



**ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΩΝ ΦΥΤΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»

Δήμητρα Χ. Δήμα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Λαζαρίδου Δήμητρα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΓΠΑ

**ΚΑΡΠΕΝΗΣΙ
2024**

**ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΩΝ ΦΥΤΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»**

**Attitudes and opinions of primary school teachers
regarding Environmental Education**

Δήμητρα Χ. Δήμα

Εξεταστική Επιτροπή:

Λαζαρίδου Δήμητρα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΓΠΑ (επιβλέπουσα)

Γαλανοπούλου Σταυρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΓΠΑ

Ταμπέκης Στέργιος, Επίκουρος Καθηγητής ΓΠΑ

Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

*ΠΜΣ Οικολογία & Διαχείριση Περιβάλλοντος
Τμήμα Δασολογίας & Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος*

Περίληψη

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως στόχος διαμόρφωσης περιβαλλοντικής συνείδησης των πολιτών έχει ιδιαίτερο βάρος στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τα θέματα που αφορούν το περιβάλλον είναι καθοριστικός για την επιτυχή εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, όπου αποτελούν την πρώτη επαφή των μαθητών με το αντικείμενο ως μελλοντικών ενήλικων πολιτών. Συνεπώς, η επιτυχής εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων συσχετίζεται με το επίπεδο του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, η βιβλιογραφία δεν παρέχει επαρκείς απαντήσεις ούτε για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ούτε για τις στάσεις και τις απόψεις τους για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η διπλωματική εργασία στοχεύει να φωτίσει τους παράγοντες, που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους μέσα από την εξέταση παραμέτρων, όπως ο βαθμός της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής τους, το γνωστικό τους επίπεδο σε θέματα περιβάλλοντος, οι αξίες και οι στάσεις τους απέναντι σε περιβαλλοντικά θέματα, οι ικανότητες και οι δεξιότητές τους, οι οποίοι επιδρούν στη διαχείριση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν προβλήματα και να αναδειχθούν τρόποι αντιμετώπισης. Τα ευρήματα της έρευνας αποτελούν ένα εργαλείο με διττή δυνατότητα αξιοποίησης, αφενός, για την βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, αφετέρου, για περεταίρω προβληματισμό και σκέψη στο υπό μελέτη θέμα.

Επιστημονική Περιοχή: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Λέξεις Κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Περιβαλλοντικός εγγραμματισμός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών

Attitudes and opinions of primary school teachers regarding Environmental Education

MSc Ecology & Environmental Management

Department of Forestry & Natural Environment management

Abstract

Environmental education as the goal of shaping citizens' environmental consciousness and citizen-ship has a special weight in the context of the primary education process. Therefore, the way in which teachers perceive and approach environmental issues is decisive for the successful implementation of environmental programs, as they are the first contact of students with the subject as future adult citizens. Accordingly, the implementation of environmental programs is related to the level of environmental literacy of teachers. However, the literature does not provide clear answers regarding either sustainable development programmes or their attitudes and opinions on environmental education. The dissertation aims to highlight the factors that shape their perceptions through the examination of parameters, such as the degree of their environmental awareness, their knowledge level, their values and attitudes towards environmental issues, their abilities and their skills, which affect the management of environmental issues, in order to identify any problems and ways of dealing with them. The findings of the research are a tool with a double possibility of exploitation, on the one hand, for the improvement of the problem, on the other hand, for further reflection on the subject.

Scientific area: Environmental Education

Keywords: Environmental education, Environmental literacy, Primary Education, teachers attitudes and opinions

Δήλωση Αυθεντικότητας – Ζητήματα Copyright

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια που εκπόνησε την παρούσα διπλωματική εργασία φέρει ολόκληρη την ευθύνη προσδιορισμού της δίκαιης χρήσης του υλικού, η οποία ορίζεται στη βάση των εξής παραγόντων: του σκοπού και χαρακτήρα της χρήσης (μη-εμπορικός, μη-κερδοσκοπικός, αλλά εκπαιδευτικός-ερευνητικός), της φύσης του υλικού που χρησιμοποιεί (τμήμα του κειμένου, πίνακες, σχήματα, εικόνες κλπ.), του ποσοστού και της σημαντικότητας του τμήματος που χρησιμοποιεί σε σχέση με το όλο κείμενο υπό copyright και των πιθανών συνεπειών της χρήσης αυτής στην αγορά ή την γενικότερη αξία του υπό copyright κειμένου.

Η ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

Δήμητρα Χ. Δήμα

Δήλωση Έργου

Η παρούσα διπλωματική εργασία εγκρίθηκε ομόφωνα από την τριμελή εξεταστική επιτροπή η οποία ορίστηκε από την Σ. Ε. του Π.Μ.Σ. του Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, σύμφωνα με τον νόμο και τον εγκεκριμένο Οδηγό Σπουδών του Π. Μ. Σ. «Οικολογία και Διαχείριση Περιβάλλοντος». Τα μέλη της Επιτροπής ήταν:

1. Λαζαρίδου Δήμητρα (Επιβλέπων)
2. Γαλανπούλου Σταυρούλα(Μέλος)
3. Ταμπέκης Στέργιος (Μέλος)

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

Με την άδειά της, η παρούσα εργασία ελέγχθηκε από την Εξεταστική Επιτροπή μέσα από λογισμικό ανίχνευσης λογοκλοπής που διαθέτει το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και διασταυρώθηκε η εγκυρότητα και η πρωτοτυπία της.

Πρόλογος και Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενο τις «Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Η εργασία αποτελεί προαπαιτούμενο για την απόκτηση του ομώνυμου διπλώματος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Οικολογία και Διαχείριση Περιβάλλοντος του Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Φυσικών Πόρων του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών. Χωρίζεται σε δύο διακριτά μέρη, στην θεωρητική προσέγγιση και βιβλιογραφική επισκόπηση του αντικειμένου και στην εμπειρική διερεύνησή του για την διακρίβωση της συμφωνίας μεταξύ θεωρίας και πρακτικής.

Συγκεκριμένα, σκοπός της εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υλοποιούν Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στόχος είναι να ερευνηθεί ο βαθμός της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής τους, το γνωστικό τους επίπεδο σε θέματα περιβάλλοντος, οι αξίες και οι στάσεις τους απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα, οι ικανότητες και δεξιότητές τους ως προς τη διαχείριση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν προβλήματα και να προταθούν τρόποι βελτίωσης. Η έρευνα διεξήχθη σε εξήντα (60) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ευρυτανίας. Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε Αναφορικά με την επιτυχή ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας, θεωρώ υποχρέωσή μου να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους με τον τρόπο τους και από τη θέση τους συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Δήμητρα Λαζαρίδου, επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, αναθέτοντάς μου την εργασία. Την ευχαριστώ για τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου μου και την πολύτιμη καθοδήγησή της όλες τις φορές που της ζητήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησής της. Επιπλέον, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στα μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής, κυρία Σταυρούλα Γαλανοπούλου και κύριο Στέργιο Ταμπέκη, για το χρόνο που αφιέρωσαν και για τις πολύτιμες επισημάνσεις τους. Ακόμη, ευχαριστώ από καρδιάς τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς στην έρευνα και όλους όσους συνέδραμαν καταλυτικά στην προσπάθειά μου, για την προθυμότητα που επέδειξαν και τη βοήθεια να ξεπεραστούν οι αντικειμενικές δυσκολίες

κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης και της διερεύνησης του εμπειρικού μέρους, για να μπορεί σήμερα να αποτελεί πηγή ή αφορμή προβληματισμού γύρω από το θέμα. Η ευγένεια και η υπομονή τους ήταν για εμένα στοιχεία παρακίνησης και έμπνευσης να συνεχίσω το σκοπό μου. Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου που με βοήθησε να ολοκληρώσω το στόχο μου, με κατανόηση και συνεχή συμπαράσταση όλο αυτόν τον καιρό και το Θεό που με αξίωσε να φτάσω μέχρι εδώ.

Μετά τιμής,

Δήμητρα Δήμα

Αφιερώνεται στην πολυαγαπημένη μου οικογένεια

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	i
Abstract	ii
Δήλωση Αυθεντικότητας – Ζητήματα Copyright	iii
Δήλωση Έργου	iv
Πρόλογος και Ευχαριστίες	v
Πίνακας Περιεχομένων	viii
Συντομογραφίες	ix
Κατάλογος Γραφημάτων	x
Κατάλογος Εικόνων	xi
Κατάλογος Πινάκων	xi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	1
1.2. Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	1
1.3. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	3
1.4. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	3
1.5. ΣΤΟΧΟΙ, ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	7
1.6. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΣΤΟΧΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	10
1.6.1. ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ	10
1.6.2. ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	27
3.1. ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΡΕΥΝΑΣ	27
3.2. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ	28
3.3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	29
3.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	32
4.2 ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	42
4.3 ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΠΠΕ	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	46
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	49

Συντομογραφίες

ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΕΑΑ	Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΧΕ	Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΕΠΕΑ	Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία
ΚΠΕ	Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΠΕ	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
τ.χλμ.	Τετραγωνικά χιλιόμετρα
ΦΕΚ	Φύλλο Ελληνικής Κυβερνήσεως
CLIMADEMY	Climate change teachers' academy
EduSTA	Academy for Sustainable Future Educators
ENEC	European Network for Environmental Citizenship
IUCN	International Union for Conservation of Nature
NAAEE	North American Association for Environmental Education
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SDGs	Sustainable Development Goals
TAP-TS	Teacher Academies Project
UN	United Nations
UNCED	United Nations Conference on Environment and Development
UNESCO-PNUE	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - Programme des Nations Unies pour Le Développement
UNESCO-UNEP	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - United Nations Environment Programme
WWF	World Wide Fund for Nature

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 4.1.: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο	32
Γράφημα 4.2.: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία	33
Γράφημα 4.3.: Κατανομή του δείγματος με βάση τον τίτλο σπουδών	34
Γράφημα 4.4.: Κατανομή του δείγματος βάση της ειδικότητας	34
Γράφημα 4.5.: Κατανομή του δείγματος βάση των ετών υπηρεσίας	35
Γράφημα 4.6.: Κατανομή του δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας	35
Γράφημα 4.7.: Κατανομή του δείγματος με βάση την περιβαλλοντική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών.	36
Γράφημα 4.8.: Κατανομή του δείγματος με βάση την επιμόρφωση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	36
Γράφημα 4.9.: Κατανομή του δείγματος με βάση το μέσο της επιμόρφωσης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	37
Γράφημα 4.10.: Κατανομή του δείγματος με βάση την εκπόνηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η θεματολογία τους	37
Γράφημα 4.11.: Κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν εκπονήσει οι εκπαιδευτικοί	38
Γράφημα 4.12.: Κατανομή του δείγματος με βάση τη θεματολογία των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που έχουν υλοποιήσει	38
Γράφημα 4.13.: Η συνεργασία με τρίτους στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	39
Γράφημα 4.14.: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό	39
Γράφημα 4.15.: Κατανομή του δείγματος με βάση τον βαθμό προώθησης της συνεργασίας μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εντός και εκτός σχολικής μονάδας	40
Γράφημα 4.16: Κατανομή του δείγματος με βάση τον βαθμό ενημέρωσης για τα θέματα αειφορικής ανάπτυξης	41

Γράφημα 4.17.: Κατανομή του δείγματος με βάση την πηγή ενημέρωσης για τα θέματα αειφορικής ανάπτυξης	41
Γράφημα 4.18.: Η Κατανομή του δείγματος αναφορικά με τον ορισμό της αειφορικής ανάπτυξης	41
Γράφημα 4.19.: Κατανομή του δείγματος με βάση την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	42
Γράφημα 4.20.: Η κατανομή του δείγματος βάση του βαθμού επιμορφωτικής επάρκειας αναφορικά με τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	42
Γράφημα 4.21.: Η κατανομή του δείγματος βάση του βαθμού δυσκολιών κατά την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	44
Γράφημα 4.22.: Οι παράγοντες αρνητικής επιρροής της υλοποίησης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	44

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1.1. Οι 17 Στόχοι της Ατζέντα 21 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη των Ηνωμένων Εθνών	5
Εικόνα 1.2. Τυπολογίες αντιλήψεων για το περιβάλλον και οι εφαρμογές τους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	10
Εικόνα 1.3. Κύκλος αξίας κεντρικού σχεδιασμού και αποκεντρωμένης εκτέλεσης εκπαιδευτικής πολιτικής	13
Εικόνα 1.4. Έννοιες της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο	19
Εικόνα 1.5. Τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και περιβαλλοντική εκπαίδευση	25
Εικόνα 3.1. Η Περιφερειακή Ενότητα Ευρυτανίας στο γεωγραφικό χάρτη	27

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.1. Αναλυτικά οι 17 Στόχοι της Ατζέντα 21 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη των Ηνωμένων Εθνών. Πηγή: UN, 2023.	6
Πίνακας 1.2. Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) των απόψεων σχετικά με τη συμβολή και αναγκαιότητα της εισαγωγής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ως εκπαίδευση ορίζεται η διαδικασία, κατά την οποία οι πληροφορίες μετασχηματίζονται μέσω των δεξιοτήτων με σκοπό την μετάδοση της γνώσης που προσφέρουν αναφορικά με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Griffiu, 2002). Η διαδικασία αυτή έχει μια συγκεκριμένη δομή και χαρακτηριστικά, η οποία εξειδικεύεται μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες πολιτικές, στρατηγικές, μεθοδολογίες, πρακτικές, ειδικά εργαλεία, πομπούς και δέκτες, αναλόγως του πρίσματος της Επιστήμης που την αξιοποιεί (Chazan, 2022; Marshall, 2006; Matheson, 2014; Peters, 2009; Sewell-Newman, 2013; UNESCO, 2018). Κατ' αυτό τον τρόπο, ανάλογα στοιχειοθετείται και προσαρμόζεται στην περίπτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

1.2. Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει δημόσιο (κρατικό), υποχρεωτικό και δωρεάν χαρακτήρα ενώ εκτείνεται σε δύο επίπεδα, στα Νηπιαγωγεία και στα Δημοτικά Σχολεία. Στο νηπιαγωγείο η φοίτηση είναι διετής (Νόμος 4704/2020) και φοιτούν παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών. Στο δημοτικό σχολείο η φοίτηση είναι εξαετής, φοιτούν παιδιά στην ηλικία των έξι ετών και οργανώνεται σε ισάριθμες τάξεις, τις Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'. Την παρούσα εργασία αφορά κυρίως το επίπεδο του δημοτικού σχολείου καθώς η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη (Τσιλίδου, 2005).

Ειδικότερα, στόχος του δημοτικού σχολείου είναι η διεύρυνση και η αναδιάταξη των σχέσεων δημιουργικών δραστηριοτήτων των μαθητών μέσα από την εξέταση των πραγμάτων, των καταστάσεων και των φαινομένων που μελετούν. Ακόμη, είναι η οικοδόμηση των μηχανισμών που προάγουν την αφομοίωση των γνώσεων, η σωματική ανάπτυξη, η βελτίωση της σωματικής και ψυχικής τους υγείας. Επιπλέον, είναι η κατάκτηση του περιεχομένου των σημαντικών εννοιών και η βαθμιαία απόκτηση της ικανότητας αναγωγής των δεδομένων που αντιλαμβάνονται δια των αισθήσεων στο επίπεδο της αφηρημένης σκέψης. Πρόσθετα, είναι η απόκτηση ορθής χρήσης του προφορικού και του γραπτού λόγου, όπως και η εξοικείωση με τις κοινωνικές αξίες ηθικού, θρησκευτικού και εθνικού χαρακτήρα. Στο πλαίσιο αυτό και για τη διεύρυνση των

δυνατοτήτων που παρέχει, θεσμοθετήθηκε το Ολοήμερο Σχολείο (Νόμος 4957/2022), στο οποίο επεκτείνεται το ωράριο έως δύο επιπλέον ώρες. Η μεταρρυθμιστική αυτή παρέμβαση εφαρμόστηκε στο ήμισυ των εκπαιδευτικών μονάδων της επικράτειας με σκοπό την διεύρυνση του διδακτικού χρόνου για μελέτη και για εμπλουτισμό της με δημιουργικές και ελκυστικές δραστηριότητες, όπως είναι οι χειροτεχνίες, οι κατασκευές, η ρομποτική, τα πειράματα, η χρήση μουσικών οργάνων και του διαδικτύου. Έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών εντός του σχολικού χώρου. Για την κάλυψη των ως άνω αναγκών θεσμοθετήθηκαν, μεταξύ άλλων, τα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ), που ενδιαφέρουν και το αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Το πρόγραμμα σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καταρτίζεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ενώ το ισχύον εθνικό πρόγραμμα διαμορφώνεται βάσει του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (σύμφωνα με τις Υπουργικές Αποφάσεις 21072β/Γ2/28-2-2003 και 21072α/Γ2/28-2-2003) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023).

Συνεπώς, από τα προηγούμενα, εξάγονται δύο χρήσιμα συμπεράσματα. Αφενός, η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει θεμελιώδη αξία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών κατά τα αρχικά στάδια κοινωνικοποίησης των ατόμων, γεγονός που αναδεικνύεται από το θεσμικό ρόλο που της έχει αποδοθεί, αλλά και από την επίδραση και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη λειτουργία της. Αφετέρου, ακριβώς λόγω της αποτελεσματικότητάς της κατά την κοινωνικοποίηση των παιδιών ως μελλοντικών υπεύθυνων ενήλικων ατόμων, αξιοποιείται ως όχημα καλλιέργειας των περιβαλλοντικών αξιών ως στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για να μεταφέρει μεγαλύτερα οφέλη κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Με άλλα λόγια, είναι ο καλύτερος τρόπος, τρόπος και χρόνος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως σημαντικών ενδιάμεσων κρίκων είναι καθοριστικός για την επιτυχή ευαισθητοποίηση των ανθρώπων με την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης.

1.3. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης δεν είναι επαρκώς προσδιορισμένη, ενώ στη βιβλιογραφία δεν παρέχονται σαφείς απαντήσεις αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγισή της. Αν και υπάρχει μια κοινή κοινωνική και επιστημονική αποδοχή του όρου και του περιεχομένου του, ωστόσο, στη βιβλιογραφία υπάρχει μια ένδεια αναφορών σχετικά με το σύγχρονο προσδιορισμό της έννοιας. Μεγαλύτερη ασάφεια παρατηρείται αναφορικά με τον προσδιορισμό του όρου σε σχέση με την αειφορία και το πώς διαφοροποιείται από τις συμβατικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης (Tilbury, 1995). Κατά τον Bonnett (2021), η δυσκολία οριοθέτησης της έννοιας οφείλεται στο γεγονός ότι η ίδια η φύση, ως σημείο αναφοράς της, δεν μπορεί να προσδιοριστεί ως κοινωνική κατασκευή ούτε διέπεται από πολιτιστική ή ιστορική σταθερότητα. Εντούτοις, ένα στοιχείο που διαχωρίζει τη σύγχρονη περιβαλλοντική εκπαίδευση από τις συμβατικές μορφές προκύπτει από τον τρόπο που εξετάζεται η φύση. Η μεν πρώτη, την εξετάζει υπό το πρίσμα της ηθικής και της διαχείρισης του περιβάλλοντος με σεβασμό στην αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (Γεωργόπουλος, 2002). Η σύγχρονη περιβαλλοντική εκπαίδευση προωθεί την έκφραση των ανθρώπινων συναισθημάτων και την παρατήρηση των κοινών συναισθημάτων σε σχέση με την οικολογία, προάγοντας την παιδαγωγική αξία της διδασκαλίας. Δηλαδή, δίδεται έμφαση στην κοσμοκεντρική (συλλογική) προσέγγιση της εκπαίδευσης και όχι απλώς στη μαθητοκεντρική (ατομική) διάσταση (Campbell, 2023). Οι δε δεύτερες την εξετάζουν από μια «απόσταση», καθώς επικεντρώνονται σε μετρήσιμες ποσοτικών στοιχείων και δεδομένων.

