



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία**

**Τίτλος εργασίας: «Η εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής  
Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας ως παράγοντες άμβλυνσης των  
κοινωνικών ανισοτήτων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση»**

**Συγγραφέας/είς**

**Αγγελική Κατσαρού**

**ΑΜ: 2019**

**Επιβλέπων/ουσα**

**Ανδρομάχη Μπούνα-Βάιλα**

**Αθήνα, Ιούνιος 2022**



**UNIVERSITY OF WEST ATTICA**

**SCHOOL**

**DEPARTMENT**

**TITLE OF POSTGRADUATE PROGRAM (MSc/MBA)**

**Diploma Thesis**

**Title: “The implementation of health and environmental  
education programs as factor of reducing social inequalities in  
primary education”**

**Student name and surname:**

**Angeliki Katsarou**

**Registration Number: 2019**

**Supervisor name and surname:**

**Andromachi Bouna**

**Athens, June 2022**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Τίτλος εργασίας: «Η εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας ως παράγοντες άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση»**

**Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή**

Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

Α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
	ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ ΜΠΟΥΝΑ ΒΑΪΛΑ	ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ ΕΔΒΜ ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΤΗΜΙΟΥ ΘΡΑΚΗΣ	
	ΠΑΠΑΔΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	
	ΒΑΣΣΑΛΟΥ ΕΥΔΟΚΙΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η ...Κατσαρού Αγγελική... του...Κωνσταντίνου...., με αριθμό μητρώου 2019... φοιτητής/τρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Περιβαλλοντική Επικοινωνία και Προαγωγή Υγείας..... του Τμήματος ...Δημόσιας Υγείας.....της Σχολής...Δημόσιας και Κοινωνικής Υγείας..... του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

*\*Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι ..... και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.*

Ο/Η Δηλών/ούσα

**\* Ονοματεπώνυμο /Ιδιότητα**

**Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα**

(Υπογραφή)

*\* Εάν κάποιος επιθυμεί απαγόρευση πρόσβασης στην εργασία για χρονικό διάστημα 6-12 μηνών (embargo), θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις πολιτικές του I.A. (σελ. 6):*

[https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82\\_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81\\_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85\\_final.pdf](https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85_final.pdf)

## Περιεχόμενα

1ο Κεφάλαιο: Περιβαλλοντική εκπαίδευση .....	3
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	3
1.2 Η έρευνα γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση .....	7
1.3 Θεωρίες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης .....	8
1.3.1 Η θεωρία του curriculum .....	8
1.3.2 Η οικολογική θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης και η μετασχηματίζουσα μάθηση	10
1.3.3 Η αναδιαμόρφωση του προγράμματος σπουδών .....	12
2ο Κεφάλαιο: Αγωγή Υγείας στην εκπαίδευση .....	14
2.1 Αγωγή Υγείας και σχολείο .....	14
2.2 Προγράμματα Αγωγής Υγείας .....	17
2.3 Η Αγωγή Υγείας στην Ελλάδα .....	19
3ο Κεφάλαιο: Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση .....	23
3.1 Ερμηνεία κοινωνικών ανισοτήτων .....	23
3.2 Έρευνες για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση .....	26
Κεφάλαιο 4ο: Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Αγωγή Υγείας ως μέθοδοι αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων .....	28
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	31

# 1ο Κεφάλαιο: Περιβαλλοντική εκπαίδευση

## 1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Καθώς η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη στα προγράμματα σπουδών σε όλο τον κόσμο, υπάρχει η ανάγκη να οριστεί τι ακριβώς είναι και ποιοι πρέπει να είναι οι στόχοι της. Για αυτό άλλωστε έχουν γίνει και σημαντικές έρευνες σχετικά με τη σημασία της. Οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν εναλλακτικά τους όρους Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ), Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και έναν ακόμα πιο πρόσφατο, την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΕΑΑ) (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ένα θέμα που φαίνεται να ξαναεμφανίζεται στη βιβλιογραφία είναι η ιδέα ότι υπάρχουν τρεις κύριες πτυχές της ΠΕ. Αυτές περιλαμβάνουν την εκπαίδευση σχετικά με το περιβάλλον, την εκπαίδευση από ή μέσα στο περιβάλλον και την εκπαίδευση για το περιβάλλον, μια τυπολογία που φαίνεται να επινοήθηκε για πρώτη φορά από τον Palmer (1998) στην αξιολόγησή του για τα κριτήρια του UK Schools' Project Environment του 1974 (Hart, 2013).

Αναλυτικότερα η εκπαίδευση σχετικά με το περιβάλλον συνεπάγεται μια εκπαίδευση βασισμένη στη γνώση γύρω από αυτό, η εκπαίδευση από το περιβάλλον προτείνει να χρησιμοποιηθεί το ίδιο ως πόρος μάθησης και τέλος, η εκπαίδευση για το περιβάλλον τονίζει την ανάγκη για περιβαλλοντική δράση ή αλλαγή συμπεριφοράς (Hart, 2013). Οι Carter & Simmons (2010) ασκούν κριτική στη χρήση της φράσης «εκπαίδευση για...» θεωρώντας την ως μέσο για τη διάδοση τρόπων και μεθόδων για να εξαναγκαστούν οι μαθητές να τηρήσουν προκαθορισμένες στάσεις, πεποιθήσεις ή αξίες. Αναφέρουν ακόμα αρκετά προβλήματα με την εκπαίδευση για το περιβάλλον, ένα από τα οποία είναι και η ανθρωποκεντρική φύση της. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι η λέξη «για» υπονοεί το ότι οι άνθρωποι είναι σε θέση να αποφασίσουν τι είναι «καλό» ή «κακό» για το περιβάλλον (Carter & Simmons, 2010).

Η αναφορά στα θετικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι εμφανής σε αυτά τα γνωρίσματα, που αναφέρονται ως οι βασικές αρχές της. Ενώ η διατύπωση του ορισμού της είναι διαφορετική από συγγραφέα σε συγγραφέα, οι κοινοί στόχοι, ο σκοπός ή τα συστατικά στοιχεία της ΠΕ περιλαμβάνουν γνώσεις, επίγνωση, συμμετοχή, συνάφεια, ανθρώπινες σχέσεις, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων και κριτική σκέψη (Κεφαλογιάννη, 2008). Οι Tidball & Krasny (2011) θεωρούν ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να βασίζεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος με τον οποίο συμβαίνει η μάθηση είναι εξίσου σημαντικός με το περιεχόμενο αυτής.

Οι ισχυρισμοί των Tidball & Krasny (2011) επιστούν την προσοχή στην πρακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τονίζοντας αυτό είναι η πρακτική του δασκάλου που συμβάλλει στην αλλαγή. Αυτός ο

ισχυρισμός παραλληλίζεται με τους Carter & Simmons (2010), οι οποίοι παρέχουν μια λίστα χαρακτηριστικών σχετικών με το που πιστεύουν ότι βρίσκεται η βάση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον. Οι προτάσεις τους περιλαμβάνουν την ενίσχυση του πολιτιστικού γραμματισμού, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, για να επιτραπεί η επίλυση προβλημάτων, τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των μαθητών σε εναλλακτικές κοσμοθεωρίες και την εμπλοκή τους στην πολιτιστική ανάπτυξη και ανασυγκρότηση. Όλοι οι παραπάνω ερευνητές επικεντρώνονται στη διαδικασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τονίζοντας ότι το πλαίσιο και το περιεχόμενο αυτής παρέχουν το όχημα για την εκπαίδευση, που μπορεί να οδηγήσει στην αειφορία.

Στη βιβλιογραφία εφιστάται η προσοχή στη σχέση και τη διαφορά μεταξύ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Περιβαλλοντικής επιστήμης. Για παράδειγμα, ο Edelson (2007) γράφει εκτενώς σχετικά με τη σημασία της ένταξης της περιβαλλοντικής επιστήμης ως βασικού μαθήματος στα γυμνάσια στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Προτείνει ότι η ίδια παρέχει μια ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της σύγχρονης επιστήμης, γιατί έχει δύο χαρακτηριστικά, που απουσιάζουν από το τρέχον πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου. Ο ίδιος τονίζει ότι η Περιβαλλοντική επιστήμη βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της κατανόησης των μαθητών για τον φυσικό κόσμο και στην ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης γύρω από θέματα, πολύ βασικά για το περιβάλλον.

Φαίνεται λοιπόν από όλα τα παραπάνω ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως φαίνεται άλλωστε και από το όνομά της, σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον, ένα όρο, ο οποίος για πολλά χρόνια έχει απασχολήσει τους ερευνητές, ενώ ειδικά κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έρχεται διαρκώς στο προσκήνιο λόγω και της τεράστιας περιβαλλοντικής κρίσης που υπάρχει. Εξαιτίας των παραπάνω σημασιών και χρήσεων όμως αυτού, δεν μπορεί, όπως τονίστηκε, να υπάρξει ένας και μόνο κοινά αποδεκτός ορισμός του. Θεωρείται όμως ότι το περιβάλλον αποτελεί ένα ανοιχτό και δυναμικό σύστημα, το οποίο μπορεί να είναι είτε δομημένο είτε μη δομημένο και να μεταβάλλεται συνεχώς. Πέρα από αυτό μπορεί να θεωρηθεί και ως ένα σύνολο από φυσικούς και ανθρώπινους παράγοντες και στοιχεία, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν με αυτόν τον τρόπο την οικολογική ισορροπία, την υγεία των ανθρώπων και την ποιότητα ζωής τους, την παράδοση και τις αξίες (Φλογαΐτη, 1998). Από αυτό φαίνεται ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ένας πιο ολιστικός τρόπος μάθησης, που στόχο έχει να εξοικειώσει τους ανθρώπους με το γύρω περιβάλλον, έτσι ώστε να είναι έτοιμοι να αναλάβουν δράσεις για να αντιμετωπίσουν την περιβαλλοντική κρίση. Σημαντικός είναι ο ορισμός που δόθηκε στη Νεβάδα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής το 1970, ο οποίος τονίζει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μία διαδικασία, που μπορεί να οδηγήσει μέσω της αναγνώρισης των αξιών και της αιτιολόγησης των εννοιών, στην ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων και των στάσεων για να κατανοηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον πολιτισμό, στον άνθρωπο και στο γύρω περιβάλλον.

Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει οι άνθρωποι να εξασκούνται στην λήψη των αποφάσεων και να διαμορφώνουν έναν νέο κώδικα συμπεριφοράς γύρω από ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και την ποιότητα του (Hodson, 2003).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει στόχο να αναδιαμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα και να ωθήσει τα παιδιά να ασχοληθούν με περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα από την υλοποίηση των αρχών της ενεργητικής συμμετοχής και της αυτοδιαχείρισης (Alagona & Simon, 2010). Πέρα από αυτό η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμφανίστηκε ακριβώς μόλις εμφανίστηκε και ο άνθρωπος, απλά αναδιαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες που έχει ο ίδιος, με τις γνώσεις του και με τις αντιλήψεις του γύρω από το περιβάλλον. Θεωρείται μάλιστα μία πολύ αποτελεσματική μέθοδος για να αντιμετωπιστεί η οικολογική κρίση (Φλογαΐτη, 1998). Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί και ένας ακόμα πολύ σημαντικός ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο η ίδια μπορεί να οδηγήσει στην εδραίωση του ενδιαφέροντος και της θέλησης να επιτευχθεί μία οικολογική, πολιτική, κοινωνική και οικονομική αλληλεξάρτηση στις αγροτικές και αστικές περιοχές, που βοηθάει τα άτομα να αποκτήσουν αξίες, στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, για να μπορέσουν να βελτιώσουν το περιβάλλον και να καλυτερεύσουν την ποιότητα του. Πέρα από αυτό είναι ικανή να δημιουργήσει νέα πρότυπα συμπεριφοράς πιο φιλικά προς αυτό (UNESCO 1977, όπως αναφέρεται στους (Tuck et al., 2014).

Ο τρόπος, με τον οποίο χρησιμοποιείται σήμερα ο όρος, προέκυψε από το ίδιο το οικολογικό πρόβλημα κυρίως μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, όταν έγιναν ακόμη πιο φανερές οι συνέπειες που είχε η οικολογική κρίση. Περίπου προς τα τέλη του 1960 άρχισαν να κινητοποιούνται ακόμη περισσότερο οι άνθρωποι για να προστατεύσουν το περιβάλλον και για αυτόν τον λόγο έγιναν διάφορες διασκέψεις, συναντήσεις και συνέδρια, τα οποία πολλαπλασιάστηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 (Φλογαΐτη, 1998). Τα σημεία ορόσημα στην εξελικτική πορεία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι τα ακόλουθα. Αρχικά το 1968 στη Βρετανία πραγματοποιήθηκε η ίδρυση του Συμβουλίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Council for Environmental Education), το οποίο ασχολούνταν με θέματα που αφορούσαν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στο περιβάλλον. Αντίστοιχα στη Σουηδία σημειώθηκε μία σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που αναγνώρισε την αξία που έχει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ταυτόχρονα διάφοροι επιστήμονες, πολιτικοί, διανοούμενοι και βιομήχανοι, που προέρχονταν από 10 διαφορετικά κράτη, προχώρησαν στη δημιουργία λέσχης στη Ρώμη, έτσι ώστε να μελετηθούν τα παγκόσμια περιβαλλοντικά προβλήματα (Γεωργόπουλος & Τσαλίκης, 2006).

