τον ενθουσιασμό όλων των παιδιών και ταυτόχρονα την επιθυμία τους να τις χρησιμοποιήσουν. Άρα η ομόφωνη επιλογή χρήσης των αυτοσχέδιων πάνινων τσαντών δε θα μπορούσε να υποδηλώνει κάποια συνειδητή οικολογική (με την έννοια ότι γνωρίζουν γιατί επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη τσάντα και το κάνουν συνειδητά για να προστατέψουν το περιβάλλον) επιλογή, σε αντίθεση με την παρατήρηση του παιδιού Κ7 κατά το ελεύθερο παιχνίδι και πριν τη διεξαγωγή της σχετικής δραστηριότητας το οποίο δεν επέλεξε απλώς μια πάνινη τσάντα για τις αγορές αλλά επέδειξε στον «μαγαζάτορα» τη συγκεκριμένη τσάντα αντί της πλαστικής που της έδωσε.

*Έλειπαν Α3, Κ11, Α7.

Παρασκευή 27 Νοεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Να κατανοήσουν την έννοια της επαναχρησιμοποίησης ως πιο ωφέλιμη και από την ανακύκλωση. Να χρησιμοποιήσουν απορρίμματα που προορίζονται για ανακύκλωση και να δημιουργήσουν ιδιαίτερες κατασκευές με τη βοήθεια μιας λάμπας, με έμπνευση από την «τέχνη των σκουπιδιών».

Διαδικασία προσέγγισης: Τα παιδιά βλέπουν εικόνες από έργα τέχνης στα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί σκουπίδια και κατάλληλος φωτισμός. Έπειτα, αναρωτιούνται εάν και κάποια από τα σκουπίδια που έχουν ήδη μαζευτεί στον κάδο ανακύκλωσης της τάξης μας, θα ήθελαν με τις σκιές τους να σχηματίσουν κάτι. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να φτιάξουν τα δικά τους έργα. Η κάθε ομάδα διάλεξε χάρτινες συσκευασίες που βρίσκονταν στην ανακύκλωση, και ζωγράφισε σε αυτές ότι ήθελε, το έκοψε και τοποθέτησε στο εσωτερικό του ένα χρωματιστό σελοφάν. Κόλλησαν όλα τα κομμάτια επάνω σε μια χάρτινη βάση. Και έτσι διαμορφώθηκαν τα ομαδικά έργα.



Εικόνα 120

Tim Nobble and Sue Webster, *Sunset over Manhattan* (2003)

Οι ομάδες ήταν οι ακόλουθες και μετά από συζήτηση διαμόρφωσαν τις αποφάσεις τους.

Ομάδα 1: Αποφάσισαν να φτιάξουν ένα χριστουγεννιάτικο δάσος.

Κ14,Κ2,Κ8,Κ5

Ομάδα 2: Αποφάσισαν να φτιάξουν μια παραλία.

Α2,Α4,Α5,Κ6

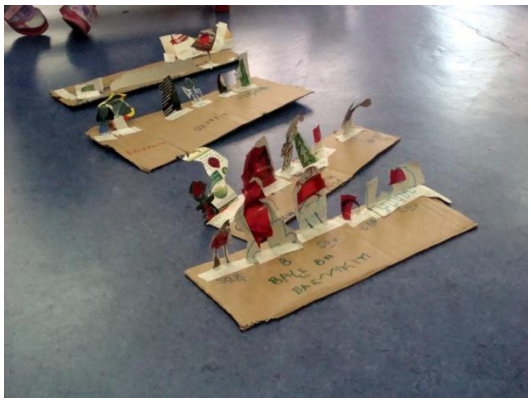
Ομάδα 3: Αποφάσισαν να φτιάξουν ένα χριστουγεννιάτικο δάσος.

Α1,Κ3,Κ7,Κ13,Κ10,Κ11

Ομάδα 4: Αποφάσισαν να φτιάξουν ένα κάστρο με μπαλαρίνες.

Κ2,Κ4,Κ9

Αποτελέσματα: Η συνεργασία στη συγκεκριμένη περίπτωση αποδείχθηκε δύσκολη για όλες τις ομάδες. Ενώ συζήτησαν και αποφάσισαν τι θα κάνει ο καθένας, στην πράξη η διαδικασία αποδείχθηκε περίπλοκη. Και αυτό γιατί ήταν δύσκολο για τα παιδιά να κόψουν το εσωτερικό της ζωγραφιάς τους ώστε να τοποθετηθεί το σελοφάν και να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα κατά το φωτισμό του έργου. Φάνηκε ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα χρειαζόταν μια προετοιμασία και επαφή των παιδιών με το θέμα του φωτός και της σκιάς για την καλύτερη έκβαση των πραγμάτων. Στο τέλος, και αφού τα έργα τοποθετήθηκαν σε ένα σκοτεινό χώρο, μόλις άναψε η λάμπα και τα παιδιά αντίκρισαν τη σκιά που δημιουργήθηκε από τα σκουπίδια που είχαν διαμορφώσει ανάλογα, ενθουσιάστηκαν.



Εικόνα 121

« Όλα τα έργα στη σειρά.»

Εικόνα 122

«Το κάστρο με τις μπαλαρίνες.»

Εικόνα 123

«Το χριστουγεννιάτικο δάσος.»

Εικόνα 124

« Η παραλία.»

Σχολιασμός αποτελεσμάτων: Η παρουσίαση των έργων ήταν αυτό που ικανοποίησε περισσότερο τα παιδιά. Σε γενικές γραμμές το ζητούμενο ήταν να χρησιμοποιηθούν με ένα διαφορετικό τρόπο τα σκουπίδια της ανακύκλωσης ώστε να παραταθεί ο «χρόνος ζωής» τους και αυτό έγινε. Η όλη διαδικασία αποδείχθηκε ότι ήταν δύσκολη για τα παιδιά από την άποψη των κατασκευών και καλό θα ήταν να υπήρχε μια ιδιαίτερη προετοιμασία τις προηγούμενες ημέρες.

*Ελειπαν Α3,Α6,Α7,Κ12.

Ανακεφαλαίωση Β Δράσης (Επαναχρησιμοποίηση)

Η διαδικασία της επαναχρησιμοποίησης των διάφορων συσκευασιών και υλικών με στόχο την επέκταση του χρόνου ζωής τους, αποτέλεσε το αντικείμενο της δεύτερης δράσης του προγράμματος. Η όλη διαδικασία ξεκίνησε ξανά με τη χρήση όχι μίας κούκλας-σκουπίδι αυτή τη φορά αλλά τεσσάρων (χάρτινο κουτί από μπισκότα, χάρτινο ρολό από χαρτί κουζίνας, μεταλλικό δοχείο, και γυάλινο δοχείο από μέλι). Οι οποίες εξέφρασαν την επιθυμία να είναι για περισσότερο καιρό χρήσιμες και ζήτησαν τη βοήθεια των παιδιών. Τα παιδιά σκέφτηκαν και κατέγραψαν (με μορφή λίστας) πιθανές «μεταμορφώσεις» για το κάθε αντικείμενο. Ενώ στη συνέχεια υλοποίησαν μία από τις προτάσεις αυτές.

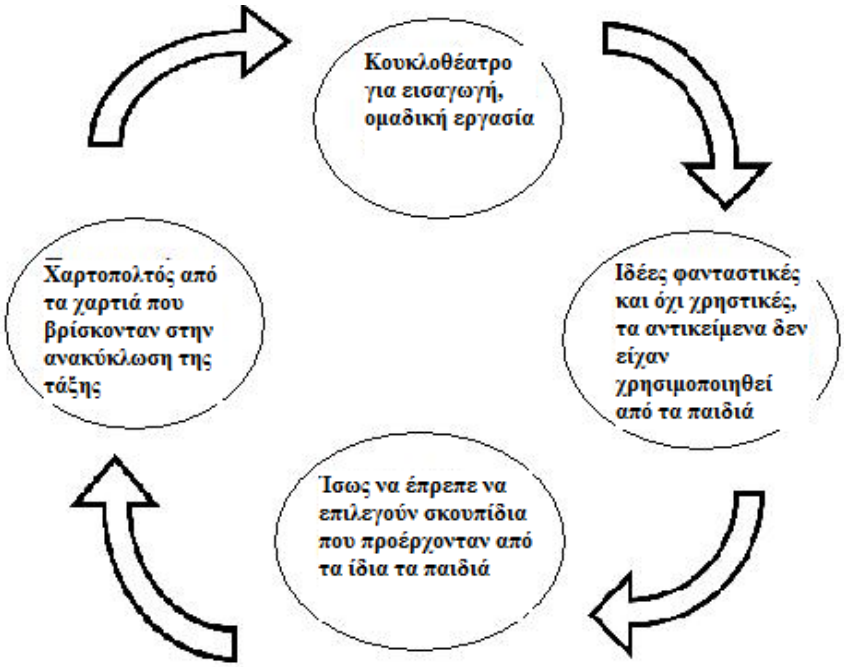
Η επόμενη δραστηριότητα είχε ως αφορμή την «επιθυμία» των χαρτιών του κάδου ανακύκλωσης της τάξης να «μεταμορφωθούν» σε έντομα για να μην καταλήξουν τελικά στο εργοστάσιο της ανακύκλωσης. Τα παιδιά ακολούθησαν τη συνταγή για χαρτοπολτό η οποία βρέθηκε στην τάξη και την επόμενη ημέρα τα χαρτιά που είχαν καταλήξει στον κάδο ανακύκλωσης είχαν μετατραπεί σε έντομα.

Η επαναχρησιμοποίηση όμως προσεγγίστηκε και στο ζήτημα της χρήσης κατάλληλης τσάντας για τις αγορές που πραγματοποιούνται καθημερινά από τους ανθρώπους. Αυτό έγινε μέσα από ένα μικρό παιχνίδι ρόλων το οποίο διαδραματίστηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη ο «αγοραστής» χρησιμοποιούσε κάθε μέρα πλαστικές τσάντες για τα ψώνια του, και στη δεύτερη χρησιμοποιούσε κάθε φορά την ίδια πάνινη τσάντα. Στο τέλος, τα παιδιά μέτρησαν τις τσάντες που μαζεύτηκαν στην πρώτη και στη δεύτερη περίπτωση. Ενώ αναρωτήθηκαν πού θα κατέληγαν οι πλαστικές αυτές τσάντες και τι επιπτώσεις θα υπήρχαν. Στο ίδιο πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε και ένα πείραμα σε σχέση με το υλικό το οποίο είναι φτιαγμένα τα διάφορα αντικείμενα. Τα παιδιά αρχικά έκαναν τις υποθέσεις τους και έπειτα παρατήρησαν το πώς μεταβλήθηκαν (εάν μεταβλήθηκαν) συγκεκριμένα αντικείμενα (εφημερίδα, πλαστικό μπουκάλι, μεταλλικό κουτάκι) μετά από κάποια ώρα μέσα σε νερό. Το πείραμα αυτό ανέδειξε το πιο «δυνατό» υλικό αλλά και το πιο «επικίνδυνο» για τη φύση που ήταν το πλαστικό.

Και αφού πλέον έχει τεθεί το ζήτημα της χρήσης πάνινης τσάντας για τις καθημερινές αγορές, η επαναχρησιμοποίηση παίρνει μια πιο ατομική διάσταση. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την μετατροπή μιας παλιάς μπλούζας τους σε τσαντούλα για τις

αγορές τους. Η διαδικασία της μετατροπής γίνεται με τη βοήθεια των γονέων και τα παιδιά διακοσμούν τις τσαντούλες με ειδικούς μαρκαδόρους. Οι τσάντες τοποθετούνται στο «μαγαζάκι» της τάξης και τα παιδιά μπορούν και τις επιλέγουν μεταξύ των χάρτινων και των πλαστικών που ήδη υπάρχουν εκεί.

Τέλος, έγινε προσπάθεια για μια ακόμα διαφορετικής χρήσης των συσκευασιών της ανακύκλωσης. Τα παιδιά δούλεψαν ομαδικά και κατασκεύασαν συνθέσεις με θέματα της επιλογής τους οι οποίες αποτελούνταν από συσκευασίες σε συνδυασμό με τη χρήση χρωματιστού σελοφάν και το αποτέλεσμά γινόταν ορατό με το φωτισμό της σύνθεσης στη σκιά που δημιουργούταν. Η όλη δράση επικεντρώθηκε αρχικά στην κατανόηση της διαδικασίας της επαναχρησιμοποίησης και των λόγων για τους οποίους είναι καλό να συμβαίνει και έπειτα στην εφαρμογή της διαδικασίας στην πράξη σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο και με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο και αποτέλεσμα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται σχηματικά ο πρώτος κύκλος της σπειροειδούς αναστοχαστικής διαδικασίας της έρευνας δράσης σύμφωνα με τον Kemmis (1981) ο οποίος διαμορφώθηκε στη δεύτερη συνολική δράση του εκπαιδευτικού προγράμματος.



Σχήμα 3

Σχεδιάζω, δρω-παρατηρώ, στοχάζομαι, αναθεωρημένο σχέδιο Β δράσης.

Ενώ στο ίδιο σχήμα θα εντάσσονταν και οι επόμενοι κύκλοι των διαδικασιών ως εξής:

Β Κύκλος: Χαρτοπολτός από τα χαρτιά του κάδου ανακύκλωσης της τάξης- Ιδιαίτερη διαδικασία με την οποία δεν είχαν προηγούμενη επαφή- Σκέψη για επαναχρησιμοποίηση κάποιου προσωπικού αντικειμένου κάθε παιδιού- Μετατροπή μπλούζας σε πάνινη τσάντα (σύνδεση με το πείραμα και τα όσα διατυπώθηκαν τις προηγούμενες ημέρες)

Γ Κύκλος: Μετατροπή μπλούζας σε πάνινη τσάντα με τη βοήθεια των παιδιών- Ελεύθερη επιλογή και χρήση των τσαντών στο «μαγαζάκι»- Σκέψη για το πόσο η επιλογή της χρήσης των συγκεκριμένων τσαντών έγινε συνειδητά για λόγους προστασίας του περιβάλλοντος ή από ενθουσιασμό για την καινούρια κατασκευή- Απόσυρση των συγκεκριμένων τσαντών από το «μαγαζάκι», παρατήρηση κατά το ελεύθερο παιχνίδι των επιλογών μεταξύ πάνινης, πλαστικής και χάρτινης τσάντας που προϋπήρχαν εκεί.

Γ' δράση: Μείωση

Δευτέρα 11 Ιανουαρίου 2016

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Επαφή-προσέγγιση της έννοιας της υπερκατανάλωσης, επεξεργασία του θέματος μέσα από τη συζήτηση και προετοιμασία για τη δραστηριότητα της επόμενης ημέρας.

Διαδικασία προσέγγισης: Τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα παιχνίδι ρόλων με θέμα «Η οικογένεια πάει για ψώνια». Αφού χωρίστηκαν σε ομάδες (τρείς διαφορετικές οικογένειες και μοιράστηκαν οι ρόλοι: μαμά, μπαμπάς, παιδιά) ακολούθησαν την αφήγηση της νηπιαγωγού, σύμφωνα με τρία διαφορετικά σενάρια. Μετά το τέλος των αγορών οι «οικογένειες» επέστρεφαν στο σπίτι και κατανάλωναν τα όσα είχαν αγοράσει με διαφορετικό όμως ρυθμό. Η πρώτη ομάδα τα κατανάλωσε όλα την ίδια ημέρα, η δεύτερη σε δύο μέρες και η τρίτη σε περισσότερες από δύο ημέρες. Στο τέλος κάθε αναπαράστασης γινόταν καταμέτρηση των σκουπιδιών που προήλθαν από τις οικογένειες. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι η πρώτη και η δεύτερη οικογένεια δεν έκανε ανακύκλωση ενώ η τρίτη έκανε. Επίσης, γινόταν καταμέτρηση των χρημάτων που είχε ξοδέψει κάθε οικογένεια ενώ γινόταν και εκτίμηση για το πότε θα χρειαστεί να πάει για ψώνια ξανά.

1ο Σενάριο

Μια οικογένεια ξεκινάει να πάει για ψώνια. Παίρνει το αυτοκίνητο παρά το γεγονός ότι το σούπερ μάρκετ είναι πολύ κοντά στο σπίτι. Οι γονείς συζητούν και κάνουν τα ψώνια τους ενώ τα παιδιά συνεχώς γεμίζουν το καλάθι με διάφορα πράγματα (σοκολάτες, καραμέλες κ.λ.π.) Όταν φτάνουν στο ταμείο γεμίζουν τις πλαστικές σακούλες με τα πράγματα και πληρώνουν. Μπαίνουν στο αυτοκίνητο και γυρίζουν στο σπίτι. Εκεί τα παιδιά αρχίζουν και καταναλώνουν αλόγιστα τα όσα αγόρασαν, το ίδιο και οι γονείς.

1η Ομάδα-ρόλοι:

Μαμά: Κ7

Μπαμπάς: Α7

Παιδιά: Κ5, Κ14, Α3, Κ12

Εικόνα 125

Η πρώτη οικογένεια πάει με το «αυτοκίνητο» για ψώνια.

Εικόνα 126

Πληρώνουν το «μαγαζάτορα».

Εικόνα 127

Καταμέτρηση των σκουπιδιών και των χρημάτων που ξοδεύτηκαν.

Η πρώτη οικογένεια,

- έκανε 11 σκουπίδια (μαζί με τις πλαστικές σακούλες)
- ξόδεψε 16 νομίσματα
- πρέπει να ξαναπάει για ψώνια αύριο!

Μερικά παιδιά κατά την επεξεργασία των δεδομένων και των μετρήσεων εξέφρασαν τις σκέψεις τους:

Κ1: «Για ανακύκλωση δεν είναι;»

Κ10: «Θα χοντρύνουν!»

Κ7: «Όχι στην ανακύκλωση.»

Κ2: «Και οι πλαστικές σακούλες πρέπει να πεταχτούν.»

Επεξηγήθηκε στα παιδιά ότι σύμφωνα με το σενάριο η συγκεκριμένη οικογένεια δε γνώριζε την ανακύκλωση, ενώ συμφωνήθηκε ότι θα υπολογίζονταν και οι πλαστικές σακούλες στα σκουπίδια αφού αργά ή γρήγορα θα κατέληγαν εκεί.

2ο Σενάριο

Μια οικογένεια ξεκινάει να πάει για ψώνια. Πριν φύγει από το σπίτι κάνει μια έρευνα για το τι χρειάζεται να αγοράσει (τι μας έχει τελειώσει). Η μαμά γράφει μια λίστα. Παίρνουν το αυτοκίνητο και φτάνουν στο σούπερ μάρκετ. Εκεί ενώ αρχικά ψάχνουν τα πράγματα της λίστας, η κατάσταση ξεφεύγει… τα παιδιά γεμίζουν συνεχώς το καλάθι με πράγματα. Η μαμά και ο μπαμπάς προσπαθούν να τους περιορίσουν αλλά εκείνα κλαίνε και στο τέλος γίνεται το δικό τους. Μπαίνουν στο αυτοκίνητο και γυρίζουν στο σπίτι. Εκεί τα παιδιά αρχίζουν και καταναλώνουν αλόγιστα τα όσα αγόρασαν ενώ οι γονείς τα κοιτούν.

2η Ομάδα-ρόλοι:

Μαμά: Κ11

Μπαμπάς: Α1

Παιδιά: Κ3, Κ13, Κ6, Κ1

Εικόνα 128

Η δεύτερη οικογένεια πηγαίνει για ψώνια με τη λίστα που έχει γράψει και την επαναχρησιμοποιούμενη τσάντα.

Εικόνα 129

Γίνεται καταμέτρηση των σκουπιδιών αλλά και των χρημάτων που ξοδεύτηκαν.

Η δεύτερη οικογένεια,

- έκανε 11 σκουπίδια
- ξόδεψε 15 νομίσματα
- πρέπει να ξαναπάει για ψώνια μεθαύριο!

Μερικά παιδιά κατά την επεξεργασία των δεδομένων και των μετρήσεων εξέφρασαν τις σκέψεις τους:

Κ2: «Οι γονείς δεν θα φάνε;»

Α1: «Τα παιδιά φταίνε.»

Κ13: «Εμείς πεινούσαμε τι φταίμε;.»

Κ1: «Εμείς κάναμε λίγο κακό.»

3ο Σενάριο

Μια οικογένεια ξεκινάει να πάει για ψώνια. Πριν φύγει από το σπίτι κάνει μια έρευνα για το τι χρειάζεται να αγοράσει (τι μας έχει τελειώσει). Η μαμά γράφει μια λίστα. Ενώ ο μπαμπάς παίρνει μαζί του επαναχρησιμοποιούμενη τσάντα. Επίσης κάνουν μια συμφωνία με τα παιδιά ότι θα αγοράσουν ένα πράγμα που θέλει το καθένα. Η οικογένεια προχωρά μέχρι το σούπερ μάρκετ. Εκεί ακολουθούν τη λίστα. Επιστρέφουν στο σπίτι και καταναλώνουν τα όσα αγόρασαν με μέτρο (από λίγο κάθε μέρα). Κάθε σκουπίδι που προκύπτει η οικογένεια το βάζει στην ανακύκλωση (εάν μπορεί να ανακυκλωθεί).

2η Ομάδα-ρόλοι:

Μαμά: Κ2

Μπαμπάς: -

Παιδιά: Κ9, Α4, Κ8, Κ4, Κ10

Στη συγκεκριμένη ομάδα κανείς δεν ήθελε να γίνει «μπαμπάς» και γι ’αυτό ο «μπαμπάς» της οικογένειας ήταν στη δουλειά. Επίσης τα παιδιά επέλεξαν να πάνε στο σούπερ μάρκετ με ποδήλατα, αλλά να οδηγούν προσεκτικά ώστε να μην πέσουν και να μην πατήσουν κάποιο ζωάκι.

Εικόνα 130

Τα παιδιά πάνε στο «σούπερ μάρκετ» με τα «ποδήλατα».

Εικόνα 131

Γίνεται έλεγχος εάν αγόρασαν ότι έγραφε η λίστα.

Εικόνα 132

Αφού καταναλώθηκαν τα όσα είχαν αγοράσει,

έβαλαν τις συσκευασίες στην ανακύκλωση.

Εικόνα 133

Ακολούθησε καταμέτρηση

σκουπιδιών και χρημάτων που ξοδεύτηκαν.

Η τρίτη οικογένεια,

- έκανε 1 σκουπίδι (τα υπόλοιπα τα έβαλε στην ανακύκλωση)
- ξόδεψε 9 νομίσματα
- πρέπει να ξαναπάει για ψώνια μετά από πολλές μέρες !

Μερικά παιδιά κατά την επεξεργασία των δεδομένων και των μετρήσεων εξέφρασαν τις σκέψεις τους:

Α1: «Αυτές έκαναν το σωστό… ήξεραν και την ανακύκλωση.»

Α2: «Θέλω να μετρήσω για να ξέρω πόσο καλό είναι.»

Μετά το τέλος του παιχνιδιού ακολούθησε σχετική συζήτηση, ενώ στην συνέχεια τα παιδιά συμφώνησαν στο να «μεταμορφωθεί», την επόμενη ημέρα το σχολείο σε αγορά και εκείνα να μπορέσουν να αγοράσουν ότι χρειάζονται και να πουλήσουν αντίστοιχα εάν είναι «μαγαζάτορες», χωρίς πλέον την αφήγηση της νηπιαγωγού αλλά μόνα τους. Έτσι, συμπλήρωσαν τον πίνακα «διπλής εισόδου» με τους «ρόλους» που θα ήθελαν να αναλάβουν κατά την αυριανή δραστηριότητα. Τα μαγαζιά στο σχολείο θα είναι πέντε (μαγαζί με ρούχα, μανάβικο, μπακάλικο, παγωτατζίδικο και βιβλιοπωλείο) και ο καθένας επέλεξε σε ποιο θα ήθελε να είναι ως «μαγαζάτορας».

Εικόνα 134

Τα παιδιά επιλέγουν τους «ρόλους» τους για το αυριανό παιχνίδι.

Αποτελέσματα:

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης δράσεις μπορούν να εντοπιστούν από τις δηλώσεις των παιδιών στη συζήτηση που ακολούθησε έπειτα από το παιχνίδι ρόλων. Το βασικό ερώτημα που τέθηκε στα παιδιά ήταν «Ποια οικογένεια νομίζεις ότι ψώνισε καλύτερα και γιατί;» και οι απόψεις είναι οι ακόλουθες:

Κ13: «Η τρίτη γιατί έπλυνε τα πράγματα και τα έβαλε στην ανακύκλωση.»

Κ12: «Η τρίτη γιατί δεν πήρανε πλαστικές σακούλες.»