1.4. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει χαρακτηριστεί διαχρονικά από δύο στοιχεία. Το ένα είναι ότι αποτελεί μια σχετικά νέα έννοια καθώς δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1990 ως αποτέλεσμα της ολοένα αυξανόμενης διεθνής ανησυχία για τα προβλήματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης. Το άλλο είναι, ότι παρά τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στη διαχείριση των ζητημάτων αειφορίας του περιβάλλοντος, δεν έτυχε εξαρχής διεθνούς αναγνώρισης και αποδοχής (Wheeler, 1975; Goodson, 1983; Gayford, 1991). Τούτο διότι μέχρι τη δεκαετία του 1970 καταβάλλονταν σημαντικές προσπάθειες, ώστε να αναγνωριστεί ως ένα αυτοδύναμο πεδίο, καθώς μέχρι τότε διδασκόταν συμπληρωματικά

μαζί με άλλα πεδία, που χρησιμοποιούνταν ως οχήματα σύνδεσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την κοινωνία. Μέχρι τη δεκαετία του 1980 η περιβαλλοντική εκπαίδευση διέπονταν από μη πολιτική, αλλά φυσιολατρική πνοή. Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, όπου τα κοινωνικά προβλήματα άρχισαν να αντιμετωπίζονται σε διεθνές επίπεδο, έλαβε διαστάσεις σύνδεσης των περιβαλλοντικών πόρων με την αειφόρο διάσταση της ανάπτυξης. Από τη μία πλευρά, δόθηκε μια πιο ξεκάθαρη στάση της για τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας (Tilbury, 1995). Από την άλλη πλευρά, αυτή η εξέλιξη, δηλαδή η διεπιστημονική εξέταση και η παράλληλη διεύρυνση από το τοπικό επίπεδο στο διεθνές, έδωσε μια ώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Τότε ακολούθησε η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας της εκπαίδευσης στους τρόπους διαχείρισης καθώς ο ρόλος της είναι καθοριστικός στην επιλογή της πιο κατάλληλης και αποτελεσματικής μορφής δράσης (Sterling, 1990).

Εντούτοις, η πρόσμιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με άλλα πεδία με στόχευση την ένταξή της στα διάφορα προγράμματα σπουδών οδήγησε στην υποβάθμιση των πρωταρχικών στόχων της και στον αποπροσανατολισμό της από την αφετηρία και την ουσία της, δηλαδή την βελτίωση του περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να προκύψουν διαφορετικές ερμηνείες ή οριοθετήσεις του όρου. Μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση προέκυψε η συμφωνία των μελετητών και των ερευνητών αναφορικά με τον προσανατολισμό της γύρω από τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών χωρίς αποκλεισμούς (Orr, 1992; Sterling, 1992; Fien, 1993a, b, c; Tilbury, 1993).

Ειδικότερα, η ένωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την αειφόρο διάσταση της ανάπτυξης επήλθε στις αρχές τις ίδιας δεκαετίας ('90), η οποία ως έννοια δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Στρατηγικής για την Αειφορία (World Conservation Strategy, IUCN/UNEP/WWF, 1980) και επικυρώθηκε από την Έκθεση Brundtland (World Commission on Environment and Development, 1987). Ως βιώσιμη ή διατηρήσιμη ή ολοκληρωμένη ή αειφόρος ανάπτυξη νοείται η διάσταση της διαδικασίας ανάπτυξης, κατά την οποία ικανοποιούνται οι ανάγκες της παρούσας γενεάς των ανθρώπων χωρίς να υπονομεύονται οι ανάγκες των μελλοντικών γενεών. Επομένως, η αειφορία αποτελεί στόχο δημόσιας πολιτικής των κρατών – εθνών. Ο όρος δόθηκε το 1987 από την πρόεδρο της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, Gro Harlem Brundtland, κατά τη διάρκεια των εργασιών της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών με θέμα το κοινό μέλλον του

πλανήτη για το περιβάλλον (όπως διατυπώθηκε στην ομώνυμη Έκθεση). Στη Συνέλευση αυτή ορίστηκαν και 12 Αρχές Βιώσιμης Ανάπτυξης, οι οποίες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, στην οικονομική, την κοινωνική και την περιβαλλοντική, ενώ εξειδικεύονται σε 17 επιμέρους στόχους (Sustainable Development Goals – SDGs). Οι Στόχοι αναλύονται στην Ατζέντα 21 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, εξειδικεύονται σε 169 μέτρα, 3.866 εκδηλώσεις, 1.347 δημοσιεύσεις και 7.796 δράσεις, όπου συμφώνησαν να εφαρμόσουν 178 χώρες στη Διάσκεψη του Ρίο τον Ιούνιο του 1992 (UN, 2023). Από τα αριθμητικά δεδομένα διαφαίνεται η περιπλοκότητα του περιεχομένου της αειφορίας, της οποίας η επιτυχής εφαρμογή απαιτεί την ανάλογη εξοικείωση των ατόμων, όπου επέρχεται μόνο μέσα από την κατάλληλα προσαρμοσμένη εκπαιδευτική διαδικασία.



Εικόνα 1.1. Οι 17 Στόχοι της Ατζέντα 21 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη των Ηνωμένων Εθνών. Πηγή: UN, 2023.

Πίνακας 1.1. Αναλυτικά οι 17 Στόχοι της Ατζέντα 21 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη των Ηνωμένων Εθνών.

Στόχος 1: Μηδενική Φτώχεια
Στόχος 2: Μηδενική Πείνα
Στόχος 3: Καλή Υγεία και Ευημερία
Στόχος 4: Ποιοτική Εκπαίδευση
Στόχος 5: Ισότητα των Φύλων
Στόχος 6 Καθαρό Νερό – Αποχέτευση
Στόχος 7: Φθηνή και Καθαρή Ενέργεια
Στόχος 8: Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη
Στόχος 9: Βιομηχανία, Καινοτομία και Υποδομές
Στόχος 10: Λιγότερες Ανισότητες
Στόχος 11: Βιώσιμες Πόλεις και Κοινότητες
Στόχος 12: Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή
Στόχος 13: Δράση για το Κλίμα
Στόχος 14: Ζωή στο Νερό
Στόχος 15: Ζωή στη Στεριά
Στόχος 16: Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί
Στόχος 17: Συνεργασία για τους Στόχους

Πηγή: UN, 2023.

Σε όλα τα στάδια και τις δράσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπ' όψιν οι παράγοντες που επηρεάζουν το περιεχόμενο και τη διαχείριση της διδακτικής διαδικασίας, όπως οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτή, όπου ενδιαφέρουν την παρούσα διπλωματική εργασία.

Συνεπώς, κατά την Κεφαλογιάννη (2008), υπάρχει διαφορά μεταξύ του όρου «περιβαλλοντική εκπαίδευση» και του όρου «εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη». Ο δεύτερος είναι εξέλιξη και επέκταση του πρώτου, μετατοπίζοντας το αντικείμενο μελέτης από το φυσικό περιβάλλον στην κοινωνία των πολιτών και εμπλουτίζοντάς το με τη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών με εστίαση στη διαχείριση του περιβάλλοντος.

Σήμερα, και ενώ με τα χρόνια η φυσική ισορροπία έχει υπονομευθεί από τις βιομηχανικές δραστηριότητες, η ουσία και η χρησιμότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι πιο επιτακτική από ποτέ καθώς τα περιβαλλοντικά ζητήματα προς διαχείριση και επίλυση αυξάνονται και γίνονται πιο περίπλοκα. Συνεπώς, τα επιμέρους σημεία που είναι αναγκαίο να συνεξετάζονται κατά την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι τα εξής: η εφαρμογή οικονομικά αποδοτικών, φιλικών προς το περιβάλλον τεχνολογιών, η τήρηση της περιβαλλοντικής νομοθεσίας, συμπεριλαμβανομένης και της βιομηχανικής παραγωγής, η καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης και κουλτούρας, η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων, η διατήρηση της αρχιτεκτονικής του περιβάλλοντος και οι παρεμβάσεις στο φυσικό τοπίο με σεβασμό. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της εκπαίδευσης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός, ειδικά στο πλαίσιο εφαρμογής των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης, οι οποίοι έχουν οικονομικές και χρηματοπιστωτικές συνέπειες στα επίπεδα ευημερίας των κρατών (Uralovich et al., 2023). Υπό αυτή την οπτική, είναι αναγκαία η ύπαρξη περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων πολιτών που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των δημόσιων πολιτικών αποφάσεων.

1.5. ΣΤΟΧΟΙ, ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κατά την UNESCO (UNESCO-PNUE, 1986; UNCED, 1992, 1995a, b; UNESCO-UNEP, 1978), η αειφόρος ανάπτυξη εκφράζει τον απώτερο στόχο της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον. Επομένως, οι αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως κοινωνικού στόχου των Κρατών περιλαμβάνουν τα θεμελιώδη στοιχεία της αειφόρου ή βιώσιμης ή διατηρήσιμης ανάπτυξης ως στόχου πολιτικής (Sauvé, 1996), όπου είναι τα εξής:

- Ο σεβασμός στη διαχείριση των φυσικών πόρων.
- Ο σεβασμός στην κοινωνική διάσταση του περιβάλλοντος.
- Οι στενοί δεσμοί μεταξύ επιπέδου οικονομικής ανάπτυξης και διαχείρισης των φυσικών πόρων.
- Η διεθνής διάσταση των τοπικών πρακτικών αειφορίας.
- Η διεθνής διάσταση της περιβαλλοντικής αλληλεγγύης.

Εντούτοις, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα της διπλωματικής εργασίας, επειδή δεν υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο οριοθέτησης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι στόχοι της συμβαδίζουν με τους στόχους των κειμένων πολιτικής της ΕΕ για την αειφόρο

ανάπτυξη χωρίς να προστίθενται νέοι στόχοι και αρχές στην πορεία ενώ δεν προτείνεται κάποια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουν οριστεί από την ΕΕ και την UNESCO και έχουν προσδιοριστεί από τους κύριους εκπροσώπους της βιβλιογραφίας (Hart, 1981; Tilsbury, 1995) ως τα εξής:

- Ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με την κοινωνική διάσταση του περιβάλλοντος.
- Η διεπιστημονική προσέγγιση της περιβαλλοντικής προστασίας, της οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής ευθύνης και της εκπαίδευσης.
- Η αποσαφήνιση των περιβαλλοντικών αξιών και η σύγκλιση των στόχων των εμπλεκομένων.
- Η κριτική σκέψη των ατόμων.
- Η μάθηση βάσει θεμάτων και δράσης.

Με βάση τα ως άνω, στη βιβλιογραφία παρατίθενται έξι τύποι αντιλήψεων για το περιβάλλον, οι οποίοι επιδρούν και διαμορφώνουν διαφορετικές παιδαγωγικές απόψεις και στρατηγικές στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Sauvé, 1996):

- Η αντίληψη του περιβάλλοντος ως Φύση. Αναφέρεται στο σεβασμό και την εκτίμηση του ανθρώπου προς το φυσικό περιβάλλον, βάσει του οποίου οφείλει να το μεταχειρίζεται. Κυριότεροι εκφραστές αυτής της αντίληψης είναι οι Steve Van Matre (1990) και Michael Cohen (1989).
- Η αντίληψη του περιβάλλοντος ως ένα σύνολο πόρων, τους οποίους ο άνθρωπος απέκτησε στο χρόνο ως φυσική κληρονομιά. Αναφέρεται στο σεβασμό με τον οποίο οφείλει να διαχειρίζεται τους πόρους που κληρονόμησε ως συλλογικό απόκτημα και στη διατήρηση της ποιότητας ζωής που συνδέεται με τους πόρους. Εδώ η περιβαλλοντική εκπαίδευση λειτουργεί ως όχημα μεταφοράς της γνώσης στους ανθρώπους για τον τρόπο διατήρησης των πόρων για τις μελλοντικές γενεές μέσω δράσεων ειδικού χαρακτήρα, όπως η ανακύκλωση, ο περιβαλλοντικός έλεγχος που μπορεί να εφαρμοστεί στην κατανάλωση ενέργειας, στη διαχείριση των αστικών και βιομηχανικών αποβλήτων κλπ με στόχο να διασφαλιστεί η μεταφορά της ανάλογης γνώσης στις κοινωνικές ομάδες.

- Η αντίληψη του περιβάλλοντος ως πρόβλημα προς επίλυση. Αφορά την επίλυση του προβλήματος της ρύπανσης και της υποβάθμισης του φυσικού περιβάλλοντος και τους τρόπους αποκατάστασης, αντιμετωπίζοντας τη σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος ως μια υπόθεση της καθημερινότητας. Εδώ η περιβαλλοντική εκπαίδευση παρέχει τις βασικές γνώσεις και τα εργαλεία διάγνωσης, αναγνώρισης και επιδιόρθωσης ενός σχετικού προβλήματος (σχέδια δράσης κλπ). Κυριότεροι εκφραστές αυτής της αντίληψης είναι οι: Hungerford et al. (1992), André Vernot (1989), David Orr (1992), οι Bernard Dehan και Josette Oberlinkels (1984).
- Η αντίληψη του περιβάλλοντος ως βιόσφαιρα. Αφορά την αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τα έμβια όντα της Φύσης. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης έχει δημιουργηθεί το Κίνημα της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης για τη Γη. Προωθεί κυρίως την ευαισθητοποιημένη κατανάλωση ως μια κοινωνική ανησυχία, που προάγει την κριτική ανάλυση. Κυριότεροι εκφραστές αυτής της αντίληψης είναι οι: Caduto και Bruchack (1988), Pike και Selby (1990).
- Η αντίληψη του περιβάλλοντος ως κοινοτικό έργο. Αναφέρεται στην αλληλεγγύη και τη συμμετοχικότητα και προωθείται ως πολιτική ανησυχία για την εξέλιξη της κοινότητας. Προάγεται μέσα από παιδαγωγικά μοντέλα έρευνας και δράσης για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, που αφορούν την κοινότητα. Στο πλαίσιο ανάπτυξης αυτής της αντίληψης έχει δημιουργηθεί η στρατηγική Environmental Issue Forum (NAAEE, 1993), στην οποία οι πολίτες μπορούν να συμμετέχουν μελετώντας ανάλογα ζητήματα.

Παρατίθενται οι τύποι συγκεντρωτικά κατά την Sauvé (1994, 1996):

Περιβάλλον...	τύπος σχέσης	βασικά χαρακτηριστικά	παραδείγματα στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης
σαν φύση	που πρέπει να εκτιμηθεί, να το σεβαστούμε, να το προστατέψουμε	το αυθεντικό «αγνό» περιβάλλον, η φύση σαν ναός, η φύση σαν μήτρα	<ul style="list-style-type: none"> • εκθέσεις για τη φύση • συγκέντρωση για στη φύση
σαν φυσικός πόρος	που πρέπει να διαχειριστεί	η συλλογική μας βιοφυσική κληρονομιά, βιώσιμη ποιότητα ζωής	<ul style="list-style-type: none"> • 3Rs εκστρατείες (Μείωση-Επαναχρησιμοποίηση-Ανακύκλωση) • έλεγχος κατανάλωσης ενέργειας
σαν πρόβλημα	που πρέπει να λυθεί	το βιοφυσικό περιβάλλον, υποστηρικτής ζωής, απειλούμενο από την ρύπανση, επιδείνωση	<ul style="list-style-type: none"> • στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων • μελέτη ανά περίπτωση
σαν τόπος να ζεις	να το γνωρίσεις και να μάθεις γι' αυτό, να σχεδιάσεις και να φροντίσεις	το καθημερινό περιβάλλον που ζούμε με τα κοινωνικοπολιτικά, τεχνολογικά και ιστορικά στοιχεία (συστατικά)	<ul style="list-style-type: none"> • περιβαλλοντική ιστορία του τόπου μας • εργασία οικολογικής κηπουρικής
σαν βιόσφαιρα	στην οποία όλοι θα ζούμε μαζί, στο μέλλον	το διαστημόπλοιο Γη, αντικείμενο πλανητικής επίγνωσης, ένας κόσμος αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε όντα και αντικείμενα	<ul style="list-style-type: none"> • μελέτη ανά περίπτωση σε παγκόσμιο θέμα • αφήγηση ιστορίας, παρουσίαση διαφορετικών κοσμολογιών
σαν κοινωνική εργασία	στο οποίο θα συμμετέχουμε	ένας κοινός περίγυρος, το επίκεντρο κοινωνικής κριτικής ανάλυσης, μία πολιτική ανησυχία για την κοινωνία	<ul style="list-style-type: none"> • αναπόσπαστη έρευνα-δράση (συμμετοχική διαδικασία με στόχο την μεταμόρφωση) • συνεδρία με περιβαλλοντικά θέματα

Εικόνα 1.2. Τυπολογίες αντιλήψεις για το περιβάλλον και οι εφαρμογές τους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πηγή: Τροποποιημένο-Μεταφρασμένο από Sauvé, 1994, 1996:13.

1.6. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΣΤΟΧΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1.6.1. ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ

Στην ΕΕ η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής στα κράτη-μέλη με σκοπό την επίτευξη συνοχής στο ενιαίο ευρωπαϊκό έδαφος. Ως πολιτική (policy) ορίζεται ένα σύνολο κανόνων και αρχών, που υιοθετούνται για τη διευκόλυνση της διακυβέρνησης, δηλαδή της εφαρμογής της κυβερνητικής προγραμματικής διάταξης ή ατζέντας μέσω των αποκεντρωμένων οργανισμών διοίκησης (δηλαδή, σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο) (Bell and Stevenson, 2006; Παπαδάκης, 2016). Με αναγωγή στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική πολιτική (educational policy) είναι οι κανόνες εκείνοι που αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ή φορείς (δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία, ιδρύματα και ινστιτούτα) να διεξάγουν τη διαδικασία της μάθησης αποτελεσματικά, δίκαια και με ασφάλεια, σύμφωνα με τους κανονιστικούς νόμους του κράτους και τον τρόπο οργάνωσης της διεύθυνσης/του διοικητικού συμβουλίου των

φορέων αυτών. Αυτοί οι νόμοι, κανόνες ή όροι καθορίζουν το πώς και το τι διδάσκονται οι εκπαιδευόμενοι. Είναι θεμελιωδώς σημαντικό για τους οργανισμούς να έχουν εφαρμόσιμες πολιτικές προς εκτέλεση, καθώς αποτελούν το σύνδεσμο μεταξύ της διοίκησης των φορέων, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευόμενων, των γονέων ή τρίτων εμπλεκόμενων με το κράτος δικαίου. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός χωρίς πολιτική είναι ένας οργανισμός χωρίς έλεγχο (Wildemeersch and Olesen, 2012; Παπαδάκης, 2016). Γι' αυτό το λόγο, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί προτεραιότητα στην προγραμματική ατζέντα των κυβερνήσεων για την ανάπτυξη των κρατών διεθνώς. Οι παγκόσμιες εξελίξεις περιστρέφονται ολοένα και περισσότερο στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και στις επιπτώσεις τους στην οικονομική ευημερία των πολιτών (Coombs, 1968; Παπαδάκης, 2016).