Στη συνέχεια το 1970 στη Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής υλοποιήθηκε μία συνάντηση εργασίας της Διεθνούς Ένωσης Προστασίας της Φύσης (IUCN) και για πρώτη φορά δόθηκε ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πέρα από αυτό άρχισαν να υλοποιούνται και διάφορα προγράμματα, πειραματικά βέβαια, τα οποία αφορούσαν περιβαλλοντικά ζητήματα στο



γερμανικό κράτος (Γεωργόπουλος & Τσαλίκης, 2006). Ένα χρόνο αργότερα σειρά είχε η υπογραφή ενός πρωτοκόλλου δράσης ανάμεσα στο Υπουργείο Περιβάλλοντος και στο Υπουργείο Παιδείας, έτσι ώστε να προωθηθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Γαλλία. Ταυτόχρονα από την WWF και από την IUCN διοργανώθηκε μία συνάντηση, όπου συζητήθηκαν έντονα τα προβλήματα που αντιμετώπιζε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τον επόμενο χρόνο έγινε η Διάσκεψη της Στοκχόλμης, όπου αναγνωρίστηκαν επίσημα τα πολλαπλά περιβαλλοντικά προβλήματα που υπήρχαν εξαιτίας των ενεργειών του ανθρώπου και κρίθηκε αναγκαίο να ενεργοποιηθούν οι διεθνείς κοινότητες, ενώ το 1975 η UNESCO συνεργάστηκε με την United Nations Environment Programm (UNEP) στο Βελιγράδι για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τότε έγινε και η διατύπωση της Χάρτας του Βελιγραδίου, όπου παρουσιάζονται οι βασικοί στόχοι που η ίδια έχει (Tuck et al., 2014).

Στη συνέχεια του 1977 έγινε η πρώτη διακυβερνητική συνδιάσκεψη της UNESCO στην Τιφλίδα, που αφορούσε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εκεί διευκρινίστηκαν οι βασικές αρχές, οι στόχοι και οι έννοιες της, καθώς και όλες οι στρατηγικές που εφαρμόζονταν σε διεθνές επίπεδο. Πέρα από αυτό στην Ελλάδα ιδρύθηκε στο Υπουργείο Συντονισμού μία ομάδα με στόχο να ενταχθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολικό πρόγραμμα, χωρίς όμως αυτά να μπορέσει ποτέ να γίνει πράξη. Ακολούθως το 1980 η Γραμματεία Περιβάλλοντος του Υπουργείου Συντονισμού σε συνεργασία με το με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υλοποίησε ένα σεμινάριο, στο οποίο συμμετείχαν καθηγητές Μέσης εκπαίδευσης, και αφορούσε τη μεθοδολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια αυτού δημιουργήθηκαν διάφορες ομάδες εκ μέρους των συνέδρων για να βρεθούν τρόποι σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία (Γεωργόπουλος & Τσαλίκης, 2006).

Όπως υποστηρίζει και ο Heimlich (2009) η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σαν όρος άρχισε να διαδίδεται μετά το 1987, λόγω της δημοσιοποίησης εκ μέρους της Παγκόσμιας Επιτροπής της Έκθεσης Brundtland. Τότε ακριβώς εμφανίστηκε για πρώτη φορά και η Αειφόρος ανάπτυξη, στο πλαίσιο της οποίας τονίστηκαν οι συνέπειες που μπορεί να έχουν οι δράσεις του ανθρώπου για το μέλλον. Στη συνέχεια το 1992 έγινε Διεθνής Διάσκεψη, βασικό θέμα της οποίας ήταν το περιβάλλον και η ανάπτυξη στη Βραζιλία, όπου οι κυβερνήσεις δεσμεύτηκαν να προστατεύσουν το οικοσύστημα, ενώ τον επόμενο χρόνο πραγματοποιήθηκε η διάσκεψη του Κιότο, από όπου προήλθε και το αντίστοιχο Πρωτόκολλο του Κιότο για να αντιμετωπίζονται οι κλιματικές αλλαγές. Το τελευταίο στάδιο του 2007 έγινε και διάσκεψη στο Παρίσι σχετικά με το κλίμα καθώς και τις κλιματικές αλλαγές.

## 1.2 Η έρευνα γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Σημαντική στη βιβλιογραφία είναι η έρευνα σχετικά με το γιατί οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να βασίσουν τη διδασκαλία τους στις αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Zint, 2013) με προσοχή στα κίνητρα για τη δέσμευση των ίδιων σε αυτές (Larson et al., 2010). Έτσι οι Larson et al. (2010) διαπίστωσαν ότι η αντίληψη του ελέγχου και η αυτονομία ήταν οι σημαντικοί παράγοντες που οδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στη μελέτη τους βρήκαν ότι η δέσμευση αυτή επηρεάστηκε από την πίστη τους στη σημασία της διδασκαλίας για το περιβάλλον στα πλαίσια της εκπαίδευσης των μαθητών.

Όπως γίνεται φανερό οι μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως κίνητρα που σχετίζονται με πολλές από τις διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως φαίνεται τουλάχιστον από τις προθέσεις τους (Zint, 2013). Επιπλέον, έχει διεξαχθεί σημαντική έρευνα σχετικά με τον αντίκτυπο ή την επιρροή των παρεμβάσεων στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στους συμμετέχοντες μαθητές. Διερευνώντας λοιπόν τις συνέπειες των προγραμμάτων αυτών (Nelson & Guerra, 2014, Alagona & Simon, 2010), οι μελέτες έδειξαν ότι οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην έρευνα δράσης. Οι Newhouse Berns & Simpson (2009) διερεύνησαν θέματα που συνδέουν την εκπαίδευση στην ύπαιθρο και την περιβαλλοντική ευαισθησία. Οι ίδιοι τόνισαν λοιπόν ότι υπήρξαν ανάμεικτα, ακόμη και αντικρουόμενα, αποτελέσματα σε μελέτες για τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης αυτής στην περιβαλλοντική ευαισθησία.

Οι Alagona & Simon (2010) από την άλλη εστίασαν την έρευνά τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, έτσι όπως εφαρμόζεται στους κλάδους των Περιβαλλοντικών Επιστημών σε επίπεδο Πανεπιστημίου. Διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές που παρακολούθησαν έστω και ένα μάθημα βασισμένο στις αρχές της δήλωσαν ότι είχαν την επιθυμία να μάθουν για τις φυσικές επιστήμες και να αποκτήσουν τεχνικές περιβαλλοντικές ερευνητικές δεξιότητες. Συνεχίζοντας παρατήρησαν ότι αυτοί οι μαθητές δεν αύξησαν μόνο το ενδιαφέρον τους για τις φυσικές επιστήμες, αλλά ακόμα και για την ενασχόλησή τους με τις ανθρωπιστικές (Alagona & Simon, 2010).

Εκτός από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η βιβλιογραφία περιλαμβάνει και πολλές μελέτες γύρω από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, (Kuhar et al., 2010, Loughran, 2007), που σχετίζονται με την εφαρμογή της μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προβληματισμό γύρω από την δράση (Kuhar et al., 2010) και από έναν ουσιαστικό τρόπο διδασκαλίας σχετικά με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και με την προστασία του περιβάλλοντος (Loughran, 2007). Ο Loughran (2007) τονίζει ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται δεν είναι φυσικά ίδιες για όλους τους εκπαιδευτικούς. Υποδεικνύει μάλιστα ότι για κάποιους σημαίνει απλώς τη σκέψη για κάτι, ενώ για άλλους, είναι μια καλά καθορισμένη και σχεδιασμένη πρακτική που έχει πολύ συγκεκριμένο νόημα και

στόχους.

## 1.3 Θεωρίες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

### 1.3.1 Η θεωρία του curriculum

Οι πέντε προσανατολισμοί του Elliot Eisner στο Curriculum, όπως περιγράφονται στην έρευνά του το 1979, παρέχουν ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο για την εισαγωγή του περιβάλλοντος σε πολλές και διαφορετικές πτυχές του προγράμματος σπουδών και ειδικά στον τρόπο με τον οποίο αυτό εφαρμόζεται μέσα στην τάξη. Όπως προτείνει ο ίδιος, η κατανόηση των βασικών αρχών του Προγράμματος Σπουδών οδηγεί στη συνειδητοποίηση των αξιών και των αντιλήψεων γύρω από την εκπαιδευτική πράξη (Eisner, 1979, όπως αναφέρεται στον Charman, 2011). Εν συντομία λοιπόν ο Eisner προτείνει ότι αυτές οι αρχές τείνουν να καθορίζουν τον σχεδιασμό του καθώς και τη θέσπιση του Αναλυτικού Προγράμματος, τόσο σε επίπεδο μακροσυστήματος, όπως σε ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών, όσο και σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή σε αυτό των εκπαιδευτικών. Ισχυρίζεται λοιπόν ότι αυτοί οι προσανατολισμοί του προσφέρουν την απαραίτητη διορατικότητα για το τι θα μπορούσε να περιλαμβάνει το περιεχόμενο ενός επίσημου προγράμματος σπουδών και τελικά βοηθούν στην κατανόηση του πώς μπορεί να μοιάζει και του τι μπορεί να είναι ένα ισορροπημένο πρόγραμμα σπουδών, ιδίως όσον αφορά στα αναμενόμενα αποτελέσματά του (Quay et al., 2020).

Η πρώτη από αυτές είναι η Ανάπτυξη των Γνωστικών Διαδικασιών, που βασίζεται στην πεποίθηση ότι το πρόγραμμα σπουδών, και πάλι είτε σε μακροσύστημα είτε σε επίπεδο μεμονωμένου εκπαιδευτικού, αλλά και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία, θα πρέπει να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των γνωστικών δυνατοτήτων των μαθητών. Από αυτή την προοπτική, ο κύριος ρόλος του σχολείου ή του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να τους παρέχουν τις ευκαιρίες να χρησιμοποιούν και να ενισχύουν τις πνευματικές ικανότητες που ήδη έχουν. Το Curriculum έχοντας αυτόν τον προσανατολισμό, επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στην επίλυση προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έχουν πολλά προβλήματα προς διερεύνηση, ατομικά, ομαδικά ή ως τάξη. Ο Eisner λοιπόν τονίζει ότι η διδασκαλία σε αυτόν τον προσανατολισμό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν προβλήματα για να τα επεξεργάζονται οι μαθητές και έτσι να εγείρουν τα είδη των ερωτημάτων που προωθούν τη γνωστική τους ανάπτυξη (Affifi, 2017). Το πιο πιθανό είναι ότι αυτός ο προσανατολισμός κυριαρχεί σε πολλά προγράμματα σπουδών, και ειδικά σε αυτά όπου η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων διερεύνησης των μαθητών κατέχουν κυρίαρχη θέση. Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ένα πρόγραμμα που στηρίζεται σε έναν τέτοιο προσανατολισμό μπορεί να τονίσει τη σημασία της συλλογής, της επεξεργασίας και της ανάλυσης

τέτοιων δεδομένων και φυσικά την ενίσχυση της κριτικής σκέψης (Charman, 2011).

Ο δεύτερος προσανατολισμός του, είναι ο ακαδημαϊκός ορθολογισμός, σύμφωνα με τον οποίο ο κύριος ρόλος του σχολείου είναι να ενθαρρύνει την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών σε θέματα που είναι πιο άξια μελέτης. Αναλυτικότερα πρέπει να παρέχει σε αυτούς τις πνευματικές γνώσεις και τεχνικές, που θεωρούνται κατάλληλες για την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Τα προγράμματα σπουδών με αυτόν τον προσανατολισμό τείνουν να είναι τα πιο συνηθισμένα, εφόσον παρέχουν συγκεκριμένα και ελεγχόμενα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς και τους σχεδιαστές τους. Είναι πιθανό λοιπόν σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που βασίζεται σε αυτόν τον προσανατολισμό, να δίνεται έμφαση στη μάθηση για το περιβάλλον (Quay et al., 2020).

Ο Ατομικός Προσανατολισμός είναι ο τρίτος προσανατολισμός, που τονίζει τη σημασία της προσωπικής έννοιας και την ευθύνη του σχολείου να αναπτύσσει ουσιαστικά προγράμματα για τους μαθητές. Μερικές φορές αναφέρεται και ως ανθρωπιστική προσέγγιση του προγράμματος σπουδών, ενώ συμπεραίνεται ότι οι μαθητές θα έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στη μάθηση, θεωρητικά, εάν συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών. Ένας τέτοιος προσανατολισμός υποστηρίζεται από την άποψη ότι οι μαθητές θα ενδιαφέρονται για το αντικείμενο, για το οποίο διδάσκονται και θα συμμετέχουν ενεργά εάν βλέπουν ότι η μάθηση έχει προσωπική σημασία για αυτούς. Εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να αναπτύσσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τους μαθητές και όχι με βάση τις δικές του επιθυμίες και επιδιώξεις (Khanipoor et al., 2017). Αυτό είναι ένα «διαπραγματεύσιμο» πρόγραμμα σπουδών, όπου οι μαθητές εξασφαλίζουν τη συμβολή τους στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με αυτά που πρέπει να μάθουν. Το πρόγραμμα σπουδών που δομείται με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε σίγουρα να είναι επιτυχές, αν και δύσκολο όσον αφορά στην αξιολόγησή του, καθώς οι στόχοι μπορεί να διαφέρουν πολύ από μαθητή σε μαθητή. Τα κριτήρια αξιολόγησης λοιπόν θα πρέπει να βασίζονται σε διαδικασίες και όχι στο περιεχόμενο (Khanipoor et al., 2017).

Η Κοινωνική Προσαρμογή και Ανασυγκρότηση, είναι ο τέταρτος προσανατολισμός, που ορίζει ότι οι στόχοι και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών πρέπει να προέρχεται από την ανάλυση των αναγκών της κοινωνίας, τις οποίες έχει σχεδιαστεί το σχολείο να υπηρετεί. Ο ρόλος του σχολείου είναι να εντοπίζει τις κοινωνικές ανάγκες και να παρέχει τα είδη των προγραμμάτων, που σχετίζονται με την κάλυψη των εν λόγω αναγκών. Αυτός ο προσανατολισμός παρέχει προγραμματισμό για τις ανάγκες της κοινωνίας, όπως μαθήματα γονικής μέριμνας, αγωγή για τα ναρκωτικά, σεξουαλική αγωγή και πολιτιστικές σπουδές (Charman, 2011). Ο Η ιδέα δεν είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να προσαρμοστούν σε μια κοινωνία που χρειάζεται αλλαγή, αλλά να τους παρασχεθεί η ικανότητα να αναγνωρίζουν τα πραγματικά προβλήματα και τα εργαλεία για να κάνουν κάτι ώστε να τα αλλάξουν. Αναμένεται ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα βασίζονται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δράσης θα χαρακτηρίζονται από έναν τέτοιο προσανατολισμό (Charman, 2011).