Κ13: «Η τρίτη γιατί τα περισσότερα μπήκαν στην ανακύκλωση και ένα σκουπίδι έμεινε.»

Κ11: «Η τρίτη επειδή δε χάλασε πολλά λεφτά.»

Κ6: «Η τρίτη επειδή έμεινε ένα σκουπίδι και πολύ ανακύκλωση.»

Κ1: «Η τρίτη γιατί δεν πήρε πλαστική σακούλα ούτε πήγε με το αυτοκίνητο.»

Κ9: «Η τρίτη γιατί έκανε ένα σκουπίδι.»

Α4: «Η τρίτη.»

Κ8: «Η τρίτη επειδή δεν πήραν αυτοκίνητο.»

Κ4: «Η τρίτη επειδή πρόσεξαν με τα ποδήλατα.»

Κ5: «Αυτή με την πάνινη τσαντούλα γιατί πέταξε ένα σκουπίδι.»

Α1: «Η τρίτη γιατί πήγαν με τα ποδήλατα και δεν έγινε τίποτα.»

Α7: «Η τρίτη γιατί πήγαν με τα ποδήλατα και δεν έγινε τίποτα.»

Κ10: «Μου άρεσε που πήγαν με τα ποδήλατα.»

Κ7: «Η πρώτη γιατί ήμουν μαμά.»

Κ2: «Η τρίτη γιατί δεν κάναμε κακό στο περιβάλλον και βέβαια δεν πατήσαμε κανένα ζωάκι.»

Α6: «Η τρίτη γιατί δεν ξόδεψαν πολλά λεφτά και δεν πήραν αυτοκίνητο.»

Κ14: «Η πρώτη γιατί ήμουν εγώ.»

Α3: «Η τρίτη επειδή δεν τα έφαγαν όλα την ίδια μέρα, έτρωγαν κάθε μέρα από λίγο.»

Α2: «Η τρίτη επειδή έκανε τα πάντα καλά.»

Α2 και Α6 ήταν μαγαζάτορες καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού.

*Ελειπε: Α5

Σχολιασμός αποτελεσμάτων:

Ο αρχικός στόχος της δραστηριότητας ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την έννοια της υπερκατανάλωσης. Εάν τα παιδιά κατάφεραν να διακρίνουν διαφορές στα τρία ενδεικτικά παραδείγματα καταναλωτικής συμπεριφοράς, τότε ο στόχος έχει επιτευχθεί. Τα επίπεδα στα οποία θα μπορούσε να φανεί η διαφορά αυτή είναι η παραγωγή σκουπιδιών, τα μέσα μεταφοράς που χρησιμοποιήθηκαν, τα χρήματα που ξοδεύτηκαν, ο ρυθμός κατανάλωσης των αγαθών αλλά και το είδος της τσάντας που χρησιμοποιήθηκε στη μεταφορά των αγορών. Η πλειονότητα των παιδιών επικεντρώθηκε στα απορρίμματα που παράχθηκαν, και κάποια από αυτά στο είδος

της τσάντας που χρησιμοποιήθηκε. Δύο μόνο εστίασαν στα χρήματα που ξοδεύτηκαν ενώ ένα στο ρυθμό κατανάλωσης των αγαθών. Στην όλη διαδικασία αναδείχθηκε μια ευαισθητοποίηση για τα ζώα. Αυτό γιατί η δεύτερη οικογένεια πήγε με τα ποδήλατα στην αγορά και ειπώθηκε ότι έπρεπε να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί ώστε να μην πατήσουν κανένα ζωάκι στο δρόμο. Η πλειονότητα των παιδιών επέλεξε την τρίτη οικογένεια ως το καλύτερο «καταναλωτικό παράδειγμα», και αυτό είναι σημαντικό. Υπήρξαν βέβαια και περιπτώσεις όπου κάποια παιδιά επέλεξαν την πρώτη ομάδα, όχι όμως για οικολογικούς λόγους αλλά για προσωπικούς καθώς «ανήκαν» σε εκείνη την ομάδα και δε μπορούσαν να δεχθούν ότι κάποια άλλη ακολούθησε ναι καλύτερη πρακτική.

Συμπερασματικά, τα παιδιά εντόπισαν τη διαφορά μεταξύ των τριών παραδειγμάτων. Και ενώ τη συγκεκριμένη ημέρα έδρασαν σε ομάδες, υπό τις οδηγίες ενός «σεναρίου» και στο πλαίσιο του παιχνιδιού ρόλων, την επόμενη ημέρα καλούνται να κάνουν τις προσωπικές τους καταναλωτικές επιλογές ελεύθερα αλλά και να τις αιτιολογήσουν.

Τρίτη 12 Ιανουαρίου 2016

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Τα παιδιά να πραγματοποιήσουν σε ατομικό επίπεδο, καταναλωτικές επιλογές και να τις καταγράψουν. Να εφαρμόσουν όσα έχουν ήδη μάθει, κατά τις «αγορές» τους.

Διαδικασία προσέγγισης: Το νηπιαγωγείο μετατρέπεται σε αγορά. Τα μαγαζιά τα οποία λειτουργούν στην αγορά είναι το μπακάλικο, το βιβλιοπωλείο, το κατάστημα με τα ρούχα, το κατάστημα με τα παγωτά και το μανάβικο.

Τα παιδιά από την προηγούμενη ημέρα έχουν δηλώσει τις επιλογές τους σχετικά με τα καταστήματα στα οποία θέλουν να είναι «πωλητές». Και τα καταστήματα ξεκινούν τη λειτουργία τους.

Εικόνα 135

Το κατάστημα με ρούχα.

Εικόνα 136

Το κατάστημα με τα παγωτά.

Εικόνα 137

Το μανάβικο.

Εικόνα 138

Το βιβλιοπωλείο.

Εικόνα 139: Το μπακάλικο.

Τα παιδιά που θα πάνε στην αγορά, καλούνται:

- Να επιλέξουν εάν θα πάρουν από την αρχή μια τσάντα επαναχρησιμοποιούμενη ή εάν θα χρησιμοποιήσουν τις πλαστικές σακούλες που υπάρχουν στα καταστήματα.
- Να επιλέξουν εάν θα χρησιμοποιήσουν λίστα για τα ψώνια τους ή όχι.
- Στην περίπτωση που επιλέξουν να φτιάξουν μια λίστα, να καταγράψουν τα όσα θέλουν να ψωνίσουν.
- Κατά τη διάρκεια των αγορών τους, να καταγράφουν τα χρήματα που ξόδεψαν.

Τα παιδιά που ήταν αρχικά «πωλητές» στη συνέχεια γίνονται «αγοραστές» και το αντίστροφο. Οι αγοραστές είχαν στη διάθεσή τους εφτά νομίσματα για να ξοδέψουν.

Εικόνα 140

Αγορές στο μανάβικο.

Εικόνα 141

Αγορές στο βιβλιοπωλείο.

Εικόνα 142

Φτιάχνοντας τις λίστες με τα ψώνια…

Εικόνα 143

Τι αγοράσαμε;

Στην πρώτη ομάδα αγοραστών εάν επέλεγαν να χρησιμοποιήσουν λίστα αγορών, ζητήθηκε να καταγράψουν (σχεδιάσουν) σε ένα χαρτί τα όσα θα ήθελαν να αγοράσουν (δημιουργία λίστας), και σε ένα δεύτερο χαρτί να ζωγραφίζουν ότι αγόραζαν και δίπλα από τις ζωγραφιές να κατέγραφαν τα χρήματα που ξόδεψαν για κάθε αντικείμενο. (Οι τιμές των προϊόντων ήταν 1 ή 2 νομίσματα και τα παιδιά θα έπρεπε να σχεδιάσουν δίπλα στο κάθε αντικείμενο 1 ή 2 νομίσματα ανάλογα με την κάθε τιμή.)

Επειδή διαπιστώθηκε δυσκολία στη διαχείριση των χαρτιών καταγραφής σε συνδυασμό με τα «χρήματα» που κρατούσαν τα παιδιά στα χέρια τους αλλά και τις τσάντες, στην επόμενη ομάδα ζητήθηκε να καταγράφει τα χρήματα που ξόδεψε για κάθε αντικείμενο επάνω στην αρχική λίστα.

Όλα τα παιδιά έγιναν «αγοραστές» και «μαγαζάτορες» και είχαν την ευκαιρία να κινηθούν ελεύθερα στην αγορά και να πραγματοποιήσουν τις επιλογές τους, τις οποίες κατέγραψαν με τον τρόπο τους και τις παρουσίασαν έπειτα.

Αποτελέσματα:

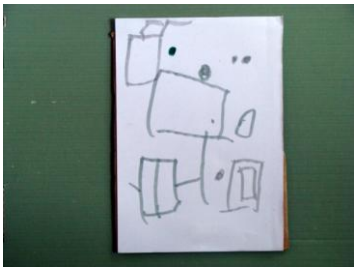
Η όλη διαδικασία αποδείχθηκε δύσκολη για κάποια παιδιά. Το σύνολο της τάξης επέλεξε να χρησιμοποιήσει επαναχρησιμοποιούμενη τσάντα (εκτός από ένα παιδί) για τις αγορές και να φτιάξει λίστα. Η δυσκολία όμως εντοπίστηκε στην καταγραφή των όσων αγοράστηκαν και των χρημάτων που ξοδεύτηκαν. Γεγονός αναμενόμενο καθώς δεν έχει προηγηθεί στην τάξη ανάλογη δραστηριότητα. Οι καταγραφές έχουν ως εξής:

Κ12: Κατέγραψε όσα ήθελε να πάρει και τα χρήματα που ξόδεψε, όμως αγόρασε επιπλέον ένα μπουκάλι γάλα που κόστισε ένα νόμισμα και περίσσεψε και ένα. «Κυρία μου έμεινε ένα… να πάω να πάρω ένα παγωτάκι;»

Εικόνα 144

Καταγραφές Κ12.

Α1:Κατέγραψε με το δικό του τρόπο τα όσα ήθελε να αγοράσει και επέστρεψε τρία νομίσματα.



Εικόνα 145

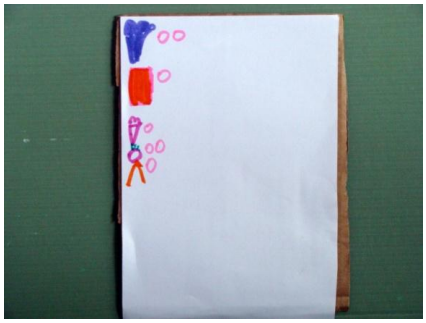
Καταγραφές Α1.

Κ8: Κατέγραψε τα όσα ήθελε να αγοράσει και τα χρήματα που ξόδεψε. Έσβησε στην πορεία το μπλουζάκι ήθελε να αγοράσει γιατί τα ρούχα στο κατάστημα είχαν τελειώσει (τα είχαν πάρει όλα). Πήρε ωστόσο ένα παγωτό με μία μπάλα, ένα βιβλίο και ένα γάλα. Και επέστρεψε τρία νομίσματα.

Εικόνα 146

Καταγραφές Κ8.

Κ4:Κατέγραψε όσα ήθελε να αγοράσει καθώς και τα χρήματα που ξόδεψε. Δεν επέστρεψε χρήματα.



Εικόνα 147

Καταγραφές Κ4.

Κ6: Κατέγραψε τα όσα ήθελε να αγοράσει και τα χρήματα που ξόδεψε. Είχε την πρόθεση να αγοράσει επιπλέον ένα καρότο αλλά δεν το πήρε (και γι' αυτό δεν έχει σχεδιάσει χρήματα δίπλα του) προφανώς γιατί δεν έφτασαν τα χρήματα.

Νηπιαγωγός: «Τι είναι αυτό;» (Δείχνοντας το σχέδιο του καρότου)

Κ6: «Καρότο αλλά δεν το πήρα.»

Εικόνα 148

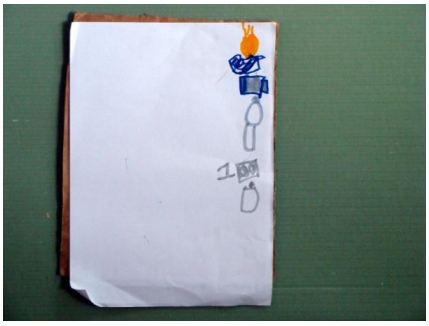
Καταγραφές Κ6.

Κ1: Κατέγραψε τα όσα ήθελε να πάρει αλλά επέστρεψε ένα νόμισμα. Κατά την παρουσίαση κατάλαβε ότι είχε μπερδέψει την τιμή του παγωτού καθώς κόστιζε ένα νόμισμα (με μία μπάλα) και είχε σχεδιάσει δύο.

Εικόνα 149

Καταγραφές Κ1.

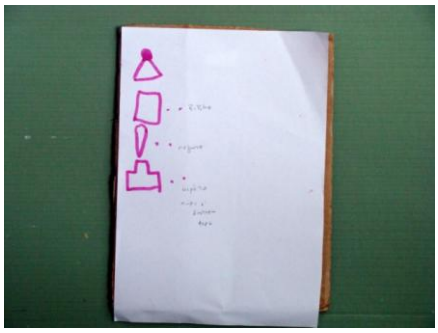
Κ14:Κατέγραψε τα όσα ήθελε να αγοράσει αλλά δεν κατέγραψε όλα τα χρήματα που ξόδεψε και με τη μορφή που το έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά. Δεν επέστρεψε χρήματα. Έχει όμως καταγράψει τον αριθμό 1 δίπλα από κάποιο αντικείμενο της λίστας, γεγονός που δείχνει ότι έκανε μια προσπάθεια καταγραφής των χρημάτων που ξόδεψε με το δικό της τρόπο χρησιμοποιώντας αριθμούς.



Εικόνα 150

Καταγραφές Κ14.

Κ3: Κατέγραψε τα όσα ήθελε να αγοράσει. Το πρώτο είναι ένα «σχέδιο» και όχι αντικείμενο για αγορά, όπως ανέφερε. Ενώ το τελευταίο είναι ένα καρότο το οποίο αγόρασε δύο φορές. Επέστρεψε ένα νόμισμα.



Εικόνα 151

Καταγραφές Κ3.

Α6: Κατέγραψε τα όσα ήθελε να αγοράσει. Σε όσα αγόρασε σημείωσε τα χρήματα που ξόδεψε ενώ σε όσα δεν αγόρασε σημείωσε ένα Χ. Αγόρασε επιπλέον μια πορτοκαλάδα που κόστισε δύο νομίσματα και τρία φρούτα που κόστισαν τρία νομίσματα.

Εικόνα 152

Καταγραφές Α6.

Κ5: Κατέγραψε όσα ήθελε να αγοράσει και ταυτόχρονα και τα νομίσματα που θα ξόδευε. Ένα για κάθε αντικείμενο. Κατά τη διάρκεια των αγορών δεν κατέγραφε τα όσα ξόδευε. Δεν επέστρεψε χρήματα και στην παρουσίαση είπε: «Τα χάλασα όλα!».

Εικόνα 153

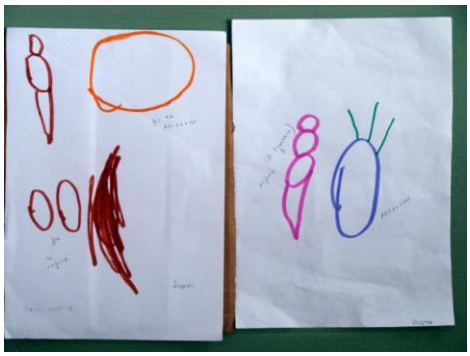
Καταγραφές Κ5.

Κ11:Κατέγραψε όσα ήθελε να αγοράσει στη λίστα (δεξιά) και όσα αγόρασε καθώς και τα χρήματα που ξόδεψε στο χαρτί (δεξιά). Ξόδεψε πέντε νομίσματα και επέστρεψε δύο.

Εικόνα 154

Καταγραφές Κ11.

Α2: Κατέγραψε όσα ήθελε να ψωνίσει στη λίστα (δεξιά) και όσα ψώνισε καθώς και τα χρήματα που ξόδεψε στο χαρτί (αριστερά). Επέστρεψε τέσσερα νομίσματα και ενώ ήθελε να αγοράσει ένα παγωτό με τρείς μπάλες, αγόρασε με δύο επειδή οι τρείς έπεφταν.



Εικόνα 155

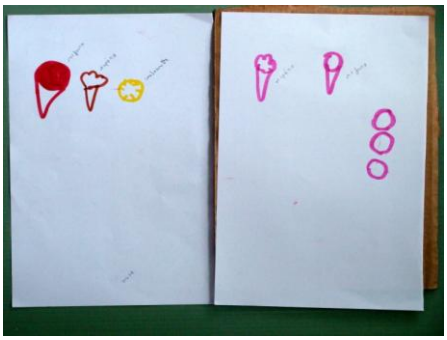
Καταγραφές Α2.

Κ9: Κατέγραψε τα όσα ήθελε να αγοράσει στη λίστα (δεξιά), και τα όσα τελικά αγόρασε στο χαρτί (αριστερά). Αρχικά κατέγραψε και το κόστος του παγωτού (που ενώ είχε σχεδιάσει στη λίστα να το αγοράσει με μία μπάλα, το αγόρασε με δυο) ενώ δε συνέχισε στην καταγραφή των χρημάτων που ξόδεψε. Είναι φανερό ότι έμεινε πιστή στη λίστα (με εξαίρεση την επιπλέον μπάλα παγωτού). Επέστρεψε ένα νόμισμα.

Εικόνα 156

Καταγραφές Κ9.

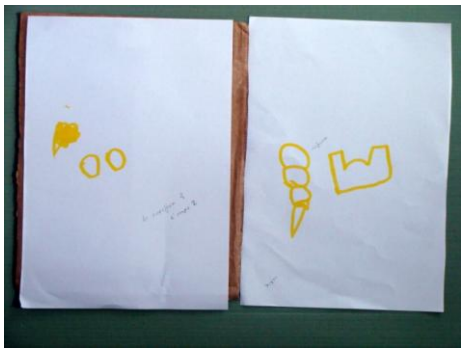
Κ10: Κατέγραψε στη λίστα (αριστερά) τα όσα ήθελε να αγοράσει και στο χαρτί (δεξιά) τα όσα αγόρασε αλλά και τα χρήματα που ξόδεψε. Υπάρχει κάποια σύγχυση καθώς το παγωτό με μία μπάλα κοστίζει ένα νόμισμα και το καρότο δύο, ενώ έχει ξοδέψει συνολικά τρία νομίσματα και επέστρεψε τέσσερα. Επίσης είχε σχεδιάσει να αγοράσει και ένα «κολοκύθι» που τελικά όμως δεν το αγόρασε.



Εικόνα 157

Καταγραφές Κ10.

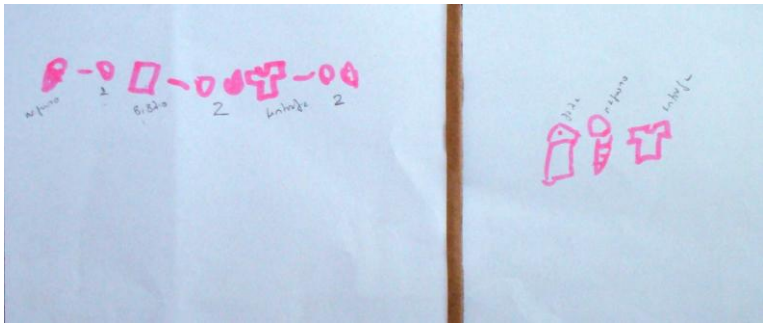
Κ7:Κατέγραψε ότι ήθελε να αγοράσει (δεξιά), ένα παγωτό με τρείς μπάλες και στο χαρτί (δεξιά) τα χρήματα που ξόδεψε τελικά. Το παγωτό είχε δύο νομίσματα γιατί οι τρείς μπάλες έπεφταν και τελικά το πήρε με δύο. Ξόδεψε και τα υπόλοιπα χρήματα σε αγορές που δεν είχε καταγράψει. Παρατηρείται ότι στο ένα χαρτί απεικονίζει τα αντικείμενα και στο άλλο μόνο τα χρήματα που ξόδεψε (έστω στην αρχή).



Εικόνα 158

Καταγραφές Κ7.

Κ13: Κατέγραψε όσα ήθελε να αγοράσει στη λίστα (δεξιά) και όσα τελικά αγόρασε στο χαρτί (αριστερά) αλλά και τα χρήματα που ξόδεψε. Αντί για γάλα που είχε επιλέξει να αγοράσει αρχικά, τελικά αγόρασε ένα βιβλίο. Επέστρεψε δύο νομίσματα. Ενώ έχει επιλέξει να καταγράψει τα δεδομένα σε οριζόντια διάταξη.



Εικόνα 159

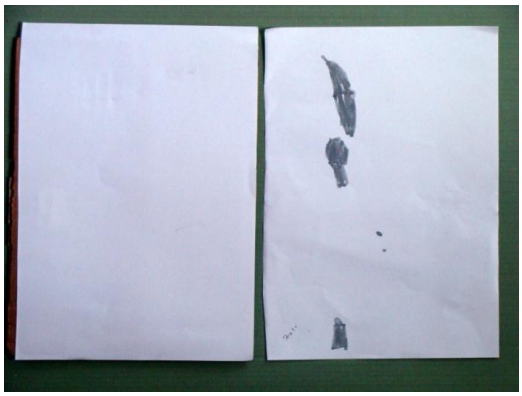
Καταγραφές Κ13.

Κ2:Κατέγραψε τα όσα ήθελε να αγοράσει στη λίστα (αριστερά) και τα χρήματα που ξόδεψε στο χαρτί (δεξιά). Παρατηρείται ότι τα όσα φαίνεται να αγόρασε τελικά δεν ανταποκρίνονται στο ποσό των εφτά νομισμάτων που κατέγραψε ότι ξόδεψε συνολικά. Ίσως να αγόρασε επιπλέον αντικείμενα τα οποία δεν έχει καταγράψει. Παρατηρείται επίσης ότι κατέγραψε το σύνολο των χρημάτων τόσο με απεικόνιση των νομισμάτων όσο και με το να σχηματίσει τον αριθμό εφτά.

Εικόνα 160

Καταγραφές Κ2.

Α7: Κατέγραψε στη λίστα (δεξιά) τα όσα ήθελε να αγοράσει. Ενώ στο χαρτί (αριστερά) δεν κατέγραψε τίποτα. Αγόρασε κάποια αντικείμενα και επέστρεψε δύο νομίσματα.



Εικόνα 161

Καταγραφές Α7.

Α4: Κατέγραψε στη λίστα (δεξιά) τα όσα ήθελε να αγοράσει (περιλαμβανομένων και αυτοκίνητων τα οποία δε θα μπορούσε να βρει στη συγκεκριμένη αγορά) και στο χαρτί (αριστερά) τα όσα αγόρασε και τα χρήματα που ξόδεψε. Επέστρεψε δύο νομίσματα.

Εικόνα 162

Καταγραφές Α4.

Σχολιασμός αποτελεσμάτων: Από τις παραπάνω καταγραφές φαίνεται ότι τα μισά παιδιά εφάρμοσαν τις οδηγίες της δραστηριότητας και οι καταγραφές τους ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στην πραγματικότητα και αν δεν ανταποκρίνονται απόλυτα τότε υπάρχει κάποια δικαιολογία. Πέντε παιδιά φαίνεται να μπερδεύτηκαν λίγο με αποτέλεσμα οι καταγραφές τους να μην απεικονίζουν τα όσα έπραξαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Και τρία παιδιά φαίνεται ότι δεν ακολούθησαν τις οδηγίες για διάφορους λόγους, καθώς δεν κατέγραψαν είτε καθόλου τα όσα ξόδεψαν είτε τα κατέγραψαν με το δικό τους τρόπο χωρίς μπουν στη διαδικασία να τα μετρήσουν. Το σίγουρο είναι ότι όλοι (εκτός από ένα) επέλεξαν να επαναχρησιμοποιούμενες τσάντες και δημιουργήσουν τη δική τους λίστα για τις αγορές τους. Οι δυσκολίες που εμφανίστηκαν τη συγκεκριμένη ημέρα οδήγησαν στη διαφοροποίηση του σχεδιασμού της τελευταίας δραστηριότητας (η οποία είχε σχεδιαστεί να είναι επανάληψη της παρούσας δραστηριότητας με λίγες διαφοροποιήσεις) ως προς το εξής:

- Τα παιδιά που θα επέλεγαν να χρησιμοποιήσουν λίστα, θα έπαιρναν μια έτοιμη λίστα η οποία θα είχε διαμορφωθεί σύμφωνα με συγκεκριμένες ανάγκες (ελλείψεις). Και θα έπρεπε να αγοράσουν τα όσα περιείχε η λίστα αλλά και να καταγράψουν τα χρήματα που ξόδεψαν.