Επομένως, η εμπειρία της μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου διαμορφώνεται καταλυτικά από το ευρύτερο περιβάλλον πολιτικής. Με άλλα λόγια, είναι ιδιαίτερα σημαντική η κατανόηση του πώς διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική, τι την κατευθύνει και πώς επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες με τη σειρά τους συμμετέχουν στην ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη των κρατών (Jarvis, 2007; UNESCO, 1972).

Το αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η διερεύνηση και η σύνδεση της εκπαίδευσης με την πολιτική σε επίπεδο τόσο ενός έθνους-κράτους όσο και του ανάλογου θεσμού. Οι πολιτικές για την εκπαίδευση διερευνούν τις δυνάμεις που διαμορφώνουν τη σχέση του ανθρώπινου κεφαλαίου με την ιθαγένεια, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη λογοδοσία – διαφάνεια (Becker, 1994; OECD, 1998).

Ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής πολιτικής μετρά και απεικονίζει τον τρόπο με τον οποίο αυτή αναπτύσσεται στην πράξη μέσω μελετών περίπτωσης στα κράτη-μέλη, επισημαίνοντας μια σειρά αποφάσεων που κυμαίνονται από την ανάπτυξη πολιτικών με κέντρο βάρους το σχολείο στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες έως τη διαμόρφωση και την εφαρμογή στρατηγικής πολιτικής και σχεδιασμού σε ευρύτερα διεθνή πλαίσια (Bell and Stevenson, 2006).

Τα διεθνή περιβάλλοντα με τη σειρά τους διαμορφώνονται από πολλούς παράγοντες, μοναδικούς για κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αυτοί μπορεί να εκτείνονται από τις τοπικές συνθήκες της αγοράς έως τις επιπτώσεις των παγκόσμιων οικονομικών πιέσεων. Αυτό που

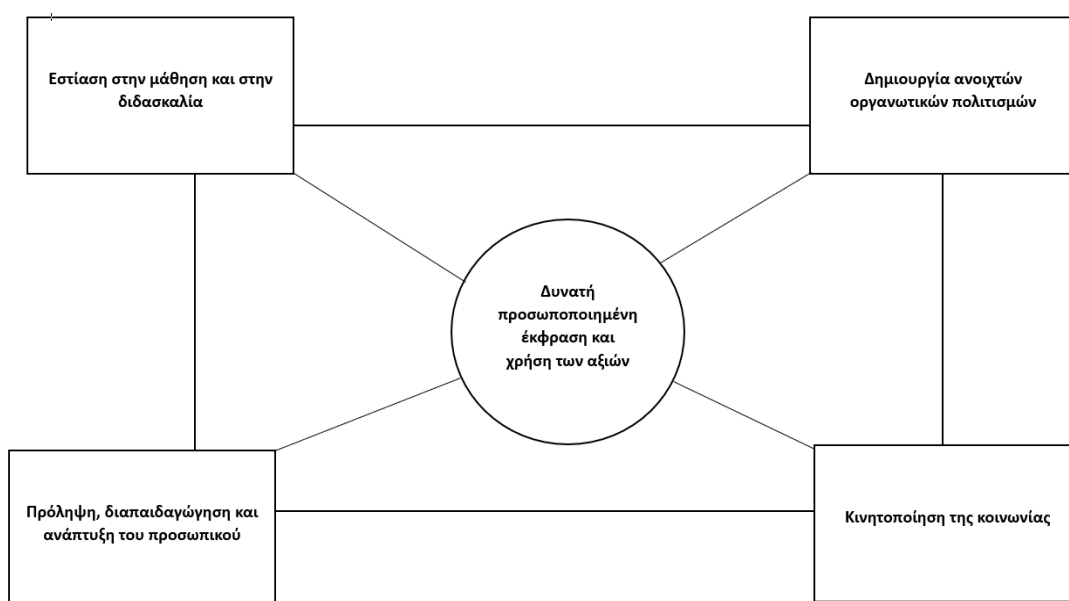
είναι αμετάβλητο και κοινό στοιχείο παγκοσμίως για κάθε κράτος είναι ότι στην εκπαίδευση, σε όλες τις φάσεις και σε όλες τις ηπείρους, το πλαίσιο πολιτικής επηρεάζει καθοριστικά τη διαμόρφωση του θεσμικού περιβάλλοντος (Georgiadis, 2005). Υπάρχει δηλαδή μια σύνδεση μεταξύ της αναπτυξιακής πολιτικής σε θεσμικό επίπεδο (αιεφόρος ανάπτυξη) και στον αντίκτυπο του τοπικού πλαισίου (περιβαλλοντική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) με την επιρροή που ασκούν αμφότερα στη μακροοικονομική πολιτική (Hanushek et al., 2011). Το ενδιαφέρον για το περιβάλλον μακροοικονομικής πολιτικής αναπόφευκτα εστιάζει την προσοχή στο ρόλο του κράτους. Αν και υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των εθνικών κρατών σε όλες σχεδόν τις χώρες, το κράτος διαδραματίζει βασικό ρόλο στην παροχή ή/και ρύθμιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Είναι σημαντικό το θεσμικό πλαίσιο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα να είναι σε αρμονία με το υπερεθνικό/ευρωπαϊκό ως προϋπόθεση για την επίτευξη συνοχής στον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο. Επομένως, η κρατική πολιτική, εθνική, τοπική ή υπερεθνική έχει σημαντικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση του τι συμβαίνει καθημερινά στα σχολεία, καθώς και στη διοίκηση – διαχείριση αυτών των οργανισμών (Bell and Stevenson, 2006).

Και το πλαίσιο πολιτικής των οργανισμών πρέπει να είναι κατανοητό από όλους, ώστε να εφαρμόζεται ορθά στην πράξη. Εκείνοι που βρίσκονται σε ανώτερες ηγετικές θέσεις αντιμετωπίζουν μια ιδιαίτερη πρόκληση καθώς συχνά αντιπροσωπεύουν τη διεπαφή μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος (δηλαδή, της κυβερνητικής πολιτικής) (Hanushek et al., 2011). Έτσι, πρέπει να λαμβάνονται βασικές αποφάσεις σχετικά με την ερμηνεία και την εφαρμογή των κυβερνητικών προγραμμάτων, όπου με τη σειρά τους θα επιλύουν έναν πολύπλοκο συνδυασμό ζητημάτων, που προκύπτουν μεταξύ των ληπτών αποφάσεων, λόγω των προσωπικών αξιών, των διαθέσιμων πόρων, της εξουσίας και των αντιλήψεών τους (Bell and Stevenson, 2006), όπου είναι και το ζητούμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Άρα, η κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται βασικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας των οργανισμών (Day et al. 2000, αναφέρονται στους Bell and Stevenson, 2006) αναφορικά με το από πού προέρχονται, τι επιδιώκουν να επιτύχουν, πώς επηρεάζουν τη μαθησιακή εμπειρία και τις συνέπειες της εφαρμογής τους.

Κατ' ακολουθίαν, τα σχολεία ως εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι εκπαιδευτικοί τους είναι αμφότεροι φορείς χάραξης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αιεφόρο ανάπτυξη. Το αντικείμενο και το εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνεται από ισχυρές διαρθρωτικές δυνάμεις οικονομικής, ιδεολογικής και πολιτιστικής φύσης, με εμφανή ωστόσο τον κρίσιμο ρόλο του ανθρώπινου παράγοντα κατά την ανάπτυξή της (Bell and Stevenson, 2006; Ioannidis, 2013).

Οπότε, τα ερευνητικά ερωτήματα που είναι αναγκαίο να απαντώνται για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα εξής: Σε τι χρησιμεύει η περιβαλλοντική εκπαίδευση, ποιοι είναι οι αποδέκτες, ποιος αποφασίζει, με βάση ποια κριτήρια. Απαντώντας στα προηγούμενα, η επίσημη εκπαίδευση γενικά οργανώνεται και ελέγχεται από την κυβέρνηση. Αυτό σημαίνει ότι από τη φύση της ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή ποιους στόχους επιδιώκει να επιτύχει και πώς θα μετρηθούν αυτοί οι στόχοι, ποιος έχει την εξουσία, ποια εγχειρίδια εγκρίνονται, πώς κατανέμεται ο προϋπολογισμός για την παιδεία, ποιοι φορείς συστήνονται κλπ, προκύπτει από πολιτικά κυβερνητικά προγράμματα. Επομένως, η λειτουργία και το πεδίο παρέμβασής της αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό στο ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, που επιφορτίζονται με το να κατανοήσουν το περιεχόμενό της, διαμορφώνοντας και τα κατά τόπους εκπαιδευτικά προγράμματα.



Εικόνα 1.3. Κύκλος αξίας κεντρικού σχεδιασμού και αποκεντρωμένης εκτέλεσης εκπαιδευτικής πολιτικής όπως περιγράφεται από τους Bell and Stevenson (2006). Πηγή: Τροποποιημένο από Booth et al. 2000, αναφέρονται στους Bell and Stevenson, 2006.

Η βασική αρχή σχεδιασμού της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι ένα πλαίσιο που αντικατοπτρίζει από την αρχή έως το τέλος της αλυσίδας αξίας την ανάγκη να δημιουργηθεί μια συνεργαζόμενη εκπαιδευτική κοινότητα, στην οποία όλοι εκτιμώνται και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ως το θεμέλιο για τα υψηλότερα επιτεύγματα του κοινωνικού συνόλου. Η συμμετοχικότητα στη λειτουργία σημαίνει διαφάνεια και εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων: από τους κρατικούς λειτουργούς, μέχρι τους εργαζομένους, του εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους ως τελικούς αποδέκτες του πλαισίου. Η παραγόμενη υπεραξία διαχέεται στο εξωτερικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί νέα αξία που την διοχετεύει ανάπαλιν μέσα στον κύκλο αξίας. Είναι δηλαδή μια αυτοτροφοδοτούμενη διαδικασία (Bell and Stevenson, 2006; Davies et al., 2011; Hanushek, 2010; Phillips, 2018).

Για να υπογραμμιστεί η σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία, αναφέρεται ότι συνδέεται άμεσα με τον καθορισμό των στόχων και της έντασης της παραγωγικότητας. Οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι και κύριοι αποδέκτες όλων των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι διοικήσεις με τη βοήθεια της πολιτικής ηγεσίας ενός κράτους πρέπει να θεσπίζουν τυποποιημένους κανόνες, ώστε να καθοδηγούν την αποδεκτή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, που συμβάλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει. Οι δε στόχοι και το κατά πόσο μπορούν να επιτευχθούν καθορίζεται –μεταξύ άλλων– και από το βαθμό παραγωγικότητας του ανθρώπινου δυναμικού. Ο βαθμός παραγωγικότητας συνδέεται με το επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι πολιτικές για την κατάρτιση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών πρέπει να εστιάζονται περισσότερο στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξή τους. Η εξέλιξη και η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους είναι ένα σημαντικό κίνητρο, ώστε να εμπλακούν με το ρόλο τους και τη θέση ευθύνης τους στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και να βελτιώσουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Είναι δηλαδή συνιστώσες που αλληλοσυνδέονται. Πρόσθετα, ο βαθμός επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται και από τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών. Η συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων θα πρέπει να είναι πολύ μεγαλύτερη. Είναι σημαντικό να συμμετέχουν όλοι στη χάραξη και την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ως στόχου

πολιτικής, γιατί κάθε ενδιαφερόμενος έχει το ρόλο του και θα πρέπει να μπορεί να αναλάβει αυτόν το ρόλο μέσα στη διαδικασία (Bell and Stevenson, 2006; Davies et al. 2011; Hanushek, 2010; Phillips, 2018).

Με βάση τα ως άνω και με αναγωγή στο αντικείμενο της διπλωματικής εργασίας, η ΕΕ έχει θεσμοθετήσει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη μάθηση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (ή πράσινη εκπαίδευση), το οποίο προωθείται μέσα από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Όπως αναφέρει στα κείμενα πολιτικής, θεωρεί ως σημαντική την πράσινη εκπαίδευση στα σχολεία καθώς συμβάλλει από νωρίς στη διαμόρφωση της πράσινης συνείδησης, που είναι αναγκαία για την επίτευξη ενός πράσινου μέλλοντος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023a).

Συγκεκριμένα, έχει δημιουργήσει το Στρατηγικό Πλαίσιο, το οποίο εξειδικεύεται από το Σχέδιο Δράσης, περιλαμβάνοντας συγκεκριμένους στόχους σε ημερομηνίες – ορόσημα όπως είναι το 2025 και το 2030 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023b). Μέρος του Πλαισίου αποτελούν οι πρωτοβουλίες, οι δράσεις, οι πρακτικές, οι μεθοδολογίες και τα εργαλεία του περιβαλλοντικού εγγραμματος των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πεδίο εφαρμογής της Στρατηγικής είναι ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης (ΕΧΕ).

Ειδικότερα, η πιο σημαντική πρωτοβουλία είναι η Μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη (2023c) καθώς αποτελεί το κεντρικό μέρος της συνολικότερης στρατηγικής της για την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής. Στόχος αυτής της πρωτοβουλίας κατάρτισης είναι η απόκτηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της νοοτροπίας για την επίτευξη της βιωσιμότητας της οικονομίας και της κοινωνίας με «πράσινο» χαρακτήρα. Αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια συναντίληψης για την πράσινη μετάβαση. Με αυτόν τον τρόπο φιλοδοξεί να καταστήσει την έννοια και τα εργαλεία της βιωσιμότητας ως τμήμα της εκπαίδευσης. Για να το επιτύχει έχει προβεί στις κατάλληλες δράσεις, με κυριότερη τη έκδοση σύστασης σχετικά με τη μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη το 2022 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023c). Η σύσταση είναι πράξη πολιτικού περιεχομένου και εκδόθηκε από το Συμβούλιο της ΕΕ, καθορίζοντας τον τρόπο ενσωμάτωσης της βιωσιμότητας στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της

Πρωτοβάθμιας. Μέσω της δράσης καλεί τα κράτη-μέλη να εντάξουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη διαδικασία της μάθησης και να δώσουν προτεραιότητα στην παροχή ευκαιριών ενημέρωσης αναφορικά με την κλιματική κρίση και τη σχέση της βιωσιμότητας με αυτή μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Επίσης, παρακινεί τα κράτη-μέλη να διαθέσουν χρηματοδοτικούς πόρους στη διαμόρφωση των υποδομών και στην εξασφάλιση του εξοπλισμού, που θα υποστηρίξει την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ακόμη, τονίζει τη σημασία του εμπλουτισμού των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αναγκαίο να μπορούν να διδάξουν το περιεχόμενο των ως άνω εννοιών σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρακινεί και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να διαχειριστούν την διαδικασία της διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να υποστηρίξει το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των σύγχρονων εννοιών της κλιματικής αλλαγής και της βιωσιμότητας. Συμπληρωματικά με τη σύσταση το Συμβούλιο εξέδωσε έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής(2023b), με το οποίο εξειδικεύει το περιεχόμενο της σύστασης, παραθέτοντας παραδείγματα καλών πρακτικών από άλλα κράτη-μέλη της ΕΕ.

Την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως στόχου πολιτικής στην ΕΕ υποστηρίζει και επικουρεί ειδική ομάδα εργασίας, αποτελούμενη από 40 μέλη (εκπρόσωποι των υπουργείων Παιδείας της ΕΕ και των χωρών-εταίρων, κοινωνικοί εταίροι, Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί – ΜΚΟ, διεθνείς οργανισμοί). Τα μέλη είναι επιφορτισμένα με την παραγωγή κειμένων εργασίας για την αποτελεσματική εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως στόχου πολιτικής στα σχολεία, γνωμοδοτώντας σχετικά με τις οδηγίες σχεδιασμού του μαθήματος, διαμόρφωσης του σχολικού προγράμματος και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ειδικά το τελευταίο ενδιαφέρει ιδιαίτερα τη διπλωματική εργασία καθώς το επίπεδο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό έχει εκδώσει το ευρωπαϊκό πλαίσιο ικανοτήτων για τη βιωσιμότητα («GreenComp») (2022), με το οποίο παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν το επίπεδο του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού τους σύμφωνα με τρεις βασικές αρχές: την εκτίμηση της αξίας της βιωσιμότητας, την υποστήριξη της δικαιοσύνης και την προώθηση

της φύσης. Η αναγκαιότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προκύπτει από το γεγονός ότι ο περιβαλλοντικός εγγραμματισμός διακρίνεται από μια κοινά αποδεκτή περιπλοκότητα, η οποία απορρέει από τα χαρακτηριστικά της έννοιας της βιωσιμότητας. Επομένως, η ανάληψη δράσης μέσω της κατάρτισης είναι αναγκαίο να συνδυάζει το τρίπτυχο της πολιτικής αυτενέργειας και της συλλογικότητας με την ατομική πρωτοβουλία. Το όραμα αυτής της αποστολής αποβλέπει στην επίτευξη του αλφαριθμητισμού του πληθυσμού, της προσαρμοστικότητας στις νέες συνθήκες και στην καλλιέργεια διερευνητικής σκέψης αναφορικά με το φαινόμενο αυτό. Από το 2023 και έπειτα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει προβλέψει να θεσπίσει τη σύνδεση των σχολείων με τους φορείς έρευνας, με χρηματοδότηση από το πρόγραμμα Erasmus+ 2021–2027, το οποίο επικεντρώνει στη διάδοση της βιωσιμότητας μέσω της εκπαίδευσης και στην καλλιέργεια των σχετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να συνδράμει ενεργά προς αυτή την κατεύθυνση, εκπονεί και εκδίδει μελέτες σχετικά με την χαρτογράφηση των προσεγγίσεων πράσινης μάθησης, των αναγκαίων υποδομών για την υλοποίησή της, τις συνέργειες μεταξύ πράσινης και ψηφιακής εκπαίδευσης στα σχολεία και την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο παροχής των ανάλογων κινήτρων. Η πρωτοβουλία της Επιτροπής δεν μένει εκεί καθώς έχει δημιουργήσει και Ακαδημίες Εκπαιδευτικών Erasmus+ με αντικείμενο την κατάρτισή τους στον τομέα της βιωσιμότητας, ώστε να κατανοήσουν τι είναι η κλιματική αλλαγή και γιατί είναι απαραίτητη η επίτευξη βιωσιμότητας. Περιλαμβάνουν τις δράσεις EduSTA, TAP-TS, CLIMADEMY. Έπειτα, εκπονεί εκθέσεις παρακολούθησης των στόχων που επιτεύχθηκαν ή δεν επιτεύχθηκαν.