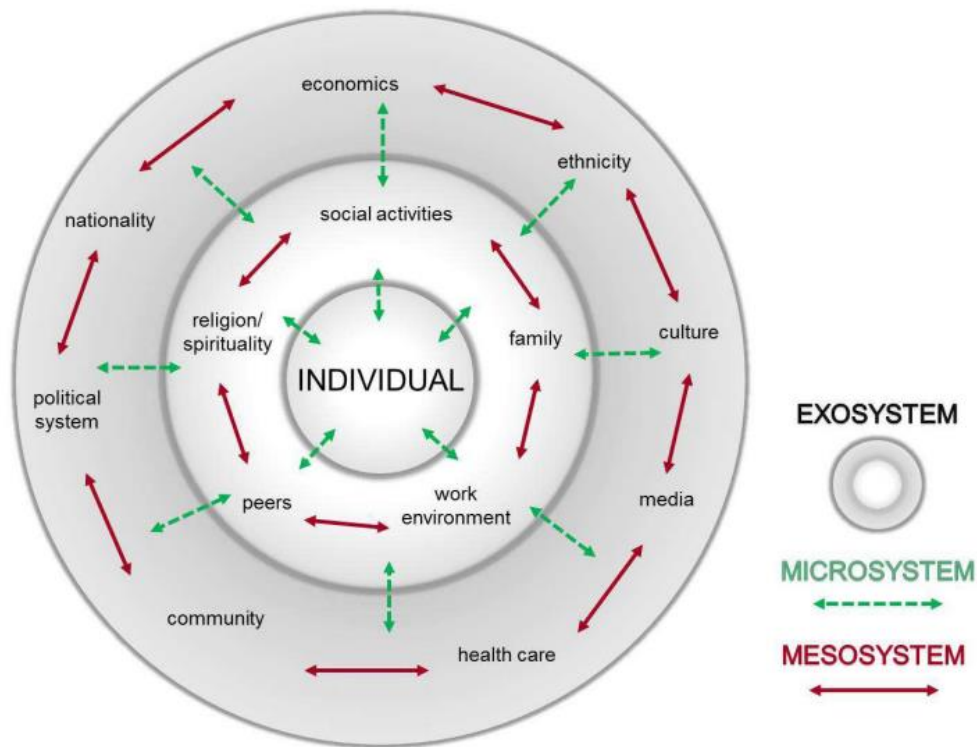
Ο πέμπτος προσανατολισμός, είναι το Curriculum για τη Τεχνολογία, το οποίο εστιάζει κυρίως στον προγραμματισμό του προγράμματος σπουδών και λιγότερο στην εφαρμογή του. Περιγράφει τον προγραμματισμό αυτό ως μια τεχνική διαδικασία στα πλαίσια ενός μοντέλου «μέσου σκοπού» αφού έχουν προσδιοριστεί τα άκρα του (Quay, 2020). Το κεντρικό ζήτημα δεν είναι να αμφισβητούνται οι στόχοι, αλλά να παρέχεται μια δομημένη μέθοδος προγραμματισμού για τους σκοπούς και τους στόχους. Δίνει έτσι στους εκπαιδευτικούς έναν τρόπο να επινοήσουν μεθόδους και τρόπους, ώστε να τους χρησιμοποιήσουν ως κριτήρια αποτελεσματικής αξιολόγησης. Ο Eisner υποδεικνύει ότι αυτό το μοντέλο προγραμματισμού υποστηρίζεται από αρκετούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των Tyler, Dewey και Bloom. Ο τεχνικός προσανατολισμός στο πρόγραμμα σπουδών θα ήταν εμφανής στις τάξεις με την μορφή μετρήσιμων στόχων για κάθε θεματική ενότητα. Ένας τέτοιος προσανατολισμός θα μπορούσε ενδεχομένως υπάρξει και σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπου η επίτευξη της σαφώς καθορισμένης μάθησης είναι επιτακτική ανάγκη (Quay, 2020). Βέβαια αν και αυτή η θεωρία του Eisner είναι πιθανό να μην μπορεί να καλύψει όλα τα κίνητρα και τις προθέσεις για το πρόγραμμα σπουδών, παρέχει ένα πρακτικό μέσο κατανόησης αυτού που οι εκπαιδευτικοί, που κάνουν πράξη την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μπορεί να θεωρούν σημαντικό ή να έχουν ως προτεραιότητα στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων τους στα πλαίσια αυτής.

### 1.3.2 Η οικολογική θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης και η μετασχηματίζουσα μάθηση

Ο Bronfenbrenner περιγράφει την ανάπτυξη του ατόμου, ως μια διαδικασία που παρουσιάζει περίπλοκη συμπεριφοράς. Η άποψη που στηρίζει την Οικολογική Θεωρία της Ανθρώπινης Ανάπτυξης εμφανίστηκε το 1979. Όσον αφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση των περιβαλλοντικών θεμάτων, η θεωρία του, η οποία εξετάζει το πώς επηρεάζουν οι παράγοντες που περιβάλλουν ένα άτομο τη θέσπιση του προγράμματος σπουδών ανάπτυξη, φαίνεται ότι επηρεάζονται άμεσα από αυτούς. Τα θεμελιώδη στοιχεία της θεωρίας του βασίζονται σε τρεις κύριους παράγοντες: σε αυτόν του ατόμου, σε αυτόν του περιβάλλοντός του και σε αυτόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο (Shelton, 2018). Στην ουσία, αυτό που συμβαίνει στην πορεία ανάπτυξης ενός ατόμου, όπως και στη θέσπιση ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μπορεί να επηρεαστεί από το ίδιο το άτομο και από τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και τη δυναμική σχέση μεταξύ αυτών (Elliot & Davis, 2020). Η θεωρία του απεικονίζεται μέσω της χρήσης ομόκεντρων κύκλων, όπως φαίνεται στο σχήμα 1, με τον εκπαιδευτικό ως επίκεντρο αυτών.

Ο Bronfenbrenner (1979, όπως αναφέρεται στους Anderson et al., 2014) τονίζει ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως οι πεποιθήσεις, τα κίνητρα, η αυτοπεποίθηση και οι γνώσεις του

επηρεάζουν το πρόγραμμα σπουδών. Εξάλλου το ενδιαφέρον και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει με τον σωστό τρόπο τα καθήκοντά του ασκούν σημαντική επίδραση στην αναδιαμόρφωση του προγράμματος σπουδών. Ομοίως, όπως αποδεικνύεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, η διδασκαλία που έχει ως χαρακτηριστικό της την έμφαση στην αλλαγή για το περιβάλλον επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις πεποιθήσεις ενός εκπαιδευτικού σχετικά με τον σκοπό της εκπαίδευσης, και ειδικότερα με την υλοποίησή της (Newhouse Berns, & Simpson, 2009).



**Εικόνα 1: Η οικολογική θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης**

Στο μοντέλο του Bronfenbrenner, οι επιρροές στο άτομο συνδέονται επίσης με περιβαλλοντικούς παράγοντες. Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, οι αλληλεπιδράσεις του ατόμου, οι δραστηριότητες, οι ρόλοι και οι διαπροσωπικές σχέσεις αναφέρονται ως μικροσύστημα. Οι παράγοντες στο μικροσύστημα μπορεί να είναι άμεσοι ή έμμεσοι, θετικοί ή αρνητικοί και να υποστηρίζουν ή να εμποδίζουν την ανάπτυξη. Μερικοί από αυτούς βρίσκονται πιο κοντά στους παράγοντες του ατομικού κύκλου, ενώ άλλοι τοποθετούνται σε κύκλους πιο μακριά από το κέντρο, ανάλογα με τον τρόπο που επηρεάζουν το άτομο. Οι παράγοντες εντός του κύκλου χαρακτηρίζονται ως το μεσοσύστημα. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων εξ αυτών αφορούν άμεσα το άτομο και μπορούν να έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην ανάπτυξή του. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και το εξωσύστημα, οι παράγοντες και τα γεγονότα του οποίου ενδέχεται να μην έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ανάπτυξη, αλλά μάλλον έμμεσο (Cala &

Soriano, 2014).

Η βάση της θεωρίας του Bronfenbrenner είναι να διερευνήσει το πώς μπορούν οι εμπειρίες να επηρεάσουν την ανάπτυξη ενός ατόμου και δίνει έμφαση στο πώς θα επηρεάσουν οι παράγοντες κάθε άτομο με διαφορετικούς τρόπους. Η δυναμική μεταξύ των παραγόντων, τόσο των προσωπικών όσο και των περιβαλλοντικών είναι βασικά για την κατανόηση της ανάπτυξής τους. Η επίγνωση αυτών των δυναμικών, ειδικά όταν έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους, είναι πολύ σημαντική για τη διαδικασία ανάπτυξης. Εάν μπορούν να εντοπιστούν και να αναλυθούν, τότε η αναπτυξιακή διαδικασία είναι πιθανώς επιτυχημένη (Erickson, 2007).

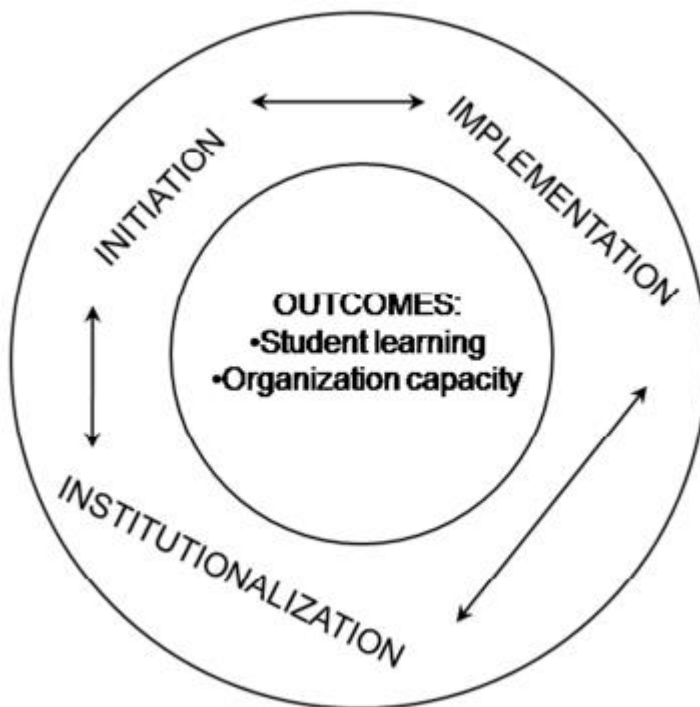
Η επίγνωση αυτών των δυνάμεων είναι θεμελιώδης για τον κριτικό στοχασμό. Όπως προτείνεται από τη θεωρία του Jack Mezirow (1997, όπως αναφέρεται στους Christie et al., 2015) για τη μετασχηματιστική μάθηση, τον κριτικό προβληματισμό και την κατανόηση, οι εμπειρίες προσφέρουν ευκαιρίες για αλλαγές στο πλαίσιο της ανάπτυξης ενός ατόμου. Ορίζει μάλιστα τα πλαίσια αναφοράς ως δομές υποθέσεων μέσω των οποίων τα άτομα κατανοούν τις εμπειρίες τους. Σύμφωνα με τον ίδιο υπάρχουν στάδια στη διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης και όλες οι μαθησιακές εμπειρίες περνούν μέσα από αυτά σε ένα βαθμό (Christie et al., 2015). Ο Erickson (2007) συνοψίζει τα στάδια αυτά ως εξής: σε ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, στην αυτοεξέταση, στην κριτική αξιολόγηση των υποθέσεων, στη συνειδητοποίηση ότι οι άλλοι συμμερίζονται τις ίδιες εμπειρίες, στην εξερεύνηση των επιλογών, στον σχεδιασμό της πορείας δράσης, στην απόκτηση γνώσεων και στις δεξιότητες υλοποίησης σχεδίων, στην προσωρινή δοκιμή νέων ρόλων, στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης και στην ικανότητα για επανένταξη στη ζωή με νέους όρους.

### 1.3.3 Η αναδιαμόρφωση του προγράμματος σπουδών

Εδώ θα διερευνηθούν οι επιρροές στη θέσπιση του αναλυτικού προγράμματος και, ως εκ τούτου, μια εξεταστεί το γιατί η βιβλιογραφία για την κατανόηση τέτοιων διαδικασιών είναι σημαντική. Ο Fullan (2007) περιγράφει λεπτομερώς τα εμπόδια στην εκπαιδευτική αλλαγή. Η διαδικασία της πρότασης, της ανάπτυξης, της υλοποίησης και της διατήρησης ενός ποιοτικού προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης απαιτεί πλήρη αλλαγή σκέψης, τονίζοντας τη σημασία του εκπαιδευτικού στην προώθηση αυτής της αλλαγής. Κάνοντας το αυτό, ο ίδιος θεωρεί ότι το ατομικό επίπεδο του βιοοικολογικού μοντέλου του Bronfenbrenner είναι μια κρίσιμη επιρροή στην αναπτυξιακή αλλαγή, και ιδιαίτερα στη θέσπιση του αναλυτικού προγράμματος. Ο Fullan (2007) μάλιστα παρέχει και μια επισκόπηση της διαδικασίας της αλλαγής (Εικόνα 2). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει, αρχικά, μια αλλαγή που ξεκινά

ή προωθείται. Η κατεύθυνση μιας τέτοιας αλλαγής μπορεί να είναι λίγο πολύ καθορισμένη, ενώ μόλις προγραμματιστεί, έστω και ελάχιστα, η αλλαγή επιχειρείται αυτόματα.

Διάφοροι μεμονωμένοι παράγοντες των εκπαιδευτικών ή πολυσυστημικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να εμποδίζουν την υποστήριξη της διαδικασίας της αλλαγής. Τελικά, η συνέχιση αυτής πέρα το πρώτο ή το δεύτερο στάδιο εξαρτάται από τη θεσμοθέτηση της. Ακόμα τονίζεται ότι η διαδικασία είναι μη γραμμική, και οδηγεί πίσω σε προηγούμενα στάδια για να επιτραπούν αλλαγές. Στη διαδικασία υλοποίησης νέων μαθημάτων, νέων δραστηριοτήτων και νέων θεμάτων, είναι σημαντικό να αξιολογούνται συνεχώς, να αναθεωρούνται και να αναπροσαρμόζονται οι αρχικοί στόχοι που έχουν τεθεί για κάθε μάθημα (Fullan, 2007).



**Εικόνα 2: Η διαδικασία της αλλαγής σύμφωνα με τον Fullan**

Όταν πρόκειται για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αλλαγής, ο Fullan (2007) δηλώνει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από το τι κάνουν και από το τι σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί, όσο απλό και όσο περίπλοκο είναι αυτό. Ουσιαστικά, ο ίδιος θεωρεί ότι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα περιβαλλοντικά είναι καθοριστικοί παράγοντες για την αλλαγή. Η αυτοπεποίθηση, η γνώση και η ικανότητα του εκπαιδευτικού είναι όλοι τους συντελεστές ή εμπόδια στην αλλαγή. Σημαντική όμως είναι και η πολυπλοκότητα που απαιτείται για την αλλαγή. Προτείνει λοιπόν ότι η πολυπλοκότητα που συνεπάγεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή νέων προγραμμάτων μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην επιτυχία αυτών.

Ο Fullan (2007) πιστεύει ότι υπάρχουν τρεις κύριοι λόγοι για τους οποίους ο σχεδιασμός για αλλαγή



αποτυγχάνει. Ο πρώτος είναι ότι ο σχεδιασμός δεν λαμβάνει υπόψη του την κοινωνία και τον πολιτισμό. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν πρόκειται για μελέτη περιβαλλοντικών ζητημάτων. Όταν οι μαθητές δεν μπορούν να συνδεθούν στο μικροσύστημα του Bronfenbrenner, υπάρχει λιγότερο νόημα για αυτούς. Στην ουσία, ο σχεδιασμός που αποτυγχάνει να συνδεθεί με τον μαθητή και το ενδιαφέρον μπορεί τελικά να αποτελέσει εμπόδιο για την αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί συχνά παγιδεύονται σε μεγάλο βαθμό στις δικές τους πεποιθήσεις και στόχους, και με αυτόν τον τρόπο, στον σχεδιασμό τους τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους συχνά παραβλέπονται. Το τρίτο εμπόδιο είναι το γεγονός ότι συχνά δίνεται μεγάλη έμφαση στο μέρος του σχεδιασμού και λιγότερη στην πραγματική υλοποίηση. Δηλαδή, η νοητική εικόνα της αλλαγής είναι παρούσα, αλλά ο μηχανισμός για αυτήν διακυβεύεται συχνά από έλλειψη παρακολούθησης, προσπάθειας και πόρων. Ο Fullan (2007) υποστηρίζει ότι μια από τις φωνές, που συχνά παραβλέπεται, είναι αυτή του μαθητή. Οι άνθρωποι που επηρεάζονται περισσότερο από την αλλαγή είναι συχνά οι τελευταίοι που έχουν λόγο στις αλλαγές που γίνονται. Διερευνά ακόμα και τον τρόπο δέσμευσης των μαθητών, ο οποίος μαζί με τη φωνή τους είναι οι βασικοί παράγοντες για την επιτυχή αλλαγή.

## 2ο Κεφάλαιο: Αγωγή Υγείας στην εκπαίδευση

### 2.1 Αγωγή Υγείας και σχολείο

Στη σύγχρονη εποχή το σχολείο έχει βρεθεί αντιμέτωπο με ένα μεγάλο αριθμό προσκλήσεων, εφόσον αποτελεί ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο αποτυπώνονται όλες οι ανησυχίες που χαρακτηρίζουν την κοινωνία. Φαίνεται λοιπόν ότι η ίδια η εκπαίδευση είναι ένας βασικός παράγοντας, ο οποίος σε πολύ μεγάλο βαθμό μπορεί να καθορίσει την υγεία του πληθυσμού και για αυτό στόχο του έχει αρχικά να παρέχει στους μαθητές τα κατάλληλα κίνητρα, έτσι ώστε να υιοθετούν αντίστοιχες συμπεριφορές, που μπορούν να προάγουν την υγεία τους προσφέροντάς τους κατάλληλες γνώσεις για να αναπτύξουν τις αντίστοιχες στάσεις. Πέρα από αυτό θα πρέπει να βοηθά τα παιδιά να παίρνουν σωστές αποφάσεις σχετικά με την υγεία τους και να αποκτούν την αυτοπεποίθηση που είναι αναγκαία, καθώς και τις δεξιότητες για να υλοποιούν αυτές τις αποφάσεις και να τις κάνουν πράξη. Όλα τα προγράμματα Αγωγής και Υγείας έχουν ως στόχο να αλλάξουν οι μαθητές τη συμπεριφορά τους και για αυτόν τον λόγο είναι αναγκαία η ύπαρξη διεπιστημονικής προσέγγισης για να κατανοηθεί με αποτελεσματικό τρόπο η συμπεριφορά του ανθρώπου και να είναι πιο αποτελεσματική η διαδικασία της μάθησης. Τέλος η Αγωγή σχετικά με την υγεία μπορεί να προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναγνωρίσουν άμεσα τα

προβλήματα τους και στη συνέχεια να προχωρήσουν στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή, καθώς και στην αξιολόγηση διαφορετικών συμπεριφορών, που θα έχουν ως στόχο την προαγωγή της υγείας τους (Demissie et al., 2016).

Η υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που μπορούν να επηρεάσουν την υγεία διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της ζωής ενός ατόμου, ενώ και η εφηβεία συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στο να διαμορφωθεί η προσωπικότητα του και να υιοθετήσει έναν υγιεινό τρόπο ζωής. Οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά και οι έφηβοι μέσα από το σχολικό περιβάλλον μπορούν να ασκήσουν σημαντική επίδραση στον τρόπο αντίληψης του εαυτού τους, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής τους και γενικότερα της συμπεριφοράς τους απέναντι σε ζητήματα που θεωρούνται κρίσιμα για την υγεία τους (International Union for Health Promotion and Education (2008). Η Αγωγή της Υγείας μέσα στα σχολεία είναι μία δραστηριότητα που χαρακτηρίζεται από τη διαθεματικότητα και που μπορεί να αναβαθμίσει τη σχολική ζωή και να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία. Απώτερος στόχος της είναι να προστατεύσει, να βελτιώσει και να προάγει τόσο την ψυχική όσο και τη σωματική υγεία, καθώς και την κοινωνική ευεξία των παιδιών αρχικά μέσα από την ανάπτυξη των απαιτούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων και φυσικά της κριτικής σκέψης τους και στη συνέχεια μέσω της αναβάθμισης του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο ζουν (Sapon-Sevin, 2007).

Υπάρχουν πολλές έρευνες που δείχνουν ότι η εκπαίδευση είναι ένας από τους παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν την βελτίωση και τη διατήρηση της υγείας των ανθρώπων. Τα παιδιά, τα οποία πιστεύουν ότι οι σχολικές επιδόσεις είναι χαμηλές και δεν τους αρέσει στο σχολείο έχουν αυξημένες πιθανότητες εμπλοκής σε συμπεριφορές που μπορεί να είναι επικίνδυνες για την υγεία τους, όπως είναι το κάπνισμα, η απουσία σωματικής άσκησης, η κακή διατροφή, η χρήση ναρκωτικών, ο σχολικός εκφοβισμός, το αλκοόλ, η βία και οι τραυματισμοί, σε σχέση με άλλους συμμαθητές τους που νιώθουν ότι το σχολείο είναι ένα μέρος, όπου μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και να μάθουν (Jourdan et al., 2010). Τις περισσότερες φορές τα ζητήματα αυτά στον χώρο της εκπαίδευσης παραμελούνται. Για αυτό είναι ανάγκη να διερευνηθούν οι παράγοντες που καθορίζουν τη διδακτική δραστηριότητα και γενικότερα το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο λοιπόν σχετικά με την υγεία οι δράσεις των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να έχουν απλά στόχο να εφαρμοστούν οι κυβερνητικές εγκύκλιοι και τα προγράμματα. Αντίθετα οι παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν την εκπαίδευση που παρέχεται είναι σύνθετοι. Κάθε δραστηριότητα εξαρτάται από θεσμικούς παράγοντες, όπως είναι οι απαιτήσεις που έχουν τα προγράμματα, οι εγκύκλιοι και οι στόχοι που θέτει το σχολείο, από προσωπικούς, όπως είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι προσπάθειες που κάνουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που στοχεύει στην υγεία, και οι παράγοντες που σχετίζονται με το κοινό στο οποίο στοχεύουν, όπως είναι οι ανάγκες και οι προσδοκίες των παιδιών (Foti et al., 2011).

Όλα τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, τα οποία υλοποιούνται, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τις τρεις

παραπάνω σημαντικές πλευρές. Φυσικά σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρήσει κανείς ότι οι συναντήσεις με τους μαθητές πρέπει να τις ενσωματώνουν όλες, αλλά να υπάρχει μέριμνα έτσι ώστε να εξασφαλίζεται το ότι συνολικά θα υπάρχουν. Πολύ βασικό είναι να κατανοηθούν οι αντιφάσεις που περιλαμβάνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανάμεσα στις ανάγκες που έχουν οι μαθητές και που σχετίζονται με τη μάθηση και στις απαιτήσεις του δικού τους επαγγέλματος. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εκτελούν διάφορες δράσεις, αλλά σε κάθε περίπτωση υπάρχουν πολλοί περιορισμοί γύρω από αυτές, από τους οποίους εμφανίζονται νέοι τρόποι για να υλοποιήσουν τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες (Geiger et al., 2004). Η εκπαίδευση που είναι σχετική με τα θέματα της υγείας πρέπει να είναι ένα βασικό συστατικό των προγραμμάτων ανθρωπιστικών σπουδών και εξαιτίας αυτού το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας σε κάθε βαθμίδα θα πρέπει να συμβάλλει στη δημόσια υγεία. Οι αντιλήψεις γύρω από το ότι οι θετικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την υγεία αποκτώνται από την σχολική ακόμα ηλικία, οδηγεί την πολιτεία να θεωρεί το σχολείο υπεύθυνο για την πρόληψη και την προστασία της. Αυτό το είδος της εκπαίδευσης που σχετίζεται με την υγεία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και εξαιτίας αυτού είναι αναγκαία η συνεχής διερεύνηση και αξιολόγηση του (Dawson & Guare, 2010).

Ο ρόλος που διαδραματίζει η Αγωγή της Υγείας μέσα στο σχολείο δεν θα πρέπει απλά να περιορίζεται σε κάποιες γνώσεις, αλλά να χρησιμοποιείται σαν ένας τρόπος για να αξιολογηθεί το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και να ενισχυθεί το ίδιο το σχολικό σύστημα. Στόχος είναι λοιπόν να εξασφαλιστεί το ότι η εκπαίδευση σχετικά με την υγεία θα προωθεί ιδέες, που θα στηρίζουν ένα κοινό όραμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Σώκου, 2004). Πέρα από αυτά η σωστή εκπαίδευση γύρω από τα ζητήματα της υγείας θα πρέπει να περιέχει και διάφορα προγράμματα σπουδών για τα παιδιά κάθε βαθμίδας, από την προσχολική μέχρι και την ενηλικίωση τους. Τα αποτελεσματικά αυτά προγράμματα βασίζονται κυρίως στις λειτουργικές πληροφορίες σχετικά με την υγεία, στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, που θα την υποστηρίξουν, στη θέσπιση κανόνων για να εξασφαλιστεί ο υγιεινός τρόπος ζωής και στη βελτίωση κάποιων πολύ σημαντικών δεξιοτήτων για να διατηρηθούν οι υγιείς συμπεριφορές. Πέρα από αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνουν διδακτικές μεθόδους, στρατηγικές μάθησης και μέσα, τα οποία θα είναι κατάλληλα για το στάδιο ανάπτυξης και την ηλικία των παιδιών, έτσι ώστε να τα βοηθούν ενσωματωθούν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να αποκλείεται κανένα από αυτά. Αντίθετα εάν δεν είναι αποτελεσματικά τότε θα εστιάζουν κυρίως στα επιστημονικά δεδομένα και στην αύξηση μόνο των γνώσεων των παιδιών (Sherwood et al., 2007).

Ο στόχος που έχουν όλα αυτά τα προγράμματα είναι να βοηθούν τα παιδιά σταδιακά να αποκτούν όλες τις γνώσεις για να υιοθετούν σωστές συμπεριφορές και κυρίως υπεύθυνες σχετικά με την υγεία τόσο των ίδιων όσο και του περιβάλλοντος. Πέρα από αυτό προτρέπονται να είναι αποτελεσματικοί και κυρίως ενεργητικοί πολίτες μέσα στην κοινωνία. Ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο είναι να τα

βοηθά να μπορούν να αποφασίζουν μόνο τους για τον εαυτό τους και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους, που σχετίζονται με την υγεία τους. Αυτή η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους ειδικούς, αλλά βασίζεται στη διεπιστημονική συνεργασία και στην καθημερινή πρακτική κάθε ενήλικα, που φροντίζει για να εκπαιδεύονται τα παιδιά και οι έφηβοι (Austin et al., 2006).

Η εκπαίδευση για την υγεία δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο σε κάποια ενημερωτικά σεμινάρια σχετικά με αυτήν, αλλά να υπάρχει ένα κατάλληλο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τη διδασκαλία τους. Όλα αυτά τα πολύ σημαντικά ζητήματα θα τους επιτρέψουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών σχετικά με τις ακαδημαϊκές γνώσεις που θα πρέπει να πάρουν και τελικά να δημιουργήσουν την ταυτότητά τους (Staten et al., 2005). Όλα τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, θα πρέπει να προάγουν και να προστατεύουν την υγεία των παιδιών. Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να διαθέτουν τρία πολύ σημαντικά είδη από υπηρεσίες. Το πρώτο είναι οι κρατικές υπηρεσίες, μέσα στις οποίες ανήκουν οι έλεγχοι για την υγεία για να εξακριβωθεί η κατάσταση του εμβολιασμού και για να υποβληθούν θέσεις γύρω από τις μολυσματικές ασθένειες. Στη συνέχεια το δεύτερο είναι οι υπηρεσίες αξιολόγησης όλων των καταγγελιών που σχετίζονται με την υγεία, με τη φαρμακευτική αγωγή και με τη φροντίδα που προσφέρεται στα παιδιά. Το τρίτο και τελευταίο είναι οι υπηρεσίες και οι επαγγελματίες της υγείας, όπως είναι οι σχολικοί νοσηλευτές, που έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν στις περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης και γενικότερα σε καταστάσεις που θεωρούνται επείγουσες (Markham et al., 2010). Πολύ σημαντικό βέβαια είναι να συμμετέχει και ολόκληρη η κοινότητα και η οικογένεια στα προγράμματα Αγωγής Υγείας που διοργανώνει το σχολείο, έτσι ώστε να είναι πιο ολιστική προσέγγιση γύρω από αυτήν. Πολλές φορές εκ μέρους των σχολείων επιδιώκεται οι γονείς να συμμετάσχουν ενεργητικά και φυσικά να εξασφαλίζεται και η βοήθεια όλων των πόρων της κοινωνίας, καθώς και των υπηρεσιών για να μπορέσουν να καλυφθούν οι ανάγκες που έχουν οι μαθητές σχετικά με την υγεία τους. Η συμμετοχή των οικογενειών βοηθάει ακόμα και τις ίδιες τις οικογένειες να αποκτήσουν πολλές γνώσεις που σχετίζονται με τα ζητήματα της υγείας και να γίνουν θετικά πρότυπα ώστε να ενισχυθούν οι υγιείς συμπεριφορές και μέσα στο σπίτι (Redding et al., 2004). Τα σχολεία, τα οποία συνεργάζονται με τις οικογένειες, την κοινότητα και την Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας σίγουρα έχουν πιο πολλές πιθανότητες εφαρμογής αποτελεσματικών προγραμμάτων στα παιδιά. Όλες οι παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν διάφορα ζητήματα, όπως είναι η παιδική παχυσαρκία, το κάπνισμα και η σεξουαλική υγεία, θεωρούνται πολύ πιο αποτελεσματικές όταν σε αυτές συμμετέχουν οι διάφορες οργανώσεις της κοινωνίας και οι γονείς (Burrus et al., 2012).

## 2.2 Προγράμματα Αγωγής Υγείας

Τα σχολεία, όπως αναφέρθηκε, μπορούν πραγματικά να βελτιώσουν την υγεία των παιδιών, αλλά και των εφήβων. Για αυτόν τον λόγο το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων μαζί με διάφορους τοπικούς και κρατικούς φορείς, που ανήκουν στον χώρο της υγείας και της εκπαίδευσης προσπαθούν να βρουν τρόπους για να εφαρμοστούν οι κατάλληλες πρακτικές και πολιτικές στα σχολεία. Έτσι θα πρέπει συνεχώς να παρακολουθούνται και να αξιολογούνται οι τάσεις και τα χαρακτηριστικά που κυριαρχούν σε αυτό. Οι πολιτικές που ακολουθούν τα σχολεία για την υγεία έχουν στόχο κυρίως να προληφθούν ο ιός του AIDS, το κάπνισμα, η παχυσαρκία και να ακολουθηθεί ένας υγιής τρόπος ζωής (Kirby et al., 2007). Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας μπορούν να βοηθήσουν τη σωματική, την κοινωνική και την ψυχολογική ζωή των παιδιών και να βελτιώσουν τις δραστηριότητές τους. Πέρα από αυτό συμβάλλουν στην ύπαρξη συλλογικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να βελτιωθεί και το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, στο οποίο ζουν. Στόχος δεν είναι να επιτύχουν απλά την παροχή γνώσεων που σχετίζονται με την υγεία, έτσι ώστε να μπορούν τα άτομα να ακολουθήσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής, αλλά να βοηθήσουν τα παιδιά να δουν τις θετικές επιδράσεις που μπορεί να έχει η βελτίωση της υγείας στη ζωή τους. Οι γνώσεις που τους προσφέρονται θα τους βοηθήσουν όταν δεν τα φοβίζονται, δεν κινδυνολογούν και δεν απαγορεύουν (Summerbell et al., 2005).

Μέσα από αυτά τα προγράμματα τα παιδιά θα αποκτήσουν τις απαραίτητες εμπειρίες για να ακολουθήσουν υγιείς συνήθειες. Οι γνώσεις αυτές θα σχετίζονται με τον υγιεινό τρόπο διαβίωσης της, τους παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν την υγεία, την αυτονομία των παιδιών και την ικανότητά τους να μεταβάλλουν το γύρω περιβάλλον με στόχο την προστασία τους (Buijs, 2009). Μέσω των προγραμμάτων της Αγωγής Υγείας θα υιοθετηθούν οι κατάλληλες συμπεριφορές, έτσι ώστε να υπάρξουν θετικές απόψεις γύρω από αυτήν και μέσα στο σχολείο και να ενισχυθεί η ομαδικότητα για τη διεκδίκηση ατομικών επιλογών, αλλά και των αντίστοιχων που σχετίζονται με το ευρύτερο ή το στενό περιβάλλον των παιδιών. Πέρα από αυτό στόχο έχουν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η υγεία είναι ένα πολύ σημαντικό ατομικό και κοινωνικό προσόν για να εξασφαλιστεί η ύψιστη ποιότητα διαβίωσης και όχι μόνο για την αποφυγή των ασθενειών. Έτσι τα παιδιά θα διεκδικήσουν τα δικαιώματα που έχουν και θα ενεργούν συνεχώς για θέματα που σχετίζονται με την υγεία τους (International Union for Health Promotion and Education, 2008).

Η συμμετοχή αυτή αφορά δράσεις που σχετίζονται με πολλούς τομείς και για αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας θα πρέπει να υποστηρίζουν τα παιδιά για να καθορίζουν μόνα τη ζωή τους (Hoesler et al., 2010). Βασικό σκοπό τους έχουν να προωθήσουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και να τους προσφέρουν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν θετικές αλλαγές που σχετίζονται με την υγεία τους, με το αναλυτικό πρόγραμμα και με την ικανότητα να μπορούν να αναζητούν κατάλληλες μεθόδους για να αναγνωρίσουν τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία και το περιβάλλον επηρεάζουν την υγεία τους. Θα πρέπει λοιπόν να συνεργάζονται με φορείς υγείας και

με οργανωμένες ομάδες από ενήλικες, αφού έτσι θα αντιληφθούν με καλύτερο τρόπο τις δυνατότητες που έχουν και τις συνθήκες διαβίωσής τους, για να κατανοήσουν εάν θα πρέπει ή όχι οι ίδιες να μεταβληθούν (Toomey et al., 2011).

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας λοιπόν κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες, κάθε μία εκ των οποίων έχει συγκεκριμένους στόχους. Η πρώτη στοχεύει να ενδυναμώσει τους μαθητές για να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και να επεξεργάζονται τις προτιμήσεις τους, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες τους και να βελτιωθεί η δυναμικότητα και η προσαρμογή τους (Jourdan et al., 2010). Η δεύτερη έχει ως στόχο να υιοθετήσουν υγιείς συνήθειες και έναν σωστό τρόπο ζωής. Για αυτόν τον λόγο τους παρέχεται βοήθεια απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων για να δράσουν με στόχο τη βελτίωση της υγείας τους, την αποφυγή τυχόν ασθενειών και προβλημάτων και την οικογενειακή και ατομική υγιεινή (Hogg et al., 2007). Η επόμενη στοχεύει στο να αναπτύξει και να εξελίξει την κοινωνική πλευρά του ατόμου και έτσι να δημιουργήσει στάσεις και συμπεριφορές στο σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο για να προωθηθούν οι κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες των μαθητών (Demissie et al., 2016). Τέλος η τέταρτη έχει στόχο να αλλάξει τους μαθητές και τους μετατρέψει σε ενεργητικά κοινωνικά όντα. Με αυτόν τον τρόπο θα τους ενεργοποιήσει, θα τους ευαισθητοποιήσει γύρω από ζητήματα υγείας και θα τους βοηθήσει να αντιληφθούν τόσο τα δικαιώματα όσο και τις υποχρεώσεις που έχουν. Έτσι θα προβούν σε υγιείς επιλογές γύρω από την κατανάλωση τους και από τα επαγγέλματα τους και θα προσπαθήσουν να αναβαθμίσουν την κοινωνία και να ζουν και οι ίδιοι καλύτερα (Σώκου, 2004).

### **2.3 Η Αγωγή Υγείας στην Ελλάδα**

Η Ελλάδα όσον αφορά στην Αγωγή Υγείας στα σχολεία αρχικά προσπάθησε να θέσει κάποιες συγκεκριμένες προτεραιότητες για το ελληνικό πρόγραμμα μέσα από το Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο, συγκεντρώνοντας ταυτόχρονα πολλές πληροφορίες γύρω από αυτό το ζήτημα. Αφού λοιπόν μπήκαν σε σειρά αυτές οι προτεραιότητες ξεκίνησε να αναπτύσσεται ένα ελληνικό δίκτυο, να δημιουργείται το υλικό που απαιτούνταν, να εκπαιδεύονται άτομα και να εξασφαλίζονται όλες οι συνεργασίες και οι επιχορηγήσεις με διαφορετικούς και πολλούς ακόμα φορείς. Όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα να αρχίσουν να εφαρμόζονται κάποιες δραστηριότητες, που ανήκουν στο πλαίσιο της

προαγωγής υγείας. Φυσικά υπήρξαν πολλά προβλήματα στα πλαίσια υλοποίησης του προγράμματος αυτού και για αυτόν τον λόγο έγιναν διάφορες προτάσεις για να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν, να τροποποιηθούν και να αναδιαμορφωθούν (Δαρβίρη, 2007). Στην Ελλάδα για πρώτη φορά πραγματοποιήθηκε Διεθνές Συνέδριο Ευρωπαϊκού Δικτύου το 1997 στη Χαλκιδική, όπου τονίστηκε η πολύ μεγάλη ανάγκη που υπήρχε να εφαρμοστούν οι αρχές που διέπουν την προαγωγή υγείας μέσα στα σχολεία, ενώ οι συμμετέχοντες δεσμεύτηκαν να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να επιτύχουν τον στόχο τους. Μέσα από το Συνέδριο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όλα τα παιδιά σε ολόκληρη την Ευρώπη θα πρέπει να μορφώνονται μέσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία προάγουν την υγεία τους (Δερβίρη, 2007).

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Αγωγή Υγείας υπάρχει στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει και ένα ειδικό γραφείο Αγωγής Υγείας, που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας. Ο τρόπος εφαρμογής της Αγωγής Υγείας καθορίζεται από διάφορες υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, με βάση τις οποίες η ίδια είναι μία ξεχωριστή δραστηριότητα, που μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές. Αρχικά μπορεί να είναι ένα από τα προαιρετικά μαθήματα. Στη συνέχεια μπορεί να αποτελείται από δραστηριότητες στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και τέλος να περιλαμβάνει διάφορες σχολικές δραστηριότητες, οι οποίες θα πραγματοποιούνται εκτός από το σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα και θα διαρκούν περίπου δύο ώρες την εβδομάδα. Σε αυτές η συμμετοχή θα είναι προαιρετική. Μάλιστα υπό αυτήν τη μορφή υπάρχει στην Ελλάδα **υπουργείο και τα λοιπά**. Στην Α΄ Λυκείου συγκεκριμένα των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) η Αγωγή Υγείας συμπεριλαμβάνεται στον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας σαν να ξεχωριστό μάθημα του Ωρολόγιου Προγράμματος, το οποίο διδάσκεται για τρεις ώρες την εβδομάδα, ενώ η ύλη του καθορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα που συντάσσει το Υπουργείο Παιδείας **υπουργείο και τα λοιπά ιστοσελίδα**.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών από το Υπουργείο Παιδείας προκρίνονται διάφορες σχολικές δραστηριότητες, που σχετίζονται με τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εγκυκλίους που καθορίζουν όλες τις λεπτομέρειες γύρω από την υλοποίησή τους, αλλά και τη θεματολογία τους. Διάφοροι θεματικοί άξονες είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα του παιδιού, το άσυλο, η μετανάστευση, το προσφυγικό, ο πόλεμος, η υγεία και οι πρόσφυγες. Η παράνομη διακίνηση ανθρώπων, η διαπολιτισμικότητα. οι Διεθνείς Οργανισμοί, η Κοινωνία των Πολιτών, οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, ο εθελοντισμός και διάφορα ακόμα γεωπολιτικά ζητήματα, όπως είναι οι φυσικοί πόροι **υπουργείο και τα λοιπά ιστοσελίδα**.

Πέρα όμως από αυτά το Υπουργείο αναφέρεται και στις δράσεις επιμόρφωσης που θα πρέπει να παρακολουθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, στην ύπαρξη στήριξης της υλοποίησης Προγραμμάτων Σπουδών Αγωγής Υγείας μέσα από συχνές επισκέψεις εκπροσώπων του στα σχολεία και στην επιχορήγηση διαφόρων δράσεων για να μπορέσουν τα προγράμματα αυτά να γίνουν πράξη. Επιπλέον

δίνεται βαρύτητα και σε διάφορα άλλα προγράμματα, που σχετίζονται με την Αγωγή Υγείας, όπως είναι το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής Υγείας για να υιοθετήσουν τα παιδιά έναν υγιεινό τρόπο ζωής, το «Ευ ζην» σε συνεργασία με την Κύπρο, οι δράσεις σχολικής και κοινωνικής ένταξης ΔΡΑ.Σ.Ε., η Κυκλοφοριακή Αγωγή, ο ΜΕΝΤΩΡ, που έχει στόχο την πρόληψη χρήσης επικίνδυνων και εξαρτησιογόνων ουσιών, διάφορα σεμινάρια γύρω από την ναρκωτική αγωγή και το πρόγραμμα «Το σχολείο χωρίς καπνό» **υπουργείο ιστοσελίδα.**

Όλοι οι στόχοι που τίθενται στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας και αποτυπώνονται με επίσημο τρόπο εκ μέρους του Υπουργείου είναι οι ακόλουθοι:

- Να προστατευτεί και να προαχθεί η ψυχική και σωματική υγεία, καθώς και η κοινωνική ευεξία των παιδιών.
- Να αναβαθμιστεί η σχολική ζωή και να συνδεθεί με την πραγματικότητα στην κοινωνία.
- Να προβληθεί ο αποκλεισμός των νέων ατόμων από την κοινωνία, αλλά και από την αγορά εργασίας.
- Να αναπτύξουν τα παιδιά συγκεκριμένες δεξιότητες και να διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντι στα γεγονότα.
- Να μειωθεί η σχολική αποτυχία και η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου (ΦΕΚ 543/Τ.Β./ 1-5-2002).