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία της αγοράς αλλά και της πώλησης αγαθών. Επίσης διαχειρίστηκαν συγκεκριμένο αριθμό νομισμάτων και έκαναν επιλογές ως προς το είδος της τσάντας που θα χρησιμοποιούσαν αλλά και για το εάν θα χρησιμοποιούσαν λίστα ή όχι. Ήταν μια πρώτη επαφή με την αγορά και την προσωπική τους δράση σε αυτή.

*Ελειπαν Α3 και Α5.

Τετάρτη 13 Ιανουαρίου 2016

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Να προσεγγίσουν τη διαδικασία της κατανάλωσης από τη μεριά των καταναλωτών αλλά και των επιχειρήσεων. Να προβληματιστούν και να συζητήσουν σχετικά με το θέμα μέσα από τη διαδικασία του debate, με στόχο να προκύψουν προτεινόμενες λύσεις αποδεκτές από το σύνολο των μαθητών.

Διαδικασία προσέγγισης: Τα παιδιά παροτρύνθηκαν να ενημερώσουν τους συμμαθητές τους που έλειπαν την προηγούμενη ημέρα για τη δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης αναδείχθηκε ο εξής προβληματισμός, εάν οι καταναλωτές έκαναν φιλικές προς το περιβάλλον επιλογές (επιλογή επαναχρησιμοποιούμενης τσάντας, μετάβαση στην αγορά με τα πόδια ή το ποδήλατο, χρησιμοποίηση λίστας αγορών) οι «μαγαζάτορες» θα ήταν χαρούμενοι;

Μερικές σκέψεις των παιδιών που εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης ήταν οι εξής:

Α3: « Εχθές πήραμε γαριδάκια… μόνο ένα πακέτο και δε χαλάσαμε πολλά λεφτά…»

Κ10: «Εγώ έχω πάνινες, όχι πλαστικές σακούλες…»

Κ6: «Εμείς πάμε στην κυρία Μαρία τη γειτόνισσα με τα πόδια επειδή είναι κοντά…»

Κ11: «Εγώ λέω στο μπαμπά μου να πάμε σχολείο με τα πόδια και εκείνος με πάει με το αυτοκίνητο…»

Επίσης αξίζει να αναφερθεί, τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν τη θέληση τους να χρησιμοποιούν πάνινες τσάντες για τα ψώνια τους αλλά τέθηκε και ο προβληματισμός, αν δεν έχουμε πάνινη τσάντα τι θα κάνουμε; Στο σημείο αυτό, ανακλήθηκε προηγούμενη γνώση η οποία αποκτήθηκε στη δεύτερη δράση του προγράμματος («Επαναχρησιμοποίηση»), όπου τα παιδιά διαμόρφωσαν τις δικές τους πάνινες τσάντες με τη μεταποίηση μιας παλιάς και ίσως φθαρμένης μπλούζας. Άρα η απάντηση στον προαναφερθέντα προβληματισμό δεν άργησε να δοθεί: εάν κάποιος δεν έχει πάνινη τσάντα σίγουρα θα έχει μια παλιά μπλούζα που θα μπορέσει να την «μεταμορφώσει» σε τσάντα.

Στη συνέχεια της διαδικασίας, έγινε η προετοιμασία για τη διεξαγωγή του debate. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες τους «μαγαζάτορες» (Κ4, Κ5, Κ6, Κ12, Κ3, Κ8,

Κ1, Α1, Α6, Κ14) και τους «αγοραστές» (Κ7, Α4, Α5, Α7, Κ9, Κ13, Κ10, Κ11, Α3, Α2, Κ2). Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα όρισε τυχαία ένα «γραμματέα» ο οποίος θα αναλάμβανε να συντονίσει την καταγραφή των επιχειρημάτων, και έναν «πρόεδρο» ο οποίος θα τα παρέθετε κατά τη διαδικασία του debate στον πρόεδρο της άλλης ομάδας αλλά και στο σύνολο της τάξης που θα παρακολουθούσαν τη διαδικασία ως κοινό.

Εικόνα 163

Η «γραμματέας» της ομάδας των «αγοραστών» συντονίζει την καταγραφή των επιχειρημάτων.

Εικόνα 164

Η ομάδα των «μαγαζατόρων» ξεκινά την καταγραφή.

Εικόνα 165

Η καταγραφή των επιχειρημάτων συνεχίζεται για τη μία…

Εικόνα 166

…και την άλλη ομάδα.

	Ομάδα αγοραστών (καταναλωτών)	**Ομάδα μαγαζατόρων (επιχειρηματιών)**
Γραμματέας	Κ11	Κ8
Πρόεδρος (εκπρόσωπος)	Α2	Α6

Τα επιχειρήματα κάθε ομάδας, αποφασίστηκαν κατά την αρχική συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης και με την παρότρυνση της νηπιαγωγού. Στηρίχθηκαν σε δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν τις δύο προηγούμενες ημέρες. Στις ομάδες τα παιδιά κλήθηκαν να καταγράψουν τα επιχειρήματα που θα παρουσιαστούν μέσω των «προέδρων» στη διαδικασία του debate.

Όταν ολοκληρώθηκε η καταγραφή, τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην «παρεούλα», οι «πρόεδροι» έλαβαν θέσεις και το debate ξεκίνησε. Καθένας παρέθεσε τα επιχειρήματά του σύμφωνα με τις καταγραφές των ομάδων χωρίς, να τον διακόψει κανείς.

Εικόνα 167

Ο «πρόεδρος» των αγοραστών παραθέτει τα επιχειρήματα της ομάδας του.

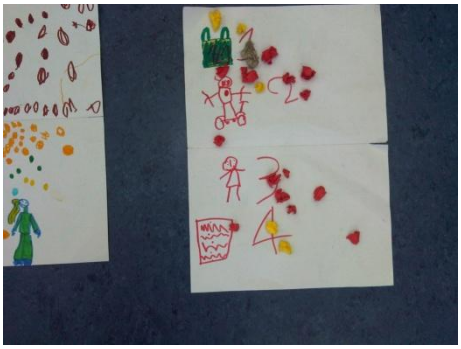
Εικόνα 168

Και ο «πρόεδρος» των μαγαζατόρων ακούει χωρίς να διακόπτει.

Αφού πραγματοποιήθηκε το debate, ακολούθησε η αποδέσμευση των παιδιών από τους ρόλους που είχαν κληθεί να υποδύονται σε όλη τη διαδικασία. Χωρίς να ανήκουν σε κάποια ομάδα συμφερόντων, πλέον και με τη λογική του ο καθένας κλήθηκε να ψηφίσει ποια από τις δύο απόψεις υποστηρίζει. Κάθε παιδί πήρε από ένα χαρτάκι και το έβαλε επάνω στα επιχειρήματα με τα οποία συμφωνούσε. Το αποτέλεσμα ήταν το εξής:

Εικόνα 169

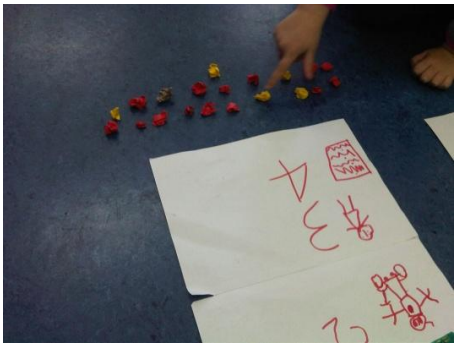
Η ψηφοφορία...



Εικόνα 170

Συντριπτική επικράτηση των επιχειρημάτων

της ομάδας των «αγοραστών»…



Εικόνα 171

Όπως φάνηκε και στην καταμέτρηση των ψήφων..

Σύνολο : 21 ψήφοι στα 21 παιδιά.

Στο τελευταίο στάδιο της δραστηριότητας και αφού ολοκληρώθηκε η καταμέτρηση των ψήφων, ακολούθησε σύντομη συζήτηση-ανασκόπηση των όσων είχαν συμβεί (καθώς τα παιδιά είχαν κουραστεί από την όλη διαδικασία). Στη συζήτηση αυτή, προτάθηκε από τη νηπιαγωγό να επαναληφθεί η δραστηριότητα της «αγοράς» (που πραγματοποιήθηκε την προηγούμενη ημέρα). Αυτή τη φορά όμως, μαγαζάτορες και αγοραστές θα συνεργάζονταν. Και αυτό γιατί όπως διαπιστώθηκε κατ τη διάρκεια της συζήτησης όλοι είμαστε άνθρωποι και όσα λεφτά και να μαζέψουν οι μαγαζάτορες δεν έχουν αξία εάν έχουν κάνει κακό στο περιβάλλον (αφού στο τέλος δε θα μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν σε ένα κόσμο γεμάτο σκουπίδια με «βρώμικο» αέρα, και με ζώα και φυτά που θα έχουν «αρρωστήσει» από την ανθρώπινη δραστηριότητα). Έτσι με την ιδέα της συνεργασίας και συμπόρευσης των δύο πριν από λίγο, αντιτιθέμενων ομάδων διατυπώθηκαν οι παρακάτω προτάσεις για την αυριανή δραστηριότητα:

- Να πεταχτούν στην ανακύκλωση οι πλαστικές σακούλες που ήδη υπάρχουν στα μαγαζιά και να μην ξαναεμφανιστούν σε αυτά (αφού ο καθένας πλέον

έχει συμφωνήσει να παίρνει επαναχρησιμοποιούμενη ή πάνινη τσάντα από το σπίτι του).

- Οι μαγαζάτορες να κάνουν έκπτωση σε αγοραστές οι οποίοι χρησιμοποιούν ποδήλατο, ή φθάνουν στο κατάστημα πεζοί.
- Οι μαγαζάτορες να ενημερώνουν τους αγοραστές για το πώς μπορούν να διαχειριστούν τα απορρίμματα που προκύπτουν από τα αγαθά που έχουν αγοράσει (πχ. στο μανάβικο μπορούν να ενημερώνουν για την κομποστοποίηση, ενώ στο μπακάλικο για την επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση των συσκευασιών).

Οι δύο προτάσεις προέκυψαν από τα παιδιά με συζήτηση και μέσα από ερωτήσεις που έθεσε η νηπιαγωγός (σχετικά με τις σακούλες και την ενημέρωση για τη διαχείριση των απορριμμάτων). Αναφέρεται ενδεικτικά η απάντηση ενός μαθητή στην ερώτηση της νηπιαγωγού, «Τι θα τις κάνουν τόσες πλαστικές σακούλες που έχουν τα μαγαζιά;»

Α2: «Να τις πετάξουν στην ανακύκλωση και να πάρουν πάνινες.»

Η τρίτη (σχετικά με την έκπτωση με βάση το μεταφορικό μέσο) προτάθηκε καθεαυτή από τη νηπιαγωγό και έγινε αποδεκτή από την ομάδα.

Αποτελέσματα:

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης δραστηριότητας συνοψίζονται στο γεγονός ότι το σύνολο της τάξης τάχθηκε υπέρ οικολογικών προτάσεων κατά τη διαδικασία της κατανάλωσης. Και αυτό ήταν αποτέλεσμα της επεξεργασίας των συγκεκριμένων προτάσεων στις δραστηριότητες των προηγούμενων ημερών. Τα παιδιά συνεργάστηκαν σε όλη τη διαδικασία και δεν προέκυψαν ιδιαίτερα προβλήματα. Φάνηκε να κατανοούν τις βασικές έννοιες ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κανένας (έστω και για να προκαλέσει το ενδιαφέρον ή τις αντιδράσεις των συμμαθητών του-πράγμα που συμβαίνει καμιά φορά στο νηπιαγωγείο) δεν ψήφισε υπέρ των μαγαζατόρων. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες δηλώσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια εκείνης της ημέρας:

Κ4: «Ο μπαμπάς μου παίρνει πλαστική σακούλα.»

Κ14: «Εγώ την παίρνω!» (Την πάνινη τσαντούλα που φτιάξαμε στο σχολείο από παλιά μπλουζάκια).

Κ6: «Μπορεί να το ξέρουμε εμείς και οι άλλοι να μην το ξέρουν.»

Κ11: «Να τους δώσουμε εμείς πάνινες…»

Α5: «Να φτιάξουν από μια παλιά φανέλα…»

Α2: « Εδώ βάζουμε την κομποστοποίηση… εδώ την ανακύκλωση και εδώ αυτά που χρησιμοποιούμε ξανά…» (Όταν είδε το φίλο του που έλειπε κάποιες μέρες από το σχολείο, τον ενημέρωσε καθώς είχαν γίνει κάποιες αλλαγές).

Κ14: «Ο Α5 σκούπισε τη μύτη του, πού είναι η κομποστοποίηση;»

Κ2: «Οι μαγαζάτορες αν βγάζουν πολλά λεφτά δε σκέφτονται στους φτωχούς; δεν τους λυπούνται; …θα πεθάνει η φύση…»

Σχολιασμός αποτελεσμάτων:

Τα αποτελέσματα, θα μπορούσε να πει κανείς ότι ήταν αναμενόμενα δεδομένου ότι οι έννοιες ήταν ήδη γνωστές στα παιδιά από τις προηγούμενες ημέρες και η όλη διαδικασία κινήθηκε στο να διαπιστωθεί εάν έχουν κατανοήσει τη χρησιμότητα των συγκεκριμένων προτάσεων- επιλογών κατά την κατανάλωση και εάν μπορούν να επιχειρηματολογήσουν υπέρ αυτών (ή ενδεχομένως της αντιθετης άποψης). Από τη συγκεκριμένη δράση αναδεικνύεται και η ανάγκη των παιδιών να επικοινωνήσουν τα όσα έμαθαν καθώς αντιλαμβάνονται (οι περισσότεροι) ότι για να υπάρξει κάποιο αποτέλεσμα απαιτείται συντονισμένη δράση όλων των ανθρώπων. Υπήρξε όμως και ο προβληματισμός της νηπιαγωγού σχετικά με κάποια παιδιά που δεν συμμετέχουν τόσο ενεργά στις διαδικασίες. Στο πλαίσιο ωστόσο της ψηφοφορίας που πραγματοποιήθηκε μετά το debate, τα παιδιά αυτά τάχθηκαν υπέρ των προτάσεων των «αγοραστών».

Πέμπτη 14 Ιανουαρίου 2016

Επιδιωκόμενοι στόχοι: Να εφαρμοστούν τα όσα προέκυψαν ως προτάσεις την προηγούμενη ημέρα. Να προσεγγιστεί η έννοια της κατανάλωσης που βασίζεται στην κάλυψη των πραγματικών αναγκών του ατόμου. Να διαπιστωθεί εάν η διαδικασία έγινε περισσότερο κατανοητή από τα παιδιά ύστερα από συγκεκριμένες τροποποιήσεις οι οποίες στηρίχθηκαν σε παρατηρήσεις των προηγούμενων ημερών.

Διαδικασία προσέγγισης: Το νηπιαγωγείο για ακόμη μία φορά μετατρέπεται σε «αγορά». Λίγο διαφορετική όμως αυτή τη φορά. Οι ομάδες των «αγοραστών» (καταναλωτών) και των «μαγαζατόρων» (επιχειρηματιών) διαμορφώθηκαν ακριβώς όπως την προηγούμενη φορά εντάσσοντας όμως και τα παιδιά που έλειπαν. Όλα τα παιδιά έγιναν «αγοραστές» και «μαγαζατόρες». Ως «υπεύθυνοι» αγοραστές οι επιλογές που έπρεπε να κάνουν ήταν:

- Να επιλέξουν «επαναχρησιμοποιούμενη» τσάντα για τις αγορές τους.
- Να χρησιμοποιήσουν λίστα αγορών.

Ως «υπεύθυνοι» μαγαζάτορες αυτή τη φορά, οι ενέργειες που έπρεπε να κάνουν ήταν:

- Να μη διαθέτουν στα καταστήματά τους πλαστικές σακούλες.
- Να πραγματοποιούν «εκπτώσεις» σε καταναλωτές που δε χρησιμοποιούσαν αυτοκίνητο για τη μετάβαση στην αγορά.
- Να ενημερώνουν τους καταναλωτές για τη διαχείριση των απορριμμάτων που θα προέκυπταν από τα όσα είχαν αγοράσει.

Αφού προηγήθηκε συζήτηση και υπενθύμιση των όσων είχαν προκύψει την προηγούμενη ημέρα, οι «μαγαζάτορες» πήραν τις θέσεις τους και οι «αγοραστές» έκαναν την προετοιμασία τους. Σε αυτό το σημείο υπάρχει μια διαφοροποίηση από την προηγούμενη φορά. Τα παιδιά δε διαμόρφωσαν μόνα τους τη λίστα αγορών. Τους δόθηκε μια λίστα με συγκεκριμένα προς αγορά αντικείμενα, η οποία όμως προέκυψε από ελλείψεις που υπήρχαν στα «σπίτια» των «αγοραστών» (όπως τους ενημέρωσε η νηπιαγωγός). Στις διαμορφωμένες λίστες υπήρχε ένα πεδίο κενό όπου κάθε παιδί μπορούσε να αγοράσει κάτι ακόμα σύμφωνα με τα νομίσματα που είχε στη διάθεσή του (Όλα τα παιδιά πήραν από εφτά νομίσματα).

Το παιχνίδι ξεκίνησε, και η πρώτη κίνηση των «μαγαζατόρων» ήταν να πετάξουν όλες τις πλαστικές αλλά και τις χάρτινες σακούλες στην ανακύκλωση με σκοπό να υπάρχουν στα μαγαζιά πλέον, μόνο πάνινες.

Εικόνα 172

Οι «μαγαζάτορες» πετούν όλες τις πλαστικές και χάρτινες σακούλες στην ανακύκλωση.

Εικόνα 173

Οι αγορές ξεκινούν…

Εικόνα 174

Στη σειρά για να ψωνίσουν…

Εικόνα 175

Υπολογισμός των «χρημάτων»…

Εικόνα 176

Καταγραφές κατά την αγορά.

Αποτελέσματα:

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται μέσω της τροποποιημένης λίστας με τις καταγραφές των παιδιών. Στις περιπτώσεις που σημειώνεται σημαντική διαφοροποίηση των καταγραφών από την προηγούμενη φορά, παρατίθενται και οι δύο λίστες με τις καταγραφές των παιδιών ώστε να επισημανθεί η διαφοροποίηση αυτή. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα παιδιά επέλεξαν «επαναχρησιμοποιούμενες» τσάντες και τη χρήση λίστας αγορών, ενώ είχαν και την επιλογή να μην το κάνουν. Επίσης, ενώ οι «μαγαζάτορες» απαλλάχθηκαν από τις πλαστικές αλλά και τις χάρτινες τσάντες, δεν έκαναν στους «αγοραστές» κάποια «έκπτωση» εάν έρχονταν στο κατάστημα με ποδήλατο ή με τα πόδια ούτε και τους ενημέρωναν για την προτεινόμενη διαχείριση των απορριμμάτων που θα προέκυπταν από την κατανάλωση των αγαθών που αγόρασαν.

Κ11: Κατέγραψε με δύο τρόπους τα «χρήματα» που ξόδεψε. Τόσο σχεδιάζοντας το σύνολο των νομισμάτων όσο και γράφοντας τον αντίστοιχο αριθμό. Στο πεδίο όπου μπορούσε να αγοράσει κάτι επιπλέον, προτίμησε ένα παγωτό. Ξόδεψε έξι νομίσματα και επέστρεψε ένα.

Εικόνα 177

Καταγραφές Κ11.

Κ13:Κατέγραψε τα «χρήματα» που ξόδεψε. Προτίμησε να μην αγοράσει κάτι επιπλέον. Ξόδεψε πέντε νομίσματα και επέστρεψε ένα.

Εικόνα 178

Καταγραφές Κ13.

Α3: Κατέγραψε τα όσα ξόδεψε με αριθμούς. Στην περίπτωση που το αντικείμενο που αγόρασε κόστισε ένα νόμισμα έγραφε 1 και στην περίπτωση που έκανε δύο παρέθετε τους αριθμούς 1 2. Αγόρασε επιπλέον ένα καρπούζι. Ξόδεψε συνολικά έξι νομίσματα και δεν επέστρεψε κανένα γιατί έχασε το ένα.

Εικόνα 179

Καταγραφές Α6.

Κ3: Κατέγραψε τα «χρήματα» που ξόδεψε. Δεν αγόρασε μία μπανάνα ενώ ήταν στη λίστα γιατί δε βρήκε στο μανάβικο, ενώ αγόρασε επιπλέον ένα παγωτό. Ξόδεψε συνολικά πέντε νομίσματα και επέστρεψε δύο.

Εικόνα 180

Καταγραφές Κ3.

Κ8: Κατέγραψε ακριβώς όσα νομίσματα ξόδεψε για κάθε αντικείμενο που αγόρασε ενώ δε θέλησε να αγοράσει κάτι επιπλέον. Ξόδεψε συνολικά πέντε νομίσματα και επέστρεψε δύο.

Εικόνα 181

Καταγραφές Κ8.

Κ4: Κατέγραψε τα «νομίσματα» που ξόδεψε για καθετί που αγόρασε. Αγόρασε επιπλέον ένα παγωτό, ενώ δεν αγόρασε μια μπλούζα παρά το γεγονός ότι ήταν στη λίστα γιατί δε βρήκε στο κατάστημα με τα ρούχα. Ξόδεψε συνολικά τέσσερα νομίσματα και επέστρεψε τρία.

Εικόνα 182

Καταγραφές Κ4.

Κ7: Κατέγραψε τα όσα ξόδεψε για κάθε αγορά. Μπερδεύτηκε (όπως είπε) και αντί για δύο νομίσματα που κόστιζε η μπλούζα, σχεδίασε τρία. Αγόρασε επιπλέον ένα καρότο. Ξόδεψε συνολικά έξι νομίσματα και επέστρεψε ένα.

Εικόνα 183

Καταγραφές Κ7.

Κ10:Κατέγραψε τα όσα ξόδεψε. Δε βρήκε μπανάνα στο μανάβικο και πήρε ένα καρότο το οποίο και σχεδίασε. Επέλεξε να αγοράσει επιπλέον ένα παγωτό. Ξόδεψε συνολικά έξι νομίσματα και επέστρεψε ένα.

Εικόνα 184

Καταγραφές Κ10.

Α2: Κατέγραψε όσα περισσότερα νομίσματα μπορούσε δίπλα από κάθε αντικείμενο (τέσσερα χωρούσαν). Δεν επέστρεψε χρήματα ενώ αγόρασε επιπλέον ένα «ραπανάκι». Είπε χαρακτηριστικά: «Χάλασα όλα τα λεφτά μου!» Ενώ την προηγούμενη φορά είχε καταγράψει ακριβώς ότι αγόρασε και τα «χρήματα» που ξόδεψε.

Εικόνα 185

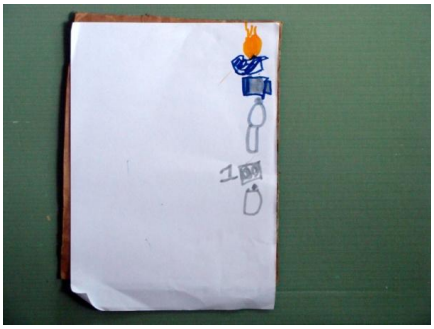
Καταγραφές Α2.

Κ1: Κατέγραψε τα όσα ξόδεψε, ενώ επέλεξε να αγοράσει επιπλέον ένα παγωτό με δύο μπάλες (το έχει απεικονίσει με μία). Ξόδεψε συνολικά έξι νομίσματα και έχασε ένα.

Εικόνα 186

Καταγραφές Κ1.

Κ14: Κατέγραψε τα όσα ξόδεψε και προτίμησε να αγοράσει επιπλέον ένα παγωτό. Ξόδεψε συνολικά έξι νομίσματα και έχασε ένα. Την προηγούμενη φορά είχε καταγράψει τα όσα ήθελε να αγοράσει αλλά παράλειψε να καταγράψει το κόστος τους (εκτός από μία περιπτωση).



Εικόνα 187

Καταγραφές Κ14.

Κ12:Κατέγραψε ακριβώς τα νομίσματα που ξόδεψε και επέλεξε να αποκτήσει επιπλέον ένα βιβλίο. Ξόδεψε συνολικά έξι νομίσματα και επέστρεψε ένα.

Εικόνα 188

Καταγραφές Κ12.

Κ2: Κατέγραψε τα όσα ξόδεψε ακριβώς και επέλεξε να αγοράσει επιπλέον ένα παγωτό. Ξόδεψε συνολικά έξι νομίσματα και επέστεψε ένα.