Εν κατακλείδι, υπάρχει συμφωνία μεταξύ της θεωρίας όπως καταγράφεται στην βιβλιογραφία και του περιεχομένου των κειμένων πολιτικής της ΕΕ ως ισοδύναμο της θεωρίας. Η ΕΕ θεωρεί σημαντική την περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μέσο κατάρτισης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με στόχο τον περιβαλλοντικό εγγραμματισμό που οδηγεί στη δημιουργία ευαισθητοποιημένων και μελλοντικών υπεύθυνων ενήλικων πολιτών, που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης συλλογικών αποφάσεων. Γι' αυτό το λόγο δίνει έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς η επαρκής ενημέρωση είναι παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων και απόψεών τους, και ως εκ τούτου, της

επιτυχούς υλοποίησής της, που αποτελεί και το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

1.6.2. ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

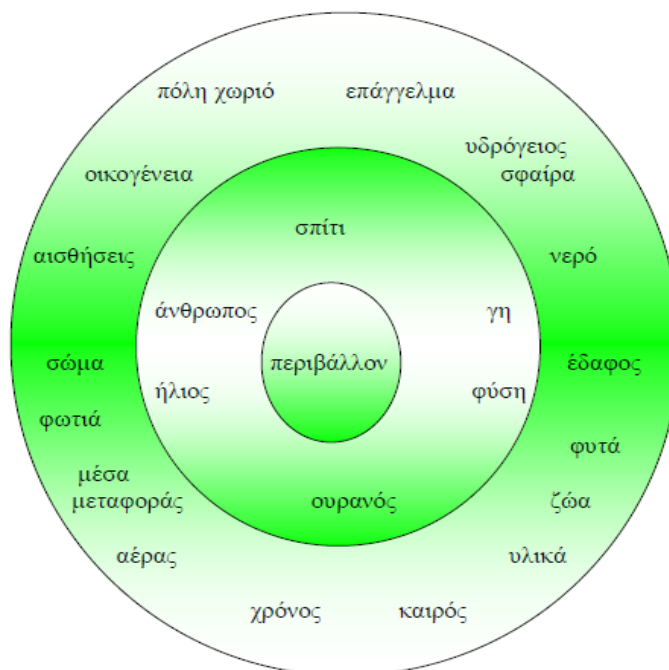
Στην Ελλάδα το Πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι μια εθελοντική διαδικασία καθώς δεν υπάρχει επαρκές πλαίσιο υλοποίησης. Το ισχύον πλαίσιο αποτελείται από υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους ως οδηγίες υλοποίησης, δηλαδή από αποσπασματικές ενέργειες. Η πρώτη φορά που συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών των δημοτικών σχολείων είναι το 1913, όπου και διδάσκεται αποσπασματικά μέσα από το μάθημα της πατριδογνωσίας. Έπειτα, το 1964 εισάγεται το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, αλλά με μικρή διάρκεια. Κατόπιν, ξεκινά η εισαγωγή της στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία χωρίζεται σε τρεις διαδοχικές φάσεις. Η πρώτη φάση τοποθετείται μεταξύ 1977 και 1989, κατά την οποία η εισαγωγή της προετοιμάζεται με προπαρασκευαστικό χαρακτήρα. Η δεύτερη φάση τοποθετείται μεταξύ 1990 και 1996, κατά την οποία ακολουθεί η θεσμοθέτησή της. Η τρίτη φάση ξεκινά το 1997 και διαρκεί μέχρι σήμερα (Κούσουλας και Παπαζήση, 2009; Παπαδημητρίου, 2006).

Σε θεσμικό επίπεδο, η πρώτη φορά που θεσμοθετήθηκε η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο είναι το έτος 1992 με την Υπουργική Απόφαση Γ1/377/865//18-09-1992 (ΦΕΚ 577) τΒ' 23-09-1992 για την «Ένταξη των Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Στον ίδιο νόμο, προβλέπεται η λειτουργία του θεσμού των Υπεύθυνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η ίδρυση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σκοπός της ισχύος του νόμου είναι η ένωση του ανθρώπου με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον, με στόχο την ευαισθητοποίησή του στα περιβαλλοντικά ζητήματα που χρήζουν επίλυσης μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα περιβαλλοντικά προγράμματα. Σήμερα ορίζεται υπό τη μορφή οδηγιών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 2023).

Ειδικότερα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία ορίζεται μέσα από το ΔΕΠΠΣ, το οποίο δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές για την πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος «Ευέλικτη Ζώνη». Μέσω της Ευέλικτης Ζώνης, ορίζεται ο χρόνος, τα εργαλεία, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, το υλικό για το σχεδιασμό των

προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Συγκεκριμένα, στις ενδεικτικές οδηγίες του Ινστιτούτου ορίζονται οι αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, το εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, όπως απορρέει από τις διεθνείς συνόδους, τις συνδιασκέψεις για το περιβάλλον και τα κείμενα πολιτικής της ΕΕ. Επιπλέον, οι θεματικοί άξονες είναι σύμφωνοι με τους στόχους της Ατζέντας 21 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του ΟΗΕ ενώ οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν οδηγίες για τα στάδια επίλυσης ενός περιβαλλοντικού προβλήματος, τα βήματα ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας, τον τρόπο διεξαγωγής μιας μελέτης πεδίου, όπως ορίζονται στα εγχειρίδια Γενικής Διδακτικής.

Ομοίως, στο νηπιαγωγείο η περιβαλλοντική εκπαίδευση άρχισε να εφαρμόζεται το 1989 ενώ σήμερα ορίζεται μέσα από το ΔΕΠΠΣ και την Ευέλικτη Ζώνη μέσω εργοσχεδίων (projects), που στόχο έχουν τη γνωριμία των νηπίων με την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης. Μέσω των προσφερόμενων οδηγιών και εργαλείων, ο σκοπός είναι να υποβοηθηθεί η κοινωνική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, ηθική, θρησκευτική, αισθητική και νοητική ανάπτυξη των νηπίων, το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, οι θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον, η κοινωνική υπευθυνότητα, η γνωριμία με τη φύση, η εξερεύνηση νέων εννοιών σχετικών με την αειφορία και τη βιωσιμότητα.



Εικόνα 1.4. Έννοιες της Περιβαλλοντικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο (Πηγή: Τσιλίδου, 2005:737).

Εν κατακλείδι, οι κατευθυντήριες γραμμές για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στα δημοτικά σχολεία και στα νηπιαγωγεία, όπως δίδονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως αρμόδιου φορέα, είναι εναρμονισμένες τόσο με το περιεχόμενο της βιβλιογραφίας όσο και με τις οδηγίες των κειμένων πολιτικής της ΕΕ και του ΟΗΕ. Στην ενότητα που ακολουθεί διερευνάται το αν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να είναι μέρος της διαδικασίας και να εκπληρώσουν την αποστολή τους ως ενδιάμεσοι κρίκοι στην αλυσίδα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κάτι που εξαρτάται από τις στάσεις και τις απόψεις τους απέναντι στο ζητούμενο.

1.7. Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Για την υλοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία, η οποία εφαρμόζεται στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων, ορίζεται θεσμικά ο Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο Υπεύθυνος είναι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει για τρία διδακτικά έτη να φέρει εις πέρας αυτό το έργο με απόσπαση στις κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Ο ρόλος του θεσμοθετήθηκε με τις Υπουργικές Αποφάσεις υπ' αριθ. 60991/Γ7 (ΦΕΚ 856) στις 10/07/2006 και 92998/Γ7 (ΦΕΚ 2314) στις 10/08/2012 και με τις εξής αρμοδιότητες: την υλοποίηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα δημοτικά σχολεία, την παροχή συμβουλών και κατευθυντήριων γραμμών για την υλοποίηση και τα ανάλογα χρηματοδοτικά εργαλεία, τον συντονισμό των ενεργειών, την ενημέρωση για τις δυνατότητες συνεργασίας με τα κατά τόπους ΚΠΕ, την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών και εκπαιδευτικών, την οργάνωση και τήρηση των αρχείων και με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε ανάλογες δράσεις. Ως εκ τούτου, από τη θεσμοθέτηση του ρόλου του Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης γίνεται φανερό ότι η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών στα δημοτικά σχολεία εξαρτάται σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς και, συνεπώς, από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Άρα, σε μια τάξη διδασκαλίας αναπτύσσονται προσωπικότητες από μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και, συνεπώς, διαφορετικές απαιτήσεις διαχείρισης των

περιβαλλοντικών ζητημάτων, της επικοινωνίας και των μαθησιακών επιδόσεών τους. Μέσα από αυτή τη συνύπαρξη είναι δυνατό να προκύπτουν διάφορα προβλήματα για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν. Συνεπώς, γίνεται φανερό ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή την ιδιαίτερη και απαιτητική διεργασία είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή έκβαση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, διότι αποτελεί τον ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στο θεσμό της εκπαίδευσης και τους μαθητές ως τελικούς αποδέκτες του περιεχομένου του θεσμού.

Συγκεκριμένα, διότι, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα περιβαλλοντικά προβλήματα και την αειφορία ως στόχο δημόσιας πολιτικής και ως αντικείμενο διδασκαλίας καθορίζει και τον τρόπο που υπηρετούν το θεσμό, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση τη βιώσιμη ανάπτυξη, προσεγγίζοντας τους μαθητές αναλόγως των δυνατοτήτων τους στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο τρόπος προσέγγισης είναι σημαντικός καθότι η διαφορετικότητα των παιδιών σε μια τάξη και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες συμβιώνουν / συνυπάρχουν εντός σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να επηρεάσουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Συνακόλουθα, αυτό ενδέχεται να επηρεάσει και τον τρόπο συμπεριφοράς τους, ο οποίος με τη σειρά του μπορεί να έχει αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών. Η επίδοση των μαθητών έχει συνέπειες με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε συνθήκες περιβαλλοντικών ζητημάτων προς επίλυση και αντιμετωπίζουν παρόμοια ζητήματα, πρέπει να διαθέτουν την ετοιμότητα και να είναι σε θέση να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες απαιτήσεις μιας τάξης. Για να είναι σε θέση να επιτύχουν την ετοιμότητα που απαιτείται, είναι αναγκαίο να βελτιώσουν το επίπεδο των γνώσεών τους αναφορικά με αυτό το ζήτημα και να αναπτύξουν ευαισθητοποιημένη στάση απέναντι στο περιβάλλον. Πρέπει ακόμη να είναι σε θέση να προβλέπουν, να κατανοούν και να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών σε αυτή την ηλικία, να προάγουν τις δυνατότητές τους και τη σχολική επίδοση, προσπερνώντας τα εμπόδια στην επικοινωνία των εμπλεκόμενων μερών (Messiou, 2017).

Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός και καθοριστικός για την υλοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε όρους βιώσιμης ανάπτυξης (Kimaryo, 2011). Ο λόγος είναι ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει ή να εμποδίσει την

ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στη διαχείριση του περιβάλλοντος και να προάγει ή να δυσχεράνει, αντίστοιχα, τη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση τις επιδόσεις των μαθητών (Coutsocostas and Alborz, 2009). Η σπουδαιότητα των ως άνω έγκειται στην ουσία της προσαρμογής στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις υπό την έννοια της ευαισθητοποίησης των παιδιών του δημοτικού (και του νηπιαγωγείου), η οποία μακροπρόθεσμα αυξάνει τις πιθανότητες και τις ευκαιρίες βελτίωσης των συνθηκών της ζωής τους. Παράγοντα – κλειδί για την ευόδωση της αποστολής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία καθώς είναι οι ενδιάμεσοι κρίκοι στην αλυσίδα της βιώσιμης διαχείρισης του περιβάλλοντος. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε πρακτικές αειφορίας και η απόκτηση των ανάλογων δεξιοτήτων, που θα τους βοηθήσουν να φέρουν εις πέρας το απαιτητικό έργο τους. Μάλιστα, η εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους δείκτες επιτυχούς εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς βοηθά στην εξοικείωσή τους με το θέμα (Ko and Lee, 2003; Schuelka, 2018).

Η εξοικείωση προϋποθέτει την καλλιέργεια των ανάλογων δεξιοτήτων. Ως δεξιότητες των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης νοούνται οι γνωστικές ικανότητες, τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους που επιδρούν στη μάθηση των παιδιών και καθορίζουν σε ποιο βαθμό μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στην παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας, η οποία, με τη σειρά της, ενισχύει το επίπεδο της μάθησης. Δηλαδή, πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση. Στην περίπτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως στόχου δημόσιας πολιτικής και ως περιεχομένου διδασκαλίας των μαθητών στις τάξεις του δημοτικού σχολείου οι δεξιότητες αυτές είναι αυξημένης αξίας και ιδιαιτερότητας καθώς η αποτελεσματικότητά τους αντανακλά την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών, αλλά επηρεάζει επίσης τα κίνητρά τους σχετικά με την βιώσιμη διαχείριση του περιβάλλοντος. Επομένως, η καλλιέργεια πράσινων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με σκοπό τη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης των μαθητών ως αποδεκτών του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι αναγκαία κατά την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Georgiou et al., 2021).

Για να εξηγηθεί η επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως διαμορφώνονται από το σύνολο των δεξιοτήτων που διαθέτουν ή δεν διαθέτουν, είναι αναγκαίο να οριοθετηθεί η έννοια της «αντίληψης», η οποία, συνεπακόλουθα, σχηματίζει τη στάση των ατόμων. Ως «στάση» νοείται μια έκφραση συμπεριφοράς των ανθρώπων, που πηγάζει από μια πεποίθηση για ένα ορισμένο ζήτημα. Η στάση ορίζεται ως ένα σύστημα συναισθημάτων, αντιλήψεων, σκέψεων, πεποιθήσεων για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σκέψης, που μπορεί να είναι από μια ιδέα μέχρι ένα πρόσωπο ή ένα θεσμό (Mattheoudakis et al. 2017; Νικολάου, 2005).

Ειδικότερα και αναφορικά με το ζητούμενο της παρούσας εργασίας, η στάση αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχέση με την κατανόηση της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος από πλευράς των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς αναλόγως του πώς διαμορφώνονται, μπορούν να προωθήσουν ή να εμποδίσουν τη διδακτική διαδικασία αναφορικά με την αειφορία των πόρων και, κατ' επέκταση, την προσωπική εξέλιξη των μαθητών μακροπρόθεσμα ως ευαισθητοποιημένων ενήλικων πολιτών, που μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δημόσιας πολιτικής. Το μέσο σύνδεσης των αντιλήψεων με το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και με την εξέλιξη των μαθητών ως μελλοντικών ευαισθητοποιημένων ενήλικων πολιτών είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Για τη διαμόρφωσή του, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να διαθέτουν διαφορετικά τυπικά προσόντα, γνώσεις και ικανότητες σχεδιασμού και υλοποίησης, χωρίς τα οποία η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν εκπληρώνει την αποστολή της.

Συμπυκνωμένα, όταν υπάρχει επάρκεια δεξιοτήτων αναφορικά με τη διαχείριση της αειφορίας του περιβάλλοντος στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχηματίζουν το συνολικό επίπεδο της ευαισθητοποίησής τους, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών ως μελλοντικών ενήλικων πολιτών. Σε αντίθετη περίπτωση, ενδέχεται να λειτουργούν ανασταλτικά, δημιουργώντας εμπόδια στην υλοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Georgiou et al. 2021).

Σε έρευνα των Georgiou et al. (2021), τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν κατανοούν το περιεχόμενο της περιβαλλοντικής συνείδησης ιθαγένειας, καθώς δεν διαθέτουν επαρκή ενημέρωση γύρω από το αντικείμενο. Η μειωμένη κατανόηση δείχνει και αδυναμία αντίληψης της έννοιας της αειφορίας σε παγκόσμια κλίμακα, επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν, επηρεάζεται και καθορίζεται από το γνωστικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους, ενώ επιδέχεται βελτιώσεως μέσα από την κατάρτισή τους. Ως εκ τούτου, στην έρευνα διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και στο αποτέλεσμα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως στόχου δημόσιας πολιτικής.

Επίσης, κατά την Αγγελίδου (1999), διαπιστώνονται κενά στις παιδαγωγικές μεθόδους και τις διδακτικές πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Κατά τους Li et al. (2017), για να προκύψουν νέες ιδέες και πρακτικές στην διδακτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να γνωρίζουν πώς να επικοινωνούν το περιεχόμενό της, κάτι που συνεπάγεται ότι είναι αναγκαίο να έχουν προηγουμένως καλλιεργήσει και αναπτύξει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Κατά τους Laferriere et al. (2012) και Monroe and Krasny (2014), οι καινοτόμες πρακτικές οδηγούν στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης, στην καλλιέργεια πράσινων αξιών και στην προστασία του περιβάλλοντος. Κατά την Στυλιανού (2020), όλα τα προηγούμενα έχουν πολλαπλασιαστικά οφέλη, καθώς βοηθούν και στην επαγγελματική εξέλιξη και σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Στην ίδια έρευνα παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα σχετικά με τους τρόπους που οδηγούν στην προσωπική τους βελτίωση:

Υποενότητες	Ομαδοποιημένες αναφορές εκπαιδευτικών	Πλήθος αναφορών
Επιμόρφωση	Επιμορφώσεις συχνές, ουσιαστικές, από το Υπουργείο	10
	Περισσότερες ώρες επιμόρφωσης σε διάφορους τομείς (ειδικότητα και άλλους)	1
	Επιμόρφωση σε θέματα που θέλω να ασχοληθώ	1
	Δια βίου επιμόρφωση	3
Σεμινάρια/Συνέδρια	Σεμινάρια, στο αντικείμενο μου, Θεματικά σεμινάρια	8
Επιπλέον σπουδές	Μεταπτυχιακό σε θέματα περιβαλλοντικά	1
	Περαιτέρω σπουδές	1
Οι καινοτόμες δράσεις/τα δίκτυα	Συνεχής ενημέρωση και εκπαίδευση στις καινοτόμες δράσεις	1
	Η συμμετοχή σε προγράμματα είτε μεμονωμένα είτε ως μέλος δικτύου	1
Η αλληλεπίδραση με συναδέλφους	Να μαθαίνω συνέχεια καινούρια πράγματα έστω κι αν δεν άπτονται του αντικειμένου διδασκαλίας μου	1
Μαθησιακές εμπειρίες	Να παρακολουθώ σεμινάρια και να ανταλλάσσω απόψεις με συναδέλφους	3
	Να δω τις εργασίες άλλων, να τις μελετήσω, να κατανοήσω τα αποτελέσματα (τα θετικά) και να εργαστώ κι εγώ	1
Υλικοτεχνικός εξοπλισμός	Παροχή υλικού και τεχνικού εξοπλισμού που λείπει από πολλά σχολεία	1
Ενίσχυση της αυτενέργειας	Παρουσίαση εισηγήσεων από μέρος μου γιατί η εμπειρία και η γνώση υπάρχει	1
Δεν ξέρω		6

Εικόνα 1.5. Τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και περιβαλλοντική εκπαίδευση. (Πηγή: Στυλιανού, 2020:34)

Κατά την Κεφαλογιάννη (2008), οι συνθήκες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γίνονται όλο και πιο περίπλοκες καθώς το περιεχόμενό της μεταβάλλεται σταδιακά προς την ηθική διάσταση της περιβαλλοντικής διαχείρισης που τώρα θεωρείται ως Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), απαιτώντας γνώσεις ολιστικής προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς.

Συνοπτικά, οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση σχετίζονται με την κατάρτιση και τη γνώση των ίδιων σε θέματα αειφόρου / βιώσιμης ανάπτυξης, δηλαδή, με το βαθμό πρόσβασης που έχουν στην πληροφορία. Τις περισσότερες φορές φαίνεται πως δεν κατανοούν το περιεχόμενο και το σκοπό της, διότι δεν γνωρίζουν το νόημα και την ουσία της, οπότε δεν έχουν την απαιτούμενη εξοικείωση. Στο Κεφάλαιο που ακολουθεί διερευνάται εμπειρικά το κατά πόσο το ως άνω ισχύει ή δεν ισχύει στην πράξη σε ένα τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών της ελληνικής επικράτειας και τα αποτελέσματα της έρευνας αντιπαρατίθενται με τα ευρήματα της θεωρητικής επισκόπησης για να διαπιστωθεί εάν συμφωνούν ή δεν συμφωνούν μεταξύ τους και να προταθούν τρόποι βελτίωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρυτανίας σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Παράλληλα εξετάζεται ο Περιβαλλοντικός Εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υλοποιούν Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι να ερευνηθεί ο βαθμός περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής τους, το γνωστικό τους επίπεδο σε θέματα περιβάλλοντος, η γνώση σχετικά με τις έννοιες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της αειφορίας και αν αυτή επηρεάζει θετικά την προθυμία των ερωτώμενων να υιοθετήσουν φιλικές περιβαλλοντικές πρακτικές στην διδασκαλία τους συγκριτικά με όσους δεν έχουν σχετική γνώση, διότι ο τρόπος που οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται και τις αντιμετωπίζουν καθορίζει το βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας τους καθώς είναι οι ενδιάμεσοι κρίκοι στην αλυσίδα αξίας της περιβαλλοντικής αγωγής και υπεύθυνοι για τη δημιουργία μελλοντικών ευαισθητοποιημένων ενήλικων πολιτών.