Για να μπορέσουν να γίνουν πράξη όλα τα παραπάνω θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν μικτές τεχνικές για την εκπαίδευση, την παρουσίαση και την ενεργητική συμμετοχή (Φρούντα, 2014). Στο ελληνικό σχολείο η Αγωγή Υγείας σταδιακά προοδεύει όλο και περισσότερο, αλλά δεν μπορεί ακόμα να φτάσει στα επιθυμητά επίπεδα και στα πρότυπα που θέτουν οι αρχές της προαγωγής υγείας. η εμπειρία της Ελλάδας από τη συμμετοχή της χώρας σε διάφορα προγράμματα που υλοποιούνται σε διεθνές επίπεδο, καθώς και η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα Αγωγής Υγείας είναι πολύ σημαντικά βήματα, τα οποία θα πρέπει να γίνουν στο μέλλον. Δυστυχώς υπάρχουν πολλές ελλείψεις και προβλήματα και για αυτόν τον λόγο η Αγωγή Υγείας ακόμα δεν έχει ενσωματωθεί αποτελεσματικά στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ όσες προσπάθειες γίνονται χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα, κυρίως είναι προαιρετικές και δεν εντάσσονται μέσα στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, κάτι που μειώνει πολύ τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτή, εφόσον τα προγράμματα της δεν επαναλαμβάνονται και την επομένη σχολική χρονιά (Δαρβίρη, 2007).

Σίγουρα οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές, που σχετίζονται με την υγεία δεν είναι εύκολο να αλλάξουν με βραχυπρόθεσμα προγράμματα. Αυτό σε συνδυασμό με την ανυπαρξία του κατάλληλου περιβάλλοντος, έτσι ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να υιοθετήσουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής, αυξάνουν



ακόμη περισσότερο την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα ελληνικά σχολεία. Πέρα από αυτό ακόμα και ο τρόπος, με τον οποίο είναι δομημένα τα προγράμματα της Αγωγής Υγείας διευρύνει, αντί να αμβλύνει, τις κοινωνικές ανισότητες, εφόσον ένας μεγάλος αριθμός μαθητών αποκλείεται από αυτά (Φρούντα, 2014). Φυσικά το μεγάλο πρόβλημα βρίσκεται και στην εκπαίδευση και κατάρτιση που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, που αναλαμβάνουν την υλοποίηση τέτοιου είδους προγραμμάτων, εφόσον οι γνώσεις τους τις περισσότερες φορές δεν είναι επαρκής και η επιμόρφωση τους ανύπαρκτη. Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα νέα αυτά καθήκοντά τους θα πρέπει να εφαρμόζουν καινοτόμες προσεγγίσεις και να τροποποιήσουν τον παραδοσιακό τους ρόλο. Πέρα από αυτό όμως και οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να συμμετέχουν με ενεργητικό τρόπο στη διδασκαλία για να μπορέσει έτσι αυτή από δασκαλοκεντρική να μετατραπεί σε μαθητοκεντρική (Καραντζά, 2005).

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι η Αγωγή Υγείας χωρίς την κατάλληλη στήριξη και τις απαραίτητες δραστηριότητες σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να προάγει ένα σωστό τρόπο ζωής για τους μαθητές, αλλά και γενικότερα για τη σχολική κοινότητα. Το σχολείο έχει χρέος υλοποιεί και να αναπτύσσει προγράμματα συνεργασίας και πολιτικές, που θα βοηθούν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών. Για αυτόν τον λόγο το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας θα πρέπει να κινείται έχοντας αυτά ως στόχους του προκειμένου να προάγει την υγεία όλων των μαθητών (Δαρβίρη, 2007).

## 3ο Κεφάλαιο: Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

### 3.1 Ερμηνεία κοινωνικών ανισοτήτων

Όλες οι αλλαγές που προκάλεσε η νεωτερικότητα στις παραγωγικές σχέσεις και στις δυνάμεις ανέδειξαν την εκπαίδευση ως τον πιο βασικό θεσμό των σύγχρονων κοινωνιών. Η βιομηχανική ανάπτυξη, η οποία απαιτούσε την ύπαρξη ειδικευμένου εργατικού δυναμικού και προσανατολιζόταν προς τη μαζική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την παραγκωνισμό της μαθητείας και την επικράτηση της αστικής τάξης, που είχε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη μεταβολών σε οικογενειακό πλαίσιο, έκαναν επιτακτική την ανάγκη να προστατευτεί η παιδική ηλικία μέσω της υλοποίησης διαφορετικού σχολείου. Έτσι πάρα πολλές λειτουργίες, οι οποίες πρωτύτερα ασκούνταν εκ μέρους των παραδοσιακών θεσμών, μεταφέρθηκαν στους εκπαιδευτικούς για να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ένταξη και στην ενσωμάτωση των πολιτών (Mills & Gale, 2007). Σύμφωνα με τον Πάρσον, (όπως αναφέρεται στον Kromydas, 2017) οι ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι τίποτα περισσότερο από την ύπαρξη διαφορών λόγω κάποιων φυσικών χαρισμάτων, τα οποία μέσα από την εκπαίδευση προσπαθούν να αρθούν μέσα από την κοινωνικοποίηση. Δυστυχώς όμως ο τρόπος με τον οποίο επιλέγει η ίδια να το κάνει αυτό, δηλαδή μέσω της επιλογής των ικανότερων, οδηγεί στη νομιμοποίηση των ανισοτήτων, εφόσον οι ίδιοι οι πολίτες αποδέχονται ότι θα πρέπει, ανάλογα με την επιτυχία, να καθορίζονται οι ανταμοιβές τους, αλλά και η πρόσβαση που έχουν στις ευκαιρίες.

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, λόγω των εξελίξεων που παρατηρούνταν στην κοινωνία και της μεγάλης προόδου στον οικονομικό και στον επιστημονικό τομέα, οι πολίτες διαπίστωσαν ότι θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, έτσι ώστε αν και οι ίδιοι διαθέτουν κάποιες αναγκαίες ικανότητες, να μπορέσουν να ανέλθουν στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία τους. Παρά το ότι όμως οι κοινωνίες είχαν αποδεχτεί τη μεγάλη αξία που είχε η ισότητα στον χώρο της εκπαίδευσης, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης απέδειξε τελικά ότι οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται συστηματικά μέσα στο σχολείο, πέρα από τις θεωρητικά ίσες ευκαιρίες που προσφέρονται (Mills & Gale, 2007). Φυσικά οι ανισότητες στην εκπαίδευση ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 μελετήθηκαν από πολλούς ερευνητές σε ολόκληρο τον κόσμο. Με την έναρξη της δεκαετίας του 1960, η οποία θεωρείται το ορόσημο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η ανάγκη ίσων ευκαιριών σχετίστηκε άμεσα με τη συμμετοχή και με την πρόσβαση στον εκπαιδευτικό τομέα όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική τάξη και γενικότερα τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους. Οι αντιλήψεις αυτές για κάθε κοινωνική τάξη καθώς και οι προσπάθειες να εξαλειφθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες είχαν ως αποτέλεσμα να αναπτυχθεί μία νέα εκπαιδευτική πολιτική, που θα περιλαμβάνει τόσο οικονομική διάσταση όσο και στόχους, που έπρεπε να επιτευχθούν (Μυλωνάς, 2004).

Μετά τη δεκαετία του 1980 και κυρίως εξαιτίας της πετρελαϊκής κρίσης και της ανάδειξης του νεοφιλελευθερισμού, το ενδιαφέρον γύρω από θέματα σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης μειώθηκε. Αντίθετα δόθηκε προτεραιότητα στους στόχους που θα πρέπει να έχει η εκπαιδευτική πολιτική, όπως είναι η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και της αποτελεσματικότητας αυτών. Εξαιτίας λοιπόν όλων των παραπάνω η επιστημονική έρευνα και συζήτηση σταδιακά μεταφέρθηκε και σε άλλα πεδία, υπήρχε όμως ακόμα ένα τμήμα της ,το οποίο εξακολουθούσε να επικεντρώνεται στην ισότητα παροχής ευκαιριών και στις κοινωνικές ανισότητες και κυρίως στην Ανώτατη εκπαίδευση (Marks, 2005). Φαίνεται λοιπόν ότι αυτού του είδους οι ανισότητες διερευνώνταν συνεχώς μετά την εμφάνιση κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Έτσι η σχέση μεταξύ της κοινωνικής τάξης και της εκπαίδευσης διερευνάται διαρκώς μέσα στα πλαίσια ζητημάτων που σχετίζονται με τις ανισότητες και με τις διακρίσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Κυρίδης, 2015).

Έχουν δοθεί διάφορες ερμηνείες στις κοινωνικές ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης. Μία από αυτές είναι και η φονξιοναλιστική. Όπως υποστηρίζει ο λειτουργισμός το σχολείο της σύγχρονης κοινωνίας έχει μία ορισμένη δομή και αποσκοπεί στην κάλυψη δύο κύριων λειτουργιών. Η μία από αυτές είναι η κοινωνικοποίηση, έτσι ώστε να επέλθει η επιθυμητή κοινωνική συμμόρφωση μέσω της εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών, που κυριαρχούν. Η άλλη αφορά την κοινωνική επιλογή και πιο συγκεκριμένα την καλλιέργεια των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες έτσι ώστε τα παιδιά να προσανατολιστούν στον κοινωνικό ρόλο που θα πρέπει να αναλάβουν στο μέλλον. Φαίνεται λοιπόν ότι οι κοινωνικές ανισότητες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με βάση αυτή την ερμηνεία είναι φυσιολογικές, εφόσον η ίδια η εκπαίδευση βασίζεται στην επιλογή (Λάμιας, 2002).

Όπως είναι φυσικό στη σύγχρονη ανταγωνιστική κοινωνία επιλέγονται κυρίως αυτοί που έχουν πιο πολλές πιθανότητες και ικανότητες για να πετύχουν τους στόχους τους. Όσοι υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση τονίζουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες δεν πηγάζουν από την κοινωνική προέλευση, αλλά από τις ικανότητές του κάθε ατόμου. Η κύρια λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να μπορέσει να μεταβιβάσει τα κίνητρα και τις αξίες στους πολίτες, έτσι ώστε οι ίδιοι να μπορέσουν να πετύχουν. Όλα αυτά έχουν ξεκάθαρα ηθικό περιεχόμενο και μπορούν να ενισχυθούν μέσω των εκπαιδευτικών, της παρέας συνομηλίκων και της οικογένειας. Πέρα από αυτά η εκπαίδευση θα πρέπει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους, αλλά και την δυνατότητα να υπάρχει κοινωνική κινητικότητα. Όλες αυτές οι διαδικασίες επιλογής ως ένα βαθμό θα υποστήριζε κανείς ότι μπορούν να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες, εκτός και αν η συγκεκριμένη επιλογή δε βασίζεται σε αξιοκρατικά κριτήρια. Εάν συμβαίνει κάτι τέτοιο τότε θα πρέπει να προχωρήσει η εφαρμογή μεταρρυθμιστικών μέτρων για να εξασφαλιστεί η αξιοκρατία και να εφαρμοστούν αντικειμενικά, αξιοκρατικά και καθολικά κριτήρια (Duru-Bella et al., 2008).

Μία άλλη ερμηνεία είναι και η ριζοσπαστική. Οι εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας τονίζουν ότι οι άνισες

σχολικές επιδόσεις και οι εκπαιδευτικές ανισότητες οφείλονται στην ίδια την κοινωνική δομή, που είναι κεφαλαιοκρατική. Χρησιμοποίησαν σαν βάση τους θεωρία τη του μαρξισμού, αλλά και του βεμπερισμού. Η μεγάλη αύξηση των μαθητών αποδίδεται κυρίως στις ανάγκες που έχει η οικονομία για εξειδικευμένους επιστήμονες, όπως υποστήριζε και ο φανξιοναλισμός, αλλά ταυτόχρονα και στον ανταγωνισμό των τάξεων για τα ζητήματα της εξουσίας και της ιεραρχίας. Τις περισσότερες φορές το σχολείο περνάει στα παιδιά κάποιες γλωσσικές συνήθειες, συμπεριφορές και αξίες και για αυτόν τον λόγο θεωρείται ότι ο τρόπος λειτουργίας και η δομή του αποτυπώνουν την εξουσία των κυρίαρχων τάξεων. Πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ευφυΐα, η οποία θεωρείται ότι μεταβιβάζει τις κοινωνικές ανισότητες (Marks, 2005). Σε αυτήν την περίπτωση οι γνωστικές ικανότητες δεν διαδραματίζουν κάποιο σπουδαίο ρόλο στην επαγγελματική και οικονομική επιτυχία. Αντίθετα πιο πολύ μετράει η προσωπικότητα και η συμπεριφορά, οι οποίες βασίζονται στο σχολείο και στην κοινωνική προέλευση. Αυτό δηλώνει ότι δεν υπάρχουν μόνο κοινωνικά αίτια που οδηγούν σε ανισότητες, αλλά η ίδια η λειτουργία της κοινωνίας τις δημιουργεί. Το σχολείο αναπαράγει την ταξική δομή που ισχύει στην κοινωνία, γεγονός που καθορίζει και την ύπαρξη των ανισοτήτων (Bourdieu & Passeron, 2014).

Πολύ σημαντική είναι και η ερμηνεία που δίνεται από τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου, έτσι όπως σε ίδια εισήχθη από τους Bourdieu και Passeron. Σύμφωνα με τους ίδιους τα κοινωνικά, αλλά και οικονομικά εμπόδια στον εκπαιδευτικό τομέα δεν μπορούν να είναι αρκετά για να ερμηνεύσουν τις ανισότητες και τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγεται ο κατακερματισμός της εργασίας. Εδώ Bourdieu διερεύνησε αυτό το ζήτημα ακόμη περισσότερο αποδεικνύοντας ότι το σχολείο όχι μόνο αποβάλλει τους μαθητές των μη προνομιούχων τάξεων της κοινωνίας, αλλά υπάρχουν και λόγοι για τους οποίους γίνεται αυτό. Με αυτόν τον τρόπο έγινε κατανοητό το πως η εκπαίδευση συμβάλλει ώστε να αναπαραχθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Σε αυτό το πλαίσιο κυριαρχεί η αναπαραγωγή, ενώ θεωρείται ότι ακόμα και οι σχολικοί τίτλοι μπορούν να εξασφαλίσουν την κοινωνική αναπαραγωγή και την διαίωνιση του καταμερισμού των προνομίων και των εξουσιών, η οποία, παρά το ότι θεωρείται δίκαιη, είναι πάντα μεροληπτική απέναντι στους κατόχους του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu & Passeron, 2014).

Όπως υποστηρίζουν οι Bourdieu & Passeron (2014) η ανεξαρτησία που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση δεν είναι ολοκληρωτική, αφού η ίδια δεν αποτελεί ένα αυτόνομο σύστημα για τη μετάδοση των ιδεών. Ο επιλεκτικός και αναπαραγωγικός ρόλος που έχει φαίνεται από το ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των ομάδων που κυριαρχούν στην κοινωνία τελικά διαμορφώνει και το σύστημα αξιών της εκπαίδευσης, που αναδεικνύει τις ικανότητες που έχουν τα παιδιά. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν είναι όμοια μοιρασμένο ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και παρόλα αυτά η εκπαίδευση θεωρεί ότι οι μαθητές πράγματι έχουν ίση πρόσβαση στις υψηλότερες μορφές αυτού. Τέλος τονίζει ότι ξεκάθαρα στον εκπαιδευτικό τομέα κυριαρχούν οι ανώτερες τάξεις, εφόσον μπορούν να προσφέρουν το πολιτισμικό κεφάλαιο αυτό στα παιδιά τους και έτσι αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες.

Πολλές μελέτες τονίζουν ότι στη σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση πράγματι είναι ένα μέσο για την κοινωνική κινητικότητα. Μέσα από την αξιοκρατία βοηθάει να αξιοποιηθούν τα ταλέντα των παιδιών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων και φυσικά αυτό έχει ως βασική προϋπόθεση να εκσυγχρονιστεί ο θεσμός, έτσι ώστε να υπάρχουν συνεχώς νέα μεταρρυθμιστικά μέτρα για να μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες και για να επιτραπεί η αξιοποίηση των ικανοτήτων των ατόμων, έτσι ώστε να αυξηθεί η παραγωγικότητα (Devaux & Sassi, 2013). Πολλές φορές στα πλαίσια της προσπάθειας ερμηνείας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων η έρευνα έφυγε από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και πέρασε στην αλληλεπίδραση των δασκάλων και των μαθητών. Πέρα από τα παραπάνω δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην περιουσία, αλλά και στην θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, σύμφωνα με την οποία οι ανισότητες της σχολικής επίδοσης οφείλονται κυρίως στην απογοήτευση ή στην ενθάρρυνση που προκαλούνται στα παιδιά λόγω των αντιλήψεων του δασκάλου, ο οποίος τα χαρακτηρίζει ως «ικανά ή ανίκανα» (Waller et al., 2017).

Από όποια πλευρά όμως και αν ερμηνεύονται οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση δημιουργούν ένα μεγάλο κοινωνικό κενό. Στην ουσία αποτυπώνουν την ανισότητα κοινωνικής αφετηρίας των ανθρώπων, την ανισότητα πρόσβασης και οικειοποίησης της γνώσης, που προέρχεται από την τυπική εκπαίδευση, και φυσικά την ανισότητα στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα από τη στιγμή που τα εκπαιδευτικά προσόντα εξασφαλίζουν την επαγγελματική σταδιοδρομία και το εισόδημά, το γόητρο, αλλά και το κύρος των ατόμων. Οι εκπαιδευτικοί τίτλοι τελικά είναι τα κριτήρια της ιεραρχίας μέσα στην κοινωνία. Φαίνεται λοιπόν ότι οι ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης απορρέουν από τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες φυσικά να παράγονται συνεχώς (Poolan et al, 2018).

### **3.2 Έρευνες για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση**

Παρόμοια κατάσταση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες σε ολόκληρο τον κόσμο ισχύει και στην Ελλάδα. Παρά το ότι κατά καιρούς γίνονται πολλές προσπάθειες και λαμβάνονται διάφορα μέτρα, όπως είναι η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η κατάργηση των προαγωγικών εξετάσεων του Λυκείου, τα δωρεάν σχολικά βιβλία και οι μεγαλύτεροι επέκταση της προσχολικής αγωγής, το συγκεκριμένο ζήτημα ταλαιπωρεί συνεχώς τους Έλληνες και κυρίως τα κατώτερα στρώματα της κοινωνίας. Ο τρόπος με τον οποίο κατανέμονται οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι άνισος μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, των δύο φύλων και των διαφόρων γεωγραφικών περιοχών. Αποτέλεσμα είναι να μην υπάρχει δυνατότητα να προωθούνται όλοι οι νέοι και τα παιδιά από οποιαδήποτε οικονομική και κοινωνική προέλευση σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Τα αγαθά αυτής λοιπόν δεν αποκτώνται το ίδιο εύκολα εκ μέρους όλων των Ελλήνων. Αυτό έχει ως επακόλουθο την ανυπαρξία δίκαιης κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών,

εφόσον δεν υπάρχει η απαιτούμενη αλλαγή των δομών, των πολιτικών και των αντιλήψεων της κοινωνίας της χώρας (Sianou-Kyrgiou, 2010).

Οι έρευνες που έχουν γίνει για την άμεση πρόσβαση στα επίπεδα της εκπαίδευσης, είτε αυτή οφείλεται σε κοινωνικούς λόγους είτε όμως και σε γεωγραφικούς, τις τελευταίες δεκαετίες μόλις άρχισε να εδραιώνεται στην Ελλάδα. Αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη των αναγκαίων στατιστικών δεδομένων δημιουργεί πολλά εμπόδια για να διερευνηθεί επαρκώς το συγκεκριμένο ζήτημα. Σύμφωνα με τον Μυλωνά (2009) οι έρευνες που μέχρι σήμερα έχουν γίνει είναι αποσπασματικές και περιορισμένες. Αυτό φυσικά δεν είναι περίεργο, εφόσον η πλειονότητα τους είναι αποτέλεσμα προσωπικών προσπαθειών κάποιων μεμονωμένων μόνο ερευνητών. Φυσικά αυτό δεν αναιρεί την πολύτιμη αξία που έχουν, εφόσον μπορούν να αναδείξουν πολλές από τις διαστάσεις του συγκεκριμένου προβλήματος που σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα, ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σαν βάση για να γίνουν ακόμη περισσότερες μελέτες και έρευνες.

Χαρακτηριστικό είναι ότι ειδικά κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών οι περισσότεροι μαθητές που πέτυχαν την πρόσβαση τους στην Ανώτατη εκπαίδευση ανήκαν στην ανώτερη κοινωνική τάξη και πιο συγκεκριμένα ήταν γόνιμοι ελευθέρων επαγγελματιών και βιομηχάνων ή γονέων που είχαν διοικητικά επαγγέλματα. Ακολουθούσαν αυτοί που προέρχονταν από τη μεσαία τάξη και στο τέλος ήταν τα παιδιά της κατώτερης τάξης. Φαίνεται λοιπόν ότι υπήρξε μία πολύ έντονη ανισότητα στην πρόσβαση στις ανώτατες σχολές ανάμεσα στα παιδιά από τα ανώτερα και από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Μάλιστα φάνηκε ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η κατοικία τους και πιο συγκεκριμένα το αν αυτή βρισκόταν σε κάποιο μεγάλο αστικό κέντρο ή σε αγροτικές περιοχές. Όσον αφορά αυτό το ζήτημα πιο ευνοημένοι ήταν οι μαθητές που κατοικούσαν σε αστικές περιοχές και κυρίως στην περιφέρεια της πρωτεύουσας, κάτι το οποίο δεν ίσχυε για τους μαθητές που κατοικούσαν στην ύπαιθρο, οι οποίοι είχαν πολύ λιγότερα εφόδια για να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία (Tsiplakides, 2018).

Όλες οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα καταλήγουν στο ότι η κοινωνική προέλευση των παιδιών μπορεί να καθορίζει την πορεία τους στο σχολείο, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι είναι και ο μοναδικός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει στην ύπαρξη ανισοτήτων. Υπάρχουν και ακόμα πολλές ανισότητες που προέρχονται από το πολιτισμικό, το κοινωνικό, το οικονομικό, αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον, οι οποίες ενισχύουν περισσότερο τις ανισότητες στην εκπαίδευση και τις αναπαράγουν διαρκώς (Βεργίδης κ.α., 2012).

Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι μετά το 1980 άρχισαν να υιοθετούνται πολιτικές που περιελάμβαναν αντισταθμιστικά μέτρα για αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Παρά τα θετικά αποτελέσματα αυτών οι ίδιες και παρέμειναν, αλλά και απέκτησαν νέες μορφές σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα (Ασκούνη, 2007). Οι επιπτώσεις που έχει η οικονομική κρίση οδήγησαν στην περαιτέρω μείωση των δαπανών του κράτους για την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί ένα πιο μαζικό και διαφοροποιημένο

εκπαιδευτικό σύστημα, με απώτερο στόχο να βοηθήσει στην παραγωγή ευέλικτου εργατικού δυναμικού. Όλες οι παρεμβάσεις επιδίωκαν να ενισχυθεί η αποδοτικότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε συνδυασμό όμως με τον ατομικισμό και την εμπορευματοποίηση της γνώσης. Πλέον το άτομο έπρεπε να λειτουργεί σαν μονάδα και να νοιάζεται για το προσωπικό του συμφέρον. Αυτό οδήγησε στην αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως μία οικονομική επένδυση, που στόχο είχε τα ατομικά επιτεύγματα, τα οποία θα βοηθούσαν να αναπτυχθεί ο ανταγωνιστικός ατομικισμός. Έννοια κλειδί υπήρξε η ελεύθερη επιλογή, η οποία όμως όξυνε περισσότερο τις διακρίσεις και τις ανισότητες, εφόσον δεν υπολόγιζε καθόλου την επίδραση που θα μπορούσαν να ασκήσουν οι κοινωνικοί παράγοντες σε αυτήν (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Πέρα από όλα τα παραπάνω η εκπαίδευση ειδομένη ως ένα ατομικό αγαθό, θα μπορούσε να καλλιεργήσει δεξιότητες και ικανότητες για να εξυπηρετηθούν τα προσωπικά συμφέροντα και για αυτό θα πρέπει να χρηματοδοτείται από τα άτομα. Όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των οικογενειών μπορεί να προκαθορίσει τις ευκαιρίες των παιδιών τους στη ζωή, στην αγορά εργασίας και στην εκπαίδευση (Δρεττάκης, 2006).

Τελικά αυτό που φαίνεται να ισχύει είναι ότι οι κυριαρχούσες πολιτικές αποτυπώνουν μία έντονη μετατόπιση από την ισότητα των ευκαιριών, η οποία ως ένα βαθμό νομιμοποιούσε την ύπαρξη των κοινωνικών ανισοτήτων προς μία πιο νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, που στοχεύει στον ανταγωνιστικό ατομικισμό και ενίσχυε την αναπαραγωγική λειτουργία που είχε η εκπαίδευση (Ασκούνη, 2011).

## **Κεφάλαιο 4ο: Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Αγωγή Υγείας ως μέθοδοι αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων**

Στη σύγχρονη κοινωνία ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο δεν επικεντρώνεται απλά και μόνο στην παροχή γνώσεων. Λόγω της ανάπτυξης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της ανακάλυψης νέων

προγραμμάτων, αλλά και γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι η Αγωγή Υγείας και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά θέματα συνδέθηκαν άμεσα με τις εξελίξεις μέσα στην κοινωνία σε όλους τους τομείς. Σύμφωνα με όλα αυτά μέσα από την εκπαίδευση πλέον από τη μία στόχος είναι να αντιμετωπιστεί η κοινωνική παθογένεια και να εξασφαλιστεί η σωστή λειτουργία της κοινωνίας, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν και οι ανάγκες των ανθρώπων. Για να γίνει κάτι τέτοιο είναι απαραίτητη η ύπαρξη ισότητας ευκαιριών έτσι ώστε να υπάρχει δικαιοσύνη τόσο μέσα σχολείο όσο και αργότερα στην κοινωνία. Αυτό που θα πρέπει να επιδιώκεται είναι η επίτευξη μίας κοινωνικής ισορροπίας, που θα βασίζεται σε αυτήν ακριβώς την ισότητα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας έμφαση σε έννοιες όπως είναι η ποιότητα, η ευγενής άμιλλα και η αποτελεσματικότητα (Entrich, 2017).

Από την άλλη υπάρχει η συνεχής επιδίωξη μιας πιο δίκαιης και διαφορετικής κοινωνίας. Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει συνεχώς να υλοποιούνται εκπαιδευτικές δράσεις, που θα προωθούν τις διαδικασίες που μπορούν να ανατρέψουν τον λανθασμένο τρόπο κοινωνικής οργάνωσης και να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες. Στόχος είναι να ενδυναμωθούν οι προσπάθειες που καταβάλλει το σχολείο, έτσι ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά υγιείς στάσεις και συμπεριφορές, που θα προωθήσουν την ισότητα (Zahorska, 2014). Οι εκπαιδευτικές ανισότητες πάντα απασχολούσαν ιδιαίτερα την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική και για αυτόν τον λόγο διερευνώνται συνεχώς οι αιτίες που οδηγούν στη γέννηση και στη διατήρησή τους, οι οποίες αναφέρθηκαν προηγουμένως. Αυτό που αποδείχθηκε είναι ότι η σχολική επιτυχία σχετίζεται άμεσα με το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο που έχει η οικογένεια ενός παιδιού. Παρόλα αυτά υπάρχουν παιδιά χαμηλών κοινωνικών τάξεων που έχουν πολύ καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν μέσα από τη σωστή εφαρμογή των προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Αγωγής Υγείας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τις προσπάθειες των παιδιών που προέρχονται από τις μειονεκτούσες ομάδες για να επιτύχουν στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να καταπολεμηθούν η σχολική αποτυχία και ο αποκλεισμός και να επιτευχθεί η πολυπόθητη ισότητα (Oakes et al., 2018).

Όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να κάνουν πράξη τα παραπάνω και να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές ανισότητες θα πρέπει να έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη επιμόρφωση που χρειάζεται ώστε να υλοποιήσουν τέτοιου είδους προγράμματα σε συνδυασμό με την κάλυψη και των συμβατικών υποχρεώσεων που έχουν. Η συνειδητοποίηση του ρόλου του σχολείου θα βοηθήσει σημαντικά να υιοθετηθούν οι κατάλληλες πρακτικές, έτσι ώστε το ίδιο να βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη. Για αυτόν τον λόγο πολύ σημαντική είναι η διαρκής ενημέρωση γύρω από διάφορες πολιτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές εξελίξεις έτσι ώστε οι γνώσεις που μεταφέρονται στα παιδιά να σχετίζονται άμεσα με τις καταστάσεις που τα απασχολούν στην καθημερινή τους ζωή και να τα βοηθούν με αυτόν τον τρόπο να λειτουργούν με καλύτερο τρόπο μέσα στην κοινωνία (Francis et al., 2017). Είναι αναγκαίο λοιπόν μέσα στο σχολείο να αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες έτσι ώστε να προσελκύεται συνεχώς το ενδιαφέρον



των παιδιών, να ενισχύονται οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις και φυσικά να επιτυγχάνεται η ομαλή συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους μαθητές και στις μαθήτριες. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία δεν θα περιορίζεται απλά στη μετάδοση κάποιων γνώσεων, αλλά θα μετατρέπεται σε μία συλλογική διαδικασία, όπου θα ανταλλάσσονται εμπειρίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους (Kelly et al., 2004). Μέσα στο σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να επιλέγονται δράσεις έτσι ώστε να αξιοποιούνται με αποτελεσματικό τρόπο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά μεταξύ τους και να αποτρέπεται η αποξένωση πολλών εξ αυτών. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με την αρμονική σύζευξη της σχολικής τάξης με την κοινωνία και με την εγκαθίδρυση μιας συνεργασίας με πολλούς φορείς έτσι ώστε τα παιδιά να παίρνουν μέρος σε βιωματικές δράσεις, που θα τα βοηθήσουν να συνεργαστούν μεταξύ τους και να ενσωματωθούν ομαλά μέσα στο σχολικό, αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο (Boaler, 2002).

Μέσα από τα προγράμματα λοιπόν όπως αυτά περιλαμβάνονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Αγωγή Υγείας καλλιεργούνται η ομαδικότητα, ο διάλογος και η συνεργασία με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα θετικό και ασφαλές κλίμα μέσα στην τάξη, που οδηγεί τα παιδιά σε μία διαφορετική αντίληψη για τη ζωή και δημιουργείται μία εποικοδομητική σχέση ανάμεσα στα ίδια και στη γνώση, η οποία δεν σχετίζεται μόνο με τα εξωτερικά κίνητρα, αλλά και με τα εσωτερικά όπως είναι η απόλαυση και το ενδιαφέρον τους (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Ειδικά στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα προγράμματα, τα οποία προωθούν κάποιες απαραίτητες και βασικές γνώσεις θα πρέπει να υπάρξει μία αναγκαία αναδιαμόρφωση που θα επιτρέψει στα παιδιά να υιοθετήσουν νέες στάσεις και συμπεριφορές (Canabato et al., 2021). Στόχος είναι να παρέχονται στα παιδιά εναλλακτικές προσεγγίσεις απέναντι σε ζητήματα που αφορούν τη διανομή και την παραγωγή της γνώσης έτσι ώστε να επέλθει η πολυπόθητη αλλαγή στην κοινωνία, που θα μπορέσει να άρει κάθε κοινωνική ανισότητα (Johnson & Robbins, 2021).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Ασκούνη, Ν. (2011). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/931>.
- Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαρβίρη, Χ. (2007). *Προαγωγή Υγείας*, 2η Έκδοση. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ Πασχαλίδης.
- Δρεττάκης, Μ. Γ. (2006). Μεγάλες ανισότητες στην εκπαίδευση του πληθυσμού. Αυτοί που δεν τελείωσαν το Γυμνάσιο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (146), 43-48.
- Καρατζά, Μ. (2005). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης. Εκπαίδευση Ενηλίκων: Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα.
- Κεφαλογιάννη, Ζ. (2008). Αειφορική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Για μια ηθική της πράξης. *Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕ ΕΚ. ΠΕ με θέμα «Προς την Αειφόρο Ανάπτυξη: φυσικοί Πόροι-Κοινωνία-Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*. Ναύπλιο, 12-14.
- Κυρίδης, Α. (2015). «Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω...» Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θάνος, Θ. (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυλωνάς, Θ. (2004). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας προς τιμή του Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο 11.03.2009]. Αθήνα: Μοτίβο.
- Παπακωνσταντίνου, Κ., & Συμπαρούνης, Θ. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε Προστατευόμενες περιοχές με Φορείς Διαχείρισης: Παρούσα Κατάσταση, Προκλήσεις και Προοπτικές. *Πρακτικά 4ο Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο*.
- Σώκου, Κ. (2004). *Η Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στην Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και κοινωνία. Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. *Αγωγή Υγείας και Περιβαλλοντική Αγωγή*.



- Cooperative learning to reduce inequalities: instructional approaches and dimensions. *Sustainability*, 13(18), 10234.
- Carter, R. L., & Simmons, B. (2010). The history and philosophy of environmental education. In *The inclusion of environmental education in science teacher education* (pp. 3-16). Springer, Dordrecht.
- Chapman, D. J. (2011). Environmental education and the politics of curriculum: A national case study. *The Journal of Environmental Education*, 42(3), 193-202.
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A., & Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. *Australian journal of adult learning*, 55(1), 9-30.
- Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. Guilford Publications.
- Demissie, Z., Brener, N. & McManus, T. (2016). *Characteristics of Health Programs Among Secondary Schools*, *Centers for Disease Control and Prevention*. Ανακτήθηκε από [https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/profiles/pdf/2016/2016\\_profiles\\_report.pdf](https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/profiles/pdf/2016/2016_profiles_report.pdf)
- Devaux, M., & Sassi, F. (2013). Social inequalities in obesity and overweight in 11 OECD countries. *The European Journal of Public Health*, 23(3), 464-469.
- Doolan, K., Puzić, S., & Baranović, B. (2018). Social inequalities in access to higher education in Croatia: five decades of resilient findings. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 467-481.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International journal of comparative sociology*, 49(4-5), 347-368.
- Edelson, D. (2007). Environmental science for all? Considering environmental science for inclusion in the high school core curriculum. *Science Education*, 16(1), 42-56.
- Elliott, S., & Davis, J. M. (2020). Challenging taken-for-granted ideas in early childhood education: A critique of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory in the age of post-humanism. *Research handbook on childhoodnature: Assemblages of childhood and nature research*, 1119-1154.
- Entrich, S. R. (2017). *Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications*. Springer.
- Erickson, D. (2007). A developmental re-forming of the phases of meaning in transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 58(1), 61-80.
- Foti, K., Balaji, A., & Shanklin, S. (2011). Uses of Youth Risk Behavior Survey and School Health Profiles data: applications for improving adolescent and school health. *Journal of School Health*, 81(6), 345-354.
- Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.

- Geiger, B. F., Petri, C. J., & Barber, C. (2004). A UNIVERSITY-SCHOOL SYSTEM PARTNERSHIP TO ASSESS THE MIDDLE SCHOOL HEALTH PROGRAM. *American Journal of Health Studies, 19*(3).
- Gough, A. (2013). The emergence of environmental education research. *International handbook of research on environmental education, 13*.
- Hart, P. (2013). Environmental education. In *Handbook of research on science education* (pp. 703-740). Routledge.
- Heimlich J. E. (2009). Environmental education evaluation: Reinterpreting education as a strategy for meeting mission. *Evaluation and Program Planning, 180- 185*.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education, 25*(6), 645-670.
- Hoelscher, D. M., Springer, A. E., Ranjit, N., Perry, C. L., Evans, A. E., Stigler, M., & Kelder, S. H. (2010). Reductions in child obesity among disadvantaged school children with community involvement: the Travis County CATCH Trial. *Obesity, 18*(S1), S36-S44.
- Hogg, W., Rowan, M., Russell, G., Geneau, R., & Muldoon, L. (2008). Framework for primary care organizations: the importance of a structural domain. *International Journal for Quality in Health Care, 20*(5), 308-313.
- International Union for Health Promotion and Education. (2008). *Achieving health promoting schools: Guidelines for promoting health in schools*. Version 2 of the document 'Protocols and guidelines for health promoting schools'. International Union for Health Promotion and Education.
- Johnson, K., & Robins, L. B. (2021). Counselor Educators Experiences and Techniques Teaching about Social-Health Inequities. *Journal of Counselor Preparation and Supervision, 14*(4), 7.
- Jourdan, D., Pommier, J., & Quidu, F. (2010). Practices and representations of health education among primary school teachers. *Scandinavian Journal of Public Health, 38*(1), 86-94.
- Kelly, D. M., Brandes, G. M., & Orłowski, P. (2004). Teaching for Social Justice: Veteran High School Teachers' Perspectives. *Scholar-Practitioner Quarterly, 2*(2), 39-57.
- Khanipoor, F., Amini, M., & Bazrafcan, L. (2017). Evaluation of educational program in the Master of Medical Education by Eisner's educational connoisseurship and criticism model. *Journal of Education and Health Promotion, 6*.
- Kirby, D. B., Laris, B. A., & Roller, L. A. (2007). Sex and HIV education programs: their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of adolescent Health, 40*(3), 206-217.
- Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential. *Palgrave communications, 3*(1), 1-12.
- Kuhar, C. W., Bettinger, T. L., Lehnhardt, K., Tracy, O., & Cox, D. (2010). Evaluating for long-term

- impact of an environmental education program at the Kalinzu Forest Reserve, Uganda. *American Journal of Primatology*, 72(5), 407-413.
- Larson, L. R., Castleberry, S. B., & Green, G. T. (2010). Effects of an Environmental Education Program on the Environmental Orientations of Children from Different Gender, Age, and Ethnic Groups. *Journal of Park & Recreation Administration*, 28(3).
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Markham, C. M., Lormand, D., Gloppen, K. M., Peskin, M. F., Flores, B., Low, B., & House, L. D. (2010). Connectedness as a predictor of sexual and reproductive health outcomes for youth. *Journal of adolescent health*, 46(3), S23-S41.
- Marks, G. N. (2005). Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International sociology*, 20(4), 483-505.
- Mills, C., & Gale, T. (2007). Researching social inequalities in education: Towards a Bourdieuan methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(4), 433-447.
- Nelson, S. & Guerra, P. (2014) Educator Beliefs and Cultural Knowledge: Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1) 67–95.
- Newhouse Berns, G., & Simpson, S. (2009) Outdoor Recreation Participation and Environmental Concern: A Research Summary. *Journal of Experiential Education*, 32(1): 79-91.
- Oakes, J., Lipton, M., Anderson, L., & Stillman, J. (2018). *Teaching to change the world*. Routledge.
- Puhl, R. M., & Latner, J. D. (2007). Stigma, obesity, and the health of the nation's children. *Psychological bulletin*, 133(4), 557.
- Quay, J., Gray, T., Thomas, G., Allen-Craig, S., Asfeldt, M., Andkjaer, S., ... & Foley, D. (2020). What future/s for outdoor and environmental education in a world that has contended with COVID-19?. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(2), 93-117.
- Redding, S., Langdon, J., Meyer, J., & Sheley, P. (2004). The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes. *American Educational*, 14(4), 3-7.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- Shelton, L. G. (2018). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge.
- Sherwood-Puzzello, C. M., Miller, M., Lohrmann, D., & Gregory, P. (2007). Implementation of CDC's School Health Index in 3 Midwest middle schools: motivation for change. *Journal of School Health*, 77(6), 285-293.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64(1), 22-40.
- Summerbell, C. D., Waters, E., Edmunds, L., Kelly, S. A., Brown, T., & Campbell, K. J. (2005).

- Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane database of systematic reviews*, (3).
- Tidball, K. G., & Krasny, M. E. (2011). Toward an ecology of environmental education and learning. *Ecosphere*, 2(2), 1-17.
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., & Russell, S. T. (2011). High school gay–straight alliances (GSAs) and young adult well-being: An examination of GSA presence, participation, and perceived effectiveness. *Applied developmental science*, 15(4), 175-185.
- Tsiplakides, I. (2018). Shadow education and social class inequalities in secondary education in Greece: The case of teaching English as a foreign language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71-93.
- Tuck, E., McKenzie, M., & McCoy, K. (2014). Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental education research*, 20(1), 1-23.
- Waller, R., Ingram, N., & Ward, M. R. (Eds.). (2017). *Higher education and social inequalities: University admissions, experiences, and outcomes*. Routledge.
- Zahorska, M. (2014). Not willing to or not able to? Teachers on their role in addressing social inequalities in education. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica*, 49.
- Zint, M. (2013). Advancing environmental education program evaluation. *International handbook of research on environmental education*, 298-309.