Εικόνα 189

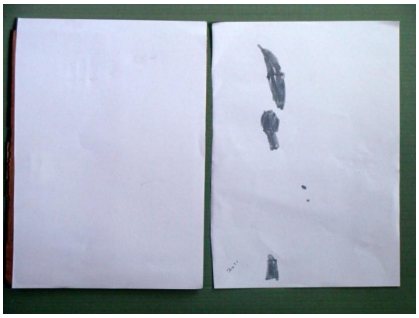
Καταγραφές Κ12.

Κ6: Κατέγραψε όσα ξόδεψε ακριβώς. Θέλησε να αποκτήσει επιπλέον ένα βιβλίο. Ξόδεψε συνολικά έξι νομίσματα και επέστρεψε ένα.

Εικόνα 190

Καταγραφές Κ6.

Α7: Κατέγραψε τα όσα ξόδεψε ενώ δεν ήθελε να αγοράσει κάτι επιπλέον. Την προηγούμενη φορά αν και είχε καταγράψει τα όσα ήθελε να αγοράσει δεν είχε καταγράψει καθόλου τα «χρήματα» που ξόδεψε.



Εικόνα 191

Καταγραφές Α7.

Α5: Κατέγραψε τα όσα ξόδεψε ακριβώς. Αγόρασε επιπλέον ένα παγωτό το οποίο απεικονίζει με τη μπάλα του παγωτού να πέφτει από το χωνάκι (όπως ακριβώς συνέβη κατά την αγορά). Ξόδεψε συνολικά έξι νομίσματα και επέστρεψε ένα.

Εικόνα 192

Καταγραφές Α5.

Κ5: Κατέγραψε τα όσα ξόδεψε ακριβώς και θέλησε να αγοράσει επιπλέον ένα παγωτό με τρείς μπάλες. Δεν ήθελε να αγοράσει ένα λεμόνι το οποίο έγραφε η λίστα. Ξόδεψε έξι νομίσματα και επέστρεψε ένα. Την προηγούμενη φορά είχε καταγράψει

τα όσα ήθελε να αγοράσει αλλά δεν κατέγραψε τα όσα ξόδεψε πραγματικά αλλά σχεδίασε ένα νόμισμα δίπλα από το κάθε αντικείμενο της λίστας.

Εικόνα 193

Καταγραφές Κ5.

Α6: Κατέγραψε ακριβώς ότι ξόδεψε. Αγόρασε επιπλέον ένα βιβλίο. Ξόδεψε όλα τα νομίσματα που είχε στη διάθεσή του.

Εικόνα 194

Καταγραφές Α6.

Α4: Κατέγραψε όσα «χρήματα» ξόδεψε. Αγόρασε επιπλέον ένα παγωτό, ενώ δεν ήθελε να αγοράσει τα δημητριακά. Ξόδεψε συνολικά τέσσερα νομίσματα και επέστρεψε τρία. Την προηγούμενη φορά δεν είχε καταγράψει ακριβώς το σύνολο των νομισμάτων που ξόδεψε.

.

Εικόνα 195

Καταγραφές Α4.

Σχολιασμός αποτελεσμάτων:

Φαίνεται ότι η τροποποίηση της λίστας, οδήγησε τα παιδιά στην πιο σαφή καταγραφή του «χρηματικού» ποσού που ξόδεψαν. Τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να αγοράσουν παγωτό, ενώ μόνο σε μία περίπτωση δεν καταγράφηκε ρεαλιστικά το σύνολο των νομισμάτων που ξοδεύτηκε.

Σε επίπεδο διαδικασίας αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκάστοτε «μαγαζάτορες» δεν ενημέρωσαν τους «πελάτες» σχετικά με ενδεχόμενες εκπτώσεις εάν απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν αυτοκίνητο ούτε και για τις επιλογές σε σχέση με τη διαχείριση των απορριμμάτων. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς κατά τη διάρκεια του προγράμματος δεν έχει γίνει συγκεκριμένη προσέγγιση για το θέμα της μεταφοράς όπως επίσης δε δόθηκε κάποιο παράδειγμα όπου κάποιος μαγαζάτορας θα έκανε έκπτωση σε πελάτη. Επιπρόσθετα, δεν έγινε κάποια υπενθύμιση κατά την πραγματοποίηση των αγορών. Ίσως σε κάποια επόμενη δράση, οι συγκεκριμένες ελλείψεις να αποτελούσαν επιδιωκόμενους στόχους και σε επανάληψη της παρούσας δραστηριότητας να παρατηρούταν αλλαγή.

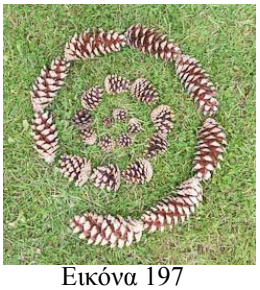
*Ελειπε Κ9.

Παρασκευή 11 Δεκεμβρίου 2015

Επιδιωκόμενοι Στόχοι: Τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες, να έρθουν σε επαφή με τη φύση και τα φυσικά υλικά και να δημιουργήσουν έργα με αυτά. Να προσεγγίσουν την έννοια της «δύναμης» της φύσης και της δραστηριότητας του ανθρώπου σε σχέση με αυτή.

Διαδικασία προσέγγισης: Την προηγούμενη ημέρα πραγματοποιήθηκε μια προετοιμασία για την επίσκεψή της τάξης στο δασάκι που βρίσκεται ακριβώς δίπλα από το νηπιαγωγείο. Ένα κουτί «ήρθε» στην τάξη και αμέσως άρχισαν να διατυπώνονται ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενό του. Όταν τελικά ανοίχτηκε, τα παιδιά περιεργάστηκαν τις εικόνες που περιείχε.

Εικόνα 196


Εικόνα 197

Εικόνα 198

Εικόνα 199

Διάφορες εικόνες από το διαδίκτυο με την τεχνική της land art (τέχνη της γης).

Η συζήτηση ξεκίνησε και επικεντρώθηκε γύρω από τα υλικά με τα οποία οι άνθρωποι δημιούργησαν τα συγκεκριμένα έργα. Διατυπώθηκε επίσης ο προβληματισμός εάν τα έργα αυτά μπορούν να μείνουν έτσι για πάντα και εάν όχι αν τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένα θα γίνουν «σκουπίδια» που θα σκορπιστούν στη φύση. Επίσης, τα παιδιά διερωτήθηκαν και για τις κατασκευές που συνήθως κάνουμε στο σχολείο με υλικά όπως χαρτόνια, κόλλες κλπ. και τα σκουπίδια που παράγονται ή εάν οι ίδιες οι κατασκευές θα γίνουν κάποτε σκουπίδια.

Μερικές απόψεις που διατυπώθηκαν σχετικά με το εάν τα υλικά των εικόνων θα γίνουν σκουπίδια ή όχι (εάν διαλυθούν οι κατασκευές) είναι οι εξής:

Α5: «Είναι γερά… δε θα διαλυθούν.»

Κ1: «Δεν είναι χαρτιά για να πάνε στην ανακύκλωση.»

Α4: «Είναι της θάλασσας.»

Κ3: «Τα φύλλα μπορούν να πάνε στην κομποστοποίηση.»

Κ7: «Κυρία όλα με πέτρες και φύλλα είναι…»

Κ10: «Έχω μάθει να φτιάχνω τέτοια με άμμο και με πέτρες.»

Κ11: « Αν φτιάξουμε τέτοια μπορεί να έρθει ένας σκύλος και να τα πάρει.»

Κ13: «Μπορεί να έρθουν τα παιδιά του δημοτικού και να μας τα καταστρέψουν.»

Αφού διατυπώθηκε η θέση ότι τα υλικά αυτά δεν είναι σκουπίδια, το συμπέρασμα ήταν ότι οι κατασκευές στη φύση δε δημιουργούν κανένα σκουπίδι σε αντίθεση με τις κατασκευές στο σχολείο. Τα παιδιά ερωτήθηκαν εάν ήθελαν να φτιάξουν τις δικές τους κατασκευές στη φύση, όχι μόνο γιατί είναι μια τεχνική χωρίς σκουπίδια αλλά για να παρατηρήσουν επίσης τον τρόπο με τον οποίο τα υλικά αυτά θα επιστρέψουν στη φύση με το πέρας του χρόνου. Αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με την καθημερινή φωτογράφηση των ολοκληρωμένων έργων και τη σύνθεση των επάλληλων φωτογραφιών σε ένα βίντεο που θα παρουσιάζει τη σταδιακή αποδόμηση του κάθε έργου.

Τα παιδιά συμφώνησαν με την ιδέα των κατασκευών στο δασάκι, χωρίστηκαν σε τυχαίες ομάδες και μετά από συζήτηση, η κάθε ομάδα επέλεξε τα φυσικά υλικά που θα χρησιμοποιούσε για την κατασκευή της και τα κατέγραψε (με ζωγραφική) και δημιούργησε ένα σχέδιο για το πώς θα έμοιαζε το έργο της.

Εικόνα 200

Λίστα με φυσικά υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα έργα.

Εικόνα 201

Σχεδιάζοντας το έργο της ομάδας.

Εικόνα 202

Εικόνα 203

Η ομάδα αυτή (Κ1,Κ5,Κ14) αποφάσισε να φτιάξει διάφορους κύκλους με λουλούδια, φύλλα, πέτρες και χώμα.

Εικόνα 204

Εικόνα 205

Η επόμενη ομάδα (Κ3,Κ7,Κ10,Κ11,Κ13,Α1) αποφάσισε να φτιάξει ένα χέρι με κουκουνάρια, κλαδιά και να βρίσκεται κοντά σε δέντρα.

Εικόνα 206

Εικόνα 207

Η επόμενη ομάδα (Α5,Α4,Κ6,Κ12,Α2) αποφάσισε να φτιάξει έναν κύκλο με φύλλα και χώμα.

Εικόνα 208

Εικόνα 209

Η ομάδα αυτή (Κ4,Α6,Α7,Κ2,Κ9) αποφάσισε να φτιάξει ένα σαλιγκάρι από λουλούδια, φύλλα και πέτρες.

Αφού ολοκληρώθηκε η προετοιμασία, την ημέρα που πραγματοποιήθηκε η δράση κατέφθασαν στο σχολείο και μερικοί γονείς για βοήθεια (οι οποίοι είχαν ενημερωθεί νωρίτερα). Κάθε γονιός ανέλαβε το συντονισμό μίας ομάδας και η εξόρμηση ξεκίνησε. Οι ομάδες αρχικά αναζήτησαν και συγκέντρωσαν τα υλικά που είχαν καταγράψει και στη συνέχεια προχώρησαν στη δημιουργία των έργων. Τέλος, τα έργα παρουσιάστηκαν και φωτογραφήθηκαν. Ακολούθησε η επιστροφή στο νηπιαγωγείο. Έπειτα από λίγες ημέρες προβλήθηκε στην τάξη ένα βίντεο με τη διαδικασία αποδόμησης των έργων που προέκυψε από το συνδυασμό καθημερινών φωτογραφήσεων.

Αποτελέσματα:

Σε γενικές γραμμές η όλη διαδικασία κύλησε ομαλά. Υπήρξαν όμως και μερικά προβλήματα. Ο καιρός ήταν ένα από αυτά, καθώς εκείνη την ημέρα έκανε αρκετό κρύο και θεωρήθηκε λογικό η δράση να διαρκέσει όσο το δυνατό λιγότερο. Παρόλα αυτά, οι ομάδες δούλεψαν αρκετά καλά και ο συντονισμός από τους υπεύθυνους των ομάδων (γονείς-συνοδοί) ήταν αποτελεσματικός. Τα παιδιά αλλά και οι γονείς ευχαριστήθηκαν την όλη διαδικασία παρά την περιορισμένη διάρκειά της. Τα έργα που δημιουργήθηκαν παρουσιάζονται παρακάτω.

Εικόνα 210

Το «σαλιγκάρι».

Εικόνα 211

Οι «κύκλοι» τελικά έγιναν «πύργος».

Εικόνα 212

Ο «κύκλος».

Εικόνα 213

Το «χέρι».

Εικόνα 214

Αναζητώντας φυσικά υλικά.

Εικόνα 215

Δίνοντας στο έδαφος μορφή «χεριού».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιδράσεις των παιδιών όταν μετά από μερικές ημέρες παρακολούθησαν το βίντεο αποδόμησης των έργων. Παρά το γεγονός ότι είχε συζητηθεί στη τάξη το τι πρόκειται να συμβεί και όλοι σχεδόν έδειχναν να κατανοούν το ότι η κατασκευή των έργων γίνεται με δεδομένο ότι θα επιστρέψουν στη φύση και τα παιδιά θα παρακολουθήσουν την πορεία αυτή μέσα από τις φωτογραφίες, μετά την προβολή διατυπώθηκαν οι παρακάτω δηλώσεις και σκέψεις:

Α6: «Πήγαν στη φύση… τα χάλασε ο αέρας, τα σκυλιά, οι γάτες.»

Α2: «Η φύση…»

Α4: «Στεναχωριέμαι, ναι..»

Α7: «Περίμενα να χαλάσει… εντάξει νιώθω.»

Κ1: «Έτσι γίνεται στη φύση.»

Κ10: «Τα υλικά ήταν της φύσης…»

Κ11: «Δεν τη ρωτήσαμε για να τα πάρουμε.»

Κ9: « Η φύση είναι δυνατή»

Όλοι συμφώνησαν ότι η φύση είναι πιο δυνατή από τον άνθρωπο και η συζήτηση συνεχίστηκε κάπως έτσι…

Κ7: «Ναι επειδή γεννήθηκε πρώτη.»

Α2: «Επειδή δε φαίνεται και πηγαίνει κρυφά κρυφά.»

Κ11: «Τι είναι φύση;»

Κ3: «Το δάσος.»

Α2: «Τα ζώα.»

Α2: «Τα λουλούδια.»

Α3: «Η γη.»

Κ10: «Τα παιδάκια.»

Α2: «Όταν φτιάχνουμε κάτι να το πηγαίνουμε μετά στο σχολείο για να μη χαλάει… όταν τη βρω θα την ξεριζώσω τη μητέρα φύση!»

Κ11: «Δεν τη ρωτήσαμε όμως.»

Κ1: «Να τη ρωτήσουμε αν μας αφήνει να παίρνουμε τα υλικά της.»

Κ2: «Πώς θα της μιλήσουμε;»

Κ1: «Εμείς δεν την ακούμε αλλά αυτή μας ακούει…»

Α2: «Να τη ρωτήσουμε σήμερα.»

Η συζήτηση συνεχίστηκε και τα παιδιά κατέληξαν στο ότι είναι καλύτερα να «συνεργάζεται» ο άνθρωπος με τη φύση και όχι να κάνει ενέργειες χωρίς να υπολογίζει τίποτα, γιατί η φύση είναι δυνατή και όλοι φάνηκε να το κατάλαβαν.

Εικόνα 216

Εικόνα 217

Εικόνα 218

Εικόνα 219

Φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του βίντεο με την αποδόμηση των έργων.

Σχολιασμός αποτελεσμάτων:

Η συζήτηση που ακολούθησε έπειτα από την προβολή του βίντεο με την αποδόμηση των έργων, αποτυπώνει τις σκέψεις των συγκεκριμένων παιδιών για τη φύση και τη σχέση της με τον άνθρωπο. Τα περισσότερα από τα παιδιά έχοντας κατανοήσει τη φιλοσοφία της δράσης έδειξαν να είναι συμβιβασμένα με το γεγονός ότι η φύση με τον τρόπο της «πήρε πίσω» τα υλικά της. Ενώ κάποιοι εξέφρασαν λύπη ακόμα και θυμό. Το συμπέρασμα είναι ότι όλοι φαίνεται να διαπίστωσαν ότι «η φύση είναι πιο δυνατή από τον άνθρωπο» και ότι χρειάζεται συνεννόηση και συνεργασία μεταξύ των δύο. Αξίζει να αναφερθεί η έκφραση « Εκείνη (η φύση) μας ακούει ενώ εμείς όχι» που φανερώνει ότι στη συγκεκριμένη σκέψη (του κοριτσιού αυτού αλλά ίσως και άλλων παιδιών) η φύση τοποθετείται ως κάτι ανώτερο, κάτι που ίσως περιλαμβάνει τον άνθρωπο (αφού τον ακούει) ακόμα κι αν εκείνος δε μπορεί να το αντιληφθεί άμεσα (δεν την ακούει).

Ανακεφαλαίωση Γ Δράσης

Η τρίτη και τελευταία δράση του προγράμματος είχε ως βασικό αντικείμενο την έννοια της μείωσης. Πρόκειται για μείωση της κατανάλωσης και επικράτησης των πραγματικών αναγκών αντί των επιθυμιών με στόχο την αντιμετώπιση της υπερκατανάλωσης η οποία χαρακτηρίζει πολλές από τις κοινωνίες των αναπτυγμένων χωρών και έχει σοβαρές συνέπειες στο περιβάλλον.

Η δράση ξεκίνησε με την αναπαράσταση (παιχνίδι ρόλων) τριών συγκεκριμένων καταναλωτικών συμπεριφορών σε επίπεδο οικογενειών. Τα παιδιά «έπαιξαν» τρία διαφορετικά σενάρια σε σχέση με την καταναλωτική συμπεριφορά τριών οικογενειών. Μετά το τέλος κάθε αναπαράστασης, γινόταν απολογισμός των επιλογών που είχαν πραγματοποιηθεί ως προς τρία σημεία: α) Πόσα χρήματα ξόδεψαν; β) Πόσα σκουπίδια έκαναν; γ) Πότε θα χρειαστεί να ξαναπάνε για ψώνια;

Από τη διαδικασία αυτή, προέκυψε ένα καταναλωτικό πρότυπο το οποίο φάνηκε καλύτερο από τα άλλα καθώς (μεταξύ άλλων) εξοικονόμησε χρήματα στην «οικογένεια» και παρήγαγε λιγότερα σκουπίδια. Την επόμενη ημέρα τα παιδιά ανέλαβαν ξανά από ένα ρόλο, αυτό του καταναλωτή σε ατομικό επίπεδο και κλήθηκαν να κάνουν τις επιλογές τους και να τις καταγράψουν, μέσα στην τάξη η οποία μετατράπηκε σε «αγορά». Οι βασικές επιλογές που μπορούσαν να

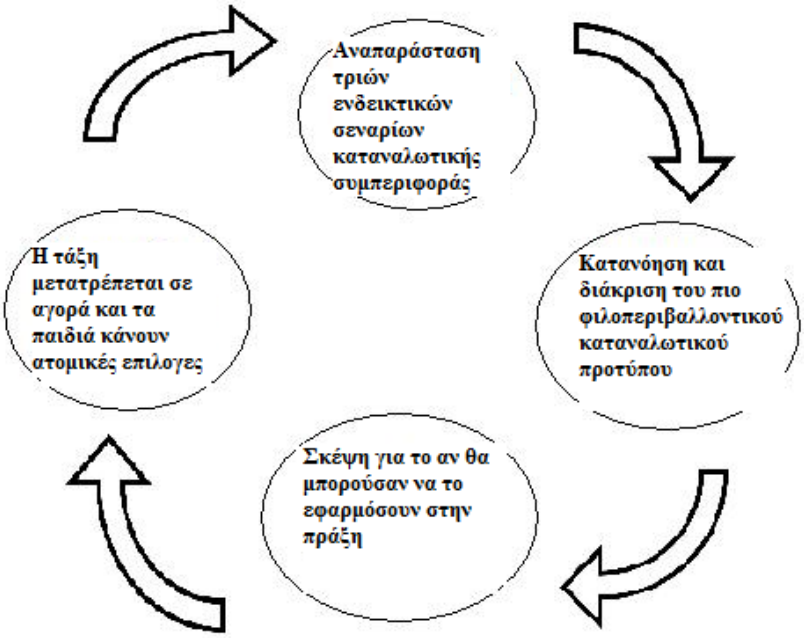
πραγματοποιήσουν ήταν εάν θα χρησιμοποιήσουν λίστα για τις αγορές τους, εάν θα χρησιμοποιήσουν πλαστική ή πάνινη τσάντα και τέλος ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστούν τα «χρήματά» τους (τι θα επιλέξουν να αγοράσουν; θα ξοδέψουν όλα τα χρήματα;). Μετά το τέλος της δραστηριότητας, αναδείχθηκε ο εξής προβληματισμός: Αν οι καταναλωτές κάνουν επιλογές για να προστατέψουν το περιβάλλον και για να κάνουν λιγότερα σκουπίδια, αυτό είναι καλό για τους μαγαζάτορες; Έτσι, διαμορφώθηκαν δύο ομάδες «αντικρουόμενων συμφερόντων» οι αγοραστές-καταναλωτές και οι πωλητές-μαγαζάτορες, οι οποίες κατέγραψαν τα επιχειρήματά τους και στη συνέχεια τα εξέθεσαν κατά την διαδικασία ενός debate.

Στο τέλος, τα παιδιά αποδεσμεύτηκαν από τους ρόλους και κλήθηκαν να ψηφίσουν υπέρ της μίας ή της άλλης άποψης. Το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας ήταν υπέρ των απόψεων των καταναλωτών που υποστήριζαν φιλικές προς το περιβάλλον συμπεριφορές. Και ακολούθησε συζήτηση που οδήγησε σε συγκεκριμένες προτάσεις προς όφελος και των δύο ομάδων. Οι προτάσεις αυτές εφαρμόστηκαν στην πράξη την επόμενη ημέρα, καθώς η τάξη μετατράπηκε ξανά σε αγορά και τα παιδιά έκαναν για άλλη μια φορά τις επιλογές τους τις οποίες και κατέγραψαν, ως υπεύθυνοι καταναλωτές αλλά και ως υπεύθυνοι πωλητές.

Η δραστηριότητα που ακολούθησε είχε ως στόχο την δημιουργία κατασκευών χωρίς να προκύψει κανένα σκουπίδι (καθώς μετά από τις περισσότερες κατασκευές στην τάξη συνήθως ο κάδος ανακύκλωσης γεμίζει με πολλά υπολείμματα χαρτιών). Τα παιδιά είδαν εικόνες από έργα που είχαν γίνει σε εξωτερικούς χώρους με φυσικά υλικά (land art) και θέλησαν να δημιουργήσουν αντίστοιχα, στο δασάκι που βρίσκεται δίπλα από το νηπιαγωγείο. Προηγήθηκε μια προετοιμασία (συγκρότηση ομάδων, σχεδιασμός έργου και επιλογή υλικών, εθελοντική συμμετοχή γονέων για υποστήριξη στην όλη διαδικασία) και πραγματοποιήθηκε η εξόρμηση. Τα παιδιά σε ομάδες και με τη βοήθεια ορισμένων γονέων συνέλλεξαν αρχικά τα φυσικά υλικά που θα χρειάζονταν και στη συνέχεια διαμόρφωσαν τα έργα τους. Ακολούθησε η φωτογράφηση των έργων από τη νηπιαγωγό και η επιστροφή στην τάξη. Τις ημέρες που ακολούθησαν συνεχίστηκε η συστηματική φωτογράφιση κάθε έργου ξεχωριστά (απεικόνιση της σταδιακής αποδόμησης των έργων). Η σύνθεση και επεξεργασία των φωτογραφιών με ειδικό πρόγραμμα στον υπολογιστή οδήγησε στη δημιουργία βίντεο που απεικόνιζε τη σταδιακή αποδόμηση των έργων των παιδιών. Όταν το βίντεο ήταν έτοιμο πραγματοποιήθηκε προβολή στην τάξη. Προέκυψε συζήτηση σχετικά με

τη φύση και τον άνθρωπο και τις δυνάμεις του καθενός. Όπως και στην περίπτωση καταναλωτών και πωλητών έτσι και τώρα, ενώ φάνηκε ότι υπήρχε σύγκρουση μεταξύ των δύο μερών στο τέλος αναδείχθηκε ως αποδεκτή από όλους η συναίνεση και η συνεργασία (ανθρώπου και φύσης).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται σχηματικά ο πρώτος κύκλος της σπειροειδούς αναστοχαστικής διαδικασίας της έρευνας δράσης σύμφωνα με τον Kemmis (1981) ο οποίος διαμορφώθηκε στην τρίτη συνολική δράση του εκπαιδευτικού προγράμματος.



Σχήμα 4

Σχεδιάζω, δρω-παρατηρώ, στοχάζομαι, αναθεωρημένο σχέδιο Γ δράσης.

Ενώ στο ίδιο σχήμα εντάσσονται και οι επόμενοι κύκλοι των διαδικασιών ως εξής:

Β Κύκλος: Η τάξη μετατρέπεται σε αγορά και τα παιδιά κάνουν ατομικές επιλογές- Η πλειονότητα επέλεξε φιλικές προς το περιβάλλον πρακτικές αλλά διαπιστώθηκαν κάποια προβλήματα στις καταγραφές- Σκέψη για δομημένο πίνακα καταγραφών και για ανάδειξη περαιτέρω προβληματισμού (η πλευρά των πωλητών-μαγαζατόρων)- Αντιπαράθεση μαγαζατόρων και καταναλωτών.

Γ Κύκλος: Αντιπαράθεση μαγαζατόρων και καταναλωτών (με την μέθοδο του debate)- Συμφωνία σε συγκεκριμένες επιλογές, προτάσεις και για τις δύο πλευρές- Σκέψη για το αν θα μπορούσαν να εφαρμοστούν οι προτάσεις στην πράξη- Η τάξη μετατρέπεται σε αγορά για ακόμη μία φορά και τα παιδιά προβαίνουν ελεύθερα σε επιλογές είτε ως μαγαζάτορες είτε ως καταναλωτές (καταγράφουν τις ενέργειές τους σε δομημένο αυτή τη φορά πίνακα).

4.9 8^{ο} Στάδιο: Ερμηνεία δεδομένων, τελική αξιολόγηση

Η ερμηνεία των δεδομένων πραγματοποιείται από τη νηπιαγωγό που οργάνωσε και υλοποίησε την όλη έρευνα όπως και η τελική αξιολόγηση και παρουσιάζονται αρχικά κατά ευρύτερη δράση και έπειτα σαν συνολική παρέμβαση ενώ ακολουθούν τα συμπεράσματα.

Α Δράση –Ανακύκλωση

Ο τρόπος με τον οποίο επιλέχθηκε να αξιολογηθεί η συγκεκριμένη δράση είναι μέσω των έργων των παιδιών. Σε ένα αρχικό στάδιο και αφού το θέμα είχε εισαχθεί με παιγνιώδη τρόπο και με τη χρήση κούκλας, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν γιατί πίστευαν ότι ήταν τόσο «φοβισμένο» το σκουπίδι. Τα δεδομένα θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε εκείνα που προσανατολίστηκαν στο ότι κάτι μέσα στον κάδο «φόβισε» το σκουπίδι και σε εκείνα που απεικόνισαν τον προορισμό μετά τον κάδο ως κάτι που θα μπορούσε να «φοβίσει» το σκουπίδι. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τα έργα των παιδιών που παρατίθενται παραπάνω τα δύο προσεγγίζουν την έννοια της χωματερής (Α3, Κ13) καθώς αναφέρονται σε ένα μέρος με σκουπίδια, ενώ τα υπόλοιπα θα μπορούσαν να εκφράζουν φανταστικές σκέψεις των παιδιών ή και προσωπικά τους βιώματα (είναι πολύ πιθανό να έχουν δει σκουπίδια στη θάλασσα). Στο δεύτερο στάδιο και αφού τα παιδιά βρήκαν στοιχεία για τη χωματερή αλλά την είδαν και σε ένα βίντεο, τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν που πάνε τα σκουπίδια (πλέον έγινε σαφές γιατί φοβάται το σκουπίδι). Όλοι ζωγράφισαν τη χωματερή η οποία τους είχε κάνει πολύ άσχημη εντύπωση. Τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σκούρα και τα περισσότερα έργα αποτελούνταν από πλήθος ακανόνιστων σχημάτων και γραμμών. Την τελευταία φορά που συλλέχτηκαν έργα των παιδιών τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν που ήθελαν να πηγαίνουν τα σκουπίδια. Όλα τα έργα

απεικόνισαν συνδυασμούς ανακύκλωσης, κομποστοποίησης και ανακύκλωσης μπαταριών, ενώ εντοπίστηκαν τέσσαρα τα οποία απεικόνιζαν ταυτόχρονα και τις τρείς επιλογές (Α7, Α6, Κ11,Κ3). Ενώ μεταξύ των έργων αυτών υπάρχει και ένα (Κ1) το οποίο απεικονίζει και το σπίτι όπου οι άνθρωποι κάνουν σκουπίδια.

Από τα έργα των παιδιών κατά τις τρείς διαδοχικές φορές φαίνεται ότι όλοι απέκτησαν τελικά κάποιες βασικές γνώσεις για τις επιλογές των ανθρώπων ως προς τη διαχείριση των απορριμμάτων. Από τη διατύπωση φανταστικών υποθέσεων κατέληξαν στην απεικόνιση πραγματικών καταστάσεων οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως «λύση» στον κοινό στόχο όλων: τη μείωση της ποσότητας των σκουπιδιών της τάξης. Αν και σε αυτή τη φάση τα παιδιά δεν τοποθετούν τα σκουπίδια με απόλυτη συνέπεια στην ανακύκλωση ή την κομποστοποίηση φαίνεται ότι μετά το τέλος της πρώτης δράσης τουλάχιστον γνωρίζουν τις επιλογές που έχουν αλλά και το λόγο για τον οποίο θα έπρεπε να προβούν σε αυτές.

Β Δράση –Επαναχρησιμοποίηση

Για την αξιολόγηση της δεύτερης δράσης συμπληρώθηκε από τα παιδιά ερωτηματολόγιο (με εικόνες) το οποίο αποτελούταν από πέντε ερωτήσεις και τρείς πιθανές απαντήσεις σε καθεμία. Όλες οι ερωτήσεις είχαν άμεση σχέση με τις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά τη δεύτερη δράση. Συνοπτικά αναφέρονταν: α) στην επαναχρησιμοποίηση ως προτιμότερη πρακτική και από την ανακύκλωση β) στη χρήση της πάνινης τσάντας αντί της πλαστικής γ) στα επιβλαβή για το περιβάλλον υλικά (χαρτί, πλαστικό, αλουμίνιο), δ) στην επαναχρησιμοποίηση αντικειμένων για κατασκευές στο νηπιαγωγείο ε) στην επιδιόρθωση χαλασμένων χρηστικών αντικειμένων με σκοπό την επέκταση του χρόνου ζωής τους.

Τα παιδιά συμπλήρωσαν δύο φορές συνολικά το ερωτηματολόγιο, μία πριν ξεκινήσουν οι δραστηριότητες της δεύτερης δράσης και μία αφού ολοκληρώθηκαν. Τα αποτελέσματα ήταν τα εξής (περισσότερες απαντήσεις):

	1 ερώτηση	2 ερώτηση	3 ερώτηση	4 ερώτηση	5 ερώτηση
Επιδιωκόμενα αποτελέσματα	**Γ**	**Β**	**Α**	**Β**	**Β**
Αποτελέσματα πρώτης φοράς	**Γ**	**Α**	**Γ**	**Γ**	**Γ**
Αποτελέσματα δεύτερης φοράς	**Γ**	**Β**	**Α**	**Γ**	**Β**

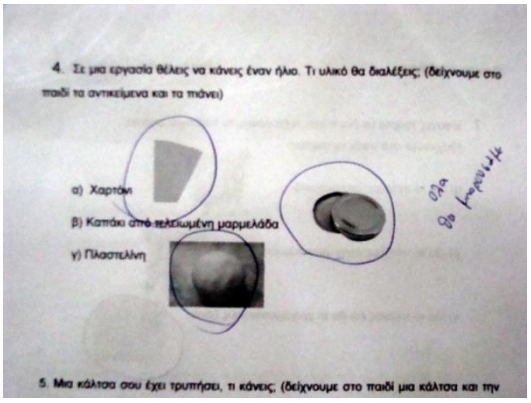
Παρατηρείται ότι υπήρξε αλλαγή μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης φοράς και αυτή εντοπίζεται σε τρία σημεία. Στην δεύτερη ερώτηση (σχετικά με το υλικό κατασκευής της τσάντας αγορών) τα περισσότερα παιδιά την πρώτη φορά συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σημείωσαν την πρώτη επιλογή (ότι θα χρησιμοποιούσαν πλαστική τσάντα για τις αγορές τους), πράγμα φυσικό καθώς οι περισσότερες οικογένειες χρησιμοποιούν τις τσάντες αυτές. Στην τρίτη ερώτηση (σχετικά με το λιγότερο επιβλαβές για το περιβάλλον υλικό) τα περισσότερα παιδιά σημείωσαν την τρίτη επιλογή (η οποία απεικόνιζε ένα μεταλλικό κουτί –υλικό μέταλλο). Ενώ στην πέμπτη ερώτηση (σχετικά με την επιδιόρθωση ή όχι μιας σκισμένης κάλτσας) τα περισσότερα παιδιά σημείωσαν την τρίτη επιλογή (μετατροπή της κάλτσας σε κούκλα).

Η αλλαγή παρατηρείται στα αποτελέσματα της δεύτερης φοράς συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου όπου τα περισσότερα παιδιά αυτή τη φορά στη δεύτερη ερώτηση σημείωσαν τη δεύτερη επιλογή (πάνινη τσάντα αγορών), στην τρίτη ερώτηση σημείωσαν την πρώτη επιλογή (εφημερίδα- υλικό χαρτί) και στην πέμπτη ερώτηση σημείωσαν τη δεύτερη επιλογή (να επιδιορθωθεί η κάλτσα ώστε να χρησιμοποιηθεί ξανά).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ατομικά από κάθε παιδί ενώ ταυτόχρονα μπορούσε να πιάνει και τα αντικείμενα στα οποία αναφερόταν η κάθε ερώτηση (πλαστικό πιάτο μιας χρήσης, τσάντες αγορών: πάνινη πλαστική χάρτινη, εφημερίδα, πλαστικό μπουκάλι, αλουμινένιο κουτάκι, χαρτόνι, πλαστελίνη, καπάκι από μαρμελάδα, κάλτσα σκισμένη).

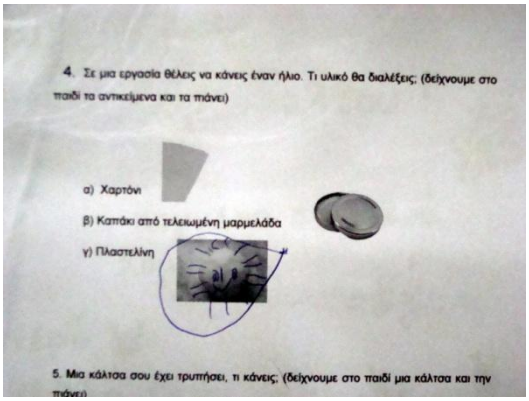
Τέλος, το ενδιαφέρον στρέφεται στην ερώτηση όπου δεν υπήρξε αλλαγή και οι απαντήσεις δεν ήταν οι επιθυμητές σύμφωνα με τους στόχους των δραστηριοτήτων

του προγράμματος. Αυτή ήταν η τέταρτη ερώτηση όπου τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν πιο υλικό θα προτιμούσαν για την κατασκευή ενός ήλιου στο πλαίσιο κάποιας εργασίας. Οι επιλογές ήταν α)χαρτόνι β) καπάκι από τελειωμένη μαρμελάδα και γ)πλαστελίνη. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών και τις δύο φορές επέλεξε πλαστελίνη. Φαίνεται ότι η προτίμηση τους στην πλαστελίνη υπερίσχυσε της επαναχρησιμοποίησης. Ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν δύο περιπτώσεις, στη μία η ερωτώμενη (Κ11) απάντησε ότι και με τα τρία υλικά θα μπορούσε να κατασκευάσει έναν ήλιο ενώ στη δεύτερη ο ερωτώμενος (Α5) σχεδίασε κιόλας τον ήλιο που θα κατασκεύαζε (με πλαστελίνη) επάνω στο ερωτηματολόγιο.



Εικόνα 220

«Θα μπορούσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε όλα.»



Εικόνα 221

Το σχέδιο του ήλιου.

Γ Δράση –Μείωση

Ο τρόπος με τον οποίο επιλέχθηκε να αξιολογηθεί η συγκεκριμένη δράση ήταν η παρατήρηση κατά τη διάρκεια διεξαγωγής παιχνιδιού ρόλων. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένας οδηγός παρατήρησης αποτελούμενος από τρείς ερωτήσεις οι οποίες έπρεπε να απαντηθούν και τις δύο φορές που πραγματοποιήθηκε το παιχνίδι, ξεχωριστά για κάθε παιδί. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι εξής:

- Χρησιμοποίησε επαναχρησιμοποιούμενη-πάνινη τσάντα για τις αγορές του;
- Έγραψε λίστα πριν «πάει στην αγορά»;
- Ξόδεψε όλα τα «χρήματα» που είχε στη διάθεσή του;

Στην πορεία φάνηκε ότι δεν υπήρχε λόγος να χρησιμοποιηθεί ο οδηγός παρατήρησης καθώς την πρώτη φορά όλα τα παιδιά επέλεξαν πάνινη τσάντα (εκτός από ένα που επέλεξε πλαστική) και χρησιμοποίησαν λίστα. Και τη δεύτερη φορά, συνέβη το ίδιο ενώ το παιδί που είχε επιλέξει την πρώτη φορά πλαστική τσάντα άλλαξε γνώμη και πήρε επαναχρησιμοποιούμενη. Το πρόβλημα εντοπίστηκε στις καταγραφές των παιδιών. Την πρώτη φορά κλήθηκαν να καταγράψουν τα όσα αγόρασαν και τα «χρήματα» που ξόδεψαν, με το δικό τους τρόπο σε ένα λευκό χαρτί. Σε αυτή την περίπτωση εντοπίστηκαν ασυνέπειες μεταξύ των καταγραφών και των όσων τελικά είχαν «αγοράσει» τα παιδιά. Τη δεύτερη φορά αναδιαμορφώθηκε ο τρόπος καταγραφών και η μορφή της λίστας. Το κάθε παιδί που επέλεγε λίστα έπαιρνε ένα δομημένο σχέδιο καταγραφών με ήδη καταγεγραμμένα προϊόντα τα οποία «προέκυψαν» από τις ανάγκες κάθε σπιτιού. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μην επιλέξουν τη λίστα αυτή. Στο σχέδιο αυτό εκτός από τα καταγεγραμμένα προς αγορά προϊόντα υπήρχε και χώρος ώστε κάθε παιδί να ζωγραφίσει κάτι που θα ήθελε να αγοράσει επιπλέον. Αυτή τη φορά παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συνέπεια μεταξύ των καταγραφών και των αγορών ενώ παιδιά που την προηγούμενη φορά δεν είχαν μπει στη διαδικασία να καταγράψουν τα «χρήματα» που ξόδεψαν αυτή τη φορά το έκαναν με επιτυχία. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελεύθερη επιλογή αγοράς οι περισσότεροι προτίμησαν να «αγοράσουν» παγωτό.

Σχετικά με το αν ξόδεψαν όλα τα «χρήματα» που είχαν στη διάθεσή τους, την πρώτη φορά επέστρεψαν «χρήματα» 10 παιδιά ενώ τη δεύτερη 14.

Τη δεύτερη φορά που πραγματοποιήθηκε το παιχνίδι-αγορά, οι μαγαζάτορες σύμφωνα με τις προτάσεις που είχαν διατυπωθεί την προηγούμενη ημέρα, έπρεπε να ενημερώνουν τους καταναλωτές ώστε να τοποθετούν στην ανακύκλωση (ή την κομποστοποίηση) τις συσκευασίες των προϊόντων μετά τη χρήση τους, και θα μπορούσαν να κάνουν «έκπτωση» σε όσους έφταναν στα μαγαζιά με ποδήλατο ή με τα πόδια (δε χρησιμοποιούσαν αυτοκίνητο). Κανένας «μαγαζάτορας» δεν έκανε κάτι από αυτά. Όπως φαίνεται η απλή αναφορά των προτάσεων αυτών την προηγούμενη ημέρα δεν αρκούσε. Θα έπρεπε η κάθε πρόταση από αυτές να προσεγγιστεί με ξεχωριστή δραστηριότητα ώστε τα παιδιά να την κατανοήσουν και να τη θεωρήσουν αναγκαία ώστε στο τέλος να την εφαρμόσουν.

Τέλος σχετικά με την κατασκευή έργων στη φύση, παρατηρήθηκε ότι η όλη διαδικασία ήταν ευχάριστη τόσο για τα παιδιά και τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η αποδόμηση των έργων όπως παρουσιάστηκε στο σχετικό αυτοσχέδιο βίντεο, εξυπηρέτησε το σκοπό της. Δημιουργήθηκε προβληματισμός σχετικά με τη σύγκρουση ή τη σύμπνοια των δυνάμεων της φύσης και του ανθρώπου και τα παιδιά αφού εξέφρασαν διάφορα συναισθήματα και σκέψεις κατέληξαν στο ότι η «συνεργασία» μεταξύ των δύο είναι η καλύτερη λύση.

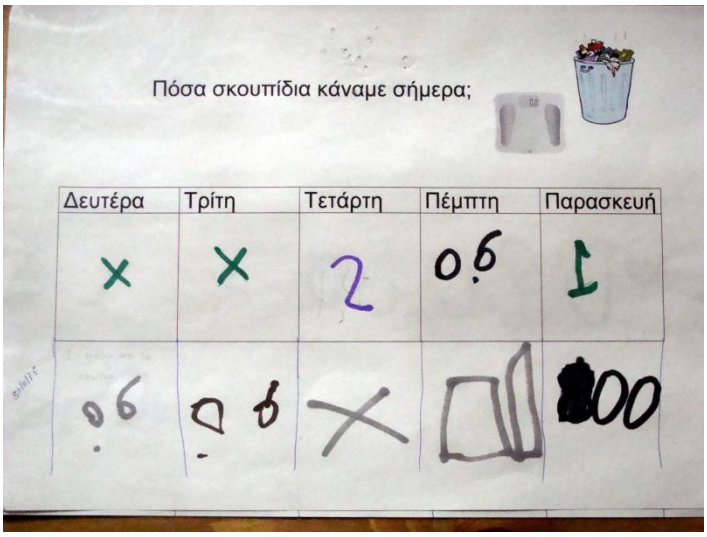
Αξιολόγηση συνολικής παρέμβασης

Το συνολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα- παρέμβαση αξιολογήθηκε και σε ένα ευρύτερο επίπεδο. Αυτό πραγματοποιήθηκε με τρείς τρόπους: την τήρηση ημερολογίου των πεπραγμένων όπου καταγράφονταν η πορεία των διαδικασιών αλλά και εκφράσεις και σκέψεις των παιδιών, το σχεδόν καθημερινό ζύγισμα των σκουπιδιών της τάξης και την καταγραφή των αποτελεσμάτων σε εβδομαδιαίο πίνακα και τον πιλοτικό υπολογισμό του δείκτη περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των παιδιών με τη χρήση προσαρμοσμένης σχετικής κλίμακας.

Αρχικά, από τα όσα καταγράφηκαν στο ημερολόγιο της έρευνας, διαπιστώνονται δύο σημαντικά στοιχεία: α) η ανάγκη των παιδιών να ενημερώσουν και τους υπόλοιπους ανθρώπους για τα όσα έμαθαν με σκοπό να προβούν όλοι σε ενέργειες φιλικές προς το περιβάλλον (συγκεκριμένα ανακύκλωση-κομποστοποίηση) «Τι θα γίνει εάν εμείς κάνουμε ανακύκλωση και κομποστοποίηση και οι άλλοι όχι;» «Να τους το πούμε!» β) Η τελική αλλαγή της στάσης των περισσότερων παιδιών σε σχέση με τα σκουπίδια. Η αρχική αδιαφορία και ανεκτικότητα ως προς την ύπαρξη διαφόρων σκουπιδιών στο προαύλιο του νηπιαγωγείου σταδιακά αντικαταστήθηκε από την ανησυχία σε σχέση με αυτά «Είδα ένα πλαστικό πεταμένο στην αυλή!» και έπειτα από δράση καθώς σε κάθε σχεδόν διάλειμμα τα παιδιά όχι μόνο παρατηρούσαν πλέον τα σκουπίδια αλλά τα τοποθετούσαν και στον κατάλληλο κάδο.

Η διαδικασία ζυγίσματος των σκουπιδιών της τάξης είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το ζύγισμα γινόταν μετά από το πρωινό έτσι ώστε να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά είχαν τοποθετήσει ανάλογα τα απορρίμματά τους και χρησιμοποιήθηκε για αυτό ηλεκτρονική ζυγαριά. Την πρώτη φορά που ζυγίστηκαν τα σκουπίδια, στην τάξη δεν είχε ξεκινήσει η ανακύκλωση και η κομποστοποίηση και το αποτέλεσμα ήταν 2 κιλά. Στη συνέχεια, κι ενώ τα παιδιά σταδιακά γίνονταν όλο και πιο συνεπή ως προς τη διαχείριση των απορριμμάτων το αποτέλεσμα για κάποιες ημέρες ήταν 0,6 κιλά. Ο επιδιωκόμενος στόχος όμως του μηδενικού αποτελέσματος δεν είχε επιτευχθεί. Έτσι έγινε μια μικρή διερεύνηση του περιεχομένου του κάδου των σκουπιδιών, και διαπιστώθηκε ότι το επιπλέον βάρος προκύπτει από γιαούρτια πεταμένα τα οποία δεν έχουν καταναλωθεί. Η παρατήρηση αυτή λειτούργησε προς όφελος του βασικού σκοπού. Τα παιδιά είχαν ένα επιπλέον κίνητρο να φάνε όλο το γιαούρτι τους ενώ διατυπώθηκε και η πρόταση, οι συσκευασίες των γιαουρτιών να μαζευτούν στο

νεροχύτη του σχολείου ώστε να πλυθούν και να χρησιμοποιηθούν ξανά σε διάφορες κατασκευές. Όπως ήταν φυσικό, την επόμενη ημέρα το αποτέλεσμα του ζυγίσματος ήταν μηδέν. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και η ικανοποίηση ήταν μεγάλη.



Εικόνα 222

Εβδομαδιαίος πίνακας ζυγίσματος των απορριμμάτων της τάξης.

Η συγκεκριμένη διαδικασία λειτούργησε αυτό-αξιολογητικά σε επίπεδο ομάδας. Η συνολική δράση της τάξης προς ένα συγκεκριμένο στόχο (του μηδενισμού της ποσότητας των απορριμμάτων της τάξης) καταγράφηκε στον παραπάνω πίνακα δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να παρακολουθούν την πορεία προς το στόχο και να προβαίνουν σε συγκρίσεις, σκέψεις και προτάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά δε νοιάστηκαν μόνο για το περιβάλλον, αλλά έγιναν ομάδα και συντόνισαν τη δράση τους προς έναν κοινό σκοπό κατανοώντας ότι γίνεται για το καλό όλων. Το ζήτημα που τίθεται είναι εάν η προσπάθεια θα έχει συνέχεια και μετά το τέλος των μετρήσεων. Και εάν όχι γιατί ή ποιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν σε ένα επόμενο επίπεδο.

Τέλος, για την αξιολόγηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο εργαλείο. Το εργαλείο αυτό είναι η κλίμακα NEP (New Ecological Paradigm) scale, η οποία δημιουργήθηκε για τη μέτρηση των περιβαλλοντικών πεποιθήσεων ενηλίκων από τον καθηγητή Riley Dunlap και των συνεργατών του το 1978 και αναδιαμορφώθηκε ώστε να απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών από τους Manoli, Johnson και Dunlap το 2007. Στην αναμορφωμένη πλέον κλίμακα για παιδιά,

περιλαμβάνονται δέκα αντικείμενα –δηλώσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να διατυπώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους επιλέγοντας ανάμεσα σε πέντε διαβαθμίσεις (κλίμακα τύπου Likert). Τα αντικείμενα (items) που περιλαμβάνονται στην κλίμακα αυτή ομαδοποιούνται σε τρείς κατηγορίες: α) τα δικαιώματα της φύσης β) η οικολογική κρίση και γ) η τάση του ανθρώπου να εξαιρείται (από το σύνολο του περιβάλλοντος). Και έχουν διαμορφωθεί ως εξής:

Τα δικαιώματα της φύσης.	7. Οι άνθρωποι υποτίθεται ότι εξουσιάζουν την υπόλοιπη φύση. 1. Τα φυτά και τα ζώα έχουν τόσο δικαίωμα όσο και οι άνθρωποι στη ζωή. 4. Οι άνθρωποι πρέπει να υπακούν στους νόμους της φύσης.
Οικολογική κρίση.	10. Αν τα πράγματα δεν αλλάξουν θα έχουμε μια μεγάλη καταστροφή στο περιβάλλον σύντομα. 2. Υπάρχουν πάρα πολλοί (ή σχεδόν πάρα πολλοί) άνθρωποι στη γη. 8. Οι άνθρωποι φέρονται άσχημα στη φύση. 5.Όταν οι άνθρωποι δεν τα πάνε καλά με τη φύση υπάρχουν άσχημα αποτελέσματα.
Η τάση του ανθρώπου να εξαιρείται.	3. Οι άνθρωποι είναι αρκετά έξυπνοι ώστε να απέχουν από το να καταστρέφουν τη γη. 6.Η φύση είναι αρκετά δυνατή ώστε να χειρίζεται τα άσχημα αποτελέσματα του σύγχρονου τρόπου ζωής. 9.Οι άνθρωποι θα ξέρουν κάποια μέρα αρκετά για το πώς λειτουργεί η φύση και θα μπορούν να την ελέγχουν.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η κλίμακα αυτή εφαρμόστηκε πιλοτικά αφού πρώτα προσαρμόστηκε ώστε να απευθύνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου (4-6 ετών). Η εν λόγω προσαρμογή (από τη νηπιαγωγό) και συμπλήρωση της κλίμακας από τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα οδήγησε σε κάποια αποτελέσματα τα οποία δεν οδηγούν σε γενικευμένα συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα μπορεί να διαφέρουν κατά τη δοκιμή της κλίμακας σε κάποιο άλλο νηπιαγωγείο είτε τα παιδιά έχουν συμμετάσχει σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα είτε όχι.

Η χρήση της προσαρμοσμένης κλίμακας για παιδιά νηπιαγωγείου μπορεί να αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των περιβαλλοντικών πεποιθήσεων αλλά λειτουργεί ταυτόχρονα περιοριστικά. Και αυτό γιατί εφαρμόστηκε δοκιμαστικά σε ένα πολύ περιορισμένο δείγμα μαθητών νηπιαγωγείου και χρειάζεται περαιτέρω έρευνα και δοκιμή ώστε να μπορεί να εξελιχθεί.

Η παρούσα προσαρμογή της κλίμακας αυτής έγινε με την ενσωμάτωση των αντικειμένων-δηλώσεων (items) σε ένα αυτοσχέδιο παραμύθι. Η επιλογή αυτή έγινε καθώς για τα περισσότερα παιδιά της ηλικίας 4-6 ετών η αφήγηση ενός παραμυθιού αποτελεί αγαπημένη ασχολία (γεγονός που έχει παρατηρηθεί και στη συγκεκριμένη τάξη νηπιαγωγείου). Το παραμύθι αυτό, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους επάνω σε συγκεκριμένα θέματα. Αυτό γίνεται καθώς η όλη ιστορία διαδραματίζεται με πρωταγωνιστή έναν εξωγήινο ο οποίος κάνει μια βόλτα στη γη. Το παιδί καλείται να δηλώσει εάν και κατά πόσο συμφωνεί με τις σκέψεις που διατυπώνει ο εξωγήινος κατά τη διάρκεια της βόλτας του. Οι σκέψεις αυτές είναι τα αντικείμενα της κλίμακας NEP ελαφρώς τροποποιημένα ως προς τη διατύπωση ώστε να γίνονται κατανοητά από παιδιά νηπιαγωγείου. Τα παιδιά λοιπόν αφού ο εξωγήινος διατυπώσει την κάθε του σκέψη, καλούνται να «πατήσουν» ένα χρωματιστό κουμπί ανάλογα με το κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτή (Κόκκινο κουμπί: συμφωνώ πολύ, Πορτοκαλί: συμφωνώ, Μωβ: δεν ξέρω, Γαλάζιο: διαφωνώ, Μπλε: διαφωνώ πολύ).

Η πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας σε μορφή παραμυθιού πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας με τη συμμετοχή 19 παιδιών (τα 2 ήταν άρρωστα και απουσίαζαν για μεγάλο διάστημα από το νηπιαγωγείο). Η νηπιαγωγός διάβαζε σε κάθε παιδί ξεχωριστά το παραμύθι το οποίο εικονογραφήθηκε από την ίδια, και

συγκέντρωσε τα αποτελέσματα τα οποία και παρουσιάζονται παρακάτω ανά κατηγορία.

	Κυριαρχικό πρότυπο πεποιθήσεων Μέγιστο σκορ	**Αποτελέσματα της εφαρμογής στη συγκεκριμένη τάξη νηπιαγωγείου**	**Οικολογικό πρότυπο πεποιθήσεων Μέγιστο σκορ**
Τα δικαιώματα της φύσης.	11	6,41	7
Οικολογική κρίση.	4	11,72	20
Η τάση του ανθρώπου να εξαιρείται.	3	8,88	15

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το σύνολο των συγκεκριμένων παιδιών τοποθετείται κοντά σε οικολογικές απόψεις σε σχέση με τα δικαιώματα της φύσης, δε φαίνεται να αντιλαμβάνεται την οικολογική κρίση επαρκώς ενώ τοποθετείται σχεδόν στο μέσο ως προς την τάση του ανθρώπου να εξαιρείται από το συνολικό περιβάλλον. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα προέκυψαν από το μέσο όρο των βαθμών κάθε απάντησης και έπειτα από το άθροισμα των μέσων όρων των απαντήσεων κάθε κατηγορίας.

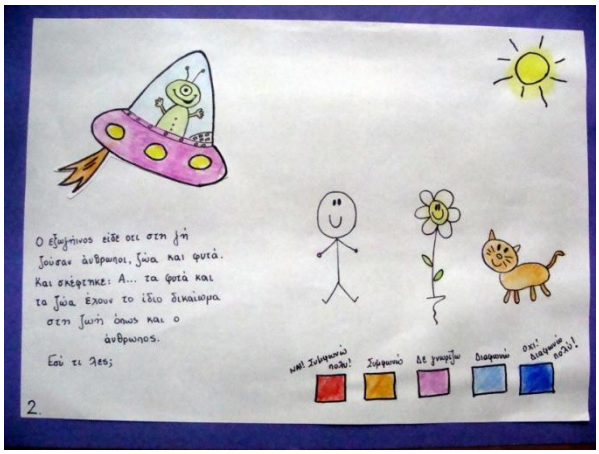
Το γεγονός ότι το πλησιέστερο αποτέλεσμα στο οικολογικό πρότυπο πεποιθήσεων παρατηρείται στην κατηγορία «Δικαιώματα της φύσης», ίσως να οφείλεται στη δραστηριότητα με τα έργα στη φύση (Γ Δράση) και τα όσα προέκυψαν και συζητήθηκαν σχετικά με αυτή. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά γενική ομολογία

το παραμύθι άρεσε στα παιδιά σαν διαδικασία ενώ παρατηρήθηκαν σημεία δυσκολίας στην κατανόηση εκφοράς κάποιων αντικειμένων (πχ. κατανοούσαν καλύτερα τη λέξη κανόνες από τη λέξη νόμους).

Τέλος, παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες από τις σελίδες του παραμυθιού (η ολοκληρωμένη εκδοχή του υπάρχει στο παράρτημα της παρούσας εργασίας).Ενώ ολόκληρο το παραμύθι-κλίμακα παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας.

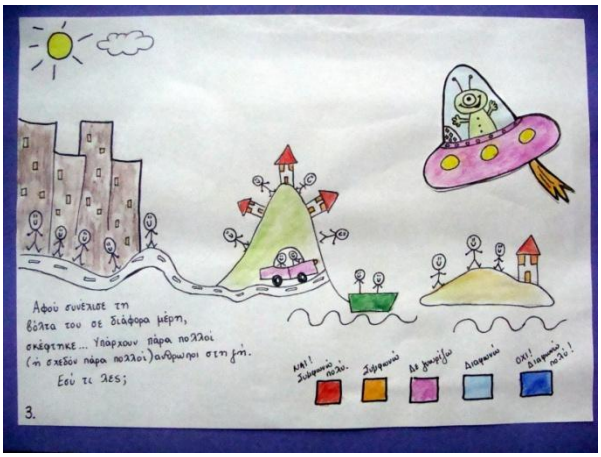
Εικόνα 223

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας εξωγήινος…»



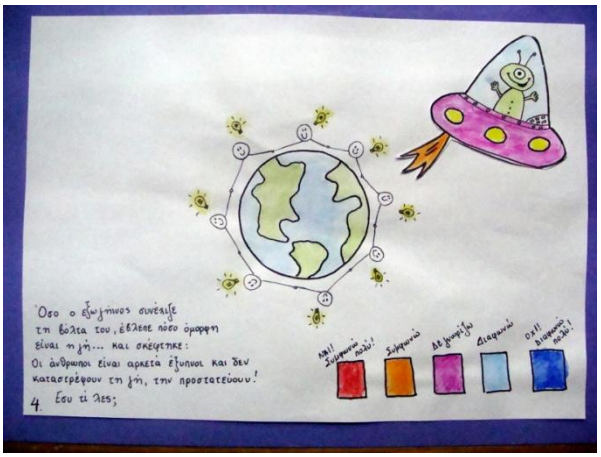
Εικόνα 224

«Αντικείμενο (item) 1.»



Εικόνα 225

«Αντικείμενο (item) 2.»



Εικόνα 226

«Αντικείμενο (item) 3.»

Συμπεράσματα-προτάσεις

Σε ένα συνολικό επίπεδο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα τη βιώσιμη κατανάλωση που υλοποιήθηκε ως έρευνα δράσης και παρουσιάζεται στην εργασία αυτή, μπορεί να οδηγήσει σε συγκριμένα συμπεράσματα.

Αρχικά, ότι η σύνδεση της ΠΕ και της ΕΑΑ, με πραγματικά προβλήματα είναι σημαντική (όπως τονίζεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, κεφ. 2,3). Στην προκειμένη περίπτωση το πρόβλημα που προσεγγίστηκε δεν ήταν άμεσα παρατηρήσιμο, (καθώς δεν υπήρχαν ορατές επιπτώσεις στο κοντινό περιβάλλον των παιδιών) ήταν όμως πραγματικό. Και αυτό έγινε κατανοητό από όλα τα παιδιά ενώ παράλληλα λειτούργησε σαν κίνητρο για τη μετάβαση από τη σκέψη (που διαμορφώθηκε σταδιακά σύμφωνα με όσα προσεγγίστηκαν) στη δράση.

Έπειτα, το γεγονός ότι παρατηρήθηκε αλλαγή στην αντιμετώπιση των παιδιών απέναντι στα πεταμένα σκουπίδια στην αυλή, δείχνει ότι τα παιδιά ακόμη κι από αυτή την ηλικία μπορούν να υιοθετούν στάσεις και συμπεριφορές φιλικές προς το περιβάλλον. Φυσικά για να φτάσει ένα παιδί στο σημείο να ενεργεί με τέτοιους τρόπους καθημερινά, θα πρέπει αρχικά να γνωρίζει τους λόγους για τους οποίους πρέπει να υιοθετούνται αυτές οι συμπεριφορές και να προβεί συνειδητά και ελεύθερα στις προσωπικές του επιλογές. Στην προσχολική ηλικία, αν και υπάρχουν αρκετά εμπόδια που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της σκέψης (όπως ο εγωκεντρισμός), φάνηκε ότι με συγκεκριμένους τρόπους τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν και να δράσουν συλλογικά κάτω από έναν κοινό σκοπό ο οποίος ξεπερνά τα όρια της σχολικής τάξης. Επιπλέον στη συγκεκριμένη περίπτωση, καταγράφηκε η έντονη επιθυμία- ανησυχία των παιδιών να μοιραστούν τα όσα έμαθαν με τον υπόλοιπο κόσμο. Και εδώ το σημαντικό στοιχείο είναι ότι ανάγκη για την ευρύτερη αυτή ενημέρωση εκφράστηκε με στόχο τη δράση καθώς έγινε αντιληπτό ότι η αποτελεσματικότητα των όποιων ενεργειών έγκειται στο συντονισμό και τη συνεργασία όλων.

Επιπλέον, κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος τα παιδιά (κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες) ήρθαν δύο φορές (δημιουργία έργων στη φύση και παρατήρηση της αποδόμησης τους, παιχνίδι ρόλων με ανάδειξη σύγκρουσης οικολόγων καταναλωτών και πωλητών) αντιμέτωπα με τη σύγκρουση φυσικού περιβάλλοντος και ανθρώπινης δραστηριότητας. Η απλή αυτή διατύπωση εμπεριέχει

έναν προβληματισμό σε σχέση με την αειφορία. Τα παιδιά χωρίς να εκτεθούν σε ακραίες εκδηλώσεις της δύναμης της φύσης, (πχ. σεισμούς, πλημμύρες, καταστροφές) και μέσα από την ατομική τους δράση προβληματίστηκαν και φάνηκε να κατανοούν την ανάγκη συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης των δύο μερών της σύγκρουσης. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα της κλίμακας NEP όπου το πεδίο «Δικαιώματα της φύσης» έλαβε το πλησιέστερο σκορ σε οικολογικές αντιλήψεις. Αυτό βέβαια δεν αποδεικνύει κάτι περισσότερο από το ότι με τον κατάλληλο τρόπο και με σεβασμό προς τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας μπορούν να προσεγγιστούν σε ένα πολύ αρχικό στάδιο και βασικές έννοιες που απασχολούν την ανθρωπότητα ως προς το παρόν αλλά και το μέλλον όπως η αειφορία.

Συνοπτικά, η όλη διαδικασία φαίνεται να οδήγησε σε μια πρώτη αλλαγή συγκεκριμένων συμπεριφορών η οποία όμως είναι αμφίβολο εάν θα διαρκέσει και για πόσο. Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη για ανατροφοδότηση του προγράμματος και συνέχιση των βασικών αρχών του πάνω σε νέα κάθε φορά δεδομένα και με συγκεκριμένες αφορμές. Δεν πρόκειται για ένα πρόγραμμα με προαποφασισμένη αρχή και τέλος.

Επίσης, θα πρέπει να αξιοποιηθεί και η ανησυχία των παιδιών για ενημέρωση και δράση ευρύτερης ομάδας ανθρώπων. Θα ήταν σοβαρή παράληψη εάν δεν συνέβαινε αυτό.

Έτσι λοιπόν, προτείνονται δύο πιθανοί τρόποι εφαρμογής των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω. Σε σχέση με τη συνέχιση και ανατροφοδότηση του προγράμματος θα μπορούσαν όλες οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο ανεξαρτήτου θέματος κάθε φορά, να διέπονται από στοιχεία που προέκυψαν από αυτό (πχ. οι κατασκευές να πραγματοποιούνται από άχρηστο υλικό, σε κάθε θέμα να προσδίδεται και μια περιβαλλοντική διάσταση, η ανακύκλωση και η κομποστοποίηση να συνεχιστούν, το ζύγισμα των σκουπιδιών να ενταχθεί στις ρουτίνες του ημερήσιου προγράμματος). Ως ένα τέχνασμα για την ενσωμάτωση και τη συνέχιση των βασικών σημείων και αρχών του προγράμματος θα μπορούσε να τοποθετηθεί στην τάξη ένα «ταχυδρομικό κουτί» το οποίο κατά καιρούς θα περιέχει δημοσιεύματα από εφημερίδες ή περιοδικά και από το διαδίκτυο το περιεχόμενο των οποίων θα δρουν ως αφορμή για τη σύνδεση των υπό επεξεργασία κάθε φορά θεμάτων με περιβαλλοντικές όψεις και δράσεις. Η

αρχή στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσε να γίνει με το δημοσίευμα για την ενέργεια που πραγματοποιήθηκε στην Αλόννησο σχετικά με την κατάργηση των πλαστικών τσαντών και την αντικατάστασή τους από πάνινες. (http://www.aftodioikisi.gr/dimoi/to-oikologiko-paradeigma-tis-alonnisou-oi-plastikes-den-einai-tis-modas).

Επίσης, σχετικά με τη διάδοση των όσων συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε αρχικά να γίνει μια ενημέρωση στους γονείς έτσι ώστε να προωθούνται και στο σπίτι οι σχετικές δράσεις αλλά να προσεγγιστούν και οι θέσεις των οικογενειών σχετικά με τη συνολική δράση και να υπάρξει συνεργασία σε διάφορους τομείς. Έπειτα, η εμπλοκή και της διπλανής τάξης θα μπορούσε να ακολουθήσει ενώ το όλο εγχείρημα θα έπαιρνε ακόμη μεγαλύτερες διαστάσεις εάν η αρχική ενημέρωση κατέληγε σε μια πιθανή συνεργασία με το δήμο της περιοχής. Σε δημοτικό λοιπόν επίπεδο θα ήταν εφικτή η εμπλοκή περισσοτέρων νηπιαγωγείων σε διαδικασίες μείωσης των απορριμμάτων, και γιατί όχι και δημοτικών σχολείων. Η ομαδική δράση θα αποκτούσε έτσι μια άλλη δυναμική και παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς και τοπική κοινωνία θα συντόνιζαν τις ενέργειές τους προς έναν κοινό σκοπό που ξεκίνησε από το νηπιαγωγείο.

Συγκεντρωτικά, τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα προσέγγισαν το πρόβλημα σχετικά με τα απορρίμματα, πραγματοποίησαν σχετική έρευνα, προβληματίστηκαν, συνεργάστηκαν, έδρασαν συντονισμένα και έπαιξαν. Επίσης, εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις και τις σκέψεις τους και παρά τα όποια προβλήματα στο τέλος σχημάτισαν τη δική τους εικόνα για τα όσα προσεγγίστηκαν στο πλαίσιο αυτό (και όχι μόνο). Οι διαδικασίες αυτές κατά τη γνώμη μου, εγείρουν ελπίδες. Ελπίδες για ένα μέλλον διαφορετικό το οποίο θα διαμορφωθεί από άτομα ικανά να εμπλέκονται σε ενέργειες όπως αυτές που προαναφέρθηκαν. Κάτι που μεγάλο μέρος του σημερινού ενήλικου πληθυσμού ίσως δεν έκανε ή δεν είχε την ευκαιρία να κάνει ποτέ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001*). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μτφρ: Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταιχμιο.

Anderson, M. (2012).New Ecological Paradigm (NEP) Scale. *The Berkshire encyclopedia of sustainability: Measurements, Indicators and research methods for sustainability. (pp.260-262).* Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2015 από http://www.berkshirepublishing.com/

Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιδικό παιχνίδι: διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου, (Επιμ.),*Το παιχνίδι, σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ.159-174). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.

Βιδάλη, Α.(2000). *Νεοτερικότητα, αγωγή και προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Βορύλλα, Β. (2012). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού. Στο Ε. Μέλλου (Επιμ.), *Βοήθημα εκπαιδευτικού μικρών παιδιών- 3ος τόμος-Projects&Δημιουργικότητα*, σσ. 341-350.

Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2009). Κριτήρια Ποιότητας για τα Σχολεία Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο Φλογαΐτη, Ε.& Λιαράκου, Γ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: από τη θεωρία στην πράξη.* ΚΠΕ Αρχανών.

Γαβριλάκης, Κ. & Σοφούλης, Κ. (2005). Μια κριτική εξιστόριση των «Γεγονότων» στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. σσ.53-66. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. (1998). *Γη, Ένας Μικρός και Εύθραυστος Πλανήτης*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: αρχές-φιλοσοφία-μεθοδολογία –παιχνίδια και ασκήσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική Αγωγή και παιχνίδι.* Αθηνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Γιαννίρης, Κ. (2012). Έρευνα για τα 20 χρόνια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο 6^{ο} *Συνέδριο της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, 30 Νοεμβρίου 2012, Θεσσαλονίκη.*

Goehlich, M. (2003).Οι νέες μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε αντιπαράθεση προς τις κλασικές. Στο Κ.Χρυσαφίδης (Επιμ.), Ε. Νούσα (Μτφρ.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση* (σσ. 59-85). Αθήνα: Τυπωθύτω Γιώργος Δαρδάνος.

Δασκολιά, Μ. (2005).*Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π.& Μπασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός Νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Α.& Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,* 1, τευχ.2, σσ.83-102. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2015, από http://earthlab.uoi.gr/ojs/thete/index.php/thete/article/view/15

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

Δημητρίου, Α. (2001). Εκπαίδευση για την αειφορία, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Κ. Ουζούνης & Α.Καραφύλλης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο: Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρώπη, 10-13 Μαΐου 2001* (σσ. 214-225). Ξάνθη: Εκδ. Οίκος Σπανίδη.

Dunlap, R., Van Liere, K., Mertig, A.& Jones, R. (2000). Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A revised NEP Scale. *Journal of Social Issues*, Vol 56 (No 3), 425-442. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2015 από http://academic.evergreen.edu/s/smitht/NEP%20Revised%20study%202000.pdf

Evans, G., Brauchle, G., Haq, A., Wong, K. & Shapiro, E. (2007). Young Children's Environmental Attitudes and Behaviors. *Environment and Behavior* (Vol 39,5), 635-659. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2015 από http://eab.sagepub.com/

Engdahl, I. & Rabušicová, M. (2010). *Children's Voices about the State of the Earth and Sustainable Development, A report for the OMEP World Assembly and World*

*Congress on the OMEP World Project on Education for Sustainable Development 2009-2010.*OMEP.

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

UNEP. (2010). *Here and Now! Education for sustainable consumption*. Paris.

UNESCO.(1976). The Belgrade Chapter. *Connect,* Vol 1 (No 1), pp. 1-10.

UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO in co operation with UNEP, Tbilisi (USSR) 14-27 October 1977, Final Report.* Paris: 1978.

UNESCO.(1988). *International Strategy for Action in the field of Enviromental Education and training for the 1990's*. Nairobi-Paris.

UNESCO. (2005).UN *Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, The DESD at a glance.* Paris.

UNESCO, (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris.

UNESCO. (2014). *Shaping the future we want-UN Decade of education for sustainable development (2005-2014) final report summary*. Paris.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση, θεωρία και πράξη.* Ξάνθη: Εκδ. Σπανίδη.

Καμαρινού, Δ. (1995). *Έρευνα –δράση στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την τοπική αρχιτεκτονική κληρονομιά.* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πάτρας, Πάτρα.

Κατσαρού, Ε & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.

Κοινή Υπουργική Απόφαση Γ1/377/865 (ΦΕΚ 557/23-9-1992) «Σχολικές Δραστηριότητες».

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ.21072β/Γ2 (ΦΕΚ 304/13-3-2003) «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών… Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων».

Κουλαϊδής, Β. & Ραβάνης, Κ. (Επιμ.). (1998). *Νέες Τεχνολογίες, Φυσικές Επιστήμες και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για μαθητές προ-σχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G. & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psycology International,* Vol. 30 (3), 311-328. Ανακτήθηκε 7 Φεβρουαρίου 2015 από spi.sagepub.com

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφρ: Χρυσούλα Μητσοπούλου, Μάνια Φιλοπούλου) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2004). *Η οικολογική κρίση και η περιβαλλοντική εκπαίδευση.* Φλώρινα: Μέλισσα.

Λιαράκου. Γ.& Φλογαΐτη, Ε.(2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις, Προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

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

Mac Naughton, G. & Hughes, P. (2001). *Doing action research in early childhood studies: a step by step guide.* Open University Press.

Manoli, C., Johnson, B. & Dunlap, R. (2007). Assessing Children's Environmental Worldviews: Modifying and Validating the New Ecological Paradigm Scale for Use With Children. *The Journal of Environmental Education,* Vol 38 (No 4), 3-13. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2015 από http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOEE.38.4.3-13

McKeown, R. (2002), *Education for Sustainable Development Toolkit*. U.S.A: Center for Geography and Environmental Education, University of Tennessee. Από το διαδίκτυο. Ανακτήθηκε στις 6-10-2015 από http://www.esdtoolkit.org

Mayer, M. (2012). Η αξιολόγηση ως εργαλείο έρευνας στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στο Φλογαΐτη, Ε.& Λιαράκου, Γ. (Επιμ.) *Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, ειδικό αφιέρωμα στη διαθεματικότητα,* 7,75φ, σσ.19-36.

Μπιρμπίλη, Μ., Καραγιώργου, Ι. & Χριστοδούλου, Ι. (2010). Εμπλέκοντας τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας στη μάθησή τους: η σημασία της αυτό-αξιολόγησης. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΑΕ Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην προσχολική και την πρώτη σχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη.

Ναούμ, Ε. (2014). *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο.*(Διδακτορική διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Νόμος 1892/90 (άρθρο 111, παρ.13, ΦΕΚ 101 Α΄) «Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις».

OECD. (1999).*Education and learning for sustainable consumption*. Paris.

OECD. (2008). *Promoting sustainable consumption. Good practices in OECD countries.* Paris.

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

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011).*Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου 2011*.Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st century; theory, practice, progress and promise.* London and New York: Routledge.

Palmer, J. & Neal, Ph. (1994). *The handbook of environmental education*. London: Routledge.

Παπαπαύλου, Θ. (2005). Η συμβολή των Μη Κυβερνητικών Περιβαλλοντικών Οργανώσεων (Μ.Κ.Π.Ο) στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο*1 ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.σσ.598-606.*

Περδικάρη, Σ., Γώγουλου, Μ. & Μαλάμη, Ε. (2008). *«Περπατώ-περπατώ εις το δάσος…» Αειφορική προσέγγιση περιαστικού δάσους για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Στο *4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, 12-14 Δεκεμβρίου 2008.* Ναύπλιο.

Pramling Samuelson, I.& Katz, L. (2008). *The contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society.* Ανακτήθηκε στις 15-12-15 από http://www.researchgate.net/publication/265435095

Προεδρικό Διάταγμα 486 (ΦΕΚ 208/26-9-1989) «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής».

Ράπτης, Ν.(2000).*Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αγωγή: το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών.* Αθήνα: Τυπωθύτω Γιώργος Δαρδάνος.

Σβορώνου, Ε. (2012). *Το περιβάλλον θύμα της κρίσης: Ο ρόλος της εκπαίδευσης για την Αειφορία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.* Αθήνα.

Sixsmith, P. (2005). «Αγκινάρες, αδελφότητες και αειφορία», Η σχέση του εκπαιδευτικού δράματος με την εκπαίδευση για την αειφορία. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* .σσ.657 -675. Αθήνα: Gutenberg.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*, σσ. 69-83. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου 2015, από http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/

Τσαλίκη, Β. (2005). «Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;» Μια σύντομη περιγραφή και αποτίμηση της λειτουργίας των ΚΠΕ στην Ελλάδα. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* .σσ.635-655. Αθήνα: Gutenberg.

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

Τσεβρένη, Ι., Πανταζής, Σ. & Τούση, Ε. (2008). *Μεγαλώνοντας στην Αθήνα: ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους.* Κοινωφελές ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Αθήνα.

Φανιουδάκη, Ε. (2015). Μια περιβαλλοντική προσέγγιση με φόντο την αειφορία. Στο *7ο Πανελλήνιο συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, 8-10 Μαΐου 2015*. Βόλος.

Φαραγγιτάκης, Γ. & Σπανού, Μ. (2006).Εκπαίδευση για την αειφορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου 2006* .σσ.730-738. Αθήνα.

Φερμελή, Γ., Ρουσσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ. & Γκαίτλιχ, Μ. (2009). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* .Αθήνα: ΟΕΔΒ.

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

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

Φλογαΐτη, Ε.& Λιαράκου, Γ. (2005). Αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* .σσ.755 -772. Αθήνα: Gutenberg.

Frey, K. (2002). *Η «μέθοδος project», μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη.* (Μτφρ: Κλεονίκη Μάλλιου), Θεσσαλονίκη: Εκδ.Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Helm, H., Katz, L., (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές.* (Εισαγωγή- Επιμ. : Κώστας Χρυσαφίδης, Ευγενία Κουτσουβάνου, Μτφρ.: Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής, Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης.* Αθήνα: Τυπωθύτω Γιώργος Δαρδάνος.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

https://www.regjeringen.no/en/dep/kld/id668/

http://www.econews.gr/2015/05/04/plastikes-tsantes-eu-122102/

http://www.kathimerini.gr/321663/article/epikairothta/kosmos/to-proswpo-tomas-rompert-mal8oys

http://www.sustainablegreece2020.com/

http://3nip-gerak.att.sch.gr/progr2011-12-perival.htm

http://users.sch.gr/organopoulos/pe_stin_pieria/2009_2010/1o_nip_korinou_anakyklosi_.pdf

kpe-edess.pel.sch.gr/images/.../7o%20nipiagogeio%20mitilinis1.doc

http://hliostalaktipoliteia.blogspot.gr/2014/10/blog-post_21.html

https://blogs.unicef.org/blog/why-early-childhood-development-is-the-foundation-for-sustainable-development/

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα1: Κ1 «Βγήκε έξω από τον κάδο επειδή δεν μπορούσε να μυρίζει τη βρώμα από τα σκουπίδια.»

Εικόνα 2: Α3 «Θα πάει σε ένα μέρος που είναι πολλά σκουπίδια και βρωμάνε.»

Εικόνα 3: Α6 «Το μπουκάλι φοβάται ένα ζωάκι στη θάλασσα τη νύχτα.»

Εικόνα 4: Α7 « Το σκουπίδι θα πάει σε ένα σπίτι.»

Εικόνα 5: Κ5 «Το σκουπίδι πηγαίνει στον κάδο.»

Εικόνα 6: Κ2 «Πήγε στον σκουπιδοτενεκέ και μια γάτα το τρόμαξε.»

Εικόνα 7: Κ6 «Το σκουπίδι πάει σε μια σπηλιά.»

Εικόνα 8: Κ7 «Το σκουπίδι πάει στο μεγάλο κάδο.»

Εικόνα 9: Κ8 « Πάει σε έναν μεγάλο κάδο.»

Εικόνα 10: Κ9 «Θα πάει στη θάλασσα.»

Εικόνα 11: Κ10 «Είδε τη γάτα στον κάδο και φοβήθηκε.»

Εικόνα 12: Κ12 «Τα σκουπίδια που πάνε στη θάλασσα.»

Εικόνα 13: Κ13 «Σε ένα πολύ βρώμικο μέρος που έχει πεταμένα γλειφιτζούρια.»

Εικόνα 14: Κ14 «Κάπου τα πάει το σκουπιδιάρικο… δεν ξέρω που…»

Εικόνα 15: Α1 « Θα πήγαινε στη θάλασσα και θα πνιγόταν, αλλά ένας ψαράς το ψάρεψε και το έσωσε.»

Εικόνα 16: Α2 « Το παίρνει ένα φορτηγό και το πάει στην αποβάθρα, σε ένα λιμάνι και έχει έναν ωκεανό και πετάνε όλα τα σκουπίδια εκεί.»

Εικόνα 17: Α4 «Μπήκε μέσα από εδώ, στα πιο μεγάλα σκουπίδια.»

Εικόνα 18: Α5 « Ένας σωλήνας που πάνε πολλά πράγματα.»

Εικόνα 19: Κ3 «Πάει σε ένα τεράστιο κάδο.»

Εικόνα 20,21: Κάθε παιδί πληκτρολογεί ένα γράμμα στον υπολογιστή και έπειτα το σβήνει από το χαρτί μέχρι να σχηματιστεί ή έκφραση «Που πάνε τα σκουπίδια;»

Εικόνα 22: Τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες στην εγκυκλοπαίδεια.

Εικόνα 23: Τα παιδιά παρακολουθούν βίντεο με θέμα τη χωματερή.

Εικόνα 24: Κ1 « Χωματερή, πουλιά.»

Εικόνα 25: Κ2 « Χωματερή.»

Εικόνα 26: Κ3 «Χωματερή, δρόμος, φορτηγό.»

Εικόνα 27: Κ4 «Χωματερή, φορτηγό.»

Εικόνα 28: Κ5 «Χωματερή, δρόμος, φορτηγό.»

Εικόνα 29: Κ6 «Χωματερή, δρόμος, φορτηγό.»

Εικόνα 30: Κ7 «Χωματερή.»

Εικόνα 31: Κ8 « Πάει σε έναν μεγάλο κάδο.»

Εικόνα 32: Κ9 «Χωματερή.»

Εικόνα 33: Κ10 «Χωματερή, πουλιά ,φορτηγό.»

Εικόνα 34: Κ11 « Χωματερή.»

Εικόνα 35: Κ12 «Χωματερή, μπάρα με σκουπίδια.»

Εικόνα 36: Κ13 «Χωματερή, δρόμος.»

Εικόνα 37: Κ14 «Χωματερή, σκουπιδιάρης.»

Εικόνα 38: Α1«Χωματερή, δρόμος.»

Εικόνα 39: Α2 «Χωματερή, πουλιά.»

Εικόνα 40: Α3 «Χωματερή, σκουπιδιάρης, κάδος, σκουπίδια.»

Εικόνα 41: Α4 «Το σκουπιδιάρικο πετάει τα σκουπίδια κάτω…»

Εικόνα 42:Α5 «Χωματερή, σκουπιδιάρης.»

Εικόνα 43: Α6 «Χωματερή, σκουπιδιάρικο.»

Εικόνα 44: Α7 «Χωματερή, σκουπιδιάρης.»

Εικόνα 45: Το γράμμα που υπαγόρευσαν τα παιδιά στη νηπιαγωγό με την ελπίδα ότι την επόμενη ημέρα θα λάβουν απάντηση…

Εικόνα 46: Η απάντηση του «μπουκαλάκη.»

Εικόνα 47: Εβδομαδιαίος πίνακας ζυγίσματος των σκουπιδιών της τάξης.

Εικόνα 48: Τα παιδιά παρακολουθούν εκπαιδευτικό βίντεο για την ανακύκλωση.

Εικόνα 49: Ομαδοποίηση αντικειμένων ανακύκλωσης ανάλογα με το υλικό κατασκευής

Εικόνα 50: Η πρώτη ομάδα βάφει τον «κάδο» μπλε.

Εικόνα 51: Η δεύτερη ομάδα φτιάχνει την επιγραφή.

Εικόνα 52: Η τρίτη ομάδα φτιάχνει τη λίστα.

Εικόνα 53: Το αποτέλεσμα του κάδου.

Εικόνα 54:Η λίστα με τα υλικά που ανακυκλώνονται:1. Αλουμίνιο, 2.Λευκοσίδηρος, 3.Χαρτί, 4. Πλαστικό, 5. Γυαλί

Εικόνα 55: Ο χάρτης που οδήγησε τα παιδιά στον κομποστοποιητή.

Εικόνα 56: Ξεχωρίζοντας τα σκουπίδια της τάξης.

Εικόνα 57: Τι έχει μέσα ο κομποστοποιητής;

Εικόνα 58: Μείωση της ποσότητας των σκουπιδιών της τάξης.

Εικόνα 59: K11, A4

Εικόνα 60: K3, K12

Εικόνα 61: K10, K5

Εικόνα 62: K9, K7

Εικόνα 63: K8, A2

Εικόνα 64: K6, K4

Εικόνα 65: A5, A6

Εικόνα 66: A1, K14

Εικόνα 67: K13, A7

Εικόνα 68: K2

Εικόνα 69: Το δοχείο κομποστοποίηση της τάξης.

Εικόνα 70: Τα παιδιά πετούν τα ανάλογα «σκουπίδια».

Εικόνα 71: Η « χωματερή» γεμίζει από όλων των ειδών τα σκουπίδια που προέρχονται από τους πράσινους κάδους.

Εικόνα 72: Τα σκουπίδια πάνε στην «ανακύκλωση» και στην «κομποστοποίηση».

Εικόνα 73: Η «χωματερή» αδειάζει και μένουν μόνο τα «κόκκινα», τι θα γίνει με αυτά;

Εικόνα 74: Κ12 «Κάδος ανακύκλωσης, κάδος μπαταριών, εργοστάσιο ανακύκλωσης.»

Εικόνα 75: Κ13 «Κάδος ανακύκλωσης μπαταριών, κάδος σκουπιδιών, φορτηγό.»

Εικόνα 76: Κ4 «Κομποστοποιητής»

Εικόνα 77: Κ6 «Στο εργοστάσιο για να τα κάνουν καινούρια.»

Εικόνα 78: Κ8 «Κάδος ανακύκλωσης μπαταριών.»

Εικόνα 79: Α4 «Άνθρωπος, ανακύκλωση.»

Εικόνα 80: Κ7 «Ανακύκλωση, κομποστοποίηση, φορτηγό.»

Εικόνα 81: Κ2 «Κομποστοποιητής.»

Εικόνα 82: Κ1« Κάδος ανακύκλωσης, κάδος ανακύκλωσης μπαταριών, σπίτι με ανθρώπους που πετάνε τα σκουπίδια.»

Εικόνα 83: Α5 «Ανακύκλωση, κομποστοποίηση.»

Εικόνα 84: Α3 «Ανακύκλωση, σκουπιδιάρικο ανακύκλωσης, άλλος κάδος που πάνε στη χωματερή.»

Εικόνα 85: Α7 «Ανακύκλωση μπαταρίας, πράσινος κάδος, μπλε κάδος.»

Εικόνα 86: Α6 «Κομποστοποίηση, ανακύκλωση μπαταριών, ανακύκλωση, εργοστάσιο ανακύκλωσης.»

Εικόνα 87: Κ10 « Κάδος ανακύκλωσης μπαταριών, κομποστοποίηση.»

Εικόνα 88: Κ14 «Ανακύκλωση.»

Εικόνα 89: Κ11 «Κομποστοποίηση, ανακύκλωση, κάδος ανακύκλωσης μπαταριών.»

Εικόνα 90: Κ5 «Κομποστοποίηση, σκουλήκι.»

Εικόνα 91: Κ9 «Ανακύκλωση, σπίτι.»

Εικόνα 92, 93: Α1 «Κομποστοποίηση, 2 ανακυκλώσεις» (χρησιμοποίησε 2 χαρτιά).

Εικόνα 94: Κ3 «Ανακύκλωση, ανακύκλωση μπαταριών, κομποστοποίηση.»

Εικόνα 95: Α2 «Ανακύκλωση» (ο μπουκαλάκης στην ανακύκλωση) .

Εικόνα 96: Οι προτάσεις για την επαναχρησιμοποίηση των συσκευασιών σε μορφή λίστας.

Εικόνα 97: Καταγράφοντας τις διάφορες ιδέες.

Εικόνα 98: Το χάρτινο κουτί από μπισκότα«μεταμορφώθηκε» σε δέντρο.

Εικόνα 99: Το γυάλινο βάζο από μέλι«μεταμορφώθηκε» σε παγωτό.

Εικόνα 100: Το χάρτινο ρολό «μεταμορφώθηκε» σε φεράρι.

Εικόνα 101: Το μεταλλικό κουτί «μεταμορφώθηκε» σε πύργο.

Εικόνα 102: Α Ομάδα: Κ14, Κ1, Α3, Κ8, Κ5, Α1 (Δώρο και Φεράρι).

Εικόνα 103: Β Ομάδα: Α4, Α5, Α2, Κ12,Κ6 (Πύργος, αεροπλάνο, πύραυλος).

Εικόνα 104: Γ Ομάδα: Κ2, Α7, Κ4, Κ9, Α6 (Παγωτό, πίτσα, πύργος, πύραυλος, πιστόλι).

Εικόνα 105: Δ Ομάδα: Κ3,Κ7, Κ13, Κ11, Κ10 (Δέντρο, κουκλίτσα, πόνι, σπιτάκι).

Εικόνα 106: Τα παιδιά κόβουν σε μικρά κομμάτια τα χαρτιά που βρίσκονταν στον κάδο ανακύκλωσης.

Εικόνα 107: Τα χαρτάκια μουλιάζουν στο νερό.

Εικόνα 108: Ο χαρτοπολτός έχει πάρει μορφή και στεγνώνει.

Εικόνα 109: Αγορές με τη χρήση πλαστικής τσάντας.

Εικόνα 110: Αγορές με τη χρήση πάνινης τσάντας.

Εικόνα 111: Τα παιδιά χρωματίζουν το χαρτοπολτό.

Εικόνα 112: Οι αυγοθήκες έγιναν παλέτες χρωμάτων.

Εικόνα 113: Μερικά από τα έντομα- έργα των παιδιών από χαρτοπολτό.

Εικόνα 114: Τα σκουπίδια μετά από λίγη ώρα στο νερό.

Εικόνα 115, 116: Τα παιδιά ζωγραφίζουν ότι τους αρέσει επάνω στα τσαντάκια τους.

Εικόνα 117: Οι περισσότερες τσάντες έτοιμες για χρήση.

Εικόνα 118: Αγορές στο «μαγαζάκι».

Εικόνα 119: Μεταφορά των αγορών με τις τσάντες που δημιουργήθηκαν από παλιά μπλουζάκια.

Εικόνα 120: Tim Nobble and Sue Webster, Sunset over Manhattan (2003). Από το διαδίκτυο στην ιστοσελίδα http://www.timnobleandsuewebster.com/artwerks.html [Προσπελάστηκε την 7-1-2015]

Εικόνα 121: « Όλα τα έργα στη σειρά.»

Εικόνα 122: «Το κάστρο με τις μπαλαρίνες.»

Εικόνα 123: «Το χριστουγεννιάτικο δάσος.»

Εικόνα 124: « Η παραλία.»

Εικόνα 125: Η πρώτη οικογένεια πάει με το «αυτοκίνητο» για ψώνια.

Εικόνα 126: Πληρώνουν το «μαγαζάτορα».

Εικόνα 127: Καταμέτρηση των σκουπιδιών και των χρημάτων που ξοδεύτηκαν.

Εικόνα 128: Η δεύτερη οικογένεια πηγαίνει για ψώνια με τη λίστα που έχει γράψει και την επαναχρησιμοποιούμενη τσάντα.

Εικόνα 129: Γίνεται καταμέτρηση των σκουπιδιών αλλά και των χρημάτων που ξοδεύτηκαν.

Εικόνα 130: Τα παιδιά πάνε στο «σούπερ μάρκετ» με τα «ποδήλατα».

Εικόνα 131: Γίνεται έλεγχος εάν αγόρασαν ότι έγραφε η λίστα.

Εικόνα 132: Αφού καταναλώθηκαν τα όσα είχαν αγοράσει, έβαλαν τις συσκευασίες στην ανακύκλωση.

Εικόνα 133: Ακολούθησε καταμέτρηση σκουπιδιών και χρημάτων που ξοδεύτηκαν.

Εικόνα 134: Τα παιδιά επιλέγουν τους «ρόλους» τους για το αυριανό παιχνίδι.

Εικόνα 135: Το κατάστημα με ρούχα.

Εικόνα 136: Το κατάστημα με τα παγωτά.

Εικόνα 137: Το μανάβικο.

Εικόνα 138: Το βιβλιοπωλείο.

Εικόνα 139: Το μπακάλικο.

Εικόνα 140: Αγορές στο μανάβικο.

Εικόνα 141:Αγορές στο βιβλιοπωλείο.

Εικόνα 142: Φτιάχνοντας τις λίστες με τα ψώνια…

Εικόνα 143: Τι αγοράσαμε;

Εικόνα 144: Καταγραφές Κ12.

Εικόνα 145: Καταγραφές Α1.

Εικόνα 146: Καταγραφές Κ8.

Εικόνα 147: Καταγραφές Κ4.

Εικόνα 148: Καταγραφές Κ6.

Εικόνα 149: Καταγραφές Κ1.

Εικόνα 150: Καταγραφές Κ14.

Εικόνα 151: Καταγραφές Κ3.

Εικόνα 152: Καταγραφές Α6.

Εικόνα 153: Καταγραφές Κ5.

Εικόνα 154: Καταγραφές Κ11.

Εικόνα 155: Καταγραφές Α2.

Εικόνα 156: Καταγραφές Κ9.

Εικόνα 157: Καταγραφές Κ10.

Εικόνα 158: Καταγραφές Κ7.

Εικόνα 159: Καταγραφές Κ13.

Εικόνα 160: Καταγραφές Κ2.

Εικόνα 161: Καταγραφές Α7.

Εικόνα 162: Καταγραφές Α4.

Εικόνα 163: Η «γραμματέας» της ομάδας των «αγοραστών» συντονίζει την καταγραφή των επιχειρημάτων.

Εικόνα 164: Η ομάδα των «μαγαζατόρων» ξεκινά την καταγραφή.

Εικόνα 165: Η καταγραφή των επιχειρημάτων συνεχίζεται για τη μία…

Εικόνα 166: …και την άλλη ομάδα.

Εικόνα 167: Ο «πρόεδρος» των αγοραστών παραθέτει τα επιχειρήματα της ομάδας του.

Εικόνα 168: Και ο «πρόεδρος» των μαγαζατόρων ακούει χωρίς να διακόπτει.

Εικόνα 169: Η ψηφοφορία...

Εικόνα 170: Συντριπτική επικράτηση των επιχειρημάτων της ομάδας των «αγοραστών»…

Εικόνα 171: Όπως φάνηκε και στην καταμέτρηση των ψήφων.. Σύνολο : 21 ψήφοι στα 21 παιδιά.

Εικόνα 172: Οι «μαγαζάτορες» πετούν όλες τις πλαστικές και χάρτινες σακούλες στην ανακύκλωση.

Εικόνα 173: Οι αγορές ξεκινούν…

Εικόνα 174: Στη σειρά για να ψωνίσουν…

Εικόνα 175: Υπολογισμός των «χρημάτων»…

Εικόνα 176: Καταγραφές κατά την αγορά.

Εικόνα 177: Καταγραφές Κ11.

Εικόνα 178: Καταγραφές Κ13.

Εικόνα 179: Καταγραφές Α6.

Εικόνα 180: Καταγραφές Κ3.

Εικόνα 181: Καταγραφές Κ8.

Εικόνα 182: Καταγραφές Κ4.

Εικόνα 183: Καταγραφές Κ7.

Εικόνα 184: Καταγραφές Κ10.

Εικόνα 185: Καταγραφές Α2.

Εικόνα 186: Καταγραφές Κ1.

Εικόνα 187: Καταγραφές Κ14.

Εικόνα 188: Καταγραφές Κ12.

Εικόνα 189: Καταγραφές Κ12.

Εικόνα 190: Καταγραφές Κ6.

Εικόνα 191: Καταγραφές Α7.

Εικόνα 192: Καταγραφές Α5.

Εικόνα 193: Καταγραφές Κ5.

Εικόνα 194: Καταγραφές Α6.

Εικόνα 195: Καταγραφές Α4.

Εικόνες 196, 197, 198, 199: Διάφορες εικόνες από το διαδίκτυο με την τεχνική της land art (τέχνη της γης). Από το διαδίκτυο στην ιστοσελίδα http://landartforkids.com/section353561.html [Προσπελάστηκε την 27-11-2015]

Εικόνα 200: Λίστα με φυσικά υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα έργα.

Εικόνα 201: Σχεδιάζοντας το έργο της ομάδας.

Εικόνες 202, 203: Η ομάδα αυτή (K1,K5,K14) αποφάσισε να φτιάξει διάφορους κύκλους με λουλούδια, φύλλα, πέτρες και χώμα.

Εικόνες 204, 205: Η επόμενη ομάδα (K3,K7,K10,K11,K13,A1) αποφάσισε να φτιάξει ένα χέρι με κουκουνάρια, κλαδιά και να βρίσκεται κοντά σε δέντρα.

Εικόνες 206, 207: Η επόμενη ομάδα (A5,A4,K6,K12,A2) αποφάσισε να φτιάξει έναν κύκλο με φύλλα και χώμα.

Εικόνες 208, 209: Η ομάδα αυτή (K4,A6,A7,K2,K9) αποφάσισε να φτιάξει ένα σαλιγκάρι από λουλούδια, φύλλα και πέτρες.

Εικόνα 210: Το «σαλιγκάρι».

Εικόνα 211: Οι «κύκλοι» τελικά έγιναν «πύργος».

Εικόνα 212: Ο «κύκλος»

Εικόνα 213: Το «χέρι».

Εικόνα 214: Αναζητώντας φυσικά υλικά.

Εικόνα 215: Δίνοντας στο έδαφος μορφή «χεριού».

Εικόνες 216, 217, 218, 219: Φωτογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του βίντεο με την αποδόμηση των έργων.

Εικόνα 220: «Θα μπορούσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε όλα.»

Εικόνα 221: Το σχέδιο του ήλιου.

Εικόνα 222: Εβδομαδιαίος πίνακας ζυγίσματος των απορριμμάτων της τάξης.

Εικόνα 223: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας εξωγήινος…»

Εικόνα 224: «Αντικείμενο (item) 1.»

Εικόνα 225: «Αντικείμενο (item) 2.»

Εικόνα 226: «Αντικείμενο (item) 3.»

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Σπειροειδής αναστοχαστική διαδικασία έρευνας δράσης σύμφωνα με τον Kemmis (1981). Σχεδιάζω, δρω-παρατηρώ, στοχάζομαι, αναθεωρημένο σχέδιο…. κ.ο.κ.

Σχήμα 2: Σχεδιάζω, δρω-παρατηρώ, στοχάζομαι, αναθεωρημένο σχέδιο Α δράσης.

Σχήμα 3: Σχεδιάζω, δρω-παρατηρώ, στοχάζομαι, αναθεωρημένο σχέδιο Β δράσης.

Σχήμα 4: Σχεδιάζω, δρω-παρατηρώ, στοχάζομαι, αναθεωρημένο σχέδιο Γ δράσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Β Δράσης **Ημερομηνία:**

1. Έφαγες τούρτα σε ένα πάρτι, τι θα κάνεις το πλαστικό πιατάκι;
   (δείχνουμε στο παιδί το πιατάκι)

   α) Θα το πετάξεις στα σκουπίδια;

   β) Θα το πετάξεις στην ανακύκλωση;

   γ) Θα το πλύνεις και θα το χρησιμοποιήσεις ξανά;

2. Πήγες στην αγορά και ψώνισες μερικά πράγματα σε τι σακούλα θα τα κουβαλήσεις;

   (δείχνουμε στο παιδί τις τρείς σακούλες και τις πιάνει)

   α) Πλαστική;

   β) Υφασμάτινη;

   γ) Χάρτινη;

3.Ένα από αυτά τα αντικείμενα πρέπει να πεταχτεί αμέσως, ποιο διαλέγεις;

(δείχνουμε στο παιδί τα αντικείμενα και τα πιάνει)

α) Εφημερίδα

β) Πλαστικό μπουκάλι

γ) Μεταλλικό κουτί αναψυκτικού

4. Σε μια εργασία θέλεις να κάνεις έναν ήλιο. Τι υλικό θα διαλέξεις; (δείχνουμε στο παιδί τα αντικείμενα και τα πιάνει)

α) Χαρτόνι

β) Καπάκι από τελειωμένη μαρμελάδα

γ) Πλαστελίνη

5. Μια κάλτσα σου έχει τρυπήσει, τι κάνεις; (δείχνουμε στο παιδί μια κάλτσα και την πιάνει)

α) Την πετάς

β) Τη δίνεις σε κάποιον να στη ράψει

γ) Της βάζεις μάτια και την κάνεις κουκλίτσα

Αποτελέσματα από την 1η φορά συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου

	1η Ερώτηση			2η Ερώτηση			3η Ερώτηση			4η Ερώτηση			5η Ερώτηση		
	Α	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**
Κ1			**Χ**			**Χ**	**Χ**				**Χ**				**Χ**
Κ2			**Χ**			**Χ**		**Χ**				**Χ**			**Χ**
Κ3			**Χ**	**Χ**				**Χ**				**Χ**		**Χ**	
Κ4			**Χ**			**Χ**		**Χ**				**Χ**		**Χ**	
Κ5			**Χ**	**Χ**			**Χ**					**Χ**			**Χ**
Κ6			**Χ**		**Χ**				**Χ**			**Χ**			**Χ**
Κ7		**Χ**	**Χ**			**Χ**	**Χ**					**Χ**			**Χ**
Κ8			**Χ**	**Χ**					**Χ**			**Χ**		**Χ**	
Κ9			**Χ**	**Χ**				**Χ**				**Χ**			**Χ**
Κ10			**Χ**		**Χ**				**Χ**		**Χ**			**Χ**	
Κ11			**Χ**		**Χ**				**Χ**	**Χ**	**Χ**	**Χ**		**Χ**	**Χ**
Κ12			**Χ**			**Χ**			**Χ**			**Χ**			**Χ**
Κ13		**Χ**				**Χ**	**Χ**				**Χ**			**Χ**	
Κ14			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**			**Χ**
Α1		**Χ**	**Χ**	**Χ**				**Χ**				**Χ**			**Χ**
Α2			**Χ**	**Χ**					**Χ**	**Χ**					**Χ**
Α3			**Χ**	**Χ**			**Χ**					**Χ**			**Χ**
Α4			**Χ**			**Χ**			**Χ**			**Χ**	**Χ**		
Α5		**Χ**	**Χ**	**Χ**					**Χ**			**Χ**			**Χ**
Α6			**Χ**		**Χ**			**Χ**				**Χ**			**Χ**
Α7			**Χ**	**Χ**			**Χ**			**Χ**				**Χ**	

Απαντήσεις σύνολο														
1η Ερώτηση			**2η Ερώτηση**			**3η Ερώτηση**			**4η Ερώτηση**			**5η Ερώτηση**		
Α	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**
0	4	**20**	**9**	5	7	7	6	**8**	3	4	**16**	1	7	**14**

Αποτελέσματα πρώτης φοράς (περισσότερες απαντήσεις):

1: Γ, 2: Α, 3:Γ, 4:Γ, 5:Γ

Επιδιωκόμενα αποτελέσματα τη δεύτερη φορά συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου:

1: Γ, 2: Β, 3:Α, 4:Β, 5:Β

Αποτελέσματα από την 2η φορά συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου

	1η Ερώτηση			2η Ερώτηση			3η Ερώτηση			4η Ερώτηση			5η Ερώτηση		
	Α	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**
Κ1			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**		**Χ**	
Κ2			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**			**Χ**
Κ3			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**		**Χ**	
Κ4			**Χ**		**Χ**				**Χ**			**Χ**		**Χ**	
Κ5			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**		**Χ**	
Κ6			**Χ**		**Χ**		**Χ**				**Χ**			**Χ**	
Κ7			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**		**Χ**	
Κ8			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**		**Χ**	
Κ9			**Χ**		**Χ**				**Χ**			**Χ**			**Χ**
Κ10			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**		**Χ**	
Κ11			**Χ**		**Χ**		**Χ**			**Χ**	**Χ**	**Χ**		**Χ**	
Κ12			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**			**Χ**
Κ13			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**		**Χ**	
Κ14		**Χ**			**Χ**				**Χ**			**Χ**		**Χ**	
Α1			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**			**Χ**
Α2			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**			**Χ**
Α3			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**		**Χ**	
Α4		**Χ**			**Χ**				**Χ**			**Χ**			**Χ**
Α5			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**			**Χ**
Α6			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**			**Χ**
Α7			**Χ**		**Χ**		**Χ**					**Χ**		**Χ**	

Απαντήσεις σύνολο														
1η Ερώτηση			**2η Ερώτηση**			**3η Ερώτηση**			**4η Ερώτηση**			**5η Ερώτηση**		
Α	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**	**Α**	**Β**	**Γ**
0	2	19	0	21	0	17	0	4	1	2	18	0	13	8

Αποτελέσματα δεύτερης φοράς (περισσότερες απαντήσεις):

1: Γ, 2:Β , 3:Α, 4:Γ, 5:Β

Επιδιωκόμενα αποτελέσματα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου:

1: Γ, 2: Β, 3:Α, 4:Β, 5:Β

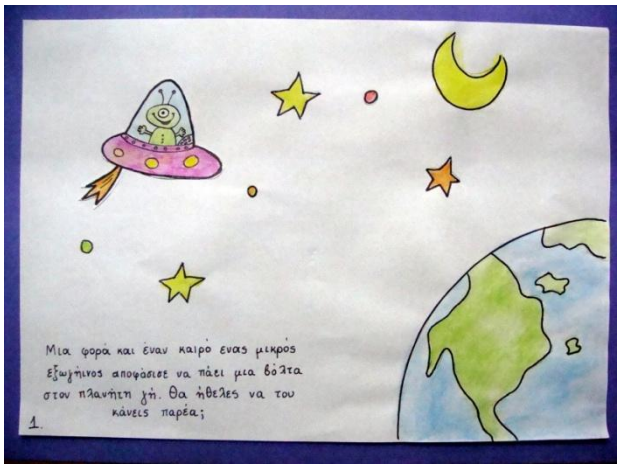
Ο οδηγός παρατήρησης που προοριζόταν για τις καταγραφές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων.

<u>ΟΔΗΓΟΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΡΟΛΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΒΙΩΣΙΜΗ ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ</u>

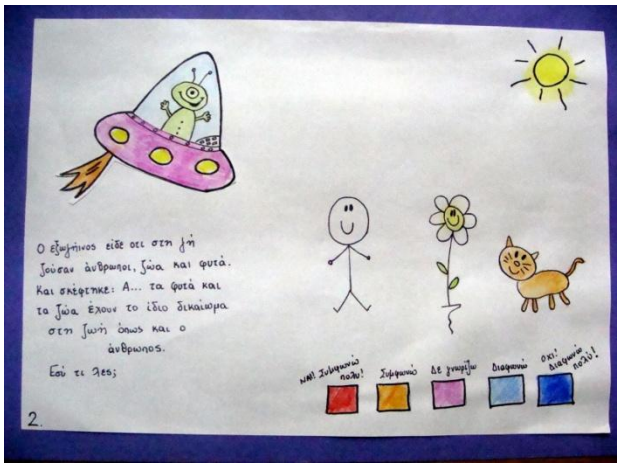
Επιλογές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	**ΝΑΙ**	**ΟΧΙ**
Χρησιμοποίησε πάνινη τσάντα;		
Χρησιμοποίησε λίστα για τις αγορές του;		
Ξόδεψε όλα τα χρήματα που είχε στη διάθεση του;		

Όνομα παιδιού: **Ημερομηνία:**

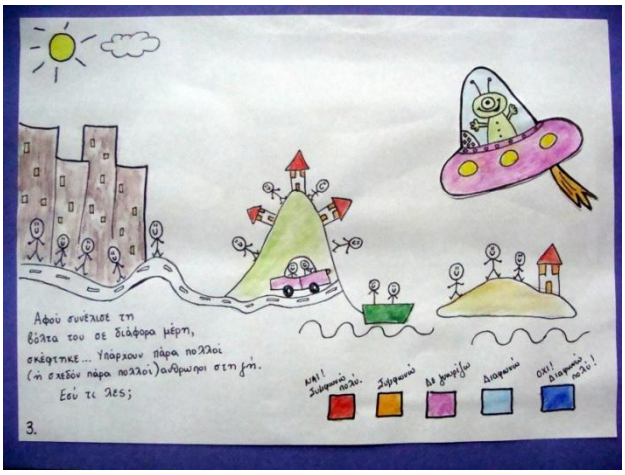
Η προσαρμογή της κλίμακας NEP σε παραμύθι.



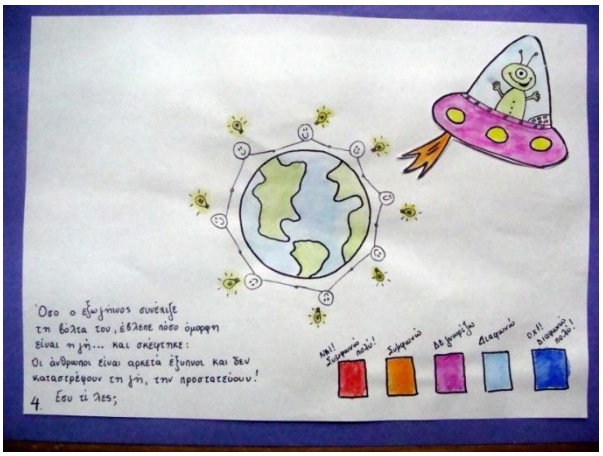
Εισαγωγή: Μια φορά κι έναν καιρό ένας μικρός εξωγήινος αποφάσισε να πάει μια βόλτα στον πλανήτη γη. Θα ήθελες να του κάνεις παρέα;



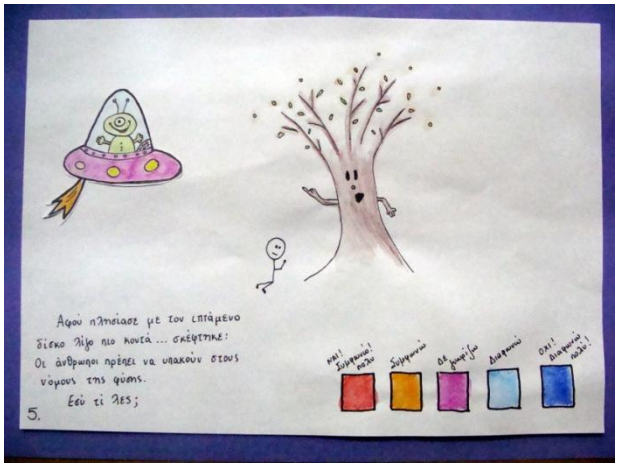
Item 1:Ο εξωγήινος είδε ότι στη γη ζούσαν άνθρωποι, ζώα και φυτά. Και σκέφτηκε: Α… τα ζώα και τα φυτά έχουν το ίδιο δικαίωμα στη ζωή όπως και ο άνθρωπος. Εσύ τι λες;



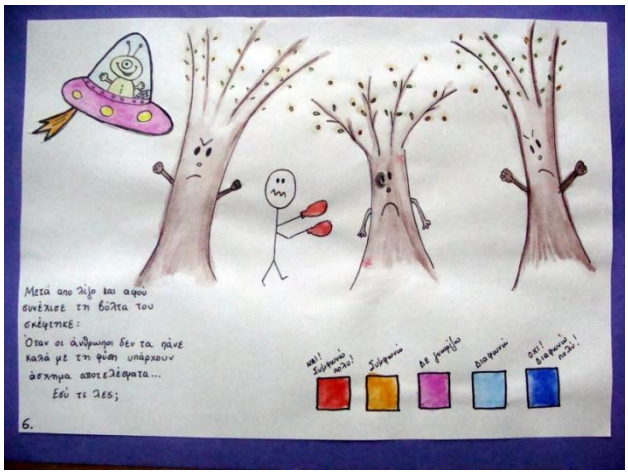
Item 2:Αφού συνέχισε τη βόλτα του σε διάφορα μέρη σκέφτηκε..Υπάρχουν πάρα πολλοί ή σχεδόν πάρα πολλοί άνθρωποι στη γη. Εσύ τι λες;



Item 3: Όσο ο εξωγήινος συνέχιζε τη βόλτα του, έβλεπε πόσο όμορφη ήταν η γη …και σκέφτηκε: Οι άνθρωποι είναι αρκετά έξυπνοι και δεν καταστρέφουν τη γη, την προστατεύουν! Εσύ τι λες;



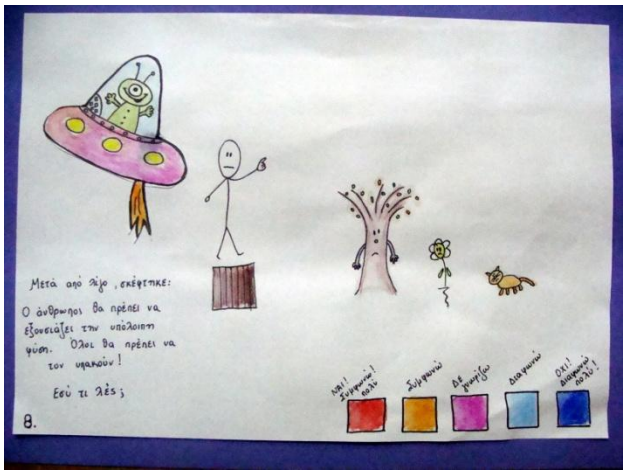
Item 4: Αφού πλησίασε με τον ιπτάμενο δίσκο λίγο πιο κοντά σκέφτηκε: Οι άνθρωποι πρέπει να υπακούν στους νόμους της φύσης. Εσύ τι λες;



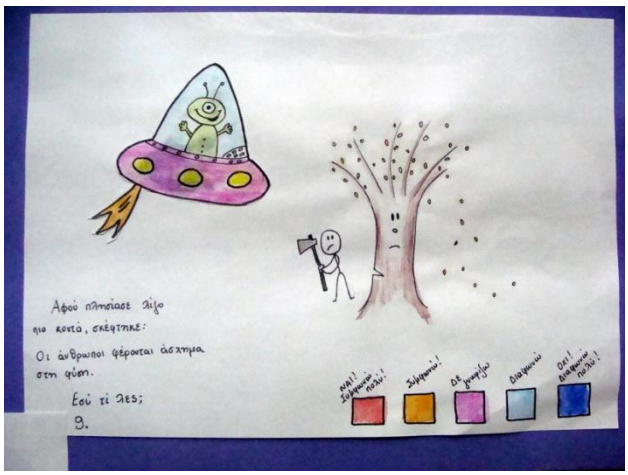
Item 5: Μετά από λίγο συνέχισε τη βόλτα του και σκέφτηκε: Όταν οι άνθρωποι δεν τα πάνε καλά με τη φύση υπάρχουν άσχημα αποτελέσματα…
Εσύ τι λες;

Item 6: Μετά πήγε λίγο πιο κάτω και σκέφτηκε… Η φύση είναι δυνατή και καταφέρνει να διορθώνει όσα άσχημα κάνει ο άνθρωπος κάθε μέρα.

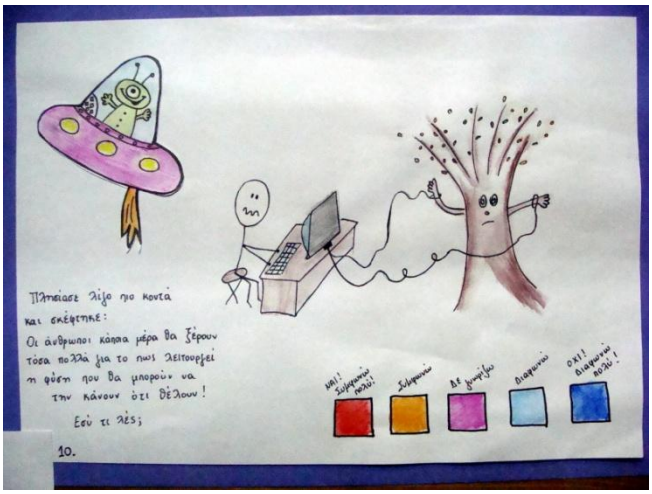
Εσύ τι λες;



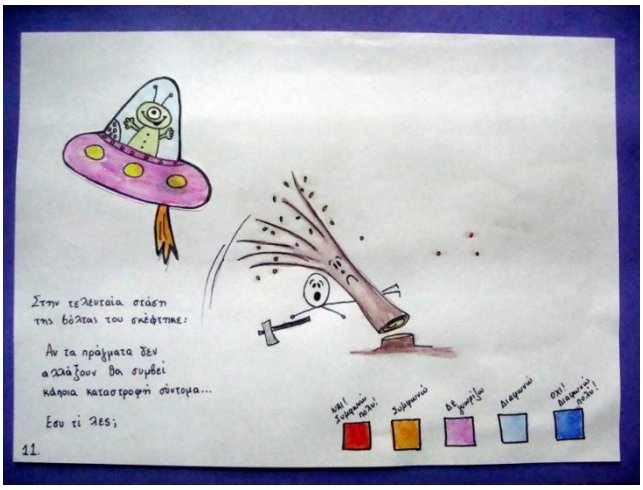
Item 7: Μετά από λίγο σκέφτηκε: Ο άνθρωπος θα πρέπει να εξουσιάζει την υπόλοιπη φύση. Όλοι θα πρέπει να τον υπακούν!
Εσύ τι λες;



Item 8: Αφού πλησίασε λίγο πιο κοντά σκέφτηκε: Οι άνθρωποι φέρονται άσχημα στη φύση. Εσύ τι λες;



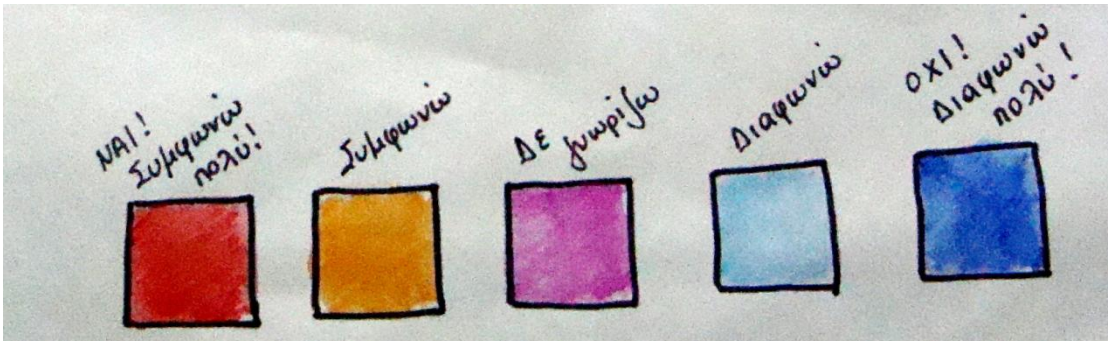
Item 9: Πλησίασε λίγο πιο κοντά και σκέφτηκε: Οι άνθρωποι κάποια μέρα θα ξέρουν τόσα πολλά για τη φύση που θα μπορούν να την κάνουν ότι θέλουν!
Εσύ τι λες;



Item 10: Στην τελευταία στάση της βόλτας του σκέφτηκε: Αν τα πράγματα δεν αλλάξουν θα συμβεί κάποια καταστροφή σύντομα…Εσύ τι λες;

Τέλος: Ώρα να πάω σπίτι μου!
Ευχαριστώ για την παρέα!

Τα «κουμπιά» (επιλογές) που μπορούσαν να πατήσουν τα παιδιά.



Τα αυθεντικά αντικείμενα (items) της προσαρμοσμένης κλίμακας για παιδιά.

1. Τα φυτά και τα ζώα έχουν τόσο δικαίωμα όσο και οι άνθρωποι στη ζωή.

2. Υπάρχουν πάρα πολλοί (ή σχεδόν πάρα πολλοί) άνθρωποι στη γη.

3. Οι άνθρωποι είναι αρκετά έξυπνοι ώστε να απέχουν από το να καταστρέφουν τη γη.

4. Οι άνθρωποι πρέπει να υπακούν στους νόμους της φύσης.

5.Όταν οι άνθρωποι δεν τα πάνε καλά με τη φύση υπάρχουν άσχημα αποτελέσματα.

6.Η φύση είναι αρκετά δυνατή ώστε να χειρίζεται τα άσχημα αποτελέσματα του σύγχρονου τρόπου ζωής.

7. Οι άνθρωποι υποτίθεται ότι εξουσιάζουν την υπόλοιπη φύση.

8. Οι άνθρωποι φέρονται άσχημα στη φύση.

9.Οι άνθρωποι θα ξέρουν κάποια μέρα αρκετά για το πώς λειτουργεί η φύση και θα μπορούν να την ελέγχουν.

10. Αν τα πράγματα δεν αλλάξουν θα έχουμε μια μεγάλη καταστροφή στο περιβάλλον σύντομα.

Φύλλο καταγραφής απαντήσεων των παιδιών

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΝΕΡ -ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Όνομα παιδιού: Ημερομηνία:

Κωδικός:

	Συμφωνώ πολύ 1	**Συμφωνώ 2**	**Δε γνωρίζω 3**	**Διαφωνώ 4**	**Διαφωνώ πολύ 5**
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

Παρατηρήσεις:

Αποτελέσματα από τη συμπλήρωση της κλίμακας-παραμύθι που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος

	Αντικείμενο 1					**Αντικείμενο 2**					**Αντικείμενο 3**					**Αντικείμενο 4**					**Αντικείμενο 5**				
	1	**2**	**3**	4	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
K1	X					X					X					X								X	
K3	X					X					X					X								X	
K4		X				X					X					X						X			
K5	X					X					X					X					X				
K6	X					X					X					X								X	
K7	X					X					X					X									X
K8	X					X					X					X					X				
K9	X					X					X					X									X
K10	X					X					X					X					X				
K11			X				X					X					X						X		
K12	X					X					X					X						X			
K13	X					X							X					X			X				
K14	X						X					X				X								X	
A1	X					X					X					X					X				
A2	X					X					X					X					X				
A4	X						X						X			X					X				
A5	X					X					X					X					X				
A6	X					X					X					X					X				
A7		X				X					X					X					X				

	Αντικείμενο 6					**Αντικείμενο 7**					**Αντικείμενο 8**					**Αντικείμενο 9**					**Αντικείμενο 10**				
	1	**2**	**3**	4	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
K1	X									X					X					X			X		
K3				X					X						X				X					X	
K4		X					X								X		X								X
K5					X				X		X									X		X			
K6				X					X					X					X					X	
K7				X					X					X					X						X
K8					X					X					X					X	X				
K9					X	X					X									X					X
K10					X					X	X									X	X				
K11			X					X							X					X			X		
K12					X					X			X							X	X				
K13	X									X	X									X	X				
K14	X									X					X					X	X				
A1				X						X					X					X		X			
A2					X	X					X									X	X				
A4			X						X		X					X						X			
A5	X									X					X					X			X		
A6	X									X	X									X					X
A7	X									X					X					X					X

Απαντήσεις ανά αντικείμενο:

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Αντικείμενο 1	**16**	2	1	0	0
Αντικείμενο 2	**16**	3	0	0	0
Αντικείμενο 3	**15**	2	2	0	0
Αντικείμενο 4	**17**	1	1	0	0
Αντικείμενο 5	**10**	2	1	4	2
Αντικείμενο 6	**6**	1	2	4	**6**
Αντικείμενο 7	2	1	1	5	**10**
Αντικείμενο 8	7	0	1	2	**9**
Αντικείμενο 9	1	1	0	3	**14**
Αντικείμενο 10	**6**	3	3	2	5