Παράλληλα, επιχειρείται να διερευνηθεί εάν η προθυμία υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εξαρτάται από την παρακολούθηση επιμορφώσεων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, με την παρούσα εργασία θέλουμε να ερευνήσουμε είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και αν ο περιβαλλοντικός τους εγγραμματισμός είναι παράγοντας, που επηρεάζει τη στάση τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ευρυτανίας. Η Περιφερειακή Ενότητα Ευρυτανίας ανήκει διοικητικά στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας και αποτελείται από δύο δήμους, το Δήμο Καρπενησίου με έδρα το Καρπενήσι και το Δήμο Αγράφων με έδρα το Κερασοχώρι.



Εικόνα 3.1. Η Περιφερειακή Ενότητα Ευρυτανίας στο γεωγραφικό χάρτη. Πηγή: Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, 2012.

Γεωμορφολογικά, η Ευρυτανία βρίσκεται στην ορεινή περιοχή της νότιας Πίνδου, ως η πιο αραιοκατοικημένη και ορεινή περιφερειακή ενότητα της χώρας. Γεωγραφικά, έχει έκταση 1.869 τ.χλμ., συνορεύει ανατολικά με τη Φθιώτιδα, βόρεια με την Καρδίτσα, νοτιοδυτικά με την Αιτωλοακαρνανία και δυτικά με την Άρτα. Δημογραφικά, έχει μόνιμο πληθυσμό 17.461 κατοίκους, το 61,2% του οποίου αποτελείται από άνδρες και το 48,8% αποτελείται από γυναίκες, παρουσιάζοντας 13% μείωση σε σχέση με τα αποτελέσματα της Απογραφής του 2011.

Η τοπική οικονομία της περιοχής βασίζεται στον χειμερινό τουρισμό και τα εναλλακτικά ήδη του τουρισμού, όπως ο ορεινός και περιηγητικός, ο χιονοδρομικός, ο ορειβατικός, ο οικοτουρισμός, ο τουρισμός ορειβατικής ποδηλασίας, ο αγροτουρισμός, ο πολιτιστικός και ο θρησκευτικός τουρισμός. Στα ως άνω πλεονεκτήματα της περιοχής συγκαταλέγεται

και η μηδενική μόλυνση του περιβάλλοντος, γεγονός που την καθιστά ως κατάλληλη για δραστηριότητες στη φύση. Εντούτοις, στα μειονεκτήματα της περιοχής συγκαταλέγεται το γεγονός ότι αποτελεί τμήμα της περιφέρειας με ένα από τα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και δια βίου κατάρτισης και ένα από τα υψηλότερα ποσοστά ατόμων που δεν πήγε ποτέ σχολείο (ΕΛΣΤΑΤ, 2021; Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, 2012).

Το τελευταίο φανερώνει ότι αν και η Περιφερειακή Ενότητα της Ευρυτανίας έχει τις γεωμορφολογικές και γεωγραφικές προϋποθέσεις να υποστηρίξει την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία, το πληθυσμιακό δυναμικό ενδέχεται να αποτελέσει εμπόδιο καθώς τίθεται θέμα κατάρτισης και εξοικείωσης με την έννοια της αιεφόρου ανάπτυξης ως στόχου πολιτικής.

3.2. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή, χωρίς να απαιτείται η κοινοποίηση των προσωπικών στοιχείων. Το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της έρευνας διαμοιράστηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς του Ν. Ευρυτανίας. Η διάχυση του ερωτηματολογίου έγινε μέσω του υπηρεσιακού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που έχει η κάθε σχολική μονάδα. Ειδικότερα, αρχικά, εστάλη ένα e-mail, το οποίο συνοδευόταν από ένα εισαγωγικό κείμενο στην προϊσταμένη του σχολείου που υπηρετώ, η οποία εν συνεχεία, το προώθησε, στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ευρυτανίας, στις προϊστάμενες των υπόλοιπων νηπιαγωγείων της πόλης και των χωριών, όπως επίσης και στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων αντίστοιχα, ώστε να το προωθήσουν με τη σειρά τους σ' όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων τους, στα προσωπικά τους mail. Στην έρευνα συμμετείχαν εξήντα (60) εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ευρυτανίας. Η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας διήρκησε περίπου δύο (2) μήνες, από τα τέλη Νοεμβρίου 2023 έως τα τέλη Ιανουαρίου 2024. Για την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, εφαρμόστηκε η Δειγματοληψία Ευκολίας (Convenience Sampling).

Η δειγματοληψία ευκολίας είναι μια τεχνική δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων όπου οι ερευνητές χρησιμοποιούν άτομα με τα οποία είναι εύκολο να επικοινωνήσουν και να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους. Οι ερευνητές βρίσκουν τους συμμετέχοντες στα πιο προσβάσιμα μέρη. Ακόμη, είναι δημοφιλής επειδή είναι λιγότερο δαπανηρή και χρονοβόρα συγκριτικά με άλλες τεχνικές δειγματοληψίας. Επιπλέον, χρησιμοποιείται συχνά όταν οι ερευνητές πρέπει να συλλέξουν δεδομένα γρήγορα ή όταν είναι δύσκολο να αποκτήσουν πρόσβαση σε μεγαλύτερο αριθμό πληθυσμού (Acharya et al. 2013).

Στην παρούσα έρευνα και προκειμένου να ενισχυθεί το ποσοστό των συμμετεχόντων, ένα μήνα μετά την αποστολή του αρχικού e-mail, στάλθηκε ένα δεύτερο ως μία ευγενική υπενθύμιση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

3.3. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας υπήρχε μια αρχική ενότητα όπου οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν σχετικά με το σκοπό του και τη διάρκεια συμπλήρωσής του που διαρκούσε κατά μέσο όρο περίπου 10 λεπτά, έτσι η διαδικασία δεν ήταν ούτε τόσο χρονοβόρα, αλλά ούτε και τόσο κουραστική προς το κοινό. Αρχικά, να αναφερθεί πως αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 27 ερωτήσεις και είναι σχεδιασμένο με τρόπο που να επιτρέπει κυρίως την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Παράρτημα 1). Οι είκοσι έξι (6) από αυτές είναι κλειστού τύπου ερωτήσεις διαμορφωμένες με την κλίμακα Likert, (η πιο συνήθης κλίμακα ήταν από το 1 μέχρι το 5). Επιλέχθηκε η 5-βάθμια κλίμακα Likert (1: Καθόλου – 5: Πάρα πολύ), καθώς αναφέρεται ότι οδηγεί σε αποτελέσματα με μεγαλύτερη αξιοπιστία (Nanna & Sawilowsky 1998). Η κλίμακα Likert, χρησιμοποιείται συνήθως σε έρευνες και ερωτηματολόγια για τη μέτρηση των στάσεων, των απόψεων και των αντιλήψεων των ατόμων για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δήλωση, επιτρέποντας την ποσοτική ανάλυση και σύγκριση μεταξύ ερωτηθέντων ή ομάδων (Likert 1932).

Οι δέκα εφτά (17) ερωτήσεις ήταν μοναδικής απάντησης, οι πέντε (5) πολλαπλών απαντήσεων χωρίς ιεράρχηση ενώ, οι πέντε (5) είναι ελεύθερης διατύπωσης, εκ των οποίων οι τρεις (3) απαιτούν μονολεκτικές απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη, στο πρώτο που συλλέγει στοιχεία για τα δημογραφικά στοιχεία, το δεύτερο που διερευνά τις στάσεις και απόψεις των

εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση στην Αειφορική Ανάπτυξη, το τρίτο που επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και το τέταρτο που διερευνά τα εμπόδια κατά την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης Αειφορικής Ανάπτυξης. Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

- το φύλο,
- η ηλικία,
- οι τίτλοι σπουδών,
- η κατοχή δεύτερου μεταπτυχιακού,
- η ειδικότητα,
- τα έτη υπηρεσίας,
- η σχέση εργασίας,
- η περιοχή του σχολείου, στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες,
- η περιβαλλοντική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους,
- η επιμόρφωση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση,
- η εκπόνηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η θεματολογία τους,
- η συνεργασία με τρίτους στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,
- ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό,
- ο βαθμός πρόωθησης της συνεργασίας μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εντός και εκτός σχολικής μονάδας,
- ο βαθμός και η πηγή ενημέρωσης για τα θέματα αειφορικής ανάπτυξης,
- η συμφωνία αναφορικά με τον ορισμό της αειφορικής ανάπτυξης,
- η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,
- ο βαθμός επιμορφωτικής επάρκειας αναφορικά με τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,

- η βελτίωση της προσωπικής θέσης των εκπαιδευτών μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,
- η προθυμότητα υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,
- τα εμπόδια και οι δυσκολίες κατά την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,
- οι παράγοντες αρνητικής επιρροής της υλοποίησης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Να αναφερθεί πως πριν από την διεξαγωγή της κύριας έρευνας, διενεργήθηκε προ-έρευνα (pretesting) 15 ερωτηματολογίων, προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα των ερωτήσεων, καθώς και να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των επαναλαμβανόμενων και διφορούμενων ερωτήσεων.

3.4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην ενότητα που ακολουθεί παρατίθεται η ανάλυση των ευρημάτων όπως προέκυψαν από τη συλλογή και επεξεργασία των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων μέσα από τις απαντήσεις των εξήντα (60) συμμετεχόντων στην έρευνα. Η ανάλυση αφορά στην ταυτότητα των ερωτώμενων που συνθέτουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

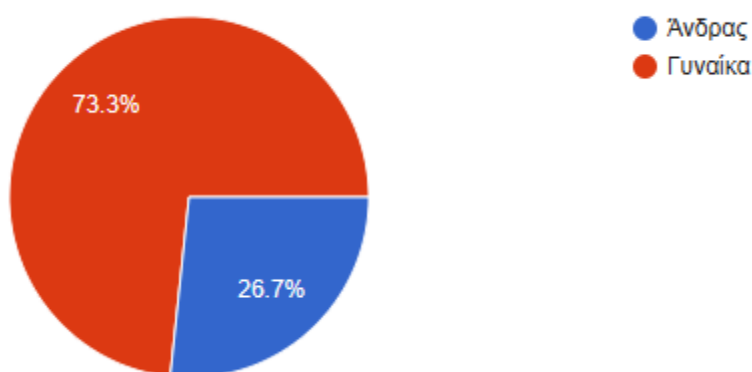
Η επεξεργασία των απαντήσεων αυτών έγινε με το υπολογιστικό εργαλείο Excel. Ο έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με την χρήση του συντελεστή *Cronbach alpha reliability*. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στην περίπτωση που ο δείκτης αξιοπιστίας είναι μικρότερος από την απόλυτη τιμή 0,70, τότε, θα πρέπει να επανεξεταστεί το θέμα της εσωτερικής συνέπειας των ερωτημάτων της κλίμακας (Cronbach, 1951:299).

Τέλος, ο εντοπισμός των στατιστικά σημαντικών ποιοτικών μεταβλητών (qualitative variables) που προσδιορίζουν την προθυμία υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο χ^2 , γνωστό ως κριτήριο ελέγχου ανεξαρτησίας (chi-square test of independence) ή κριτήριο ελέγχου πινάκων συνάφειας (contingency tables). Το κριτήριο ελέγχει εάν οι δύο μεταβλητές που απαρτίζουν τον πίνακα διπλής εισόδου είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή όχι. Οι παραπάνω στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο IBM-SPSS Statistics 27.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

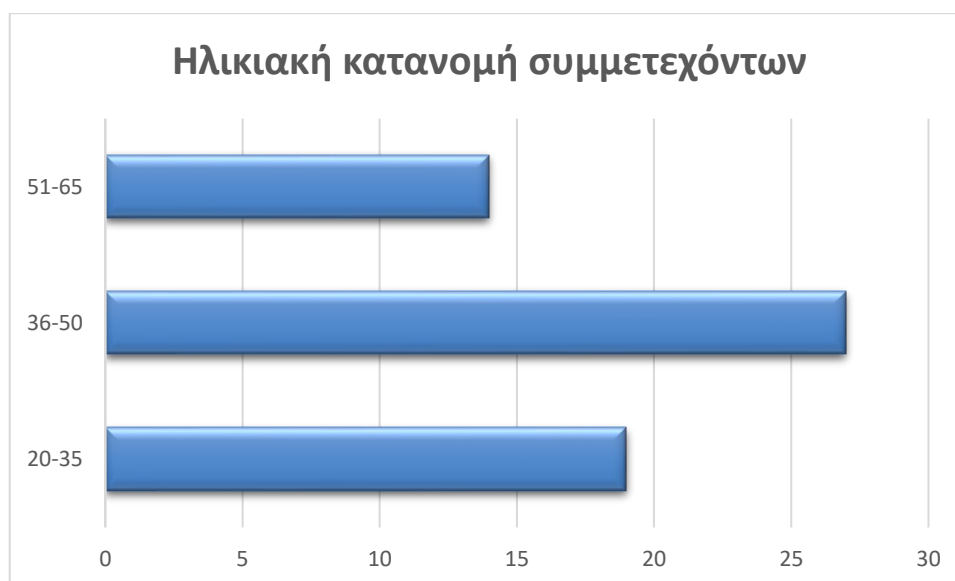
4.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ (ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ)

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 16 άνδρες (26,7%) και 44 (73,3%) γυναίκες (Γράφημα 4.1.). Η διαφορά μεταξύ τους είναι μεγάλη, δείχνοντας ενδεχομένως την προτίμηση/ροπή ή την παρακίνηση ή τη μεγαλύτερη δυνατότητα πρόσβασης του γυναικείου φύλου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με τους άνδρες.



Γράφημα 4.1.: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο.

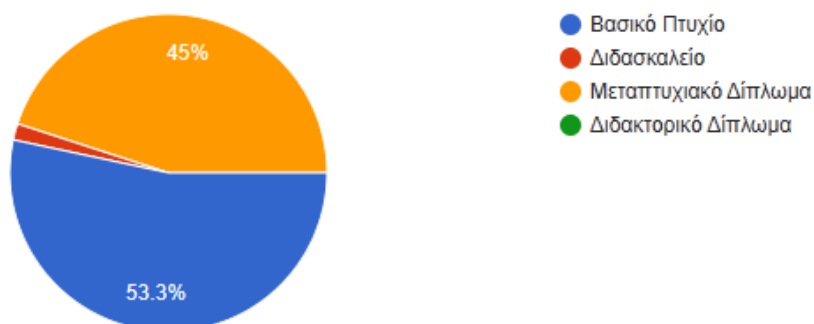
Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν στην πλειοψηφία τους ηλικίας μεταξύ 36-50 ετών (45%). Αμέσως μετά έρχονται όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 20-35 ετών σε ποσοστό 31,8%. Πολύ λιγότεροι ήταν οι συμμετέχοντες ηλικίας 51-65 ετών (Γράφημα 4.2.). Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην παραγωγική ηλικία συγκεντρώνουν τα τυπικά προσόντα που τους επιτρέπουν να διεκδικούν θέσεις εργασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κάτω ή πάνω από αυτή την ηλικιακή ομάδα δεν προτιμούν ή δεν δύνανται να διεκδικήσουν μια θέση εκπαιδευτικού λόγω των αυξημένων απαιτήσεων σε τυπικά προσόντα ή ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης.



Γράφημα 4.2.: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία.

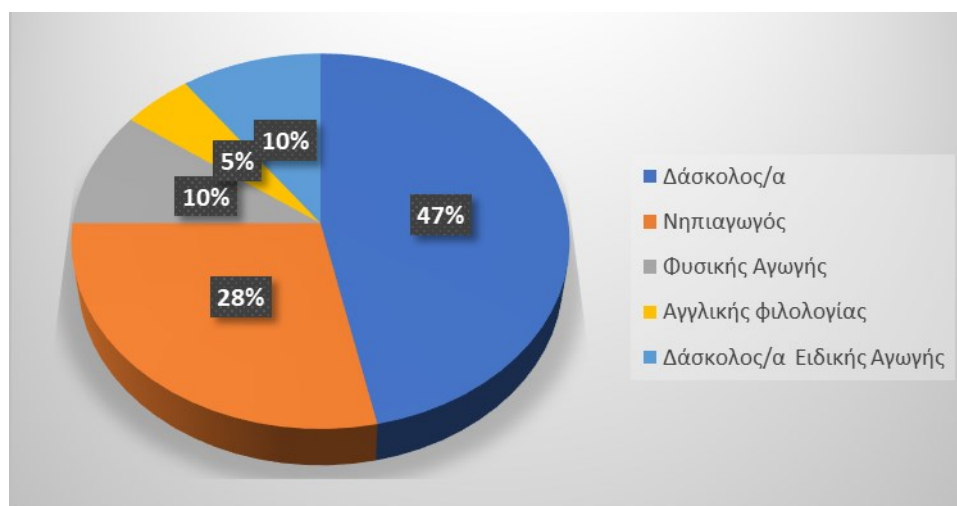
Στην ερώτηση αναφορικά με τον τίτλο σπουδών των συμμετεχόντων, ένας στους δύο ερωτηθέντες απάντησαν ότι κατέχουν βασικό πτυχίο ΑΕΙ (53,3%), σχεδόν ένας στους δύο κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα (45%), ένας στους εξήντα (1,7%) από διδασκαλείο και κανένας διδακτορικό (Γράφημα 4.3.). Δεδομένων των συνεχών κοινωνικών εξελίξεων, των αναγκών και των απαιτήσεων της εποχής, όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο θα δυσκολευτούν να ανταπεξέλθουν στις αλλαγές και τις προκλήσεις στην εκπαίδευση. Στην εποχή της πληροφορίας, οι κοινωνικές εξελίξεις μεταβάλλονται διαρκώς, οπότε μεταβάλλονται και οι ανάγκες των μαθητών, οι ανάγκες της διαχείρισης της ανάπτυξης, της τάξης και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας, ιδιαίτερα εκείνων στη βιώσιμη ανάπτυξη, διότι η πείρα εργασίας δεν αρκεί. Επιπλέον, η κατάρτιση σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο είναι ιδιαίτερα επωφελής σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς συνδυάζονται γνώσεις άσκησης διαχείρισης του περιβάλλοντος, οργάνωσης, διαχείρισης και αντιστοίχισης των πόρων και των πρακτικών της (περιβαλλοντικής) εκπαίδευσης, λήψης ορθολογικών αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά προβλήματα, βελτίωσης της ποιότητας σπουδών, συντονισμού του ανθρώπινου δυναμικού (μαθητών και τρίτων), οικονομικού προγραμματισμού, σύνδεσης και δικτύωσης με την ευρύτερη κοινωνία, καθώς και όλων των συμπλεκόμενων πεδίων.

Γεγονός που σημαίνει ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα θα δυσκολευτούν να αναγνωρίσουν ένα σύγχρονο και σύνθετο περιβαλλοντικό πρόβλημα και έπειτα να λάβουν τη σωστή παιδαγωγική απόφαση για την επίλυσή του. Στις ερωτήσεις που ακολουθούν θα δοθεί και η απάντηση.



Γράφημα 4.3.: Κατανομή του δείγματος με βάση τον τίτλο σπουδών.

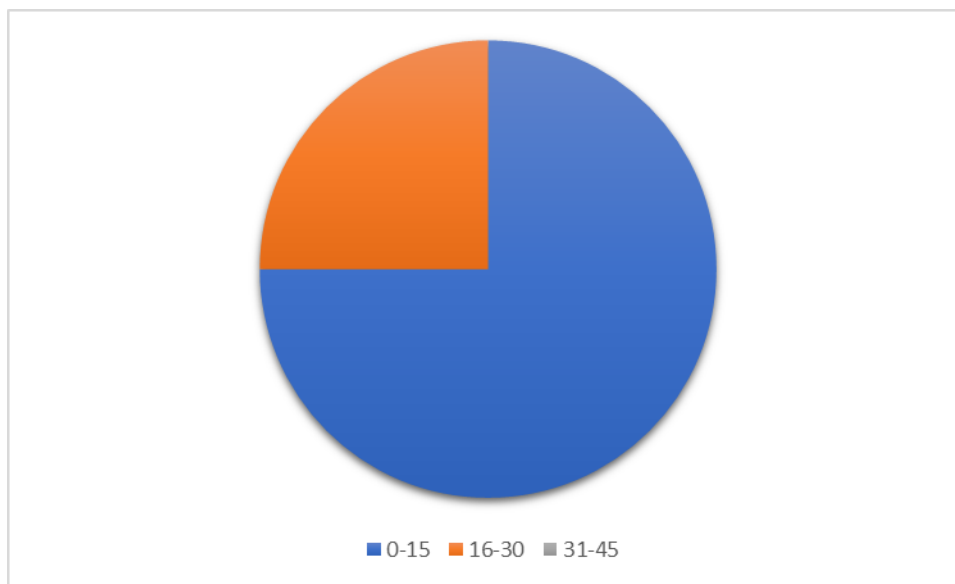
Στην ερώτηση αναφορικά με την ειδικότητα των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία (47%) δήλωσε την ειδικότητα του/της δασκάλου/ας, έπειτα του,της νηπιαγωγού, μετά της Ειδικής Αγωγής και των γυμναστών και ένα μικρό ποσοστό της Αγγλικής Φιλολογίας(Γράφημα 4.4.).



Γράφημα 4.4.: Κατανομή του δείγματος βάση της ειδικότητας.

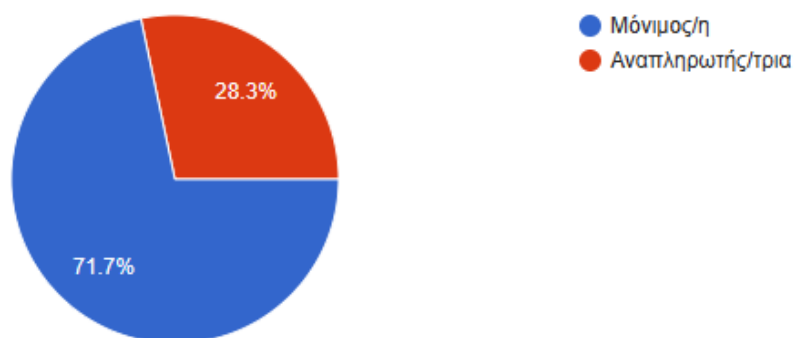
Στην ερώτηση αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία απάντησε ότι έχει έως έξι (6) έτη προϋπηρεσίας (75), ενώ μόλις το 25% έχει από 16-30 έτη προϋπηρεσίας (Γράφημα 4.5.). Η μικρή προϋπηρεσία μπορεί να λειτουργεί ως εμπόδιο

στην υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος που απαιτεί γνώσεις και εξειδίκευση.



Γράφημα 4.5.: Κατανομή του δείγματος βάση των ετών υπηρεσίας

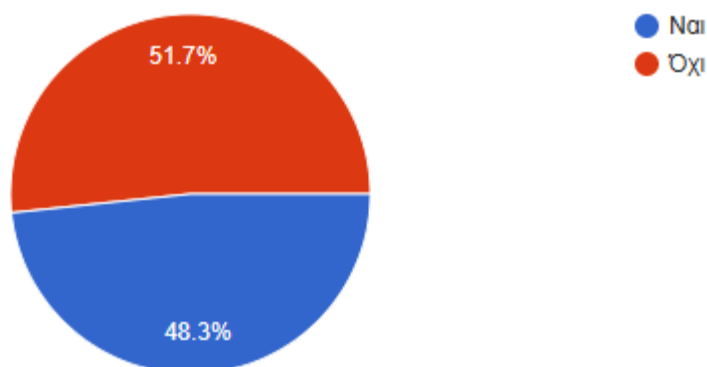
Στην ερώτηση αναφορικά με τη σχέση εργασίας, 17 (28,3%) απάντησαν ότι εργάζεται ως αναπληρωτής/τρια και 43 (71,7%) εργάζονται ως μόνιμοι (Γράφημα 4.6.). Το στοιχείο της μονιμότητας θα ερμηνεύσει μέρος της συμπεριφοράς και του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού καθώς ή θα τον προωθήσει ή θα τον εμποδίσει διαχρονικά.



Γράφημα 4.6.: Κατανομή του δείγματος με βάση τη σχέση εργασίας.

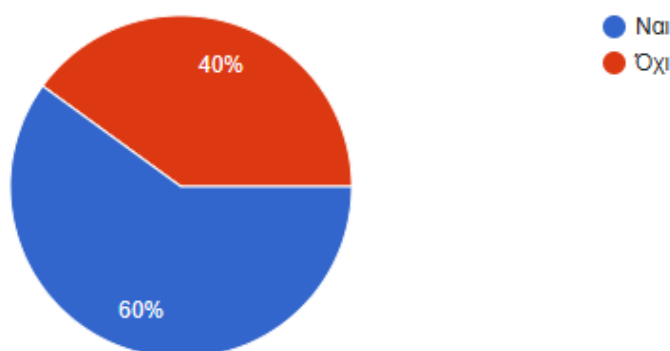
Στην ερώτηση αναφορικά με τον αν οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν διδαχθεί Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους, ένας στους δύο (51,7%) απάντησε αρνητικά (Γράφημα 4.7.). Τούτο έρχεται σε συμφωνία με τα

ευρήματα της βιβλιογραφίας, κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εξειδίκευση και επομένως εξοικείωση με το αντικείμενο. Αυτό ενδέχεται να εμποδίσει τη διάδοση της γνώσης και την δημιουργία περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων ενήλικων πολιτών στο μέλλον.



Γράφημα 4.7.: Κατανομή του δείγματος με βάση την περιβαλλοντική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών.

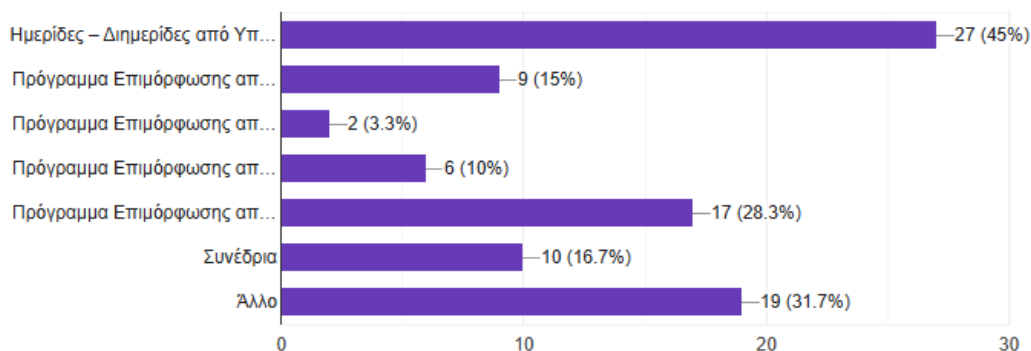
Στην ερώτηση αναφορικά με το αν οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν επιμορφωθεί στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σχεδόν ένας στους τρεις (40%) απάντησε αρνητικά (Γράφημα 4.8.). Σε συνάρτηση με την προηγούμενη ερώτηση, αφενός, η εκπαίδευση σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών είναι ελλιπής, αφετέρου, η κατάρτιση χωρίς γνωστικό υπόβαθρο δεν δύναται να καλύψει τις ανάγκες σε επάρκεια γνώσης.



Γράφημα 4.8.: Κατανομή του δείγματος με βάση την επιμόρφωση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

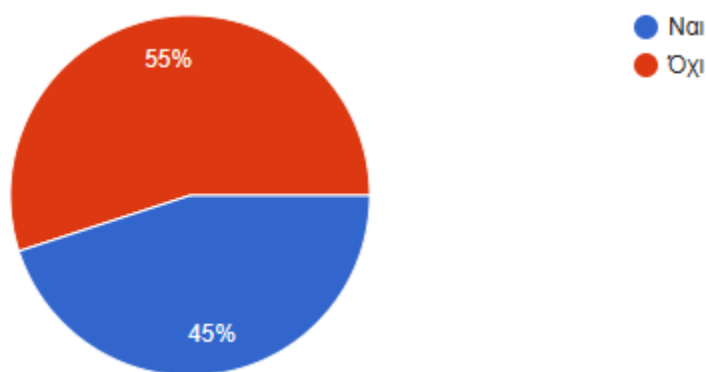
Στην ερώτηση αναφορικά με το τι είδους επιμόρφωση έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες στην έρευνα, η πλειοψηφία απάντησε ότι παρακολούθησε ημερίδες –

διημερίδες από υπεύθυνους σχολικών δραστηριοτήτων (45%) ενώ πολύ λιγότεροι παρακολούθησαν προγράμματα που προσφέρονται από πανεπιστήμια (15%) (Γράφημα 4.9.). Γεγονός που φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την απλή ενημέρωση ως κατάρτιση, κάτι που δεν ισχύει και δεν αρκεί για την απαιτούμενη εξειδίκευσή τους.



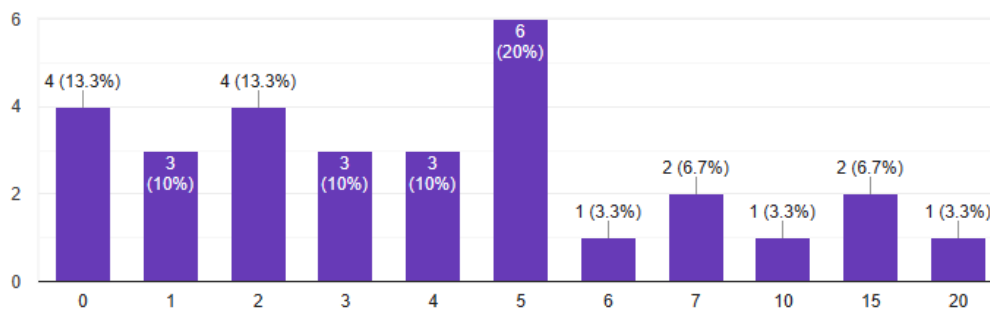
Γράφημα 4.9.: Κατανομή του δείγματος με βάση την επιμόρφωση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Στην ερώτηση αναφορικά με το αν οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν εκπονήσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ένας στους δύο απάντησε αρνητικά (55%) (Γράφημα 4.10.).



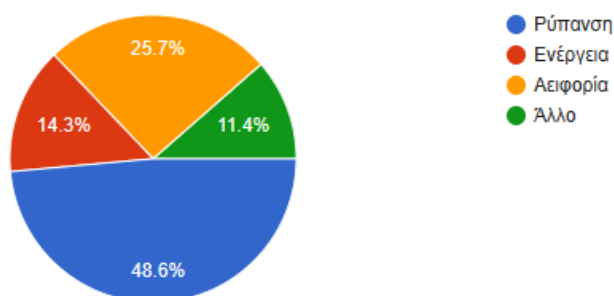
Γράφημα 4.10.: Κατανομή του δείγματος με βάση την εκπόνηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η θεματολογία τους.

Στην ερώτηση αναφορικά με το πόσα προγράμματα έχουν εκπονήσει μέχρι σήμερα, όσοι απάντησαν θετικά στο αν έχουν εκπονήσει, στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι δεν έχουν εκπονήσει πάνω από έξι (6) (Γράφημα 4.11.).



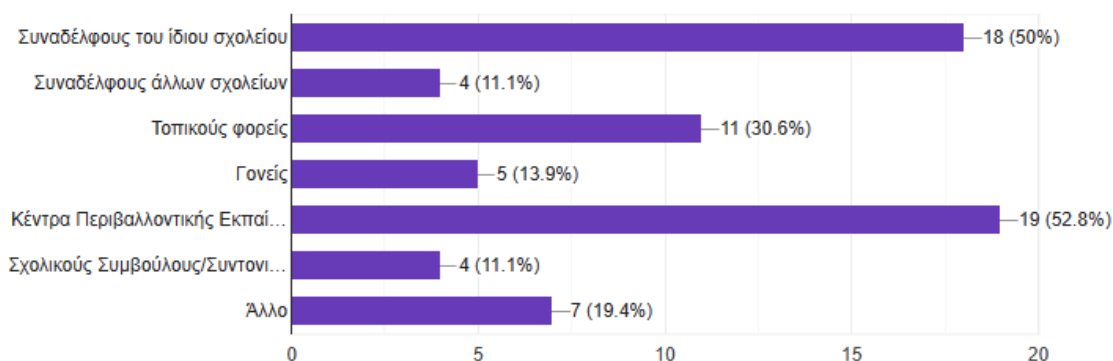
Γράφημα 4.11.: Κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν εκπονήσει οι εκπαιδευτικοί.

Στην ερώτηση αναφορικά με τη θεματολογία ενός έως και τριών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που έχουν υλοποιήσει τα τελευταία χρόνια, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι υλοποίησε προγράμματα για τη ρύπανση και μόνο ένας στους τρεις για την αειφορία (Γράφημα 4.12.), η οποία αποτελεί την μετεξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που ενδιαφέρει κυρίως την παρούσα εργασία.



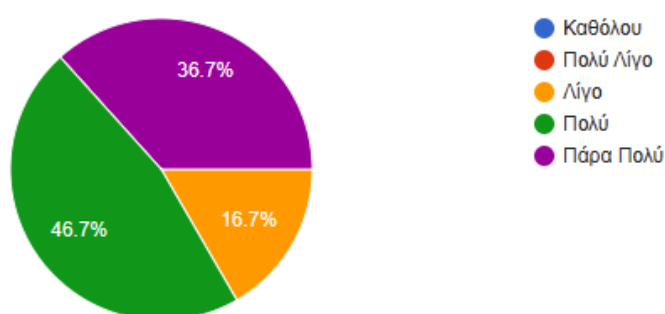
Γράφημα 4.12.: Κατανομή του δείγματος με βάση τη θεματολογία των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που έχουν υλοποιήσει.

Στην ερώτηση αναφορικά με τη συνεργασία με τρίτους στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι συνεργάστηκε με Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Αμέσως μετά έρχονται όσοι απάντησαν ότι συνεργάστηκαν με συναδέλφους του ίδιου σχολείου (Γράφημα 4.13.).



Γράφημα 4.13.: Η συνεργασία με τρίτους στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

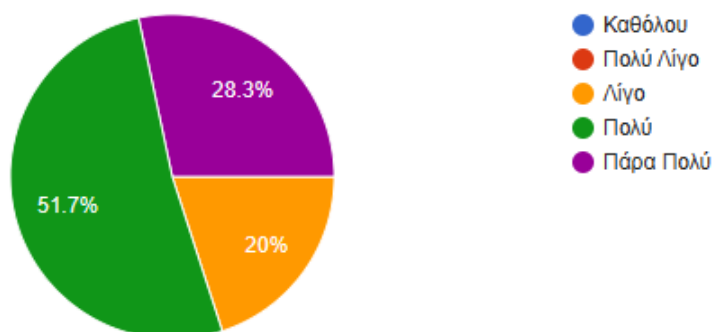
Προχωρώντας στις αναλύσεις του Β Μέρους σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση στην Αειφορία, στην ερώτηση αναφορικά με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, μόλις ένας στους δύο (46,7%) απάντησε ότι συμφωνεί πολύ να συμπεριληφθεί (Γράφημα 4.14.). Εδώ τίθενται το ζήτημα και εγείρονται ερωτήματα για τον τρόπο υποστήριξης της ύλης από πλευράς τους σε περίπτωση που συμπεριληφθεί καθώς από προηγούμενες απαντήσεις διαπιστώνεται ανεπάρκεια του γνωστικού υποστρώματος του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να είναι έτοιμοι να μπορούν να εκπαιδευτούν αναλόγως και να υποστηρίξουν τις απαιτήσεις ενός τέτοιου ενδεχομένου



Γράφημα 4.14.: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό.

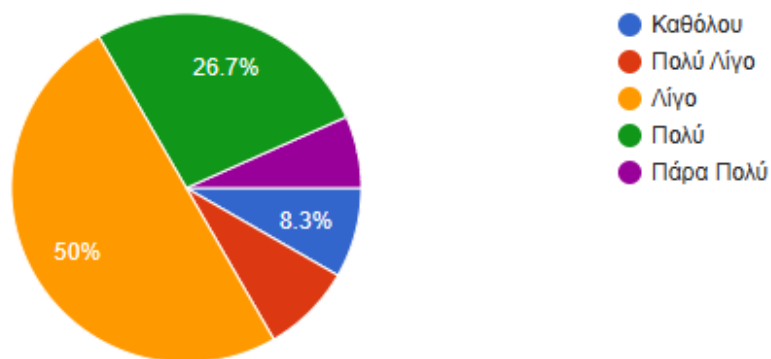
Στην ερώτηση αναφορικά με το βαθμό προώθησης της συνεργασίας μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εντός και εκτός σχολικής μονάδας, ένας στους δύο (51,7%) απάντησε ότι την προωθούν πολύ και ένας στους τρεις πάρα πολύ

(28,3%) (Γράφημα 4.15.). Ομοίως και σε αυτή την ερώτηση, όπως και στην προηγούμενη, παρατηρείται αντίφαση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθώς από τη μία πλευρά δεν έχουν επιλέξει να εκπαιδευτούν και να ασχοληθούν με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, της οποίας η πλειοψηφία δείχνει οπαδός. Συνεπώς, συμπεραίνεται ότι για όλους τους προαναφερόμενους λόγους δεν μπορούν να αξιολογήσουν την ουσία της.

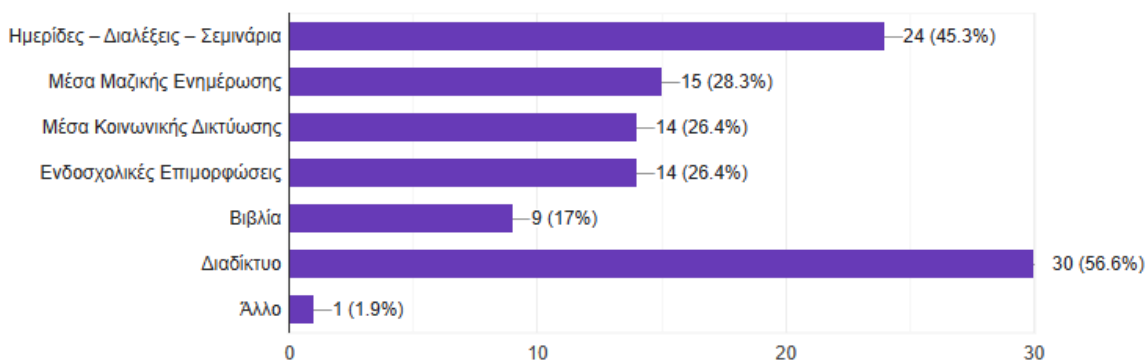


Γράφημα 4.15.: Κατανομή του δείγματος με βάση τον βαθμό προώθησης της συνεργασίας μέσω των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εντός και εκτός σχολικής μονάδας.

Στην ερώτηση αναφορικά με το βαθμό ενημέρωσης για τα θέματα αειφορικής ανάπτυξης, ένας στους δύο (50%) απάντησε ότι ενημερώνεται λίγο (Γράφημα 4.16.). Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση είναι ειλικρινείς καθώς είναι λογικά συνεπαγόμενες από τα δεδομένα των προηγούμενων απαντήσεων. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν να έχουν σχέση εκπαίδευσης, κατάρτισης ή εργασίας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, σημαίνει ότι δεν είναι ένας τομέας που τους ενδιαφέρει καθώς δεν είναι υποχρεωτικά διδακτέα στα σχολεία και, ως εκ τούτου, δεν επιθυμούν να ενημερώνονται σχετικά. Αναφορικά με την πηγή ενημέρωσης, όσοι ενημερώνονται, επιλέγουν τις ημερίδες, τις διαλέξεις, τα σεμινάρια και το διαδίκτυο (Γράφημα 4.17.).

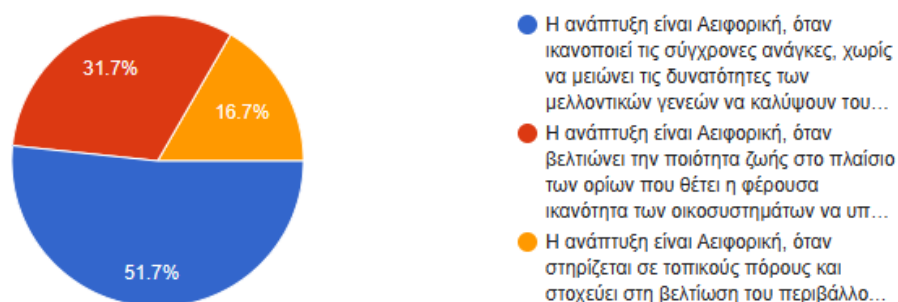


Γράφημα 4.16.: Κατανομή του δείγματος με βάση τον βαθμό ενημέρωσης για τα θέματα αειφορικής ανάπτυξης.



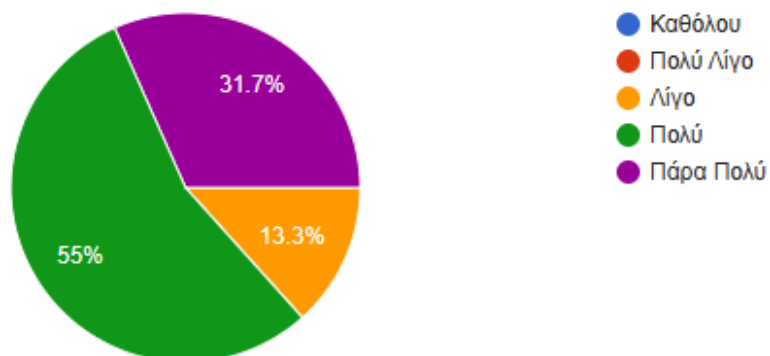
Γράφημα 4.17.: Κατανομή του δείγματος με βάση την πηγή ενημέρωσης για τα θέματα αειφορικής ανάπτυξης.

Στην ερώτηση αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας σχετικά με τον ορισμό της αειφορικής ανάπτυξης, ένας στους δύο (51,7%) (Γράφημα 4.18.) επιλέγει τον πολιτικό ορισμό της Έκθεσης Brundland και όχι τους επιστημονικούς ορισμούς. Τούτο ενδεχομένως οφείλεται στη γνωστική ανεπάρκεια του δείγματος.



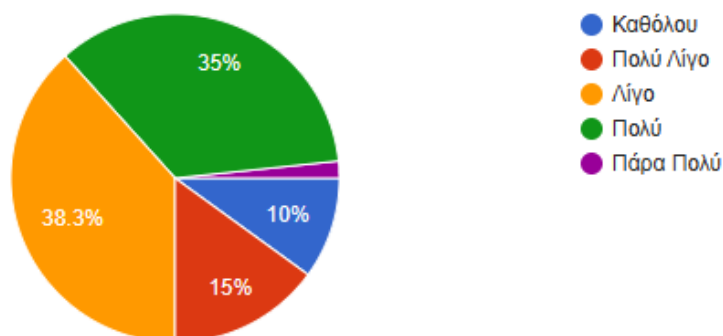
Γράφημα 4.18.: Η Κατανομή του δείγματος αναφορικά με τον ορισμό της αειφορικής ανάπτυξης.

Στο τρίτο μέρος σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στην ερώτηση αναφορικά με το βαθμό αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ένας στους δύο (55%) θεωρεί ότι είναι πολύ αναγκαία (Γράφημα 4.19.).



Γράφημα 4.19.: Κατανομή του δείγματος με βάση την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Στην ερώτηση αναφορικά με το βαθμό επιμορφωτικής επάρκειας σχετικά με τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ένας στους τρεις (38,3%) απάντησε ότι είναι λίγο επιμορφωμένος ενώ μόλις ένας στους εξήντα (1,7%) απάντησε ότι είναι πάρα πολύ (Γράφημα 4.20.).



Γράφημα 4.20.: Η κατανομή του δείγματος βάσει του βαθμού επιμορφωτικής επάρκειας αναφορικά με τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

4.2 ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Για τις ερωτήσεις που αναφέρονται στη συμβολή και αναγκαιότητα της εισαγωγής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας μεταξύ των ερωτημάτων. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι

ερωτήσεις που εξετάστηκαν εμφανίζοντας υψηλή εσωτερική συνοχή (Cronbach's alpha = 0,867). Την πιο υψηλή τιμή παρουσιάζει η ερώτηση που αφορά την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Cronbach's alpha = 0,802). Αντίθετα, τη μικρότερη τιμή (Cronbach's alpha=0,688) εμφανίζει η ερώτηση που αφορά στην αναγνώριση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως μέσω προώθησης της συνεργασίας στις σχολικές μονάδες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, εάν αφαιρεθεί αυτή η ερώτηση προκύπτει βελτίωση του δείκτη (Cronbach's alpha = 0,865) (Πίνακας 1.2).

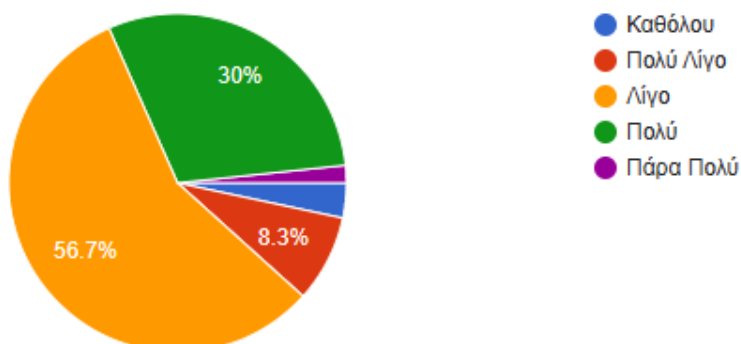
Πίνακας 1.2 Αποτελέσματα ελέγχου αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) των απόψεων σχετικά με τη συμβολή και αναγκαιότητα της εισαγωγής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες

	Corrected Item – Total Correlation	Cronbach's Alpha if item Deleted	
Συμβολή των ΠΕ			
Αναγκαιότητα συμπερίληψης της ΠΕ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	0,753	0,806	0,867
Προώθηση της συνεργασίας στις σχολικές μονάδες μέσω των ΠΕ	0,688	0,865	
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ΠΕ	0,802	0,764	

Αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δηλώνοντας σε ποιο τομέα θεωρούν πως τους βοηθάει περισσότερο, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η απόκτηση μορίων για βαθμολογική εξέλιξη, αποτελεί βασικό κριτήριο παρουσιάζοντας έναν μέσο όρο της τάξεως του $40,5 \pm 10,1$. Σε μικρότερο βαθμό δήλωσαν ότι επιθυμούν να συμβάλουν στην αειφορική ανάπτυξη, όπως επίσης σε ακόμα μικρότερο βαθμό να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές τους.

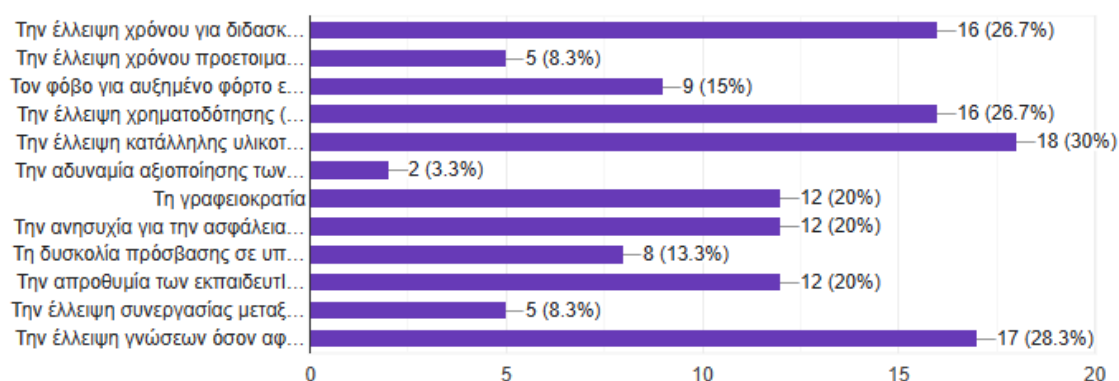
Επιπλέον, αναφορικά με την προθυμία να υλοποιήσουν ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είτε έχουν υλοποιήσει και στο παρελθόν είτε δεν έχουν, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους κατά μέσο όρο 92,5%, απάντησαν πως θα ήταν πρόθυμοι.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος της έρευνας σχετικά με τα εμπόδια/δυσκολίες κατά την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης Αειφορικής Ανάπτυξης, στην ερώτηση αναφορικά με τον βαθμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ένας στους δύο (56,7%) (Γράφημα 4.21.), απάντησε ότι συναντά λίγα εμπόδια.



Γράφημα 4.21.: Η κατανομή του δείγματος βάση του βαθμού δυσκολιών κατά την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Στην ερώτηση αναφορικά με τους παράγοντες αρνητικής επιρροής της υλοποίησης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ένας στους τρεις (30%) απάντησε την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ενώ το 26,7% (Γράφημα 4.22.) απάντησε την έλλειψη οικονομικών πόρων. Οι απαντήσεις έρχονται σε αντιδιαστολή, παρουσιάζοντας μεγάλη απόκλιση καθώς στην προηγούμενη ερώτηση απάντησαν ότι δεν συναντούν εμπόδια, ενώ η υλικοτεχνική υποδομή και οι οικονομικοί πόροι είναι θεμελιώδη στοιχεία για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και όχι απλά εμπόδια.



Γράφημα 4.22.: Οι παράγοντες αρνητικής επιρροής της υλοποίησης των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

4.3 ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΠΠΕ

Από την εφαρμογή του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 (Pearson Chi-square test of independence) για την ανίχνευση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων στις απαντήσεις των ερωτώμενων, προέκυψε ότι η υιοθέτηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εξαρτάται από την επιμόρφωση κατά το παρελθόν σε αντίστοιχα προγράμματα ($\chi^2 = 6,296$, $df = 1$, $P = 0,012$). Ειδικότερα, σημαντικά μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων, από ότι θα αναμένονταν, που δεν είχε επιμορφωθεί στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στο παρελθόν, δήλωσε πως δεν θα υιοθετούσε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (τυπ. Κατ.: 1,8).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερεύνησε τις *στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Η εργασία χωρίζεται στο θεωρητικό και στο εμπειρικό μέρος διερεύνησης του ζητουμένου, με σκοπό να διαπιστωθεί εάν τα θεωρητικά ευρήματα συμφωνούν ή δεν συμφωνούν με τα εμπειρικά και να προταθούν τρόποι βελτίωσης.

Ειδικότερα, από το θεωρητικό μέρος της εργασίας προέκυψε το συμπέρασμα, ότι η βιβλιογραφία δεν παρέχει επαρκείς απαντήσεις αναφορικά με την έννοια της αειφόρου / βιώσιμης ανάπτυξης, και ως εκ τούτου, για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως παράγοντα υλοποίησης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας σχετικά με το ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και ποιοι παράγοντες επιδρούν στη διαμόρφωσή τους είναι οι εξής: Αφενός, από τις βιβλιογραφικές αναφορές που εξετάστηκαν, προκύπτει ότι δεν διαθέτουν τον απαραίτητο βαθμό εξοικείωσης με το αντικείμενο καθώς δεν διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο λόγος είναι ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί μια σχετικά νέα έννοια, η οποία δεν έτυχε εξαρχής διεθνούς αναγνώρισης και αποδοχής. Επιπλέον, τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δεν έχει θεσμικά δεσμευτική ισχύ, αλλά αποτελεί στόχο εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με το πολιτικό πρόγραμμα των κυβερνήσεων των κρατών. Συνεπώς, σε εθνικό επίπεδο δεν υπάρχει ένα επαρκές και ολοκληρωμένο πλαίσιο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν το γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο επιδρά ως παράγοντας στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεών τους σχετικά με το αντικείμενο.

Αφετέρου, από την ανάλυση των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν διαθέτουν επαρκές γνωστικό υπόβαθρο και, ως εκ τούτου, την απαιτούμενη εξοικείωση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, δεδομένο που επιβεβαιώνει τα θεωρητικά ευρήματα. Επομένως, συμπεραίνεται, ότι η θεωρία συμφωνεί

με την πρακτική. Εξειδικεύοντας, από την ανάλυση του δείγματος προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ευρυτανίας που έλαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του αντικειμένου στη διαμόρφωση μελλοντικών περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων ενήλικων πολιτών, ωστόσο, δεν την επιλέγουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και κατάρτισής τους. Δεν διαθέτουν (επαρκή) προπτυχιακή εξειδίκευση, τις απαιτούμενες πράσινες δεξιότητες, πανεπιστημιακή (δια βίου) κατάρτιση και εμπειρική τριβή με το αντικείμενο. Γεγονός που σημαίνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα θα δυσκολευτούν να αναγνωρίσουν ένα σύγχρονο και σύνθετο περιβαλλοντικό πρόβλημα και έπειτα να λάβουν τη σωστή παιδαγωγική απόφαση για την διδασκαλία της επίλυσής του. Πολύ περισσότερο να μπορέσουν να μεταδώσουν τη μεθοδολογία και το πνεύμα της διδακτικής εμπειρίας για την αειφόρο διαχείριση του περιβάλλοντος στους μαθητές ως τελικούς αποδέκτες.

Επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την περιβαλλοντική εκπαίδευση άλλοτε είναι θετικές και άλλοτε αρνητικές. Ο παράγοντας, που επηρεάζει τη στάση τους, είναι ο βαθμός του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού τους. Τα επιμέρους στοιχεία που επιδρούν στον βαθμό του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού τους ποικίλλουν ενώ τα σημαντικότερα είναι τα εξής: ο βαθμός της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής τους, το γνωστικό τους επίπεδο σε θέματα περιβάλλοντος, οι αξίες και οι στάσεις τους απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα, οι ικανότητες και δεξιότητές τους ως προς τη διαχείριση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Όλα απορρέουν από τη συχνότητα τριβής, η οποία φέρνει την απαραίτητη εξοικείωση με το αντικείμενο, είτε σε επίπεδο σπουδών και επαγγελματικής κατάρτισης είτε ενασχόλησης στην πράξη στο πλαίσιο εκπόνησης περιβαλλοντικών προγραμμάτων και σχετικών δράσεων. Εντούτοις, η υλοποίηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς ένα επίπεδο δέσμευσης και ανάληψης της ανάλογης ευθύνης. Συνεπώς, όταν οι ίδιοι δεν είναι συμφιλιωμένοι με την διαχείριση του περιβάλλοντος, είναι λιγότερο πιθανό να εφαρμόσουν πρακτικές που να οδηγούν σε αυτήν. Τέλος, για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης απαιτείται κατάρτιση των εκπαιδευτικών από τις πανεπιστημιακές σπουδές τους, όπως επίσης και συνεχείς μετέπειτα επιμορφώσεις με στόχο την καλλιέργεια θετικής στάσης και αντιλήψεων για την αειφορία.

Η γνωστική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται τόσο από προηγούμενες έρευνες της ευρύτερης βιβλιογραφίας όσο και σε εμπειρικό επίπεδο με την εδαφική στόχευση της παρούσας εργασίας, οφείλεται στο διεθνές και εθνικό θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο οποίο η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν έχει νομικά δεσμευτική ισχύ και η υλοποίησή της επαφίεται στην ευχέρεια των κυβερνήσεων. Ακόμη, σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι τοπικές πρωτοβουλίες των αρμόδιων φορέων (σχολεία, Τοπική Αυτοδιοίκηση), που θα μπορούσαν να καλύψουν με δικές τους ενέργειες το θεσμικό κενό, αρκούνται σε ενημερώσεις και επισκέψεις σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα οποία έχουν μικρή επίδραση στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης.

Τέλος, στην παρούσα διπλωματική εργασία ως τρόπος βελτίωσης του προβλήματος προτείνεται η διερεύνηση των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς όπως αποδεικνύεται ευνοούν την μετέπειτα υιοθέτησή τους στην διδασκαλία τους, ώστε να εμφυσήσουν στους μαθητές τους την αγάπη για το περιβάλλον και την αειφορία για μελλοντικούς ευαισθητοποιημένους πολίτες.

Ακόμα μία πρόταση θα ήταν, η θεσμική ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η καθιέρωσή της σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών, η απόδοση μισθολογικών και επαγγελματικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, η παροχή των σύγχρονων παιδαγωγικών εργαλείων και η βελτίωση των υποδομών σε τοπικό επίπεδο. Η προώθησή της τοποκεντρικά θα επιφέρει άμεσα αποτελέσματα στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, στη διαχείριση των κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων και στην αφομοίωση του περιεχομένου τους από τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P., & Nigam, A., (2013). Sampling: Why and how of it. *Indian Journal of Medical Specialties*, 4(2), 330-333. <https://doi.org/10.7713/ijms.2013.0032>
- Bonnett, M. (2023). Environmental consciousness, nature, and the philosophy of education: some key themes, *Environmental Education Research*, 29:6, 829-839.
- Caduto, M. J., & Bruchac, J., (1988). *Keepers of the earth - Native American stories and environmental activities for children*, Golden, Colorado: Fulcrum Inc. Clause, A. (1977), *Le milieu: moyen et fin de la culture*. Paris: Scarabée.
- Campbell, C., (2023). What do we talk about when we talk about climate change?: meaningful environmental education, beyond the info dump, *Journal of Philosophy of Education*, 2023, 00, 1–21.
- Chazan, B., (2022). *What is Education?, Principles and Pedagogies in Jewish Education*, Springer International Publishing, 13–21.
- Cohen, M., (1989). *Connecting with nature, creating moments that let earth teach*, Eugene, Oregon: Michael Cohen, World Peace University.
- Coutsocostas, G.-G., & Alborz, A., (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school, *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Dehan, B., & Oberlinkels, J., (1984). *Ecole et milieu de vie, partenaires éducatifs - Une pédagogie de projet interdisciplinaire*, Cladech, France: Centre interdisciplinaire de recherches et d'applications pour le développement d'une éducation en milieu de vie (CIRADEM).
- Fien, J., (1993a). *Education for Sustainable Living: a new agenda for teacher education, background paper*, UNESCO International Meeting of Experts, Brisbane, Australia, 5-9 July, 1993.
- Fien, J., (1993b). *Environmental Education: a pathway to sustainability?* Geelong: Deakin University Press.
- Fien, J., (1993c). *Education for the Environment—critical curriculum theorising and environmental education*, Geelong: Deakin University Press.
- Gayford, C., (1991). *Environmental education in the National Curriculum: an up-date*, *Annual Review of Environmental Education* 1990/91, 4, 11-13.
- Georgiou, Y., Hadjichambis, A.C., & Hadjichambi, D., (2021). Teachers' Perceptions on Environmental Citizenship: A Systematic Review of the Literature. *Sustainability*, 13.
- Goodson, I., (1983). *School Subjects and Curriculum Change*, London: Croom Helm.
- Hadjichambis, A. Ch. & Paraskeva-Hadjichambi D. (2020). Education for Environmental Citizenship: the pedagogical approach. In: A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Parakseva-Hadjichambi et al. (Eds) *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (pp 237-261). Cham, Switzerland: Springer.

- Hart, P., (1981). Identification of key characteristics of environmental education, *The Journal of Environmental Education*, 13(1), 12-16.
- Hungerford, H., Litherland, R. A., Peyton, R. B., Ramsey, J. M., Tomera, A. M., & Volk, T.L., (1992), *Investigating and evaluating environmental issues and actions: Skill development modules*, Champlain: Stipes Publishing Company. Van Matre, S., (1990), *Earth education - A new beginning*, Warrenville, Illinois: The Institute for Earth Education.
- IUCN/UNEP/WWF, (1980), *World Conservation Strategy: living resources for sustainable development*, Nevada: IUCN/UNEP/WWF.
- Kimaryo, L., (2011). *Integrating environmental education in primary school education in Tanzania: Teachers' perceptions and teaching practices*, ABO Akademi University Press.
- Ko, A. Cc., & Lee, J. Ck. (2003). Teachers' Perceptions of Teaching Environmental Issues Within the Science Curriculum: A Hong Kong Perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 12, 187–204.
- Laferriere, T., Barma, S., Gervais, V., Hamel, C., Allaire, S., & Breuleux, A. (2012). Teaching, Learning, and Knowledge Building: The Case of the Remote Networked School Initiative. *Problems of Education in the 21st Century*, 40(1), 96-113.
- Laferrière, T., Law, N., & Montané, M. (2012). An international knowledge building network for sustainable curriculum and pedagogical innovation. *International Education Science*, 5 (3), 148-160.
- Li, Y., Krasny, M., & Russ, A. (2014). Interactive Learning in an Urban Environmental Education Online Course. *Environmental Education Research*, 22 (1), 111–128.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 140, 55. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0053694>
- Matheson, D., (2014). *What Is Education?, An Introduction to the Study of Education* (4th ed.), Routledge, 15–32.
- Marshall, J. D., (2006). The Meaning of the Concept of Education: Searching for the Lost Arc, *Journal of Thought*, 41 (3): 33–37.
- Messiou, K., (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?, *International Journal of Inclusive Education*.
- Nanna, M. J., & Sawilowsky, S. S. (1998). Analysis of Likert scale data in disability and medical rehabilitation research. *Psychological Methods*, 3(1), 55–67.
- North American Association for Environmental Education [NAAEE], (1993). *Environmental Issue Forum - A Guide to Planning and Conducting Environmental Issues Forums and Study Circles*, Troy, Ohio: NAAEE.
- Orr, D., (1992). *Ecological literacy, education and the transition to a postmodern world*, New York: State of New York Press.
- Sterling, S., (1990). Environment, development and education: towards a holistic view, in: C. Lacey & R. Williams (Eds) *Deception, Demonstration, Debate: towards a critical education & development education*, 119-132, London: WWF and Kogan Paul.

- Sterling, S., (1992). Review of the Year, *Annual Review of Environmental Education*, 1992, 5, 7-8.
- Orr, D., (1992). *Ecological Literacy: education and the transition to a postmodern world*, Albany: State University of New York Press.
- Pike, G., & Selby, D., (1990). *Global teacher, global learner*, Toronto: Hodder and Stoughton.
- Peters, R. S., (2009) [1967], *What Is an Educational Process?* In Peters, R.S (ed.), *The Concept of Education*, Routledge.
- Sauvé, L., (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*, Montréal/Paris: Guérin/Eska.
- Sauvé, L., (1996). *Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal*, *Canadian Journal of Environmental Education*, 1.
- Sewell, K., & Newman, S., (2013). *What Is Education?*, In Curtis, Will; Ward, Stephen; Sharp, John; Hankin, Les (eds.), *Education Studies: An Issue Based Approach*, Learning Matters.
- Schuelka, J., (2018). *Implementing Inclusive Education*, Birmingham: UK Department for International Development.
- Tilburi, D., (1995). *Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s*, *Environmental Education Research*, 1:2, 195-212.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - United Nations Environment Programme (UNESCO-UNEP), (1978). *Final Report, Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tilissi (USSR), 14-26 oct., 1977*, Paris: UNESCO-UNEP.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - Programme des Nations Unies pour Le Développement [UNESCO-PNUE], (1986). *L'éducation relative à l'environnement: principes d'enseignement et d'apprentissage*, Série Éducation Environnementale #20, Division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel, ED/85/WS-39, Paris: UNESCO-PNUE.
- United Nations Conference on Environment and Development [UNCED], (1992), *Agenda 21 - Program of Action for Sustainable Development: Rio Declaration on Environment and Development*, United Nation Conference 34 Lucie Sauvé on Environment and Development, June 1992, Rio de Janeiro, Brazil, New York: United Nations.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], (1995a). *Éducation relative à l'environnement, quo vadis?*, *Connexion*, 20(2), 1-2.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], (1995b), *Interregional Workshop on Re-orienting Environmental Education for Sustainable Development*, June, 26-30, 1995, Athens: UNESCO.
- Uralovich, K. S., Toshmamatovich, T. U., Kubayevich, K. F., Sapaev, I.B., Saylaubaevna, S.S., Beknazarova, Z.F., & Khurramov, A., (2023). *A primary factor in sustainable development and environmental sustainability is environmental education*, *Caspian Journal of Environmental Sciences*, 21(4), 965-975.

- Vernot, A., (1989). Construcción de la nueva pedagogía, *Ecológica*, 3, 13-15, World Commission on Environment and Development (WCED), (1987).
- Wheeler, K., (1975). *The genesis of environmental education*, in: G. Martin & K. Wheeler (Eds) *Insights into Environmental Education*, London: Oliver and Boyd.
- World Commission on Environment and Development, (1987). *Our Common Future*, Oxford: Oxford University Press.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγελίδου, Ε. (1999). Προβληματισμοί στη διδακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 26-29.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δεκτέρης, Μ. (1996). *Ο Δωδεκάδελτος του Περιβάλλοντος – Εγκόλπιο Βιωσίμου Αναπτύξεως*, Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Κεφαλογιάννη, Ζ. (2008). *Αειφορική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Για μια Ηθική της Πράξης*, 4^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, 12-14/12/2008.
- Κούσουλας, Γ., & Παπαζήση, Χ. (2009). *Το ταξίδι συνεχίζεται... Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία*. Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Δ.Ε. Αθήνας, Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Τσιλίδου, Ε. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου.
- Παπαδημητρίου, Β. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Στυλιανού, Π. (2020). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα δίκτυα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των ΚΠΕ. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 19-40.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- ENEC Consortium, (2019). *Education for Environmental Citizenship In Focus*. Lemesos, Cyprus: European Network for Environmental Citizenship – ENEC Cost Action. Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 17/12/2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [PowerPoint Presentation \(enec-cost.eu\)](http://PowerPoint Presentation (enec-cost.eu)).
- UN [United Nations], (2023), [Agenda 21 | Department of Economic and Social Affairs \(un.org\)](https://www.un.org/), Department of Economic and Social Affairs, Sustainable Development. Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 11/12/2023.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], (2018), *UNESCO SDG Resources for Educators – Quality Education*, en.unesco.org. UNESCO. Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 17/12/2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [SDG Resources for Educators - Quality Education \(unesco.org\)](https://www.unesco.org/en/sdg-resources-for-educators-quality-education).

- ΕΛΣΤΑΤ [Ελληνική Στατιστική Αρχή] (2021) *Γενικές Απογραφές Κτηρίων και Πληθυσμού - Κατοικιών 2021*. Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 21/1/2024 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.statistics.gr/2021-census-pop-hous-results>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2023a), *Eurydice, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 17/12/2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση \(europa.eu\)](https://eurydice.eu/en/education-systems/primary-education).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2023b), *Πρωτοβουλίες για την πράσινη εκπαίδευση*, Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 17/12/2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [Πρωτοβουλίες για την πράσινη εκπαίδευση | European Education Area \(europa.eu\)](https://eurydice.eu/en/education-systems/primary-education).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2023c), *Μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη*, Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 17/12/2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [Μάθηση για την πράσινη μετάβαση και τη βιώσιμη ανάπτυξη | European Education Area \(europa.eu\)](https://eurydice.eu/en/education-systems/primary-education).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2023), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 17/12/2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση \(pi-schools.gr\)](https://www.pi-schools.gr/).
- Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας (2012) *Περιφερειακή Ενότητα Ευρυτανίας*. Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 21/1/2024 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://pste.gov.gr/perifereiaki-enotita-evrytaniias/>.
- ΦΕΚ [Φύλλο Ελληνικής Κυβερνήσεως] υπ' αριθμόν 856/Β/10.07.2006, «*Διαδικασίες στελέχωσης και καθήκοντα των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) και των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ)*». Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 17/12/2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [83691/Γ7/2011 | Γενικά θέματα Υπ.Παιδείας | My Docman](https://www.legislation.gov.uk/uk/legislation/factsheets/856/10072006). ΦΕΚ [Φύλλο Ελληνικής Κυβερνήσεως] υπ' αριθμόν 92998/Γ7/10.08.2012, «*Διευκρινίσεις για τη λειτουργία και την επιλογή υπεύθυνων ΚΕΣΥΠ, ΣΣΝ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ΕΚΦΕ, Σχολικών δραστηριοτήτων*». Πληροφορίες ανακτήθηκαν στις 17/12/2023 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΚΕΣΥΠ, ΣΣΝ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ΕΚΦΕ, ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ . - edu.klimaka.gr](https://www.legislation.gov.uk/uk/legislation/factsheets/92998/10082012).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
AGRICULTURAL UNIVERSITY OF ATHENS

ΓΕΩΠΟΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΦΥΣΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ
ΠΜΣ: ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΕΡΕΥΝΑ

«Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»

Αγαπητοί/ες, συνάδελφοι/ισσες,

Σας προσκαλώ να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα με τίτλο *«Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*, που διενεργείται στο πλαίσιο εκτόνωσης μεταπτυχιακής διατριβής. Σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του Περιβαλλοντικού Εγγραμματος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υλοποιούν Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στόχος είναι να ερευνηθεί ο βαθμός περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής τους, το γνωστικό τους επίπεδο σε θέματα περιβάλλοντος, οι αξίες και στάσεις τους σε περιβαλλοντικά θέματα, οι ικανότητες και δεξιότητές τους ως προς τη διαχείριση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν προβλήματα και να προταθούν τρόποι βελτίωσης. Η έρευνα πρόκειται να διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ευρυτανίας. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική, ωστόσο θεωρείται καθοριστικής σημασίας η συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου για την επιτυχή ολοκλήρωσή της. Οι πληροφορίες που θα

συγκεντρωθούν θα είναι ανώνυμες, εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης είναι περίπου 12'. Παρακαλείστε για την **ειλικρινή απάντηση των ερωτήσεων** ώστε να προκύψουν αξιόπιστα αποτελέσματα. Μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα όποια στιγμή θέλετε και τα δεδομένα σας δεν θα αποθηκευτούν.

Η συνεισφορά σας σε αυτήν την έρευνα είναι πολύτιμη.
Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση (dimitra94-di@hotmail.com).
Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας.

Μετά τιμής,
Δήμητρα Δήμα
2023

A ΜΕΡΟΣ: Προσωπικές Πληροφορίες

Παρακαλώ όπως συμπληρώσετε όλες τις ερωτήσεις σημειώνοντας ένα **X** στο πλαίσιο, το οποίο αντιστοιχεί στην απάντηση που θέλετε να δώσετε.

Φύλο του ερωτώμενου:

- Άνδρας
 Γυναίκα

Ηλικία του ερωτώμενου:

Συμπληρώστε τους τίτλους σπουδών σας (Σημειώνετε με X τον ανώτερο τίτλο σπουδών σας)

- Βασικό πτυχίο
 Διδασκαλείο
 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
 Διδακτορικό Δίπλωμα

Είστε κάτοχος δεύτερου πτυχίου:

- Ναι
 Όχι

Συμπληρώστε την ειδικότητά σας (ολογράφως):

Έτη υπηρεσίας:

Σχέση εργασίας:

- Μόνιμος/η
 Αναπληρωτής/τρια

Το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε βρίσκεται σε περιοχή:

- Αστική
- Αγροτική

Έχετε διδαχθεί Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των βασικών (Πανεπιστημιακών) σπουδών σας;

- Ναι
- Όχι

Έχετε επιμορφωθεί στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

- Ναι
- Όχι

Εάν απαντήσατε **Ναι**, τι είδους επιμόρφωση έχετε παρακολουθήσει;

- Ημερίδες – Διημερίδες από Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων
- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης από Πανεπιστημιακούς φορείς
- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης από ΥΠΑΙΘ
- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης από περιβαλλοντικές οργανώσεις
- Πρόγραμμα Επιμόρφωσης από ΚΠΕ/ΚΕΑ
- Συνέδρια
- Άλλο:

Έχετε εκπονήσει προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

- Ναι
- Όχι

(Αν έχετε απαντήσει Ναι σε αυτή την ερώτηση, συνεχίζετε με τις τρεις (3) επόμενες ερωτήσεις. Εάν απαντήσετε Όχι, συνεχίζετε στο Β ΜΕΡΟΣ).

Αν, ναι πόσα προγράμματα έχετε εκπονήσει μέχρι σήμερα;

Αναφέρετε τη θεματολογία ενός έως και τριών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που έχετε υλοποιήσει τα τελευταία χρόνια: (π.χ. ρύπανση, ενέργεια, αειφορία κ.ά.)

α).....

β).....

γ).....

Κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ποιον/ους συνεργαστήκατε;

- Συναδέλφους του ίδιου σχολείου
- Συναδέλφους άλλων σχολείων
- Τοπικούς φορείς
- Γονείς
- Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Σχολικούς Συμβούλους/Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου
- Άλλο:

Β ΜΕΡΟΣ: Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ευρυτανίας προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση στην Αειφορική Ανάπτυξη

Χρησιμοποιείτε την κλίμακα 1-5 για να αναφέρετε το βαθμό Συμφωνίας/Διαφωνίας με τις ακόλουθες δηλώσεις, που αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, (όπου 1=Καθόλου, 2=Πολύ λίγο, 3=Λίγο, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

1. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να συμπεριληφθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό;

Καθόλου 1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ 5 <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------------------

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προωθούν τη συνεργασία εντός και εκτός σχολικής μονάδας;

Καθόλου 1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ 5 <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------------------

3. Ενημερώνεστε μόνη/ος σας για θέματα Αειφορικής Ανάπτυξης;

Καθόλου 1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ 5 <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------------------

4. Η ενημέρωσή σας σε θέματα σχετικά με την Αειφορική Ανάπτυξη προέρχεται κυρίως από: (αν δεν έχετε ενημερωθεί μπορείτε να προχωρήσετε κατευθείαν στο Γ ΜΕΡΟΣ

- Ημερίδες – Διαλέξεις – Σεμινάρια
- Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
- Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης
- Ενδοσχολικές Επιμορφώσεις
- Βιβλία
- Διαδίκτυο
- Άλλον τρόπο:

5. Με ποιον/ους από τους παρακάτω ορισμό/ούς για την Αειφορική Ανάπτυξη συμφωνείτε;
- Η ανάπτυξη είναι Αειφορική, όταν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες, χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τους δικές τους ανάγκες.
 - Η ανάπτυξη είναι Αειφορική, όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων να υποστηρίζουν τη ζωή.
 - Η ανάπτυξη είναι Αειφορική, όταν στηρίζεται σε τοπικούς πόρους και στοχεύει στη βελτίωση του περιβάλλοντος.

Γ ΜΕΡΟΣ: Απόψεις για τις Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα Εκπαίδευσης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι αναγκαία;

Καθόλου 1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ 5 <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------------------

7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα και επαρκώς επιμορφωμένος/η να διδάξετε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

Καθόλου 1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ 5 <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------------------

8. Ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΠΕ) με βοηθά να:
(δυνατότητα επιλογής πάνω >από μία απάντησης)

- Αποκτήσω μόρια (βαθμολογικής εξέλιξης)
- Ενισχύσω την αυτοπεποίθησή μου
- Συμβάλω στην Αειφορική Ανάπτυξη
- Συνεργαστώ με συναδέλφους
- Υιοθετήσω κατάλληλες πρακτικές στη διδασκαλία
- Κάνω κάτι που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά μου
- Κάνω κάτι που ανταποκρίνεται στις πεποιθήσεις μου
- Κάνω κάτι που ανταποκρίνεται στις αξίες μου
- Βελτιώσω τον τρόπο με τον οποίο διδάσκω αντικείμενα σχετικά με την Αειφορία
- Βελτιώσω το επίπεδο γνώσεών μου σχετικά με την Αειφορία
- Αισθανθώ ότι κάνω κάτι χρήσιμο για την κοινωνία
- Ευαισθητοποιήσω τους μαθητές μου

9^α. Εάν έχετε υλοποιήσει κατά το παρελθόν ΠΠΕ, θα ήσασταν πρόθυμος να υλοποιήσετε/ συμμετάσχετε ξανά σε αντίστοιχο πρόγραμμα στο σχολείο σας;

Ναι

Όχι

9^β. Εάν ΔΕΝ έχετε υλοποιήσει κατά το παρελθόν ΠΠΕ, θα ήσασταν πρόθυμος να υλοποιήσετε/ συμμετάσχετε σε πρόγραμμα ΠΕ/ΕΑΑ στο σχολείο σας;

Ναι

Όχι

Δ ΜΕΡΟΣ: Εμπόδια κατά την Υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης Αειφορικής Ανάπτυξης

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως αντιμετωπίζετε δυσκολίες κατά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

Καθόλου 1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ 5 <input type="checkbox"/>
------------------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--------------------------------------

11. Η υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μπορεί να επηρεάζεται αρνητικά από: (δυνατότητα επιλογής πάνω > από μία απάντησης)

- Την έλλειψη χρόνου για διδασκαλία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Την έλλειψη χρόνου προετοιμασίας
- Τον φόβο για αυξημένο φόρτο εργασίας
- Την έλλειψη χρηματοδότησης (οικονομικών πόρων)
- Την έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο
- Την αδυναμία αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών
- Τη γραφειοκρατία
- Την ανησυχία για την ασφάλεια των μαθητών σας κατά την επιλογή υπαίθριων χώρων υλοποίησης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Τη δυσκολία πρόσβασης σε υπαίθριους χώρους (φυσικά περιβάλλοντα, ΚΠΕ) κατά την υλοποίηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
- Την απροθυμία των εκπαιδευτικών για αλλαγή και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων
- Την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Την έλλειψη γνώσεων όσον αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας