



**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ/ΤΜΗΜΑ
ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ/ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ»**



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Οι απόψεις των γονέων της πόλης των Ιωαννίνων για την εκπόνηση
Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Μαρίνα Ρούμπα

Α.Μ.: 17

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ : Αικατερίνη Πλακίτση

Μέλη: Γαβριλάκης Κωνσταντίνος

Κούτρας Βασίλειος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Αικατερίνη Πλακίτση, Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών « Επιστήμες του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευση για την Αειφορία» για τις πολύτιμες συμβουλές και τις οδηγίες της κατά τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών για το υπέροχο ταξίδι γνώσεων και εμπειριών που μου πρόσφεραν.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όσους συνέβαλαν στο να συλλεχθούν τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής εργασίας και στην οικογένειά μου που με στήριξε σε όλη αυτή την προσπάθεια.

Αντί προλόγου

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα να αναφερθώ στα εσωτερικά μου κίνητρα που με οδήγησαν να ασχοληθώ με την συγκεκριμένη έρευνα. Το πρώτο μου κίνητρο είναι η ανησυχία μου για τα μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα που η ανθρωπότητα καλείται σήμερα να αντιμετωπίσει όπως η κλιματική αλλαγή, η φτώχεια, η ανισότητες κ.α. και η τεράστια ευθύνη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης να δώσει νέα ώθηση και κίνητρο στις κοινωνίες αφυπνίζοντας τες μέσω της καλλιέργειας ενεργών και συνειδητοποιημένων πολιτών.

Το δεύτερο κίνητρό μου αφορά τη δική μου ανάγκη ως εκπαιδευτικού να ερευνήσω αν αυτό που προσλαμβάνω από τη συνεργασία μου με τους γονείς των μαθητών μου στο «μικρόκοσμο» της τάξης μου, απαντάται και στο «μακρόκοσμο» των σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων σχετικά με το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και τον ενθουσιασμό, αλλά και στην αλλαγή που βλέπω στα παιδιά και στους ίδιους.

Τέλος το τρίτο μου κίνητρο που αποτελεί και το σκοπό για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούνται στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων με σκοπό τη βελτίωσή τους και τη βέλτιστη αποτελεσματικότητά τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο άνθρωπος εκμεταλλεύονταν το φυσικό του περιβάλλον από τη στιγμή της ύπαρξής του πάνω στη γη προκειμένου να επιβιώσει και να εξελιχθεί. Οι συνεχείς παρεμβάσεις του προκάλεσαν ριζικές τροποποιήσεις στον περιβάλλοντα χώρο του, επιφέροντας τεράστια περιβαλλοντικά ζητήματα και υποβαθμίζοντας την ποιότητα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Η εκπαιδευτική κοινότητα έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον στη στήριξη και ενσωμάτωση περιβαλλοντικών προγραμμάτων που θα συντελούσαν στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης για τη χρήση και εκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος, αφού αποδεδειγμένα το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών ιδιαίτερα όταν αυτή συνοδεύεται από τη συνέργεια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής εργασίας που διερευνά τις απόψεις των γονέων στην πόλη των Ιωαννίνων για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη Α/θμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκε σε γονείς της πόλης των Ιωαννίνων κατά την περίοδο 2019-20 και σκοπός της είναι να ερευνηθεί κατά πόσο οι γονείς γνωρίζουν τι είναι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία και αν ενημερώνονται από τα σχολεία των παιδιών τους για τα περιβαλλοντικά προγράμματα που εκπονούνται στα σχολεία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε 150 γονείς και με συνέντευξη 10 γονέων. Η έρευνα αυτή τη στιγμή βρίσκεται σε εξέλιξη, αλλά από τα μέχρι τώρα δεδομένα διαπιστώνουμε ότι οι γονείς γνωρίζουν εν μέρει τι είναι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κι έχουν μια σχετική ενημέρωση για τα προγράμματα που εκπονούνται στα σχολεία των παιδιών τους περισσότερο από την Α/θμια Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αειφορία, απόψεις γονέων, απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών, επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

ABSTRACT

Humans have been exploiting their natural environment since their existence on earth in order to survive and evolve. His constant interventions have caused radical changes to his environment, bringing about huge environmental issues and deteriorating the quality of life of modern humans. The educational community has shown great interest in supporting and integrating environmental programs that would shape a different perception of the use and exploitation of the natural environment, since school has proven to play an important role in shaping children's attitudes and perceptions especially when accompanied by of the family environment. This presentation is part of a larger research work exploring parents' views in the city of Ioannina on environmental education programs in primary and secondary education. It was conducted for parents in the city of Ioannina during the period 2019-20 and aims to investigate whether parents know what environmental education and sustainability education are and if they informed by their children's schools about environmental programs developed. The survey was conducted with questionnaires given to 150 parents and interviewed by 10 parents. Research is currently underway, but from now on we find that parents are partially aware of what environmental education is and they have some information on the programs being developed in their children's schools more from Primary Education.

Keywords : Environmental Education, Parent's perceptions, sustainability, parent's beliefs, intergenerational influence, parent and school .

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	12
1. ΤΟ «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ» ΩΣ ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Η ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	12
1.1 Σύντομη Εννοιολογική Προσέγγιση της έννοιας Περιβάλλον.....	12
1.2 Ερμηνευτικές οπτικές του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στον χωροχρόνο	13
2. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	15
2.1 Η Παγκόσμια κοινότητα ενώνει τη φωνή της αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην αειφορική διαχείριση του πλανήτη και των κοινωνιών.	15
2.2 Η Δια Βίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των πολιτών.....	25
2.3 Διερευνώντας την επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε διεθνές επίπεδο - Η αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	26
2.4 Υιοθετώντας την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	36
2.4.1 Εν Συντομία τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων κατά την περίοδο 2019-20.....	39
2.5 Από την Εκπαίδευση για την αειφορία σε ένα αειφόρο σχολείο	41
2.6 Η Ατζέντα 2030 και η επίδρασή της στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη	44
2.6.1 Αναλυτικά η Ατζέντα 2030 και οι στόχοι της	44
2.6.2 Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη μέσα από το πρίσμα της Ατζέντας 2030.....	47
3. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	57
3.1 Η Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας, αρωγός στη διαγενεακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.	60
3.2 Απόψεις και προσεγγίσεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο.	62
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	66
4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ.....	66
5. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	68
5.1 Δείγμα:	68

5.2 Μεθοδολογική προσέγγιση και συλλογή Δεδομένων:	68
5.3 Επεξεργασία των Δεδομένων:	70
5.4 Δεοντολογία της έρευνας:	70
5.5 Η πορεία της έρευνας, περιορισμοί και εμπόδια	70
6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	72
6.1 Ποσοτική Ανάλυση δεδομένων	72
6.1.1 Ανάλυση συχνοτήτων	72
6.1.2 Διασταυρούμενη Ανάλυση – Σχέσεις μεταβλητών	104
6.2 Ποιοτική ανάλυση δεδομένων	113
6.2.1 Ανάλυση ερωτήσεων συνέντευξης	123
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	126
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	138
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	149

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο άνθρωπος γεννήθηκε και αναπτύχθηκε μέσα στο φυσικό περιβάλλον. Αρχικά συνυπήρχε με αυτό καθώς όμως άρχισε να εξελίσσεται δημιουργούσε παράλληλα ένα δικό του περιβάλλον, το ανθρωπογενές. Αυτά τα δύο περιβάλλοντα άρχισαν να λειτουργούν ανταγωνιστικά μεταξύ τους με τον άνθρωπο να εμφανίζεται ως κυρίαρχος ηγέτης των δύο περιβαλλόντων αφηφώντας τους ίδιους τους νόμους της φύσης και πιστεύοντας ότι μπορεί να τους ελέγξει και να τους δαμάσει χωρίς κανένα κόστος. Η συνειδητοποίηση ότι η κυριαρχία του αυτή οδηγείται σε παρακμή και υποβάθμιση της ζωής του άρχισε να παίρνει μορφή κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης με τα προβλήματα της ατμοσφαιρικής ρύπανσης και της ρύπανσης των υδάτων που αυτή ανέδειξε. Η οικονομική ευμάρεια όμως και ο πλούτος των ανέσεων που η βιομηχανική ανάπτυξη έφερε, «τύφλωσε» το φιλόδοξο άνθρωπο που δε σταμάτησε να βάζει στόχους και να χαράζει συνεχώς νέους δρόμους που οδηγούσαν από τη μια μεν σε νέες υλικές απολαύσεις και διευκολύνσεις αλλά από την άλλη ωθούσαν τον πλανήτη και το ίδιο το ανθρώπινο είδος σε αδιέξοδα.

Ακολούθησε η τεχνολογική επανάσταση που έφερε νέα οικονομική άνθηση και υλική ευμάρεια στους ανθρώπους αλλά συνοδεύτηκε και από τεράστια οικολογικά και κοινωνικά προβλήματα όπως η κλιματική αλλαγή, η ερημοποίηση των εδαφών, η αποδάσωση, οι τεράστιες κοινωνικές και περιβαλλοντικές ανισότητες με χώρες που μετατράπηκαν σε χωματερές καθώς «απολάμβαναν» τα απομεινάρια από την ανάπτυξη του σύγχρονου ανθρώπου χωρίς όμως να γέυονται καν κάποιες από τις υλικές του απολαύσεις. Σε όλο αυτό το διάστημα υψώθηκαν πολλές συνειδητοποιημένες φωνές που προειδοποιούσαν για το μονόδρομο που ακολουθούσε ο άνθρωπος όλα αυτά τα χρόνια. Οι φωνές αυτές ήταν φωνές από απλούς ανθρώπους που δεν άντεχαν να ζουν σε σύγχρονες χωματερές, να αναπνέουν διοξείδιο του άνθρακα, και να καταναλώνουν δηλητηριασμένο νερό, ήταν φωνές επιστημόνων που μέσα από διαρκείς μελέτες είχαν ευρήματα σημαντικά ότι ο πλανήτης ασφυκτιούσε και οι άνθρωποι πέθαιναν από νέες ασθένειες που είχαν τη βάση τους στη διαρκή καταστροφή και ρύπανση της γης. Μέσα σε όλον αυτό τον τεράστιο ξεσηκωμό συνειδητοποιήθηκε η ανάγκη ανάπτυξης υπεύθυνων πολιτών και ανθρώπων που θα είναι καλοί γνώστες όλων αυτών των προβλημάτων, θα είναι ευαισθητοποιημένοι και θα δραστηριοποιηθούν στην πρόληψη και την επίλυση των τεράστιων περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων. Έπρεπε λοιπόν οι άνθρωποι να δράσουν

σε δύο επίπεδα. Στο επίπεδο της πρόληψης με το να γίνουν οι αναμεταδότες περιβαλλοντικών γνώσεων και ηθικών αξιών αλλά και να συμπαρασύρουν άλλους ανθρώπους στον αγώνα για ένα καλύτερο περιβάλλον σε όλους τους τομείς (φυσικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό). Όφειλαν να δράσουν σε επίπεδο επίλυσης των τεράστιων περιβαλλοντικών προβλημάτων που αποτελούν τη συνιστώσα της κοινωνικής, οικονομικής και ηθικής παρακμής του ανθρώπου. Ο πρωταρχικός και κυριότερος δρόμος που βρήκε ο άνθρωπος για την επίλυση των αδιεξόδων του και τη διαμόρφωση μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον ήταν η εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση όμως διαφορετική, προσανατολισμένη στην διερεύνηση και αντιμετώπιση όλων αυτών των προβλημάτων. Η εκπαίδευση αυτή πήρε το όνομα Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Καθώς όμως νέα προβλήματα αναδεικνύονταν μέσα από έρευνες η εκπαίδευση αυτή αναδιαμορφωνόταν αποκτούσε νέες θεωρήσεις και έφτασε στις μέρες μας να παίρνει τη μορφή της εκπαίδευσης για την αειφορία ή για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον τυπική και μη τυπική που εγκαθιδρύθηκε τα τελευταία 30 χρόνια διεθνώς, τεκμηρίωσε την αναγκαιότητά της και το ρόλο της αλλά και την επιτυχία της στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των νέων γενεών. Οι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έτσι όπως προσδιορίζονται από τις Διεθνείς Διασκέψεις αποκτούν κατά καιρούς νέα υπόσταση και λειτουργούν ως «μοχλός» ανάσχεσης των τεράστιων περιβαλλοντικών ζητημάτων. Συνοπτικά επικεντρώνονται στην επίλυση των τεράστιων οικολογικών προβλημάτων εκπαιδεύοντας ενεργούς και συνειδητοποιημένους πολίτες με διάθεση να συνδράμουν και να συνεργαστούν για τη διαχείριση του περιβάλλοντος με τέτοιο τρόπο ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου αλλά και να μην διακυβεύεται η ποιότητα ζωής των μελλοντικών γενεών. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί μια συνεχή και εξελισσόμενη διαδικασία που να στοχεύει στο μέλλον αλλά και στο παρόν και να ενσωματώνεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα από τα πρώτα σχολικά χρόνια των παιδιών. Πρέπει να είναι στοχευμένη στους μαθητές προσφέροντάς τους εμπειρίες μάθησης σε πραγματικά πλαίσια και να τους αντιμετωπίζει ως μελλοντικούς πολίτες που θα δράσουν για να διασφαλίσουν την προστασία του περιβάλλοντος με όρους ισότιμους με εκείνους για την αξία και το σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή. Αποκτά ολιστική οπτική των περιβαλλοντικών ζητημάτων και τα εντάσσει στο ίδιο πλαίσιο με τα μεγάλα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά διλήμματα που πρέπει να επιλυθούν ταυτόχρονα. Τα προγράμματα μάθησης οφείλουν να στοχεύουν όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους γονείς τους. Για να επιτευχθεί αυτό

σύμφωνα με την (Mandel, 2013) θα πρέπει να ανατίθενται στα παιδιά δραστηριότητες μάθησης και στο σπίτι ώστε να εμπλέκουν και τις οικογένειές τους σε συζητήσεις και προβληματισμό. Σύμφωνα πάλι με την ίδια, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους και τις συμπεριφορές τους για να επηρεάζουν την οικογένειά τους αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Οπότε εκπαιδύοντας τους μαθητές εκπαιδύουμε και τους γονείς τους στην ευαισθητοποίηση και τη δράση για τα μεγάλα περιβαλλοντικά ζητήματα συμβάλλοντας έτσι στη διαγενεακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Υπό το πρίσμα της παραπάνω θεώρησης και παραδοχής η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση και εξέλιξη των φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων των παιδιών. Σύμφωνα με τη Δασκολιά (2005) οι γονείς είτε ως πρότυπα συμπεριφοράς είτε μέσα από σκόπιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες που προσφέρουν στα παιδιά τους αποτελούν τον πρώτο παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του παιδιού τους. (Βασιλούδης, 2010). Ο Μιχαλόπουλος (1996) υποστηρίζει ότι το παιδί έρχεται στο σχολείο ήδη με κάποιες διαμορφωμένες στάσεις και συμπεριφορές από την οικογένεια του η οποία παίζει πρωταρχικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. (Βασιλούδης, 2010). Η ανάπτυξη συνεργασίας οικογένειας-σχολείου είναι πολύ σημαντική στην δημιουργία φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών στα παιδιά αφού και οι δύο μαζί μπορούν να συνεισφέρουν στη μάθηση και εξέλιξη του παιδιού. Οι φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις των γονέων σε συνδυασμό με τις περιβαλλοντικές δράσεις και τα προγράμματα στο σχολείο ενισχύουν την ενεργοποίηση των μαθητών και την περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση και συμπεριφορά. Η οικογένεια κατά τους (Loughland, Reid, Walker, & Petocz, 2003) μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική από το σχολείο στην προώθηση περιβαλλοντικών συμπεριφορών στα παιδιά τους. Οι (Ballantyne, Fien, & Packer, 2001) στην έρευνά τους σχετικά με την επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στους γονείς και τα παιδιά υποστηρίζει ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα έχουν μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά και πετυχαίνουν καλύτερα τους στόχους τους όταν οι γονείς είναι ενημερωμένοι για αυτά από το σχολείο του παιδιού τους. Η κατάλληλη ενημέρωση έχει σαν συνέπεια οι γονείς να εμφανίζουν περισσότερο ενδιαφέρον και εμπλέκονται μαζί με τα παιδιά τους στη διαδικασία μάθησης.

Από τα παραπάνω κρίθηκε αναγκαίο να διενεργηθεί μια έρευνα σχετικά με τις απόψεις που έχουν οι γονείς για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε ότι υπήρχε ελλιπής βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα. Η παρούσα έρευνα έχει σαν απώτερο σκοπό την ανάδειξη κάποιων πτυχών των

περιβαλλοντικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν στη βελτίωσή τους. Το ένα μέρος της αφορά τις απόψεις των γονέων για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων . Συγκεκριμένα α) ερευνά τις απόψεις τους για το τι σημαίνει Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και εκπαίδευση για την αειφορία και πόσο σημαντική κρίνουν την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία των παιδιών τους. β) αν και από που έμαθαν για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γ) ποιους θεωρούν βασικούς παράγοντες για την επιτυχία ενός περιβαλλοντικού προγράμματος και δ) ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού θεωρούν καταλληλότερη για να υλοποιήσει ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα και ε) με ποια περιβαλλοντικά θέματα θα ήθελαν να ασχοληθεί το σχολείο του παιδιού τους. Σε αυτή την ενότητα η έρευνα προσπαθεί να αντλήσει πληροφορίες για το ερμηνευτικό πλαίσιο στο οποίο οι γονείς εντάσσουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφορία. Διερευνάται επίσης και η άποψή τους για την αναγκαιότητα ή όχι των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Τα παραπάνω θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε το βαθμό ενημέρωσης των γονέων για την αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ώστε να συνεργαστούν με το σχολείο στην προσπάθειά του να καλλιεργήσει τις αρχές της αειφορίας.

Το δεύτερο μέρος της εστιάζεται στη διερεύνηση των σχέσεων συνεργασίας σχολείου- οικογένειας κατά την εκπόνηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος στη μάθηση του παιδιού και αν αυτή η σχέση επιτρέπει την αλληλεπίδραση ώστε να συντελεί στη διαγενεακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό θα αναλυθούν δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) Το πρώτο εξετάζει τις προθέσεις των γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία των παιδιών τους και τα εμπόδια που μπορούν να συναντούν σ' αυτή τους την επιθυμία β) Το δεύτερο ερευνά κατά πόσο ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα που συμμετέχει το παιδί τους επηρεάζει και τους ίδιους.

Στο τρίτο μέρος πραγματοποιείται μια προσπάθεια ανίχνευσης των όποιων διαφορών παρατηρούνται ανάμεσα στα σχολεία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και αφορούν την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Και στο τέταρτο μέρος θα αναλυθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα για το αν η ενημέρωση και οι απόψεις των γονέων για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και η επιθυμία τους για συμμετοχή ή όχι σε αυτά επηρεάζονται από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, επίπεδο μόρφωσης).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη των Ιωαννίνων κατά την περίοδο 2019-20 σε δείγμα γονέων που τα παιδιά τους είχαν εκπονήσει ή όχι πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο τους. Εφαρμόστηκε ερευνητικό σχέδιο μεικτών μεθόδων. Συγκεκριμένα υλοποιήθηκε ποσοτική έρευνα επισκόπησης με 150 γονείς που είχαν παιδιά στην Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια Εκπ/ση και τα παιδιά τους συμμετείχαν ή δε συμμετείχαν σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στην πόλη των Ιωαννίνων. Στη συνέχεια διενεργήθηκαν 10 συνεντεύξεις με γονείς που δεν ανήκαν στο πρώτο δείγμα. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι και το ίδιο το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους 150 γονείς περιλάμβανε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις όπου οι ερωτώμενοι καλούνταν να απαντήσουν. Το μοντέλο της μεικτής έρευνας επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητας που δίνει μέσω της τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων να επαληθευτούν πτυχές της ποσοτικής έρευνας και να αναδειχτούν πλευρές οι οποίες δεν έχουν συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο. Φέρνει στο επίκεντρο της προσοχής τις απόψεις και τις τοποθετήσεις του ερευνώμενου ενώ παράλληλα συλλέγει μεγάλο αριθμό ποσοτικών δεδομένων για θέματα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Δίνει ζωντάνια στα ποσοτικά δεδομένα και αναπαριστά με περισσότερη σαφήνεια την οπτική των συμμετεχόντων .

Η διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη:

A) Το θεωρητικό μέρος

B) Το ερευνητικό μέρος.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από 3 κεφάλαια. Στο **πρώτο κεφάλαιο** δίνεται μια σύντομη περιγραφή του όρου «περιβάλλον» και προσεγγίζονται τα ερμηνευτικά πλαίσια στα οποία έχει ενταχθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από την αρχή της γέννησής της. Στο **δεύτερο κεφάλαιο** αναδεικνύεται η αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της εφαρμογής της από την παγκόσμια κοινότητα και περιγράφονται τα πλαίσια στα οποία εφαρμόζεται για να επιτευχθούν οι στόχοι της. Επιπλέον γίνεται αναφορά στις μελέτες εκείνες που ασχολήθηκαν με τη δυνατότητά της να επιδρά ή όχι σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρατίθεται η εγκύκλιος του 2019- 20 η οποία στάλθηκε στα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/ης και αφορά τον τρόπο υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δίνεται μια σύντομη περιγραφή του αειφόρου σχολείου και των στόχων του. Τέλος περιγράφεται πιο αναλυτικά η Ατζέντα 2030 με τους 17 Στόχους

βιώσιμης ανάπτυξης και προσεγγίζεται η επίδρασή της στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα από την υπογραφή της το 2015 κι έπειτα.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** αναδεικνύεται η αξία της συνεργασίας οικογένειας - σχολείου και τα οφέλη που προκύπτουν για τη διάχυση των στόχων της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ή αειφόρο ανάπτυξη στην κοινωνία.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια που ακολουθούν όμως τον αύξων αριθμό του θεωρητικού μέρους. Το **τέταρτο κεφάλαιο** αναφέρεται στο σκοπό και τους στόχους της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το **πέμπτο κεφάλαιο** εστιάζεται στο δείγμα, τη δεοντολογία της έρευνας, τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθεί, τα εργαλεία ανάλυσης, τη δεοντολογία της έρευνας καθώς και τους περιορισμούς και τα εμπόδια που συνάντησε ο ερευνητής. Το **έκτο κεφάλαιο** περιλαμβάνει ξεχωριστά την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων και των ποιοτικών. Το **έβδομο κεφάλαιο** δίνει τη συνδυαστική διάσταση των αποτελεσμάτων ποιοτικών και ποσοτικών με περιγραφικό τρόπο και το **όγδοο κεφάλαιο** αναφέρει τα συμπεράσματα των παραπάνω συνδυαστικών αποτελεσμάτων, την αξία της έρευνας και τη συνεισφορά της στην έρευνα γενικότερα. Τελειώνει με τα σημαντικά σημεία τα οποία θα κρατήσει κάποιος διαβάζοντας αυτή τη μελέτη.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Το «Περιβάλλον» ως έννοια και η ερμηνευτική του προσέγγιση από το χώρο της Εκπαίδευσης

1.1 Σύντομη Εννοιολογική Προσέγγιση της έννοιας Περιβάλλον

Ο όρος περιβάλλον είναι ένας όρος που συχνά χρησιμοποιούμε στο λεξιλόγιό μας. Πολλές φορές έπεται ενός επιθέτου για να μπορέσουμε να τον οριοθετήσουμε και άλλες φορές γίνεται ο ίδιος επιθετικός προσδιορισμός για να αναδείξει μια κατάσταση. Χρησιμοποιείται από τον απλό πολίτη ως τον επιστήμονα και τον πολιτικό και φέρνει στο προσκήνιο την πραγματικότητα που στηρίζει ή από την οποία πηγάζει. Είναι ένας όρος πολυσύνθετος και πολυδιάστατος φορτισμένος άλλες φορές με επιστημονικές θεωρήσεις, άλλες με κοινωνικές αναζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Κατά τον T.Malmberg (1984) το περιβάλλον περιγράφεται ως « ένα δυναμικό και ανοιχτό σύστημα, συγχρόνως δομημένο και

αδόμητο το οποίο βρίσκεται σε διαρκή μεταβολή (Φλογαΐτη, 1993, σελ. 155)». Στο Ν. 1650/1986, Άρθρο 2, & 1/ΦΕΚ 160 τ. Α/16-10-86 ο όρος περιβάλλον ορίζεται ως «το σύνολο των φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων και στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και επηρεάζουν την οικολογική ισορροπία, την ποιότητα της ζωής, την υγεία των κατοίκων, την ιστορική και πολιτιστική παράδοση και τις αισθητικές αξίες». Και στους δύο ορισμούς αντανακλάται η πολυδιάστατη, ρευστή και δυναμική φύση του όρου (Φέρμελη, Θεοδωράκη, Χατζηκώστα, & Γκαίτλιχ, 2019). Στην εκπαίδευση ο όρος περιβάλλον διακρίνεται σε φυσικό περιβάλλον και ανθρωπογενές. Λέγοντας «φυσικό περιβάλλον» εννοούμε τους ζωντανούς οργανισμούς αλλά και τα ανόργανα και οργανικά στοιχεία του, τους φυσικούς πόρους που ο άνθρωπος εκμεταλλεύεται. Με τον όρο «ανθρωπογενές περιβάλλον» εννοούμε το αστικό περιβάλλον, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, τη ρύπανση, τις ανισότητες σε επίπεδο των πολιτών μιας χώρας αλλά και σε επίπεδο χωρών, την κλιματική αλλαγή κ. α

1.2 Ερμηνευτικές οπτικές του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στον χωροχρόνο

Κάθε εποχή που διανύει η ανθρωπότητα είναι επηρεασμένη από φιλοσοφικά, κοινωνικά, οικονομικά, επιστημονικά, πολιτικά και πολιτιστικά ρεύματα τα οποία αποτυπώνονται στη γλώσσα μας. Κατά αυτόν τον τρόπο και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν υπολείπεται των επιρροών αυτών. Το περιεχόμενό της και η απόδοση των όρων επηρεάστηκαν από τα διάφορα περιβαλλοντικά κινήματα, τα εκπαιδευτικά ρεύματα καθώς και το πνεύμα της εποχής που τα ενέπνευσε (Φλογαΐτη Ε. , 2011).

Η κατανόηση και η αναφορά στους όρους που κατά καιρούς εξέφραζαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και το περιεχόμενο που αυτοί σηματοδοτούσαν σε κάθε εποχή είναι σημαντική για να αντιληφθούμε το μέγεθος και τη σημερινή της διάσταση. Κατά κύριο λόγο τα εκπαιδευτικά ρεύματα και τα κοινωνικά κινήματα που συνέβαλαν στη γέννηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της εξέλιξής της διανθίζονταν από τρεις βασικές έννοιες : Τη φύση, το περιβάλλον και την αειφορία. Αυτές με τη σειρά τους συνδιαμόρφωναν μια σπειροειδή εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθώς αναπτύσσονταν και εξελίσσονταν οι επιστήμες, η τεχνολογία και κατά συνέπεια οι κοινωνίες. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα διάφορα κοινωνικά κινήματα (Φλογαΐτη Ε. , 2011) στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην προστασία της φύσης και τη σωστή διαχείριση των φυσικών πόρων και προλειαίνουν το έδαφος για τη γέννηση της περιβαλλοντικής

εκπαίδευσης (Φλογαΐτη Ε. , 1993). Μέχρι τότε ο άνθρωπος ενδιαφέρεται για το πως θα εκμεταλλευτεί τη φύση για την επιβίωσή του και πως να μάθει να προστατεύεται από τα στοιχεία της φύσης.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της βιομηχανίας στη δυτική κοινωνία καθιστά τον άνθρωπο ικανό να τιθασεύσει κάποια στοιχεία της φύσης την οποία αισθάνεται ως ξεχωριστό κομμάτι από εκείνον. Το ενδιαφέρον του στρέφεται στο πως θα μάθει περισσότερα γι' αυτή κι έτσι γεννιέται « **η εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον**». Η εκπαίδευση αυτή είναι κατακερματισμένη σε επιστημονικούς κλάδους όπως της φυσικής, της βιολογίας, της χημείας, της γεωλογίας κ.α. επηρεασμένη από την έκρηξη των θετικών επιστημών και τα γνωστικά αντικείμενα είναι ασύνδετα μεταξύ τους. Ο μαθητής χάνει την επαφή του με το αντικείμενο μελέτης και απλά οδηγείται σε συσσώρευση ακαδημαϊκών γνώσεων (Φλογαΐτη Ε. , 1993). Παράλληλα αναπτύσσεται και « **η εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον**» η οποία στρέφεται στο θετικό ρόλο που έχει η επίδραση του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του ατόμου και στην απόκτηση γνώσης μέσω εμπειριών (βιωματική μάθηση). Ωστόσο υπήρχαν πολλά μεγάλα ονόματα χρόνια πριν που ενστερνίζονταν αυτή την οπτική όπως: Goethe, Rousseau, Humboldt, Haeckel, Froebel, Dewey and Montessori (Palmer, 1998). Πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η εκπαίδευση δεν είναι απαλλαγμένη από την αντίληψη ότι το περιβάλλον είναι προς εκμετάλλευση (Φλογαΐτη Ε. , 1993).

Η δεκαετία του '60 αρχίζει να αντιμετωπίζει τα πρώτα περιβαλλοντικά προβλήματα από την πληθυσμιακή αύξηση, την τεχνολογία και τη χρήση εντομοκτόνων (Τσάλτας Γρ., 2020). Αρχίζει τότε να γίνεται αντιληπτό ότι άνθρωπος και φύση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και έτσι εμφανίζεται η έννοια του περιβάλλοντος. Στη δεκαετία του '70 η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υποστηρίζεται από τη διεθνή κοινότητα, τις περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές οργανώσεις και εντάσσεται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, αφού θεωρείται ως κινητήρια δύναμη για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Φλογαΐτη Ε. , 2011). Απ' το '80 και έπειτα μέσα από τις νέες εξελίξεις και τα περιβαλλοντικά προβλήματα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αλλάζει ριζικά οπτική. Υιοθετεί νέα, καινοτόμα εκπαιδευτικά μοντέλα και αντιλαμβάνεται το περιβάλλον ως ένα σύστημα πολύπλοκων, αλληλοσυνδεόμενων και εξαρτώμενων σχέσεων ανάμεσα στα κοινωνικά, βιολογικά, οικονομικά, πολιτικά και φυσικά συστήματα (Φλογαΐτη, 1993) (Φλογαΐτη Ε. , 2011).

Σταδιακά η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποκτά μια άλλη διάσταση και γίνεται « **εκπαίδευση για το περιβάλλον**». Η νέα αυτή διάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θέτει τον άνθρωπο από δυνάστη, εκμεταλλευτή του φυσικού περιβάλλοντος σε υπεύθυνο πολίτη για την ποιότητα της ζωής του και την ποιότητα του περιβάλλοντος. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα πλέον πρέπει να αντιμετωπίζονται σφαιρικά σε όλες τους τις διαστάσεις. Άνθρωπος και φύση συνυπάρχουν και αλληλεξαρτώνται προσδίδοντας στη σχέση αυτή μια νέα δυναμική πολύ περισσότερη από ότι τα μέρη της χωριστά. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποκτά νέο πιο ουσιώδη ρόλο με αίτημα την αναδιαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας στοχεύοντας στη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην προστασία και τη διάσωση του περιβάλλοντος, αλλά επεκτείνεται και στα αδιέξοδα της ζωής στον πλανήτη (Δημητρίου κ.ά., 2011) Η νέα αυτή μορφή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης της προσδίδει οικουμενική οντότητα. Συμβαδίζει με τη φιλοσοφία της εποχής μας όπου η παγκοσμιοποίηση και η διεθνοποίηση συντελούν στο να εισάγονται και να εξάγονται εκτός από υλικά αγαθά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα σε κάθε μέρος του πλανήτη (Μοδινός, 1992).

Εν κατά κλείδι θα λέγαμε ότι οι τρεις διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης « **γύρω, από και μέσα, για το περιβάλλον**» αντανακλούν την πολυδιάστατη φύση της και όλες μαζί συνθέτουν τη σημερινή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με την αειφορική της διάσταση.

2. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

2.1 Η Παγκόσμια κοινότητα ενώνει τη φωνή της αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην αειφορική διαχείριση του πλανήτη και των κοινωνιών.

Όπως προαναφέραμε, από τις αρχές του '60 εκδηλώθηκαν τεράστια περιβαλλοντικά προβλήματα εξαιτίας της αλόγιστης χρήσης των πόρων για χάρη της οικονομικής και βιομηχανικής ανάπτυξης. Διάφορες κοινωνικές ομάδες έδειξαν τη δυσαρέσκειά τους και ενώθηκαν για τη διαφύλαξη των φυσικών αγαθών. Η αναγκαιότητα για αλλαγή του τρόπου

εκμετάλλευσης του φυσικού περιβάλλοντος άρχισε να διαφαίνεται από τη δεκαετία του '60 μέσα από διάφορα κινήματα κοινωνικά και έπειτα εκπαιδευτικά, ενώ ψήγματα αυτής μπορούμε να διακρίνουμε και στη δεκαετία του '30 . Χαρακτηριστικό ήταν το κίνημα για την εκπαίδευση και τη διατήρηση της φύσης που είχε σα στόχο τη διαφύλαξη των φυσικών πόρων (Πασβάγκα , 2011). Το 1965 στο Πανεπιστήμιο Keele του Staffordshire στη Βρετανία καταγράφεται για πρώτη φορά ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αυτό το συνέδριο ήταν σημαντικό για τη Βρετανία, αφού οδήγησε στην ίδρυση του Συμβουλίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση το οποίο έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή του το 1968 (Palmer, 1998). Υπάρχει βέβαια και ο ισχυρισμός ότι ο όρος Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε και νωρίτερα το 1948 από τον Thomas Pritchard στο International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources ή και ένα χρόνο νωρίτερα το 1947 στο βιβλίο *Communitas* by Paul and Percival Goodman (Palmer, 1998). Το 1970 οι Pirages και Brown προτείνουν τη δημιουργία μιας **«αειφόρου κοινωνίας»** (Φερμέλη κ.α. , 2019). Το ίδιο έτος στις ΗΠΑ πραγματοποιείται διεθνής συνάντηση με σκοπό να θέσει το σκοπό και τους στόχους της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και να την εντάξει στα σχολικά προγράμματα της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσανατολίζεται στη δημιουργία ενεργών ατόμων υπεύθυνων να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με το περιβάλλον και ικανών να δημιουργήσουν έναν κώδικα δεοντολογίας γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος. Το **1971** στην Ελβετία σε ευρωπαϊκή συνάντηση με θέμα **«Εκπαίδευση για τη Διατήρηση του Περιβάλλοντος»** αποφαινόνται ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κατατίθενται προτάσεις για τα νέα περιβαλλοντικά προγράμματα (Φερμέλη κ.α. , 2019).

Το 1972 η «Ομάδα της Ρώμης» δημοσιεύει μια έκθεση στην οποία αναδεικνύεται ο κίνδυνος από την αυξανόμενη οικονομική δραστηριότητα και την υπερανάπτυξη. Την ίδια χρονιά λαμβάνει χώρα η **πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη στη Στοκχόλμη** με θέμα «Το περιβάλλον του Ανθρώπου». Στη διάσκεψη αυτή, όπου συμμετείχαν 113 χώρες, έγινε για πρώτη φορά παραδεκτό σε επίπεδο κυβερνήσεων ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα δημιουργούνται από ανθρώπινες παρεμβάσεις. Η δράση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την επίλυση των προβλημάτων αυτών κρίθηκε απαραίτητη. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελούσε μία από αυτές τις δράσεις και για κάποιους η Διάσκεψη της Στοκχόλμης σηματοδοτεί τη γένεση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα της Διάσκεψης ήταν η Διακήρυξη για το Περιβάλλον του ανθρώπου η οποία περιλάμβανε 26

αρχές. Διαφαίνεται πάντως ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας της και η πίστη σε μια πολιτική ανάπτυξης που θέτουν τον άνθρωπο πάλι κυρίαρχο της φύσης. Η αντιφατικότητα που επικράτησε επηρέασε τα επόμενα χρόνια και τους κόλπους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης περικλείοντας όλες τις συγκρούσεις και τις αντιφάσεις. Η θεσμοθέτηση του Προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον αποτελεί ένα ακόμα σχέδιο δράσης (Φλογαΐτη, 1993) που προκύπτει από τη Διάσκεψη της Στοκχόλμης.

Παράλληλα **στη Γαλλία στην πόλη Aix-en-Provence** πραγματοποιείται Διεθνές Συνέδριο με τίτλο «**Εκπαίδευση και Περιβάλλον**» (Φερμέλη κ.α., 2019) το οποίο διοργανώνεται από το Υπουργείο Παιδείας και τον υπουργό της Γαλλίας. Σκοπός του συνεδρίου ήταν να διερευνηθούν τα προβλήματα που έθετε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καθώς και οι πρακτικές της εφαρμογές στη σχολική κοινότητα. Για πρώτη φορά αντιλαμβάνονται τη διεπιστημονικότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αφού η λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων απαιτεί τη συνέργεια πολλών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Ανάμεσα σε άλλα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν αποτελεί μέσο μετάδοσης μόνο γνώσεων, αλλά απώτερος σκοπός της είναι η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών που εμπλέκονται ενεργά στην εξεύρεση λύσεων και θεωρούν υπεύθυνο τον εαυτό τους για τη διαφύλαξη και διάσωση του πλανήτη. Η ευθύνη είναι ατομική και συλλογική γι' αυτό οι άνθρωποι θα πρέπει να δρουν και συλλογικά για την επίτευξη απώτερων στόχων που αντανακλούν την αναβάθμιση της ποιότητας του περιβάλλοντος. Η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με το περιβάλλον είναι ένα από τα κύρια σημεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Την ίδια περίοδο διεξήχθησαν διεθνείς συναντήσεις στο Οντάριο του Καναδά και τη Βόρεια Ουαλία της Βρετανίας οι οποίες έδιναν ιδιαίτερη σημασία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Φλογαΐτη, 1993).

Το 1975 στο **Διεθνές Συνέδριο του Βελιγραδίου**, που πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα της UNESCO, συμμετείχαν 96 αντιπρόσωποι χωρών με κύριο μέλημά τους α) τα προβλήματα που εμφανίζονται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και οι διαφορετικές τάσεις που ενσωματώνει, β) η διαμόρφωση κατευθυντήριων γραμμών τις οποίες θα ακολουθούσε σε διεθνές επίπεδο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκαν έμειναν γνωστά ως **χάρτα του Βελιγραδίου** και επηρέασαν σημαντικά τη μορφή και το περιεχόμενο της σημερινής έννοιας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η χάρτα του Βελιγραδίου κατέληξε στα ακόλουθα:

Σε πολλές χώρες του πλανήτη παρατηρούνται αύξηση του πλούτου και της ευημερίας η οποία οφείλεται στην οικονομική ανάπτυξη και την τεχνολογική πρόοδο.

Παράλληλα όμως παρατηρείται και ανισοκατανομή του πλούτου αυτού. Πολλές είναι οι χώρες που δεν δρέπουν καρπούς από αυτό τον πλούτο αλλά εισάγουν ακούσια τους καρπούς περιβαλλοντικών προβλημάτων που δημιουργήθηκαν από τις πλούσιες χώρες. Δημιουργήθηκε μια έντονη πόλωση στον πλανήτη με χώρες πολύ πλούσιες και πολύ φτωχές μια ανισότητα που επεκτάθηκε και ανάμεσα στους πολίτες των ίδιων των χωρών (Φλογαΐτη, 1993). Ο τρόπος ανάπτυξης υποβάθμισε τους φυσικούς πόρους σε πολλά μέρη του πλανήτη. Η κοινωνική και περιβαλλοντική αδικία συμβαδίζουν και αλληλοσυνδέονται οπότε θα πρέπει να αντιμετωπισθούν συλλογικά.

Κρίνεται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός των παγκόσμιων αξιών και του ήθους σχετικά με τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους αλλά και τις σχέσεις των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον. Σχέσεις οι οποίες βρίσκονται σε μια δυναμική εξέλιξη μέσα στο χρόνο και συνέχεια πρέπει να αξιολογούνται και να προσδιορίζονται. Η ανάπτυξη οφείλει να αλλάξει χροιά και να ιδωθεί μέσα σε ένα σφαιρικό πλαίσιο μέσα σε ένα πλαίσιο παγκόσμιας κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας και ταυτόχρονα σεβασμού απέναντι στο περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1993).

Η **Χάρτα του Βελιγραδίου** δίνει μια νέα οπτική πιο ξεκάθαρη απ' ότι στο παρελθόν και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλείται τώρα μέσα σε νέα μέτρα και σταθμά να αναδιαμορφώσει τους στόχους και τις επιδιώξεις της για να αναδείξει και να μεταδώσει όλους τους παραπάνω στόχους της παγκόσμιας κοινότητας. Γίνεται η φωνή των λαών και ο φορέας νέων ιδεολογικών ρευμάτων στις παροντικές και μελλοντικές γενεές. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει σε όλους τους πολίτες ενήλικες και ανηλίκους με προγράμματα εκτός και εντός σχολείου τα οποία θα έχουν διεπιστημονικό και διαρκή χαρακτήρα. Η συνεργασία σε τοπικό, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο θα είναι ιδιαίτερης σημασίας και θα προσεγγίζει θέματα οικονομικά, κοινωνικά και ηθικά υπό το πρίσμα της περιβαλλοντικής οπτικής ενσωματώνοντάς τα σε μία ολότητα (Φλογαΐτη, 1993). Οι δράσεις της θα στοχεύουν:

A) Στη μετάδοση γνώσεων για την κατανόηση του περιβάλλοντος. Στη συνειδητοποίηση των προβλημάτων του, στην κατανόηση της σχέσης των κοινωνιών με αυτό και στην ανάπτυξη ευθύνης που θα φέρουν απέναντί του.

B) Στην δημιουργία στάσεων, αξιών και συμπεριφορών τέτοιων που να κινητοποιούν τους ανθρώπους για τη βελτίωση, προστασία και διάσωση του φυσικού περιβάλλοντος.

Γ) Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στους πολίτες επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων και «αξιολόγησης» οποιουδήποτε μέτρου που λαμβάνεται και προγράμματος που υλοποιείται με στόχο το περιβάλλον (Φλογαΐτη, 1993)

Δ) Στην ανάπτυξη αισθήματος υπευθυνότητας στους πολίτες για «συμμετοχή» και ανάληψη ρόλων για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη εφαρμογή νέων μέτρων (Φλογαΐτη, 1993).

Η Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας συνήλθε το 1977 υπό την εποπτεία της UNESCO και της UNEP (Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών). Παρευρίσκονταν συνολικά 265 αντιπρόσωποι και 65 εκπρόσωποι και παρατηρητές. Η Διάσκεψη αυτή αποτελεί το καταστάλαγμα των προηγούμενων συναντήσεων και διασκέψεων για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Συνοψίζοντας, κατά γενική αποδοχή αποφασίστηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να *«ενσωματωθεί και να αναπτυχθεί σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πράξης»* (Φλογαΐτη, 1993). Η διακήρυξη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που προέκυψε από τη Διάσκεψη της Τιφλίδας καταλήγει σε 41 προτάσεις και είναι από τα πιο αξιολογα κείμενα που έχουν γραφτεί για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η Διάσκεψη της Τιφλίδας επανέρχεται στα κείμενα της Στοκχόλμης και του Βελιγραδίου, τα μελετά και τα εξετάζει διεξοδικά. Ακολουθεί τους στόχους και τις προτάσεις των προηγούμενων Διασκέψεων και επιπλέον αφήνει να φανεί πιο καθαρά ότι οι ανθρώπινες κοινωνίες θα πρέπει να συνεχίσουν την ανάπτυξη τους με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα ζωής και των επόμενων γενεών. Η ανάπτυξη να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην παραβιάζονται από την ανθρώπινη εκμετάλλευση τα όρια αντοχής των οικοσυστημάτων. Οπότε θα πρέπει να υπάρχει σαφής γνώση των ορίων αυτών και των μέχρι τώρα παρεμβάσεων και επιπτώσεων. Θα πρέπει να υπάρχει αλληλεγγύη ανάμεσα στην ανάπτυξη και τα «θέλω» της ανθρωπότητας με την ποιότητα του περιβάλλοντος. Η επιστήμη και η τεχνολογία να γίνουν αρωγοί στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να στρατευθεί για την εύρεση καινοτόμων λύσεων και στρατηγικών στα περιβαλλοντικά θέματα. Μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας ανάμεσα στους λαούς για την επίτευξη των στόχων που τίθενται για τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για ειρήνη ανάμεσα στους λαούς. Η ειρήνη με τη σειρά της προϋποθέτει την άμβλυνση των όποιων ανισοτήτων και την ανάπτυξη του αισθήματος της συλλογικότητας. Γι' αυτό όλοι οι πολίτες σε όλα τα μέρη της γης ανεξαρτήτου ηλικίας θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε μια τέτοιου είδους Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που θα τους ενδυναμώσει το αίσθημα της

κινητοποίησης και της ικανότητας για δράση υπέρ του περιβάλλοντος. Αξιοσημείωτο είναι ότι στη Διάσκεψη της Τιφλίδας γίνεται λόγος για καθορισμό των εκπαιδευτικών στρατηγικών και των μεθόδων μάθησης που θα ακολουθούν τα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικά με τη βιωματική μάθηση να κυριαρχεί στις προτάσεις της. Τονίζει ότι η οικολογική γνώση είναι διαρκής και συνεχώς εξελίσσεται και διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο και προτείνεται η συστημική και διεπιστημονική προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Επιστρέφει και τονίζει για άλλη μια φορά τη σωστή επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση φορέων, κυρίως των εκπαιδευτικών. Τέλος στρέφεται και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης τα οποία θεωρεί ότι πρέπει να προωθήσουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεδομένης της ικανότητας επιρροής τους (Φλογαΐτη, 1993) (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, 1999).

Το 1987 αρχίζει να διαδίδεται η χρήση του όρου αειφορία η οποία είχε κάνει την εμφάνισή της ήδη από τη δεκαετία του '70. Η παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη εκδίδει ένα πόρισμα με τίτλο « **Το κοινό μας Μέλλον**». Η σύστασή της έγινε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ και προέδρευε ο Νορβηγός υπουργός Harlem Burndland. Η έκθεση **Burndland** έκανε λόγο για **αειφόρο ανάπτυξη** και την όρισε ως την ανάπτυξη που επιτρέπει όχι μόνο στις παροντικές αλλά και στις μελλοντικές γενιές να ικανοποιούν τις ανάγκες τους χωρίς να χάνεται η ποιότητα της ζωής τους. Εστιάστηκε στα εξής σημεία: Διατήρηση του παγκόσμιου πληθυσμού στα ίδια αριθμητικά επίπεδα, βελτίωση και ενίσχυση των φυσικών πόρων, σύνδεση οικονομίας και περιβάλλοντος, αλλαγή στον τρόπο ανάπτυξης αλλά ταυτόχρονα και ικανοποίηση των πρωταρχικών αναγκών όλων των ανθρώπων. Τεχνολογική ανάπτυξη που να εξυπηρετεί τις ανάγκες ενός βιώσιμου ες αεί περιβάλλοντος (Φερμέλη κ.α. , 2019).

Παράλληλα με τη σύσταση της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ οργανώνεται στη **Μόσχα το Παγκόσμιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση**. Σ αυτό οι συμμετέχοντες αντιπρόσωποι αριθμούν τους 300, ενώ παρευρίσκονται και παρατηρητές από 100 χώρες και 15 μη κυβερνητικές οργανώσεις. Συντάχθηκε κείμενο από την UNESCO και την UNEP το οποίο είχε κατά ένα μέρος καταγραφικό χαρακτήρα σχετικά με τα όσα είχαν επιτευχθεί σ' αυτά τα δέκα χρόνια μετά τη Διάσκεψη της Τιφλίδας και τις επιδράσεις που είχαν όλα αυτά στο χώρο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα προχωράει και στο σχεδιασμό των δράσεων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη δεκαετία του '90. Στο Συνέδριο της Μόσχας διαπιστώνεται ότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των πολιτών έχει αυξηθεί σημαντικά ενώ έχουν

δημιουργηθεί νέες ομάδες οικολογικές που πιέζουν για ριζικές αλλαγές. Κι ενώ διαπιστώνεται μια θετική ατμόσφαιρα στις κοινωνικές ομάδες, στην πραγματικότητα η κατάσταση δυστυχώς στο θέμα του περιβάλλοντος κρίνεται κρίσιμη περισσότερο από ποτέ άλλοτε με τους σύνεδρους να βρίσκονται σε κατάσταση προβληματισμού. Η όξινη βροχή, η τρύπα του όζοντος, η αυξανόμενη αποδάσωση, η ερημοποίηση, η εξαφάνιση ειδών, οι πλημμύρες και η ξηρασία απαριθμούν μερικά από τα διαρκώς διογκούμενα περιβαλλοντικά προβλήματα που διαπιστώθηκαν. Σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί και η όξυνση της φτώχειας και των ανισοτήτων ανάμεσα στις χώρες του Βορρά και του Νότου, αλλά και ανάμεσα σε πολίτες των ίδιων χωρών. Αυτό καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την επικοινωνία και συνεργασία σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο των ανθρώπων (Φλογαΐτη, 1993). Οι χώρες του Τρίτου κόσμου πλήττονται από τη φτώχεια εξαιτίας της υπανάπτυξης και του υπερπληθυσμού. Έπειτα από αυτές τις διαπιστώσεις το Συνέδριο της Μόσχας υιοθέτησε τις αρχές και τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως αυτές είχαν διατυπωθεί στη Διάσκεψη της Τιφλίδας (Φλογαΐτη, 1993). Εδώ ο όρος ανάπτυξη αποκτά νέα οντότητα και σημασία καθώς προσδιορίζεται από τη λέξη **βιώσιμη** θέλοντας να αναδείξει τη σύμπραξη περιβάλλοντος και ανάπτυξης. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποκτά κι αυτή νέα υπόσταση συμβαδίζοντας με την νέα θεώρηση για την ανάπτυξη. Μέσα σ' αυτό το κλίμα σκεπτικισμού σχεδιάζονται οι δράσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη δεκαετία του '90. Συγκεκριμένα, κρίνεται αναγκαία η εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων και παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού. Η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών καθώς και η ανάπτυξη προγραμμάτων ερευνητικού χαρακτήρα. Η επέκτασή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην επαγγελματική και τεχνική. Και όλα αυτά να επιτευχθούν μέσα σε κλίμα συνεργασίας τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Φλογαΐτη, 1993).

Η δεκαετία του '90 προσδίδει στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση την έννοια της εκπαίδευσης για την αειφορία και ενσωματώνει μια ολιστική θεώρηση αυτή της οικονομίας, της πολιτικής, της κοινωνίας και του περιβάλλοντος. **Η Διάσκεψη του Ρίο το 1992** συνδέει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με την Αειφορία και **η Ατζέντα 21** αποτελεί ένα ακόμα κομμάτι που συμπληρώνει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στην Ατζέντα 21 αναγνωρίζεται η αξία της Εκπαίδευσης μη τυπικής και τυπικής καθώς και της κατάρτισης και της ενημέρωσης, αφού μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να μπορούν να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Η Εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία για την ανάδειξη της αειφορικής διαχείρισης του περιβάλλοντος. Έχει τη δυνατότητα να

καλλιεργήσει στάσεις, αξίες και αρχές σύμφωνες με την αειφορική διαχείριση του περιβάλλοντος και την ανάπτυξη. Μπορεί να καλλιεργήσει στους ανθρώπους δυνατότητες όπως αυτή της επίλυσης προβλημάτων μέσα από τη βιωματική μάθηση και τα κατάλληλα μέσα επικοινωνίας. Αναγνωρίζεται η δυνατότητα κάθε χώρας και οργανισμού να σχεδιάσει το δικό του πλαίσιο για την υλοποίηση των στόχων. Ενδεικτικά προτείνονται δράσεις όπως: η μείωση του αναλφαριθμητισμού ειδικά στις γυναίκες, η πρόσβαση όλων τουλάχιστον στην Α/θμια Εκπαίδευση, η αποκατάσταση των κοινωνικών και φυλετικών ανισοτήτων. Η περιβαλλοντική οπτική πρέπει να διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι πληθυσμοί να κινητοποιηθούν και να αναπτύξουν τις δικές τους περιβαλλοντικές και αναπτυξιακές πρωτοβουλίες. Συνίσταται οι υπεύθυνες αρχές για την κατάρτιση των ατόμων να δημιουργήσουν προγράμματα εκπαιδευτικά με σκοπό την επιμόρφωση των στελεχών διοίκησης και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες στήριξης των σχολείων ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν και να υλοποιούν καινοτόμα περιβαλλοντικά προγράμματα, όπου θα συμμετέχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τοπικούς φορείς και κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και να διαπραγματεύεται θέματα όπως το φυσικό, βιολογικό, κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον και την υγιή ανάπτυξη του ατόμου και να τα εντάσσει σε ένα σύστημα αλληλεξάρτησης, όπου οι δυναμικές τους βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη. Η έννοια του περιβάλλοντος, της ανάπτυξης καθώς και τα τεράστια περιβαλλοντικά ζητήματα θα πρέπει να εισέλθουν σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να συντελεστεί η ενημέρωση, γνώση και κατάρτιση όλων. Οι χώρες θα πρέπει να προωθούν και να βοηθούν δράσεις που γίνονται και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης αλλά και από μη κυβερνητικούς οργανισμούς. Οι τελευταίοι να δημιουργήσουν ένα δίκτυο διεθνές για την προώθηση και επίτευξη των παγκόσμιων εκπαιδευτικών στόχων (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, 1999). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της συνεργασίας είναι η αναβάθμιση των τεχνολογιών και η ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα πρέπει να εισάγουν και να εντατικοποιήσουν διάφορα διεπιστημονικά σεμινάρια για την ενημέρωση των φοιτητών, καθώς και να εντείνουν τις ερευνητικές τους δράσεις για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Τα Πανεπιστήμια να χρησιμοποιούν τέτοιες διδακτικές προσεγγίσεις που να προάγουν την αειφορική ανάπτυξη. Οι χώρες με τη σειρά τους θα πρέπει να στηρίζουν τις δράσεις των Πανεπιστημίων. Για την επίτευξη των

παραπάνω στόχων η Γραμματεία της Διάσκεψης έχει υπολογίσει ενδεικτικά για το διάστημα 1993- 2000, 8 με 9 δις δολάρια. Το πραγματικό κόστος θα εξαρτηθεί από τα προγράμματα που θα επιλέξει να εφαρμόσει η κάθε κυβέρνηση για την επίτευξη των στόχων. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η Διάσκεψη του Ρίο έδωσε έμφαση στην ενημέρωση των πολιτών, στην αναδιαμόρφωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και στην επαγγελματική κατάρτιση όλων των εργαζομένων με στόχο την αειφορική ανάπτυξη και την πορεία σε ένα ποιοτικό περιβάλλον που θα κληροδοτηθεί από τις επόμενες γενιές (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, 1999).

Μετά τη Διάσκεψη του Ρίο και ως το 1997 που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη η 3^η Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ακολούθησαν κι άλλες συναντήσεις σε διάφορες χώρες οι οποίες δεν αφορούσαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αλλά έδωσαν το στίγμα τους στον τομέα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και της ποιότητας ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Αναφέρουμε ενδεικτικά το 1993 στη Βιέννη με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα, το 1994 στο Κάιρο με θέμα την αύξηση του πληθυσμού και την ανάπτυξη, το 1995 στην Κοπεγχάγη με θέμα την κοινωνική ανάπτυξη και στο Πεκίνο με θέμα τις γυναίκες. Τέλος το 1996 στην Κωνσταντινούπολη με θέμα τους οικισμούς (Φερμέλη κ.α. , 2019).

Το 1997 στη Θεσσαλονίκη οργανώθηκε από την UNESCO η 3^η Διάσκεψη για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με θέμα: «**Περιβάλλον και Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία**», όπου έλαβαν μέρος 84 χώρες καθώς και μη κυβερνητικές οργανώσεις. Σ' αυτή τη Διάσκεψη οι παρευρισκόμενοι υιοθέτησαν και συμφώνησαν για τους σκοπούς και τους στόχους των προηγούμενων Διασκέψεων, αλλά επισήμαναν ότι οι στόχοι δεν έχουν ακόμη εκπληρωθεί. Αποδέχτηκαν ότι η πρόοδος ήταν ελάχιστη μετά τη Διάσκεψη του Ρίο. Υπάρχει όμως θετική εικόνα σχετικά με την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση του κοινού. Παρόλα αυτά χρειάζεται να διανυθεί ακόμα πολύς δρόμος ώσπου να φτάσουμε στην αειφόρο ανάπτυξη. Είναι αναγκαίος ο συντονισμός προσπαθειών και η ριζική αλλαγή στάσεων και νοοτροπιών σχετικά με τις καταναλωτικές συνήθειες και σ' αυτό θα συνδράμουν η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση των πολιτών, η νομοθεσία, η οικονομία και η τεχνολογία. Η φτώχεια δυσχεραίνει την εκπαίδευση των πολιτών οδηγεί σε υπερπληθυσμό και μειώνει την ποιότητα του περιβάλλοντος. Η έννοια της αειφορίας δεν περιλαμβάνει μόνο το περιβάλλον, αλλά και τα προβλήματα της φτώχειας, των ίσων δικαιωμάτων, της εύρεσης ποιοτικής τροφής, την ειρήνη και τη δικαιοσύνη. Πρόκειται λοιπόν για μια ηθική αρχή

όπου οι διαφορετικότητα στην κουλτούρα και στις πολιτισμικές αξίες κάθε λαού οφείλουν να γίνονται σεβαστά. Ο επαναπροσδιορισμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πρέπει να εμπερικλείει και άλλους φορείς εκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως τις κυβερνήσεις, τους οικονομικούς διαχειριστές και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις. Χρειάζεται για την υλοποίηση των στόχων να ληφθούν υπόψη οι τοπικές, περιφερειακές και εθνικές ανάγκες μιας χώρας. Οι κυβερνήσεις που δεσμεύτηκαν για την υλοποίηση των στόχων θα πρέπει να ακολουθούν τις δεσμεύσεις τους και να βελτιώνουν την εκπαίδευση ώστε να εκπληρώνει τους στόχους μιας αειφόρου ανάπτυξης. Να θεσμοθετηθεί ένα Διεθνές βραβείο Θεσσαλονίκης που θα δίνεται από την UNESCO σε όσα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι καινοτόμα και διαπραγματεύονται θέματα για το περιβάλλον και την αειφορία. Να πραγματοποιηθεί τέλος μετά από 10 χρόνια αξιολόγηση της πορείας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Unesco, 2019)

Μετά την Διάσκεψη στη Θεσσαλονίκη ακολούθησαν κι άλλες Διασκέψεις οι οποίες ήταν σχετικές με το περιβάλλον και την αειφορία, όπως αυτή στο Γιοχάνεσμπουργκ το 2002, το 2003 στο Κιότο, το 2007 στο Αχμενταμπάντ της Ινδίας όπου για πρώτη φορά οι Η.Π.Α έκριναν απαραίτητη τη λήψη μέτρων για το φαινόμενο του θερμοκηπίου (Φερμέλη κ.α , 2019). Το **2015 συγκλήθηκε η 70^η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών και υιοθέτησε τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης** και 169 υποστόχους, γνωστή ως **Ατζέντα 2030**. Οι στόχοι αυτοί είναι παγκόσμιοι και έχουν τελικό στόχο υλοποίησης το 2030. Απευθύνονται σε όλες τις χώρες αναπτυσσόμενες και ανεπτυγμένες . Κάθε χώρα έχει τις δικές της προτεραιότητες, προγράμματα και εθνική πολιτική τα οποία είναι σεβαστά. Κάθε χώρα είναι ελεύθερη να βρει το δικό της τρόπο για να εντάξει στην εθνική της πολιτική τους στόχους. Πρέπει όμως να λαμβάνει υπόψη της την πολύπλευρη διάσταση τους που είναι η κοινωνική, οικονομική και περιβαλλοντική την οποία θα συνδέσει με το νομοθετικό της πλαίσιο. Η πορεία και η αξιολόγηση εφαρμογής των στόχων γίνεται παγκόσμια από το πλαίσιο του Πολιτικού Φόρουμ Υψηλού Επιπέδου των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Οι 17 Στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης αφορούν: « 1.τη μείωση της φτώχειας, 2. την εξάλειψη της πείνας, 3. την υγεία και την ευημερία και 4. την ισότιμη πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση, 5. πρόσβαση σε καθαρό νερό και αποχέτευση, 6.φτηνή και καθαρή ενέργεια με την χρήση εναλλακτικών πηγών ενέργειας, 7.μείωση της ανεργίας και αξιοπρεπής εργασία, 8.βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, 9.βιομηχανία καινοτομία και υποδομές, 10.λιγότερες ανισότητες, 11.βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, 12.υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή, 13.δράση για το κλίμα, 14.ζωή στο νερό, 15.ζωή

στη στεριά, 16.ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί, 17.συνεργασία για την επίτευξη των στόχων» (Ελληνική Πλατφόρμα για την Ανάπτυξη, 2019).

Πρόσφατα στις αρχές του Δεκεμβρίου του 2019 πραγματοποιήθηκε Διάσκεψη του ΟΗΕ για την κλιματική αλλαγή στη Βόνη της Γερμανίας. Ο Πρόεδρος του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου μετέφερε τη φιλοδοξία του για μία πρώτη κλιματικά ουδέτερη Ευρώπη ως το 2050 με στόχο τη μείωση έως και κατάργηση της χρήσης άνθρακα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2019).

Συμπερασματικά σε όλες τις Διασκέψεις και τα Συνέδρια που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με το περιβάλλον και την αειφορία η UNESCO και η UNEP τοποθετούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε περίοπτη θέση για την επίτευξη των στόχων και την αφύπνιση των πολιτών προκειμένου να βρεθούν λύσεις στα μεγάλα περιβαλλοντικά και κοινωνικά διλήμματα και αδιέξοδα. Η συμβολή της είναι αποδεδειγμένα ουσιώδης .

2.2 Η Δια Βίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των πολιτών

Στην παρούσα ερευνητική εργασία μελετώνται οι απόψεις των γονέων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τυπική εκπαίδευση), θα ήταν όμως παράλειψη να μην αναφερθούμε στους διάφορους τρόπους διάχυσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οι οποίοι οδηγούν στη δια βίου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Οι διάφοροι τρόποι διάχυσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι συνδεδεμένοι με τους τρόπους που εκφράζεται και η μάθηση. Τη διακρίνουμε ως τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μη τυπική, άτυπη και διαγενεακή. Με τον όρο τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση που περιλαμβάνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία υλοποιείται σε άτομα ίδιας ηλικίας , μέσα στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου, ακολουθεί τα αναλυτικά προγράμματα και τη γενικότερη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος και διέπεται από συγκεκριμένους στόχους που αναφέρονται και προσδιορίζονται μέσα από τις επίσημες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας. Η μετάδοση της γνώσης και των αξιών της βρίσκονται στην ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού, τη φιλοσοφία της σχολικής μονάδας και του Διευθυντή αλλά και γενικότερα του σχολικού συγκροτήματος. Μπορεί να γίνει διάχυσή της σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο ως το Λύκειο, την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μπορεί όμως να αποτελεί και πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης. (Αντωνίου, 2012)

Ως μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση νοείται ένα σχεδιασμένο περιβαλλοντικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρέχεται από κάποιον εκπαιδευτή όχι εκπαιδευτικό με τη διαφορά ότι αυτό απευθύνεται σε πολλές διαφορετικές ομάδες ή άτομα χωριστά και όχι στα πλαίσια του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτής μπορεί να είναι μια μη κυβερνητική οργάνωση ή ένας οργανισμός, ένα Κ.Π.Ε που στόχο έχει να ευαισθητοποιήσει τους πολίτες σε θέματα περιβαλλοντικά. Ο εκπαιδευόμενος δεν είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει όλο το πρόγραμμα αλλά να επιλέξει ο ίδιος τι τον ενδιαφέρει να χρησιμοποιήσει από το υλικό του εκπαιδευτή και προσέρχεται εθελοντικά στο πρόγραμμα επειδή ο ίδιος θέλει ως ενεργό μέλος της κοινωνίας να βοηθήσει στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Αντωνίου, 2012).

Ως άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται η δια βίου εκπαίδευση η οποία αποκτάται από τα άτομα με τις γνώσεις, στάσεις και εμπειρίες που αποκομίζουν από την καθημερινή τους ζωή. Στην άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσονται και οι καμπάνιες από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά ακόμα και η συμπεριφορά προς το περιβάλλον που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου ή ακόμα και το ίδιο το σχολικό κτίριο. (Πασβάγκα , 2011), (Καρακώστα , 2011)

Διαγενεακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που περνάει από γενιά σε γενιά με την επαφή και συνύπαρξη της μίας γενιάς με την άλλη. Πολλές φορές οι προηγούμενες γενιές έχουν να μας επιδείξουν πολύ πιο φιλικούς τρόπους συνύπαρξής τους με το περιβάλλον αλλά και τα παιδιά μεταφέρουν από το σχολείο τους περιβαλλοντικές γνώσεις και στάσεις στο συγγενικό τους περιβάλλον.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ακολουθεί τον πολίτη δια βίου και η ένταξη για εφαρμογή της εξαρτάται από την εποχή και τον τόπο καθώς και την ενσυνείδηση του πολίτη να αφουγκράζεται τα καλέσματα της εποχής του.

2.3 Διερευνώντας την επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε διεθνές επίπεδο - Η αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενηλίκων και ανηλίκων θεωρήθηκε ως μέρος της επίλυσης των τεράστιων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Κρίνεται, όμως, απαραίτητο να ερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, αφού γι' αυτό το σκοπό δαπανούνται μεγάλα ποσά. Υπάρχει άραγε αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτούς που αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες μέσα από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με αυτούς που δεν γνωρίζουν καθόλου ή δεν γνωρίζουν καλά; Οι μαθητές στο σχολείο

κατά πόσο επηρεάζονται από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούνται στα σχολεία και οι ενήλικες πόσο επηρεάζουν το περιβάλλον τους όταν αυτοί έχουν δεχτεί Περιβαλλοντική Εκπαίδευση; Υπάρχει άραγε διαγενεακή επιρροή; Ο στόχος πολλών περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι οι μαθητές να δράσουν καταλυτικά στη μετάδοση περιβαλλοντικών γνώσεων και στάσεων έξω από τα σύνορα του σχολείου τους (Ballantyne, Connell, & Fien, 2006).

Πολλές μελέτες υποδηλώνουν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες στο σχολείο είναι ικανές να βοηθήσουν ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές γύρω από τα θέματα του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα οι Ramsey & Hungerford (1989) παρατήρησαν ότι η εφαρμογή ενός περιβαλλοντικού προγράμματος στις τάξεις είχε επίδραση στους μαθητές σχετικά με την βελτίωση των γνώσεων τους σε θέματα περιβαλλοντικά καθώς και στην αντίληψή τους περί αυτοαποτελεσματικότητας. Οι Leeming, Porter, Dwyer, Cobern, and Oliver (1997) «παρατήρησαν ότι και η ελάχιστη συμμετοχή σε οκτώ δραστηριότητες που αφορούν το περιβάλλον ήταν αρκετές για να βελτιώσουν και σε λεκτικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο τη δέσμευση των παιδιών για το περιβάλλον». Ωστόσο μετά από έρευνες διαπιστώθηκε ότι ο συνδυασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με δραστηριότητες περιβαλλοντικές πιθανά να επιφέρουν βελτιώσεις στην περιβαλλοντική συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών. Επίσης σε παρόμοια έρευνα που διεξήγαγαν σε μεγάλο δείγμα μαθητών και γονιών ο Leeming και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι οι γονείς που παρακολουθούν στενά τα περιβαλλοντικά προγράμματα των παιδιών τους άρχισαν να συζητούν μαζί τους περισσότερο για τέτοιου είδους θέματα, αυξήθηκε περισσότερο η ανησυχία τους για τα θέματα που αφορούσαν το περιβάλλον και υπήρχε μεγαλύτερη αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι απόψεις των γονέων δεν μετρήθηκαν και πριν και μετά από την παρέμβαση αλλά μόνο στο τέλος οπότε δεν γνωρίζουμε αν όντως άλλαξε κάτι και σε ποιο βαθμό. Αξιοσημείωτο είναι ότι η μελέτη δεν αναφέρει αλλαγές των μαθητών στη συμπεριφορά και στην ανησυχία για το περιβάλλον. Στο Πανεπιστήμιο της Οτάβα οι Louise Legault και Luc G. Pelletier θέλησαν να αναπαράγουν και να επεκτείνουν τις προηγούμενες έρευνες εξετάζοντας κατά πρώτο αλλαγές σε Καναδούς μαθητές σχετικά με την οικολογική τους στάση, την ενεργοποίησή τους και τη συμπεριφορά τους ενώ αυτοί θα παρακολουθούσαν ένα οκτάμηνο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Κατά δεύτερο ήθελαν να ερευνήσουν αν τα παραπάνω παιδιά θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις οικολογικές στάσεις και τη συμπεριφορά των

γονιών τους. Στην έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις πριν αλλά και στο τέλος του προγράμματος και στους μαθητές και στους γονείς των παιδιών που θα λάμβαναν την οκτάμηνη εκπαίδευση καθώς επίσης και στην ομάδα ελέγχου. Μετά την οκτάμηνη παρέμβαση οι ερευνητές ανέμεναν ότι οι μαθητές που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα καθώς και οι γονείς: α) θα ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με τις περιβαλλοντικές συνθήκες, β) θα έδιναν μεγαλύτερη προσοχή σε περιβαλλοντικά ζητήματα γ) θα έδειχναν περισσότερη αποφασιστικότητα στο να παρουσιάζουν περιβαλλοντικές συμπεριφορές και θα τις υιοθετούσαν πιο συχνά (όπως π. χ ανακύκλωση, αναζήτηση πληροφοριών κ. α). Στο τέλος της έρευνας τα αποτελέσματα έδειχναν ότι η παρέμβαση είχε περιορισμένα αποτελέσματα στους μαθητές και τους γονείς τους. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν συμβατά με παρόμοιων μελετών. Βέβαια τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά δεν είχαν εξωτερικά κίνητρα για την περιβαλλοντική τους συμπεριφορά κάτι που ίσως δείχνει μια αλλαγή στο είδος κινητοποίησης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Τα εξωτερικά κίνητρα συνδέονται με μειωμένη οικολογική συμπεριφορά σε άλλες μελέτες. Οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν στατιστικά περισσότερο δυσαρεστημένοι για τις περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούσαν στην περιοχή τους από ότι οι γονείς των παιδιών στην ομάδα ελέγχου (Legault & Pelletier, 2000).

Τη διαγενεακή επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων έρχονται να ερευνήσουν και οι Roy Ballantyne, John Fine, και Jan Packer. Αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτές έχουν επενδύσει αρκετό χρόνο στην σύνταξη περιβαλλοντικών προγραμμάτων που απευθύνονται στη γνώση των μαθητών, στις στάσεις και στην δυνατότητα δράσης τους σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα. Αποφάσισαν λοιπόν κι αυτοί να ερευνήσουν την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων σχετικά με τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές αλλά και τη διαγενεακή επιρροή που συντελείται όταν οι μαθητές συζητούν αυτά που μαθαίνουν στα σχολεία με τους γονείς τους αλλά και με μέλη της κοινότητας. Για τους σκοπούς της έρευνας εξετάστηκαν 6 περιβαλλοντικά προγράμματα στο Queensland και 284 μαθητές από τις τάξεις 5-12. Ερευνήθηκαν οι μαθητές και οι γονείς τους δίνοντας συνέντευξη σχετικά με τις αντιλήψεις τους για το πρόγραμμα, την επίδραση του προγράμματος, σχετικά με τις γνώσεις που αποκόμισαν σε περιβαλλοντικά θέματα αλλά και την έκταση και τη φύση των συζητήσεων που το πρόγραμμα προκάλεσε ανάμεσα στους μαθητές και τους γονείς. Οι ερευνητές κατέληξαν σε συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα για να ενθαρρύνει και να ενδυναμώνει τους μαθητές

προκειμένου να υπάρχει περιβαλλοντική αλλαγή στα σπίτια τους και στις κοινότητές τους (Ballantyne, Fien, & Packer, 2001). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν ότι το 72% των μαθητών ανέφεραν ότι είχαν αποκτήσει γνώσεις από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν, το 18% ότι είχαν αποκτήσει δεξιότητες καταγραφής περιβαλλοντικών προβλημάτων, το 28% τεχνικές επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων και το 35% νέες στάσεις σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Το σημαντικότερο ότι το 32% είχαν αλλάξει τη συμπεριφορά τους κατά κάποιο τρόπο εξαιτίας της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Αυτή την αλλαγή την επιβεβαίωσαν και οι γονείς για τα παιδιά τους όταν ρωτήθηκαν. Οι μαθητές όμως ουσιαστικά συνέβαλαν στο να καταγραφούν τα σημεία εκείνα ενός προγράμματος που συμβάλλουν στη μάθησή τους. Καταγράφηκαν 4 τύποι εμπειριών οι οποίοι περιλαμβάνονταν τουλάχιστον στα 3 από τα έξι προγράμματα. Ο ένας από αυτούς αναφέρθηκε από το 27% των μαθητών και αφορούσε τα τεστ για την ποιότητα του νερού και του αέρα. Βέβαια το 46% των μαθητών δεν ανταποκρίθηκαν σ' αυτή την ερώτηση. Άλλος ένας παράγοντας ήταν οι συζητήσεις και οι παρουσιάσεις γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα που γίνονταν μέσα στην τάξη τα οποία ενθουσίασαν τους μαθητές. Εμπειρίες στο περιβάλλον όπως δεντροφύτευση, περίπατοι στο δάσος και παρατήρηση. Τέλος οι μαθητές ανέφεραν ότι η εμπλοκή σε ατομικά και ομαδικά σχέδια δράσης ειδικά αυτή που απαιτούσε συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο ή και ακόμα από το πεδίο είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθησή τους. Επίσης το 73% των μαθητών ανέφεραν ότι είχαν συζητήσει το πρόγραμμα με τους γονείς τους τουλάχιστον μία φορά. Βέβαια στις πιο πολλές περιπτώσεις το είχαν συζητήσει περισσότερο από μία φορά. Η έρευνα καταλήγει σε ενθαρρυντικά αποτελέσματα αφού έδειξε ότι οι μαθητές μπορούν και μοιράζονται τις γνώσεις τους και τις περιβαλλοντικές τους στάσεις με τους γονείς τους και είναι ικανοί να φέρουν θετικές αλλαγές στις περιβαλλοντικές πρακτικές των σπιτιών τους. Τα αποτελέσματα αυτά απαντώνται στα περισσότερα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται στα σχολεία και άρα μπορούν να γενικευθούν (Ballantine et al., 2001).

Παρόμοια έρευνα με τίτλο « *Η επίδραση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους μαθητές, στους γονείς και στα μέλη της κοινότητας: Μια μελέτη για τη διαγενεακή και διακοινοτική μάθηση*» διεξάγουν οι Christopher Vaughan, Julie Gack, Humberto Solorazano και Robert Ray. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της Κόστα Ρίκα μια περιοχή που θεωρείται από τις πιο πλούσιες σχετικά με τη βιοποικιλότητά της. Οι παραπάνω ερευνητές εξέτασαν την υπόθεση ότι τα παιδιά όχι μόνο μαθαίνουν αλλά και συγκρατούν

τις αρχές της διατήρησης του περιβάλλοντος στο σχολείο και μεταφέρουν τη μάθηση και στους γονείς τους. Μαθητές Δημοτικού σχολείου σε χωριό της Κόστα Ρίκα συμμετείχαν σε ένα μηνιαίο περιβαλλοντικό πρόγραμμα που αφορούσε τη διαφύλαξη και τη φυσική ιστορία ενός είδους παπαγάλου του Scarlet Macaw. Το χωριό κατά την περίοδο της έρευνας κατοικούνταν από 1000 άτομα. Στους μαθητές, στους γονείς τους και σε μια άλλη ομάδα ενηλίκων διανεμήθηκε ένα τεστ που αποτελούνταν από 21 ερωτήσεις. Η αξιολόγηση με το ερωτηματολόγιο έγινε σε τρεις φάσεις. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, μετά την εφαρμογή και επίσης μετά από 8 μήνες τους χορηγήθηκε το ίδιο τεστ. Ανάμεσα στο τεστ- πριν και το τεστ – μετά την εφαρμογή οι μαθητές είχαν βελτιώσει τις γνώσεις τους κατά 71%. Οι γονείς κατά 38% ενώ η ομάδα ενηλίκων καθόλου. Οχτώ μήνες αργότερα όταν τους δόθηκε το ίδιο τεστ οι μαθητές είχαν διατηρήσει το 67% των γνώσεων τους αλλά και της δέσμευσής τους στην προστασία του παπαγάλου, οι γονείς το είχαν αυξήσει σε 52% ενώ η ομάδα ελέγχου των ενηλίκων έδειξε μια σημαντική βελτίωση στο 29%. Οι παραπάνω συγγραφείς του άρθρου θεώρησαν ότι οι γονείς έμαθαν από τα παιδιά τους και οι δύο μαζί μετέφεραν τη γνώση και την πληροφορία στους γείτονές τους αλλάζοντας έτσι τα αποτελέσματα στην ομάδα των ενηλίκων (Vaughan, Gack, Solorazano, & Ray, 2003). Πρέπει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα ήταν δυναμικό και διευκόλυne την αλληλεπίδραση. Περιλάμβανε έγχρωμες και εμφανίσιμες εικόνες και άλλα υλικά. Η ομάδα των παιδιών ξόδεψε μόνο ένα πρωινό στο πεδίο και συγκεκριμένα στο Carara National Park για παρατήρηση και θεωρήθηκε ότι ο χρόνος μελέτης στο πεδίο έπρεπε να αυξηθεί (Vaughan et al., 2003).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η μελέτη της Peggy Mandel. Ερευνά την χρησιμότητα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων μάθησης στο σπίτι και κατά πόσο αυτά επιδρούν στην αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των μαθητών και αν αυτή η αλλαγή επηρεάζει και τους γονείς τους. Αναφέρεται στη μελέτη της Patricia Hewitt (1997) η οποία υποστηρίζει ότι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων της περιοχής τους και η επαφή τους με συγκεκριμένες αξίες τα βοηθά να αναπτύξουν περιβαλλοντική συνείδηση και ηθική ώστε στο μέλλον να δρουν ως ενεργοί πολίτες σε παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον σε ανασκόπησή της στη βιβλιογραφία οι (Leeming, Porter, Dwyer, Cobern, & Oliver, 1997) αναφέρουν ότι τα μικρότερα παιδιά δεν έχουν υιοθετήσει ακόμα αρνητικές περιβαλλοντικές συμπεριφορές και έχουν περισσότερο χρόνο μπροστά τους για να επηρεάσουν θετικά την ποιότητα του περιβάλλοντος και να γίνουν πιθανά φορείς προώθησης περιβαλλοντικά υπεύθυνων συμπεριφορών στους

άλλους. Στην έρευνα των (Leeming et al., 1997) οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι δραστηριότητες που απαιτούσαν ενεργή συμμετοχή ήταν περισσότερο αποτελεσματικές και οι μαθητές των μικρότερων τάξεων έδειχναν πιο θετική στάση απ' ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων της έρευνας. Η ερευνητική μελέτη των (Dettmann-Easler & Pease, 1999) συμφωνεί με της Hewitt αναφέροντας ότι η ενεργή δράση σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα είναι περισσότερο πιθανό στο να επηρεάσει αλλαγές στις στάσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του προγράμματος, τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων. Σε μελέτη (Vaughan et al., 2003) που έγινε στην Κόστα Ρίκα και αναφέρεται εντός βρέθηκε ότι οι γονείς έμαθαν από τα παιδιά τους αλλά επιπλέον μετέδωσαν μαζί τη μάθηση και τις γνώσεις στη γειτονιά τους συνεισφέροντας στη μάθηση της κοινότητας (Mandel, 2013). Τέλος η Peggy Mandel καταλήγει ότι οι εκπαιδευτές θα πρέπει να σχεδιάζουν περιβαλλοντικά προγράμματα που να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές σε δραστηριότητες αλλά και τους γονείς. Θεωρεί ότι είναι σημαντικό να εκπαιδύσουμε ενεργούς μαθητές οι οποίοι θα μεταφέρουν τις στάσεις τους και έξω από τη σχολική κοινότητα (Mandel, 2013).

Σε άλλες έρευνες φαίνεται ότι ενώ υπάρχει αυξανόμενη ανησυχία της κοινής γνώμης, ιδιαίτερα των μαθητών, για περιβαλλοντικά ζητήματα Gallup *et al.*, (1992), παράλληλα έχει παρατηρηθεί ότι οι νέοι αισθάνονται ότι δεν μπορούν να επηρεάσουν τους άλλους για να πετύχουν μια θετική αλλαγή στο περιβάλλον Jensen & Schnack, 1994; Uzzell, 1994; Hillcoat *et al.*, (1995). Στόχος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των νέων είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών που θα αναλάβουν δράση στο μέλλον. Εν τω μεταξύ, υπάρχουν πολλά περιβαλλοντικά προβλήματα που ζητάνε επίλυση στο παρόν. Εκείνοι που μπορούν να συμβάλουν σ' αυτή την κατεύθυνση είναι οι γονείς των μαθητών και ο περίγυρός τους. Η επιμόρφωση όμως των ενηλίκων απαιτεί μεγάλο κόστος οικονομικό, διαφορετική προσέγγιση και διαθέσιμο χρόνο από την πλευρά των εκπαιδευόμενων. Υπάρχουν λίγα προγράμματα που να απευθύνονται στους ενήλικες και οι περισσότεροι αποκτούν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τα οποία προσφέρουν γνώση αλλά δεν είναι ικανά να επηρεάσουν τόσο ώστε να ενεργοποιήσουν το κοινό Finger (1993). Η σημασία της διαδικασίας στη διαγενεακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική. Προκειμένου να διευκολυνθεί η περιβαλλοντική διαγενετική διάδραση και επικοινωνία απαιτούνται αλλαγές στον τρόπο που οι εκπαιδευτές σχεδιάζουν τα περιβαλλοντικά προγράμματα και στον τρόπο διδασκαλίας τους. Στο άρθρο των (R. Ballantyne et al., 2006) ως «*διαγενεακή δραστηριότητα νοείται κάθε δραστηριότητα ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα που φέρνει κοντά τους νέους με τους μεγαλύτερους με σκοπό το*

αμοιβαίο όφελος» Angelis, (1990). Στον τομέα της εκπαίδευσης οι περισσότερες μελέτες ασχολούνται με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν με μεγαλύτερους μέσα στο χώρο του σχολείου. Πολλά περιβαλλοντικά προγράμματα δεν παρέχουν ευκαιρίες στους νέους να επηρεάσουν ευθέως τη μάθηση και τις πράξεις των ενηλίκων Vars & Vars, (1990). Ακόμα και τα περιβαλλοντικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές, στους γονείς και στα μέλη της κοινότητας απέτυχαν να δημιουργήσουν ευκαιρίες ώστε ο ένας να μάθει από τον άλλο. Λίγα προγράμματα κατόρθωσαν να δημιουργήσουν αυτές τις ευκαιρίες και αυτά απαντώνται στη μη τυπική εκπαίδευση, όπως στα κέντρα νεότητας, σε βιβλιοθήκες και σε μουσεία. Σ αυτά τα προγράμματα επιδεικνύονται τα θετικά οφέλη από την αλληλεπίδραση των νέων με τους μεγαλύτερους όταν και οι δύο εργάζονται ενεργά για ένα κοινό σκοπό Allen, (1986). Σε πολλά κοινωνικά και περιβαλλοντικά προγράμματα αναγνωρίζεται η συνεισφορά των μαθητών στην αντιμετώπιση πολλών κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων σε τοπικό επίπεδο. Οι μαθητές παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδρασή τους με τους ενήλικες και λειτουργούν ως καταλύτες για την κοινωνική και περιβαλλοντική αλλαγή. Για παράδειγμα οι Jensen et al., (1995) έδειξαν ότι οι μαθητές ανέλαβαν περιβαλλοντικές δράσεις με σκοπό να επηρεάσουν το δημοτικό συμβούλιο ώστε να διαθέσει οικονομικούς πόρους για την αναδιοργάνωση της κυκλοφορίας σε μια πυκνοκατοικημένη περιοχή της κοινότητας τους, να μειώσει το όριο ταχύτητας κοντά στα σχολεία, να τοποθετήσουν κάδους ανακύκλωσης κ.α. Όλα τα προγράμματα δείχνουν ότι οι μαθητές μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας ωστόσο δεν έχει διερευνηθεί η διαδικασία με την οποία συντελείται αυτή η επιρροή (Ballantyne, Connell, & Fien, 2006). Η μελέτη των Ballantyne et al., (2006) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες μελέτες για τη διαγενεακή μάθηση τοποθετούνται μονόδρομα βλέποντας μόνο την επίδραση των γονέων προς τα παιδιά. Ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις από την έρευνα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που δείχνουν ότι η διαγενεακή μάθηση μπορεί να είναι αμφίδρομη (Ballantyne et.al., 2006).

Ακόμα μία έρευνα ασχολήθηκε με την επίδραση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος για τη διαχείριση αστικών αποβλήτων στην Πολωνία στους μαθητές τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η διαχείριση αστικών αποβλήτων αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα για την Πολωνία. Το νομοθετικό σύστημα και οι πρακτικές διαχείρισης των αποβλήτων απαιτούν πολλές αλλαγές και μετατροπές προκειμένου να συμβαδίσουν με τις

οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Υποστηρίχτηκε λοιπόν ότι προκειμένου να επέλθουν τέτοιες αλλαγές θα πρέπει να συνοδεύονται από εκπαιδευτικά προγράμματα ενημέρωσης της κοινότητας με στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους, την αλλαγή στις στάσεις τους αλλά και στη συμπεριφορά τους. Οι περιβαλλοντικές στάσεις των νέων είναι αρκετά σημαντικές καθώς παίζουν ουσιώδη ρόλο στο να παρέχουν λύσεις στο άμεσο μέλλον σχετικά με περιβαλλοντικά προβλήματα (Bradley et al., 1999; Eagles & Demare, 1999). Τα σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα παρόλο που απευθύνονται στους μαθητές μπορούν να επηρεάσουν και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και την ευρύτερη κοινότητα μέσα από τη διαδικασία της διαγενεακής επιρροής (Ballantyne et al., 1998, 2001a,b, c; Evans et al., 1996; Gallagher et al., 2000; Yerkes & Haras, 1997). Το 2010 δημοσιεύεται η μελέτη των Malgorzata Grodzinska-Jurczak, Agata Bartosiewicz and Agata Twardowska & Roy Ballantyne η οποία αφορά την αξιολόγηση της επίδρασης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος για τη διαχείριση των αστικών αποβλήτων στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με τίτλο «*What Every Student should Know about Waste*». Ερευνήθηκε η περιβαλλοντική γνώση που απόκτησαν, οι στάσεις και οι συμπεριφορές. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν μαθητές από 11-13 ετών σε δημοτικά σχολεία της Πολωνίας, συγκεκριμένα στην πόλη Κρακόβ. Οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα για μια περίοδο πάνω από 4 μήνες και μαζί με τους γονείς τους και τους δασκάλους τους αξιολογούνταν μέσω ερωτηματολογίου στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος. Τα τελικά ευρήματα έδειξαν ότι οι γνώσεις των μαθητών και η επίγνωση σχετικά με τη διαχείριση των αστικών αποβλήτων βελτιώθηκαν. Η βελτίωση συσχετιζόταν εβδομαδιαία με την ηλικία, την ευχαρίστηση που δήλωναν οι μαθητές για το πρόγραμμα καθώς και με αυτό που οι ίδιοι ανέφεραν ως αποκτηθείσα γνώση. Τα τρία τέταρτα των μαθητών μοιράζονταν τις γνώσεις τους με τους γονείς τους, ενώ το ένα τέταρτο προέβη στη βελτίωση των πρακτικών του σχετικά με τη διαχείριση των αποβλήτων και στο σπίτι. Οι πλειοψηφία των γονιών ανέφερε ότι το πρόγραμμα ήταν πολύτιμο και ότι γίνονταν συχνά συζητήσεις γύρω από αυτό και ότι τις πιο πολλές φορές κατέληγε σε μια αλλαγή της διαχείρισης των αποβλήτων στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί πάλι από την πλευρά τους αξιολόγησαν το πρόγραμμα θετικά συνιστώντας την εφαρμογή του σαν ιδανική λύση στο εθνικό πρόβλημα διαχείρισης αποβλήτων (Jurczak, Twardowska, Bartosiewicz, & Ballantyne, 2003).

Οι Alex Kudryavtsev, Marianne E. Krasny, Ritchard C. & Stedman, επίσης, θέλησαν να καθορίσουν την επίδραση των αστικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων

στους νέους σχετικά με την οικολογικά ενημερωμένη αίσθηση για την περιοχή του Μπρόνξ. Η έρευνα διεξήχθη στην περιοχή του Μπρόνξ στην πόλη της Νέας Υόρκης με προγράμματα που διήρκησαν 5 εβδομάδες το 2010 και συμμετείχαν μαθητές Γυμνασίου. Το ενδιαφέρον τους ξεκίνησε από την ύπαρξη ερευνών οι οποίες αναφέρουν ότι οι άνθρωποι που έχουν την αίσθηση του χώρου στο οποίο κατοικούν εμφανίζουν μεγαλύτερη επιθυμία να εμπλακούν περισσότερο στην διαχείριση του περιβάλλοντος ακόμα και στις πόλεις. Επιπλέον διαφορετικές οπτικές της αίσθησης της τοποθεσίας συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας αρχικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς ή πρόθεσης (Stedman 2002, Walker and Chapman 2003, Ryan 2005 & Halpenny 2010, Scannell and Gifford 2010). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε δραστηριότητες όπως : διαχείριση του περιβάλλοντος, ψυχαγωγία, ανάπτυξη περιβαλλοντικών δεξιοτήτων και καταγραφή μέσω παρατήρησης του περιβάλλοντος στο Μπρόνξ πέτυχαν να καλλιεργήσουν ένα οικολογικό αίσθημα για το χώρο που ζούνε, να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους για την παρουσία και την αξία της φύσης στον τοπικό αστικό ιστό. Παρόλα αυτά αυτό δεν ενδυνάμωσε το αίσθημα δεσίματος με τον τόπο τους. Στη δε ομάδα ελέγχου η οποία δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα δεν καταγράφηκε κάποια αλλαγή ούτε στην περιβαλλοντική αίσθηση για τον τόπο τους ούτε αυξήθηκε το συναίσθημα δεσμού με αυτόν (Kudryavtsev, Krasny, & Stedman, 2012). Οι ερευνητές ωστόσο καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι από τα δεδομένα και μόνο της έρευνάς τους δεν μπορούν να καταλήξουν με σιγουριά στην επίδραση των αστικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε συγκεκριμένες πτυχές της νοηματοδότησης του τόπου. Για παράδειγμα η αναψυχή στη φύση, και οι δραστηριότητες καταγραφής του περιβάλλοντος μπορεί να έχουν διαφορετική επίδραση στην οικολογική νοηματοδότηση του τόπου. Συμπεραίνοντας η έρευνα έδειξε ότι η αίσθηση του χώρου στις πόλεις μπορεί να ενδυναμωθεί από τα αστικά περιβαλλοντικά προγράμματα στο σχολείο. Αρκεί τα προγράμματα αυτά να βοηθήσουν τους μαθητές να δουν την περιοχή τους ως μέρος που αλληλοεπιδρά με τη φύση, την παραγωγή πρώτων υλών τροφής και να εμπλακούν σε δραστηριότητες αναψυχής και μάθησης εκτός σχολείου (Kudryavtsev et al.,2012).

Οι P. Damerell, C Howe & E J Milner – Gulland ασχολήθηκαν πάλι με παρόμοια έρευνα που αφορούσε τη προσανατολισμένη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε παιδιά και την επίδρασή της στην προσφορά γνώσης στους ενήλικες (γονείς) και στην αλλαγή της συμπεριφοράς στα σπίτια τους. Χρησιμοποίησαν ένα ελεγχόμενο τεστ για να εκτιμήσουν την επίδραση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τους υδροβιότοπους

στις γνώσεις των μαθητών και των γονέων και στη συμπεριφορά τους στο σπίτι. Παρουσίασαν την αυξημένη γνώση των ενηλίκων για τους υδροβιότοπους και αναφέρθηκαν στη βελτιωμένη διαχείριση νερού στα σπίτια μετά την συμμετοχή των παιδιών τους σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τους υδροβιότοπους στις λέσχες άγριας ζωής των Σεϋχελλών. Τα πορίσματα της έρευνας καταλήγουν στην υποστήριξη της αρχικής υπόθεσης των ερευνητών ότι δηλαδή η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να μεταλαμπαδευτεί ανάμεσα στις γενεές και με έμμεσο τρόπο να επιφέρει αλλαγές σε στοχευμένες συμπεριφορές (Damerell, Howe, & Milner-Gulland, 2013).

Στη Μαλαισία, πάλι, ερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα των εργαστηρίων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία της. Έχουν γίνει τεράστιες προσπάθειες από τη Μαλαισία οι οποίες στοχεύουν στην ενημέρωση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αφύπνιση των πολιτών της προς όφελος του περιβάλλοντος. Ωστόσο έλειπε η εκτίμηση για την αποτελεσματικότητα των περιβαλλοντικών της προγραμμάτων. Η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται στην αξιολόγηση του Kelab Pencinta Alam (School Nature Clubs) ένα πρόγραμμα που οργανώθηκε από τη Malaysia Nature Society και το Forest Research Institute της Malaysia. Το Kellog Logic Model χρησιμοποιήθηκε ως όργανο αξιολόγησης της επιρροής. Συνολικά η αξιολόγηση έδειξε υψηλά ποσοστά επιτυχίας για το πρόγραμμα (Loubser, Yahya Noor Azlin, Dreyer, & Nik Azyyati, 2014).

Το 2014 δημοσιεύτηκε μια έρευνα που αφορά την αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη βιώσιμη ανάπτυξη βασισμένη στην ενεργό διδασκαλία και μάθηση στα Γυμνάσια. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης από τις περιοχές της Ινδίας την Puducherry και Cuddalore. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν 4 γυμνάσια και 240 μαθητές. Εξήντα μαθητές από κάθε σχολείο επιλέχθηκαν με βάση τα ενδιαφέροντά τους τη δέσμευσή τους και τα κίνητρά τους. Στα τελικά αποτελέσματα η ομάδα που δέχτηκε την εκπαίδευση είχε σημαντικά πιο αυξημένη επίδοση στις γνώσεις, στις στάσεις, στις δεξιότητες και τις συμπεριφορές σχετικά με τον αέρα, το νερό την διατήρηση της βιοποικιλότητας και τη διαχείριση των στερεών αποβλήτων απ' ότι οι μαθητές που δεν είχαν παρακολουθήσει το περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Εν κατά κλείδι διαπιστώνεται και σε αυτή τη μελέτη ότι η ενεργός διδασκαλία και μάθηση όταν εμπεριέχεται στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι περισσότερο αποτελεσματική (Alexandar & Poyyamoli, 2014).

Οι S. N. Rakotomamonjy, J. P. G. Jones, J. H. Razafimanahaka, B. Ramamonjisoa & S. J. Williams (2014) αξιολόγησαν την επίδραση ενός προγράμματος που εκπονήθηκε από ερευνητές Malagasy οι οποίοι στόχευαν να προωθήσουν την προστασία των λεμούριων στην Ανατολική Μαδαγασκάρη. Τα παιδιά στα χωριά που έλαβαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είχαν περισσότερες γνώσεις και θετικές στάσεις για τους λεμούριους από ότι τα παιδιά που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το ίδιο αυξημένες ήταν και οι γνώσεις των γονιών τους χωρίς όμως το πρόγραμμα να δίνει κάποια δυνατότητα στα παιδιά να συνομιλήσουν για το θέμα στους γονείς τους. Οπότε οι γνώσεις αυτές δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι πέρασαν από τα παιδιά στους γονείς. Οι στάσεις επίσης ποικίλαν ανάλογα με το είδος του λεμούριου. Μετά από ένα με δύο χρόνια δεν παρατηρήθηκε κανένας προβληματισμός από τους κατοίκους για τους λεμούριους που βρίσκονται υπό προστασία. Η έρευνα καταλήγει ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορούν να έχουν μακροχρόνια επίδραση, σίγουρα στη γνώση αλλά όσο αναφορά τη δέσμευση για προστασία κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των αγροτικών περιοχών της περιοχής τους ώστε να μπορούν μέσω των προγραμμάτων να μεταφέρουν τον ενθουσιασμό στα παιδιά πάνω σε θέματα οικολογικά αλλά και βιωσιμότητας (Rakotomamonjy, Jones, Razafimanahaka, Ramamonjisoa, & Williams, 2014).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο καλός σχεδιασμός, η ενεργή συμμετοχή, η μελέτη στη φύση, οι δυνατότητες επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων και η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλουν ουσιαστικά στη δημιουργία περιβαλλοντικών προγραμμάτων τέτοιων που να αφυπνίζουν και να ενεργοποιούν τα παιδιά, τους γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον.

2.4 Υιοθετώντας την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα πέρασε από τις ίδιες διεργασίες και τροποποιήσεις με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση άλλων χωρών αντικατοπτρίζοντας τις εξελίξεις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές που διαμόρφωναν το κλίμα στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Οι προετοιμασία του εδάφους για την εισαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο είχε ξεκινήσει από τα τέλη του '70. Μέχρι τότε δεν υφίσταται Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στις δεκαετίες '60 – '70 ακολουθούσε τα ρεύματα της εκπαίδευσης για τη φύση και επιχειρούσε μέσα από συγκεκριμένα μαθήματα, όπως η Πατριδογνωσία να προσφέρει κατακερματισμένη και

σκόρπια γνώση. Η Πατριδογνωσία εισήλθε στα προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το νόμο το 1913 (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004). Το μάθημα ευνοούσε τη δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας και αφορούσε τη θρησκεία, τη γεωγραφία, τη φύση, τα ήθη και τα έθιμα (Πασβάγκα , 2011). Το 1964 γίνεται μια προσπάθεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να συγγραφεί ένα νέο βιβλίο η Μελέτη Περιβάλλοντος με σκοπό τη σύνδεση Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης. Η προσπάθεια αυτή ανακόπτεται από την άνοδο της δικτατορίας που παύει τη λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα εκείνη την εποχή δεν αντιμετώπιζε περιβαλλοντικά προβλήματα εξαιτίας της χαμηλής έως και μηδαμινής βιομηχανικής ανάπτυξης. Οπότε δεν έχουμε παράλληλη εξέλιξη στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε αντιπαραβολή με τα άλλα αναπτυγμένα κράτη (Πασβάγκα , 2011). Κατά την περίοδο 1977-1982 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Υπουργείο Χωροταξίας και Περιβάλλοντος κάνουν προσπάθειες για την προώθηση και ανάδειξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Από την προσπάθεια αυτή δεν απουσιάζει και το Υπουργείο Παιδείας. Όλοι μαζί συστήνουν μια δεκαπενταμελή ομάδα εργασίας με σκοπό την εισαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία, στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Πασβάγκα , 2011).

Στη δεκαετία του '80 οργανώνεται από τη Γραμματεία του Εθνικού Συμβουλίου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος του Υπουργείου Συντονισμού και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Προστασία της Φύσης του Συμβουλίου της Ευρώπης το πρώτο σεμινάριο για εκπαιδευτικούς σε θέματα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Το σεμινάριο αυτό το παρακολούθησαν στην πλειονότητά τους φυσικοί (Πασβάγκα , 2011). Το 1980 ξεκινάει η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το 1980-81 το ΥΠΕΠΘ μαζί με το Κ.Ε.Μ.Ε(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) αποφασίζουν να εισάγουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όχι ως μάθημα, αλλά ως εκπαιδευτικό νεωτερισμό. Στο πρώτο αυτό ξεκίνημά της η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είχε μικρή συμμετοχή από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Στα χρόνια ανάμεσα στο 1983 – 1989 συγκροτείται στη Διεύθυνση Σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων ένας νέος τομέας ο οποίος ήταν υπεύθυνος για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την προώθηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων και την αξιολόγησή τους καθώς και την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων κατά την υλοποίησή τους. Το 1984 το Κ.Ε.Μ.Ε στέλνει οδηγίες για την προώθηση περιβαλλοντικών

προγραμμάτων και τη σύνδεσή τους με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η υλοποίησή τους πάλι μένει σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος. Στο διάστημα αυτό εισάγεται ως μάθημα και η Μελέτη Περιβάλλοντος στις πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Πασβάγκα, 2011).

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 εισάγεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επίσημα στα σχολεία με το νόμο (Ν. 1892/90-Φ.Ε.Κ 101τ.Α'/1990). Με το νόμο αυτό αναγνωρίζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση νόμιμα ως μέρος του προγράμματος των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την εντάσσει στο πλαίσιο Σχολικών Δραστηριοτήτων. Εξακολουθεί όμως να υλοποιείται εκτός ωρολογίου προγράμματος και η συμμετοχή σ' αυτές τις δράσεις να θεωρείται εθελοντική και από μαθητές και από εκπαιδευτικούς. Στον ίδιο νόμο εντάσσεται και ο θεσμός του Υπεύθυνου Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων καθώς και η ίδρυση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Εδώ οφείλουμε να πούμε ότι η Ελλάδα ενώ συμμετείχε χωρίς ενεργή παρουσία στη Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977, ωστόσο τα αποτελέσματα και οι στόχοι δεν άφησαν αδιάφορη την ελληνική πολιτική. Αργά αλλά με σταθερά βήματα και ακολουθώντας τις τάσεις του εξωτερικού η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποκτά σάρκα και οστά μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1991 η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με το νόμο (Ν.1964/91-Φ.Ε.Κ 69 τ. Α'/1991) και δε διαφέρει σε όρους και προϋποθέσεις από αυτή στη Δευτεροβάθμια. Αναπτύσσονται δίκτυα και συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Παράγεται επιμορφωτικό υλικό και υλοποιούνται επιμορφώσεις εκπαιδευτικών τα οποία στηρίζονται από τους Υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τα Κ.Π.Ε (Ταγκαλάκη, 2013).

Με τις δύο εγκυκλίους του (Γ1/1152/24.9.91 και Γ2/5548/7.10.1992), το ΥΠΕΠΘ προσδιορίζει τη μορφή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και την ρηξικέλευθη φύση της. Χαρακτηριστικά τονίζει ότι πρόκειται όχι για μάθημα αλλά για «εκπαιδευτική διαδικασία» η οποία διατρέχει εγκάρσια όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Κατά το σχεδιασμό της θα πρέπει να λαμβάνονται οι ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Μαθητοκεντρικός χαρακτήρας), οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες του οικοδομισμού, της βιωματικής, της ανακαλυπτικής και της κοινωνικογνωστικής μάθησης και θα πρέπει να προσεγγίζει τα υπό μελέτη αντικείμενα ολιστικά. Παράλληλα προτρέπει για συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, τους Συλλόγους Γονέων και την τοπική

κοινωνία. Προβάλλει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία , τη συνεργασία και την αυτονομία (Ταγκαλάκη, 2013).

Στην εγκύκλιο (Γ2/5548/7.10.1992) γίνεται αντιληπτό ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να αναβαθμίσει το ρόλο του σχολείου και να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης της μάθησης αναβαθμίζοντάς τον ποιοτικά (Ταγκαλάκη, 2013). Το Υπουργείο Παιδείας κατά τη δεκαετία 2005-2014 σχεδίασε εκπαιδευτικές δράσεις ακολουθώντας τις επιταγές και τους στόχους που έθετε η UNESCO και τα Ηνωμένα Έθνη. Στόχος του ήταν να αναπτυχθούν εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν στη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών μέσα από το άνοιγμα του σχολείου στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα σχολικά αυτά έτη 2005-2014 έχουν μείνει γνωστά ως έτη της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη . Μάλιστα το κάθε έτος είχε και δικό του περιεχόμενο: «2006 Νερό-Γη ο Γαλάζιος Πλανήτης, 2007 Καταναλωτισμός και Περιβάλλον, 2008: Δάσος -Πράσινος Πλανήτης, 2009: Γεωργία- Διατροφή και Ποιότητα Ζωής, 2010: Ενέργεια – Ανανεώσιμες Πηγές και Τοπικές Κοινωνίες, 2011: Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, 2012: Υγεία και Παιδαγωγικές Διαδικασίες, 2013: Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αειφόρος Διαχείριση, 2014: Ενεργοί Πολίτες». Σ αυτά τα δέκα χρόνια η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποκτάει ολιστικό χαρακτήρα όπου πολιτισμός, οικονομική ανάπτυξη, κοινωνική συνοχή και ποιοτική ζωή και υγεία λειτουργούν και μελετώνται αλληλένδετα (Φέρμελη κ. ά 2019).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση όλα αυτά τα χρόνια διανθίζεται και αυτό αντανακλάται και στη γλώσσα, όπου πλέον έχει αρχίσει πλέον να αναφέρεται ως Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι στόχοι της επικεντρώνονται στη δημιουργία ενεργών πολιτών που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά αδιέξοδα ή διλλήματα, έχοντας αυτεπίγνωση και υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας τα οποία θα προκύπτουν από την κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτή η νέα οπτική που προκύπτει μέσα από την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη κάνει ακόμα πιο αναγκαία τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας (Φέρμελη κ.ά., 2019).

2.4.1 Εν Σύντομία τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων κατά την περίοδο 2019-20

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εντάσσεται στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης με δυνατότητα υλοποίησής της και στη ζώνη του

ολοήμερου προγράμματος. Στην εγκύκλιο 2019-20 για την υλοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων αναφέρει σχετικά «...στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία... ισχύουν τα ακόλουθα...». Σχετικά με το χρόνο τα προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπονούνται τουλάχιστον για τρεις μήνες για τη δε δευτεροβάθμια από τέσσερις έως και πέντε μήνες. Στην Πρωτοβάθμια υλοποιούνται εντός ωρολογίου προγράμματος στη δε Δευτεροβάθμια (Γυμνάσια , Λύκεια , ΕΠΑΛ εκτός ωρολογίου Προγράμματος εκτός των μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων που λαμβάνουν μέρος στις σχολικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων στην Α΄ ΕΠΑΛ. Ειδικότερα στην Α-Δ τάξη του Δημοτικού σχολείου στις ώρες της ευέλικτης ζώνης, ενώ στην Ε-ΣΤ Δημοτικού στα πλαίσια διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων . Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί σε ένα πρόγραμμα είναι μέχρι τρεις, ενώ υπάρχει και ένας που έχει συντονιστικό ρόλο. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιεί μέχρι τρία προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ορίζεται ένα δίωρο μέσα στην εβδομάδα για κάθε πρόγραμμα το οποίο αναγράφεται στο πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου που εγκρίνει το πρόγραμμα. Το πρακτικό αυτό συνοδεύει το Σχέδιο Υποβολής του Προγράμματος και κατατίθεται για έγκριση στον Υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων. Κάθε μαθητής είτε είναι στην Πρωτοβάθμια είτε είναι στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να πάρει μέρος το πολύ σε δύο προγράμματα. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επειδή υλοποιείται εκτός ωρολογίου Προγράμματος απαιτείται η σύμφωνη γνώμη του γονέα. Οι μαθητές που συμμετέχουν μπορεί να είναι ολόκληρο το τμήμα ή μαθητές από διαφορετικά τμήματα ή ακόμα κι από διαφορετικά σχολεία. Τα σχολεία που υλοποιούν προγράμματα μπορούν να συνεργάζονται με δημόσιους οργανισμούς, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, ΑΕΙ, άλλους κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς κ.ά., οι οποίοι υλοποιούν προγράμματα/δράσεις εγκεκριμένα από τις αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΑΙΘ, (β) να αξιοποιούν εκπαιδευτικό υλικό φορέων, εγκεκριμένο από το ΥΠΑΙΘ αποκλειστικά για το τρέχον σχολικό έτος. Για την υλοποίηση των προγραμμάτων δεν προβλέπεται δαπάνη από τον κρατικό προϋπολογισμό. Στη σχετική εγκύκλιο υπάρχει ενδεικτική θεματολογία καθώς και αναλυτικός σχεδιασμός του προγράμματος. Τα σχέδια εγκρίνονται από το Σύλλογο Διδασκόντων κι έπειτα υποβάλλονται στους υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων της οικείας Διεύθυνσης προκειμένου να δώσουν τεκμηριωμένη εισήγηση στην Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων. Στο τέλος κατατίθεται αξιολόγηση του προγράμματος και δίνεται στους εκπαιδευτικούς βεβαίωση υλοποίησης του προγράμματος.

2.5 Από την Εκπαίδευση για την αειφορία σε ένα αειφόρο σχολείο

Η αειφόρος ανάπτυξη ανοίγει το δρόμο για μια εκπαίδευση αειφορική και η σύνδεσή τους γίνεται εμφανής στη Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο (Ατζέντα 21, 1992). Στο κεφάλαιο 36 αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης στη δημιουργία ενεργών πολιτών που θα είναι έτοιμοι να πάρουν θέση στα τεράστια περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα. Μέσα από την εκπαίδευση μπορεί να προωθηθεί η αειφόρος ανάπτυξη και να υιοθετηθούν στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές που θα συμβαδίζουν μ' αυτή. Η ηθική και περιβαλλοντική αγωγή με πολίτες που συμμετέχουν ενεργά στην από κοινού λήψη αποφάσεων μπορούν να επιτευχθεί στους κόλπους της εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την αειφορία συνίσταται είτε σε τυπικά είτε σε μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης (Agenda 21, 2020) .

Στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αποκρυσταλλώνονται όλοι οι προβληματισμοί και όλα τα αδιέξοδα της κοινωνίας στα οποία η παγκόσμια κοινότητα πρέπει να απαντήσει και να βρει ουσιαστικές και δίκαιες λύσεις. Στην ΕΑΑ (Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη) η αλληλεξάρτηση και συνεξέταση του περιβάλλοντος με τους οικονομικούς, κοινωνικούς, οικολογικούς, πολιτικούς και πολιτιστικούς χώρους στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή (Ζαχαρίου, Καίλα, & Κατσίκης, 2008). Στην ουσία η Εκπαίδευση για την Αειφορία είναι μια εκπαίδευση που στοχεύει στον μετασχηματισμό όχι μόνο του περιεχομένου της αλλά και της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της αειφόρου εκπαίδευσης αποτελούνται από ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών διαδικασιών και παιδαγωγικών μετασχηματισμών. Πιο συγκεκριμένα η ΕΑΑ έχει ολιστικό χαρακτήρα και δεν είναι προσανατολισμένη μόνο στη μελέτη των οικοσυστημικών και βιολογικών εξελίξεων των οργανισμών αλλά προσβλέπει στην αειφορική διαχείριση των κοινωνικό-φυσικών περιβαλλόντων. Η καλλιέργεια της συστημικής σκέψης αποσκοπεί στην κατανόηση και εφαρμογή της ολιστικής προσέγγισης της αειφορίας που αναζητά τις δυναμικές και τις σχέσεις ανάμεσα στα συστήματα τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλλαγή και εξέλιξη. Η ΕΑΑ προσεγγίζει τη γνώση διεπιστημονικά και διαθεματικά χρησιμοποιεί δεδομένα από όλους τους επιστημονικούς κλάδους, καλλιεργεί την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας στους θεσμούς και την πολιτική προσβλέποντας στη βελτίωση της κοινωνικής πραγματικότητας και τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Μια τέτοια εκπαίδευση προσανατολίζεται στις αξίες από τις οποίες αναδύονται περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα και αντιλαμβάνεται την

ποικιλομορφία τους. Διερευνά κριτικά τις προτάσεις και αποφάσεις εκείνων που εμπλέκονται στην επίτευξη της αειφορίας. Λειτουργεί συλλογικά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων με στόχο τον κοινωνικό, περιβαλλοντικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Η Εκπαίδευση για την αειφορία έχει συνεχή και αδιάκοπο χαρακτήρα και εκτείνεται σε όλα τα περιβάλλοντα μάθησης από το σχολείο, στην καθημερινή ζωή, την τοπική κοινωνία και τον εργασιακό χώρο (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004)

Η αναδιαμόρφωση της κοινωνικό-περιβαλλοντικής κουλτούρας μπορεί να επιτευχθεί μόνο από ένα νέο σχολείο το οποίο θα είναι αναδομημένο ως προς το περιεχόμενο μάθησης, της παιδαγωγικές του διαδικασίες, τα υλικά, τους στόχους και τις μεθόδους προσέγγισης. Ένα τέτοιο σχολείο θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία, να είναι δηλαδή ένα αειφόρο σχολείο. Απώτερος σκοπός του είναι η δημιουργία αυριανών πολιτών που θα λειτουργούν και θα ζουν βιώσιμα αλλά και η αφύπνιση και δραστηριοποίηση της σημερινής κοινωνίας πάνω σε θέματα που απασχολούν την τοπική, εθνική και παγκόσμια κοινότητα. Το αειφόρο σχολείο δεν στηρίζεται σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς αλλά δρα συνδυαστικά και συμμετοχικά με την τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία (Ταγκαλάκη, 2013). Στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων, την βελτίωση δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της κατανόησης και στη βιώσιμη δράση των μελών. Λειτουργεί ως κοινότητα η οποία εξυπηρετεί το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία, τον πολιτισμό και στοχεύει στην ευημερία των μελών του. (Τρικαλίτη, 2015) Τη μετάδοση των αρχών του αειφόρου σχολείου ανέλαβε η Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού θεσπίζοντας βραβείο αειφόρου σχολείου το οποίο όμως δεν αποδείχθηκε αρκετό για να μετατρέψει ένα σχολείο σε αειφορικό. Έγινε κατανοητό ότι μετατροπή ενός σχολείου σε αειφόρο είναι πολύπλοκη και πολυπαραγοντική υπόθεση και χρειάζεται περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση. Γι' αυτό το 2014 μετέτρεψε το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου σε πρόγραμμα με τίτλο: Ελληνικό Αειφόρο Σχολείο με έγκριση από το Υπουργείο Αρ. Πρωτ.118/Γ7/ 2/1/2014). Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν την εξέλιξη του σχολείου τους δημιουργήθηκαν 8 πυλώνες σύμφωνα με τους οποίους το σχολείο ακολουθεί τις αρχές της αειφορίας. Οι πυλώνες αυτοί είναι συνυφασμένοι με τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ (Τρικαλίτη, 2015). Πιο συγκεκριμένα :

Ιος Δείκτης: Δημοκρατία και συμμετοχή στο σχολείο

Το αειφόρο σχολείο επιδιώκει την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη λήψη αποφάσεων. Συμβάλλει με αυτό τον τρόπο στη δραστηριοποίηση των μαθητών και στη ανάπτυξη της ενεργούς

πολιτειότητας. Καλλιεργεί το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και φροντίζει για την ποιότητα ζωής των μελών του στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και έξω από αυτό. Οι μαθητές συμμετέχουν σε δράσεις ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους και ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στα μαθήματα. Αποφεύγεται έτσι ο μεροληπτικός τρόπος προσέγγισης των μαθητών και βελτιώνονται οι σχολικές επιδόσεις των αδύναμων μαθητών. Κυριαρχεί ο ενθουσιασμός, η αλληλοϋποστήριξη, η αγάπη και ο σεβασμός ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους. Δίνονται ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση εκπαιδευτικών και μαθητών με συμμετοχή τους σε σχολικές αλλά και κοινωνικές εκδηλώσεις. Ένα τέτοιο σχολείο συμβάλλει ουσιαστικά στην ένταξη όλων των μαθητών αποτρέποντας τη σχολική διαρροή αλλά και την ασέβεια και τους βανδαλισμούς στο σχολικό περιβάλλον. Το σχολικό κλίμα βελτιώνεται και διασφαλίζονται οι δημοκρατικοί θεσμοί. (Τρικαλίτη, 2015), (Ράλλειο Γενικό λύκειο Θυλέων Πειραιά & AEIFORUM, 2017)

2ος Δείκτης: Η βελτίωση του πλαισίου μάθησης

Το αειφόρο σχολείο υιοθετεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης όπως τη βιωματική και την ενεργό συμμετοχή. Χρησιμοποιεί τη συστημική σκέψη που οδηγεί στην ολιστική προσέγγιση μάθησης. Είναι μαθητοκεντρικό γιατί λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών και προάγει το δημιουργικό διάλογο. Αντιλαμβάνεται ότι η μετεξέλιξη του σχολικού περιβάλλοντος είναι μια σύνθετη διαδικασία γεμάτη εκπλήξεις και απρόβλεπτα (Τρικαλίτη, 2015).

3ος Δείκτης: Η προαγωγή του πολιτισμού και των τεχνών στο σχολείο

Το σχολείο δείχνει σεβασμό και αποδοχή στις διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες των μαθητών και των εκπαιδευτικών και επιτρέπει την ανταλλαγή και έκφραση των μελών του. Προσεγγίζει τα θέματα μέσα από την τέχνη και ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζονται μέσα από αυτή.

4ος Δείκτης: Το αειφορικό κτίριο και αυλή

Το αειφορικό σχολείο φροντίζει να ελαχιστοποιεί το ενεργειακό του αποτύπωμα μειώνοντας το λειτουργικό κόστος. Φροντίζει για τη δημιουργία υγιούς περιβάλλοντος και αναβαθμίζει την ποιότητα και την αισθητική των εσωτερικών χώρων καθώς και του προαύλιου χώρου. Η αυλή δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας και επαφής των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με το φυσικό περιβάλλον. Δημιουργεί περιβαλλοντικές «οάσεις», χώρους φυσικούς όπου όλοι μπορούν να επισκέπτονται για εξερεύνηση, κατανόηση της βιοποικιλότητας και αναψυχή (Τρικαλίτη, 2015).

5ος Δείκτης: Η πολιτική για την εξοικονόμησης ενέργειας και τις μετακινήσεις από και προς το σχολείο

Σχετικά με την εξοικονόμηση ενέργειας μπορεί να χρησιμοποιεί ανανεώσιμες πηγές ενέργειας για την κάλυψη μερικών ή όλων των ενεργειακών του αναγκών. Να συνδιαμορφώσει με τους γονείς πρόγραμμα μετακίνησης των μαθητών ώστε να εξοικονομούνται καύσιμα και χρόνος.

6ος Δείκτης: Η ορθολογική διαχείριση των φυσικών πόρων (νερό, υλικά και απορρίμματα)

Μείωση απορριμμάτων, γραφικής ύλης, κατανάλωσης νερού και ανακύκλωση υλικών αποτελούν στρατηγικές διαχείρισης των φυσικών πόρων του αιεφόρου σχολείου (Τρικαλίτη, 2015).

7ος Δείκτης: Η προαγωγή της υγείας στο σχολείο

Η εργασιακή εξουθένωση και εξάντληση καθώς και ο υπερβολικός φόρτος εργασιών δεν έχουν θέση στο αιεφόρο σχολείο που ενδιαφέρεται για την ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών και των μαθητών του (Τρικαλίτη, 2015).

Τέλος το αιεφόρο σχολείο δεν είναι υποχρεωτικό είναι, όμως, φιλικό προς τα άλλα σχολεία και όχι ανταγωνιστικό. Δε στοχεύει με την πολιτική και τη φιλοσοφία του στη δημιουργία περισσότερο πελατειακών σχέσεων, αλλά στο μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνικής κουλτούρας για ένα μέλλον βιώσιμο. (Ράλλειο Γενικό λύκειο Θυλέων Πειραιά & Aeiforum, 2017).

2.6 Η Ατζέντα 2030 και η επίδρασή της στην εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη

2.6.1 Αναλυτικά η Ατζέντα 2030 και οι στόχοι της

Η Ατζέντα 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη αποτελεί την πιο ουσιώδη συμφωνία που κατόρθωσε να πετύχει ο Ο.Η.Ε (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) στην 70^η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2015 με 193 κράτη μέλη με σκοπό τη διασφάλιση του παρόντος και του μέλλοντος για τους ανθρώπους και τον πλανήτη. Στη Γενική Συνέλευση παρευρίσκονταν εκπρόσωποι των κρατών μελών, του ιδιωτικού τομέα, μέλη της κοινωνίας των πολιτών, επιστήμονες της ακαδημαϊκής κοινότητας, απεσταλμένοι συνδικάτων κ.α. Κύριο μέλημά της συμφωνίας είναι ο άνθρωπος, ο πλανήτης και η ευημερία όλων. Οι 17 στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης αποτελούν ένα στοίχημα για την

εξισορρόπηση αλληλοσυγκρουόμενων αλλά και αλληλεξαρτώμενων πλαισίων όπως η οικονομική ανάπτυξη, η κοινωνική ευημερία και η προστασία του περιβάλλοντος. Η βιώσιμη ανάπτυξη αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τα κράτη αφού ενσωματώνει τους 17 στόχους στις 3 διαστάσεις της, την οικονομική, την κοινωνική και την περιβαλλοντική με όρους που θα συμπεριλαμβάνουν εξίσου τον άνθρωπο, τη διάσωση και ανάκαμψη του περιβάλλοντος, την ποιότητα ζωής, την ειρήνη και την εταιρική σχέση. Η Ατζέντα 2030 έχει θέσει ως χρονικό όριο πραγματοποίησης των 17 στόχων το 2030. Οι στόχοι είναι αλληλεξαρτώμενοι με αποτέλεσμα η δράση για τον ένα στόχο να περιλαμβάνει και τους υπόλοιπους. Έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα και εμπερικλείουν 169 άλλους επί μέρους στόχους. Η παγκόσμια κοινότητα έχει εστιάσει την προσοχή της στην εξάλειψη της φτώχειας και της πείνας σε όλο τον κόσμο σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, όπως η μείωση των ανισοτήτων, κοινωνικών και φυλετικών, η ισότητα των φύλων και η πρόσβαση όλων σε μια ποιοτική εκπαίδευση, η ειρήνη και η δικαιοσύνη, η ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς και η προστασία του περιβάλλοντος χωρίς υποβάθμισή του από την ανθρώπινη παρέμβαση. Η δράση των κρατών πρέπει να είναι συντονισμένη και να έχει ολιστικό χαρακτήρα. Η όλη πορεία αξιολογείται κάθε χρόνο από το Πολιτικό Φόρουμ Υψηλού Επιπέδου (HLPF) των Ηνωμένων Εθνών το οποίο αντικατέστησε την Επιτροπή για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Προκειμένου η αξιολόγηση να χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και δικαιοσύνη για όλα τα κράτη έχουν δημιουργηθεί δείκτες αξιολόγησης της πορείας κάθε υποστόχου. Ο Ο.Η.Ε έχει συστήσει 232 δείκτες (Απόφαση A/RES/71/313) για την παρακολούθηση των στόχων ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει καταρτίσει ένα κατάλογο 100 δεικτών για να παρακολουθεί την πορεία των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την υλοποίησή τους. Οι δείκτες αυτοί εναπόκεινται σε βελτιώσεις. Κάθε χρόνο παρουσιάζεται έκθεση παρακολούθησης των στόχων από την Eurostat σχετικά με την υλοποίησή τους και τις δράσεις των κρατών. Τα κράτη από την πλευρά τους έχουν καταρτίσει δικούς τους δείκτες προκειμένου να παρουσιάζουν την πορεία υλοποίησης των στόχων σε εθνικό επίπεδο. Οι Εθελοντικές Εθνικές Αξιολογήσεις είναι πολύ σημαντικές γιατί συμβάλλουν ουσιαστικά στην παρακολούθηση των στόχων σε παγκόσμιο επίπεδο. Κατά την αξιολόγηση από το Πολιτικό Φόρουμ Υψηλού Βαθμού (HLPF) δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής καλών πρακτικών που υιοθετήθηκαν από φορείς, οργανισμούς, επιχειρήσεις, σε εθνικό και πολιτικό επίπεδο. Ανταλλάσσονται εμπειρίες, απόψεις και δράσεις προκειμένου να προωθηθούν και να επιτευχθούν οι στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο. Κάθε ετήσια αξιολόγηση επικεντρώνεται σε μια

θεματική και εξετάζει την πορεία των στόχων αλλά και των υποστόχων που την απαρτίζουν. Για παράδειγμα το 2019 η θεματική ονομάστηκε ως «*Ενίσχυση της ικανότητας δράσης των πολιτών, διασφάλιση ευρείας συμμετοχής καθώς και ισότητας*» (Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, 2019) και το HLPF εστιάστηκε στην αξιολόγηση των στόχων 4,8,10, 13, 16 και 17. Στο HLPF του 2019 παρουσίασαν τα αποτελέσματα των δράσεων τους αναφορικά με τους στόχους 47 εθελοντικές Εθνικές Αξιολογήσεις καθώς και για πρώτη φορά η Ευρωπαϊκή Ένωση παρουσίασε για τα κράτη μέλη της μια συγκεντρωτική έκθεση. Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης μνημονεύονται ονομαστικά στην υποενότητα 2.1 εντός της εργασίας (Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, 2019).

Η Ελλάδα από την πλευρά της υποδέχτηκε την εφαρμογή της Ατζέντας 2030 ως αναγκαιότητα και το αντιμετώπισε ως σχέδιο για ένα κόσμο πιο δίκαιο που ευημερεί μέσα σε μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και λαμβάνει πάντα υπόψη της την προστασία και αναβάθμιση του περιβαλλοντικού πλούτου της χώρας. Το 2017 η Ελλάδα έθεσε τα δικά της κριτήρια για την επίτευξη των 17 στόχων Βιώσιμης ανάπτυξης εστιάζοντας στην ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς, στην ποιοτική και υψηλών στόχων εκπαίδευση και υγειονομική περίθαλψη, στην άμβλυνση των ανισοτήτων εντός της χώρας και στην αντιμετώπιση της φτώχειας, στην προστασία και υγιή διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος και όλα αυτά στο πλαίσιο μιας βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης (Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, 2019).

Ο Στόχος 4 (ποιοτική εκπαίδευση) κατέχει υψηλή θέση στους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης αφού συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων αλλά και στη βιώσιμη ανάπτυξη. Για την επίτευξη του Στόχου 4 σημαίνει ότι η ποιοτική εκπαίδευση θα πρέπει να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως φύλου, φυλής ή κοινωνικής θέσης και δεν αποκλείει κανένα από την πρόσβαση στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση δίνοντας ύψιστη σημασία στην πρόσβαση όλων των παιδιών στην προσχολική αγωγή. Στο Στόχο 4 για το 2030 εντάσσονται και οι προσπάθειες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους ανθρώπους τέτοιων που θα τους βοηθήσουν να βρουν μια αξιοπρεπή εργασία ή να αναπτύξουν επιχειρηματική δράση. Εδώ εντάσσεται και η επίτευξη για μείωση του αναλφαριθμισμού και την εισαγωγή περισσότερων νέων και ενηλίκων στον εγγράμματο κόσμο. Ένας από τους επί μέρους

στόχος του στόχου 4 «Ποιοτική Εκπαίδευση» είναι και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών και η παροχή ασφαλών μαθησιακών περιβαλλόντων για όλους. Ανάμεσα σε άλλα η Ατζέντα 2030 στοχεύει στην παροχή υποτροφιών κυρίως σε χώρες αναπτυσσόμενες και λιγότερο αναπτυγμένες (αφρικανικές χώρες και νησιωτικά κράτη) με σκοπό την αύξηση πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας καθώς και σε επιστημονικά προγράμματα. Το 2018 στην έκθεση των Ηνωμένων Εθνών υπογραμμίστηκε η ανάγκη για μεγαλύτερη προσπάθεια σχετικά με το Στόχο 4 αφού εντοπίστηκαν ανισότητες στην εκπαίδευση σε πολλά μέρη του κόσμου (Μακρή, 2019).

2.6.2 Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη μέσα από το πρίσμα της Ατζέντας 2030

Η εκπαίδευση ιδωμένη από το πρίσμα της βιώσιμης ανάπτυξης και της Ατζέντας του 2030 αποκτά νέα μορφή και περιεχόμενο. Δεν περιορίζεται πλέον απλά στο γραμματισμό και την αριθμητική αλλά επεκτείνεται στη δικαιοσύνη, την ειρήνη, την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και της εξάλειψης της βίας και οποιασδήποτε ανισότητας. Η εκπαίδευση παίζει ζωτικό ρόλο στην διάδοση και εφαρμογή των 17 στόχων βιώσιμης ανάπτυξης. Η οπτική της δεν μπορεί να εστιάζεται σ' αυτήν της οικονομικής ανάπτυξης που οδηγεί μόνο σε ανταγωνιστικά μοντέλα και δεν λαμβάνει υπόψη της τους 17 στόχους. Η αειφόρος εκπαίδευση είναι ολιστική και μετασχηματιστική και από την προσχολική ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη μη τυπική και άτυπη είναι προσανατολισμένη στους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης με σκοπό να επιφέρει μελλοντικές αλλαγές μέσω των μαθητών της. Οι παιδαγωγικές της προσεγγίσεις είναι εστιασμένες στη μάθηση μέσω του ίδιου του ατόμου, στη συνεργασία και την ομαδικότητα. Χρησιμοποιεί διεπιστημονικές προσεγγίσεις και συνδέει την τυπική με τη μη τυπική μάθηση. Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με την ποιοτική εκπαίδευση και ενταγμένη στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Επιτρέπει σε όλους να εμπλακούν στις προκλήσεις που εμπεριέχονται στους διάφορους στόχους, ενώ τους οπλίζει με γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν σ' αυτές (Unesco, 2017).

Η Unesco θέλοντας να συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη δημιούργησε ένα ομαδικό έργο που απευθύνεται σε εκπαιδευτές και

κυβερνήσεις που επιθυμούν να προωθήσουν τους 17 Στόχους. Σκοπός της δεν ήταν να φτιάξει μια μαγική συνταγή που θα ακολουθείται κατά γράμμα αλλά ένα κείμενο που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων όλων των ηλικιών. Στο βιβλίο αυτό αναφέρεται στις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι άνθρωποι ως πολίτες μέσα από ένα πρόγραμμα για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Δεξιότητες ουσιώδης για να μπορέσουν να λειτουργήσουν με ευσυνειδησία μέσα στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και να το μετασχηματίσουν παραδίδοντάς το υγιέστερο στις επόμενες γενιές. Η διαμόρφωση λοιπόν ενός προγράμματος επικεντρωμένου στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και όχι μόνο ακαδημαϊκών γνώσεων αποτελεί στροφή της εκπαίδευσης και μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την υιοθέτηση της εκπαίδευσης για την αειφορία (Unesco, 2017). Οι πιο βασικές δεξιότητες είναι: Α) να μπορούν οι άνθρωποι να αναλύουν και να κατανοούν την πολυπλοκότητα αλλά και τη σύνδεση των συστημάτων και να αντεπεξέρχονται σε αβέβαιες καταστάσεις. Β) Να αναπτύξουν τη δεξιότητα πρόγνωσης καταστάσεων και να μπορούν να σχεδιάζουν το μέλλον τους ενώ θα εκτιμούν τις επιπτώσεις των πράξεών τους. Γ) Να μπορούν να κατανοούν τη θέση των άλλων και να διαπραγματεύονται με τις αξίες της αειφορίας και τους στόχους μέσα από αντιπαραθέσεις και αμφισβητήσεις. Δ) Να αναπτύξουν ικανότητες στρατηγικής για να δρουν σκεπτόμενοι, με μέθοδο που να προωθεί τις αρχές της βιωσιμότητας σε τοπικό επίπεδο αλλά και σε ένα ευρύτερο πεδίο. Ε) Να μπορούν να συνεργάζονται μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού των απόψεων και των αναγκών των άλλων. Στ) Να καλλιεργούν την κριτική τους ικανότητα και να αμφισβητούν την κανονικότητα μέσα από την οπτική της βιώσιμης ανάπτυξης. Ζ) Να έχουν αυτογνωσία και να μπορούν να επηρεάζουν την τοπική και παγκόσμια κοινότητα και να κινητοποιούν και άλλους για να αναλάβουν δράση. Η) Να έχουν την ικανότητα να βλέπουν ένα πρόβλημα ολόπλευρα και να μπορούν μέσα σε σύνθετες και περίπλοκες καταστάσεις να βρίσκουν λύσεις που να βασίζονται στους στόχους της βιωσιμότητας. Οι ικανότητες αυτές είναι απαραίτητες να συνδυαστούν με συγκεκριμένα αντικείμενα μάθησης για να μπορέσουν προωθήσουν τους 17 στόχους για την βιώσιμη ανάπτυξη. Τα αντικείμενα αυτά αφορούν τον γνωστικό τομέα, τον κοινωνικοσυναισθηματικό και τη συμπεριφορά. Στον πρώτο ανάγονται οι πληροφορίες- γνώσεις και η κριτική σκέψη για την κατανόηση των στόχων. Στο δεύτερο εντάσσονται η συνεργασία, η διαπραγμάτευση και η επικοινωνία με τους άλλους με σκοπό την ανάδειξη των στόχων και την προσωπική ανάπτυξη. Ο τρίτος τομέας περιλαμβάνει όλες τις δράσεις που αναλαμβάνει το άτομο προκειμένου να συμβάλλει στην προώθηση και την επίτευξη των στόχων. Τα αντικείμενα μάθησης και οι

δεξιότητες συνδυάζονται με σκοπό τη διερεύνηση και προαγωγή κάθε στόχου αλλά και ταυτόχρονα όλων των στόχων μαζί αφού λειτουργούν αλληλεξαρτώμενοι (Unesco, 2017).

Για να πετύχει η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη τους 17 Στόχους και να επιφέρει μια συνολική αλλαγή είναι απαραίτητο να γίνει μια συλλογική προσπάθεια από όλα τα μέρη, την πολιτική, τους τοπικούς και ιδιωτικούς φορείς και την κοινωνία. Στο σχολείο τα μαθήματα, δεξιότητες και οι παιδαγωγικές μέθοδοι θα πρέπει να ευθυγραμμίζονται και να προσεγγίζονται κλιμακωτά ανάλογα με το επίπεδο ηλικίας. Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη πρέπει να επεκταθεί σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης και να εντατικοποιηθεί σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης αρχίζοντας από τη προσχολική ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να στηριχτούν για να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζονται ώστε να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές τους στους στόχους της βιώσιμης ανάπτυξης (Unesco, 2017).

Η εφαρμογή της Ατζέντας 2030 επηρέασε την οπτική και τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε πολλές χώρες του κόσμου. Πολλές κυβερνήσεις προκειμένου να προωθηθούν οι 17 στόχοι ανέπτυξαν πολιτικά και εκπαιδευτικά σχέδια που βοηθούν σ' αυτήν την κατεύθυνση. Για παράδειγμα το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στην Ελλάδα ίδρυσε σε όλη τη χώρα 46 κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα προγράμματα που υλοποιούνται σ' αυτά έχουν σκοπό να εκπαιδεύσουν τους δασκάλους ώστε να εντάξουν στη μάθηση των παιδιών τους 17 Στόχους βιώσιμης ανάπτυξης. Από το 2011 υπολογίζεται ότι έχουν εκπονηθεί 184 σεμινάρια σε 8.745 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης. Παρόμοιες προσπάθειες έχουν γίνει και σε άλλες χώρες του κόσμου.

Οι K. Shulla, W. Leal Filho, S. Lardjane, J. H. Sommer and C. Borgemeister το (2020) θέλησαν να αξιολογήσουν τα αειφόρα προγράμματα που υλοποιούνται στο πλαίσιο των 17 Στόχων και να εξακριβώσουν πως ο Στόχος 4 (ποιοτική εκπαίδευση) συνδυάζεται με τους υπόλοιπους στόχους της Ατζέντας 2030 καθώς και σε ποιους στόχους επικεντρώνεται περισσότερο η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Συγκέντρωσαν για τις δύο τελευταίες δεκαετίες δεδομένα σε συνεργασία με αναγνωρισμένα περιφερειακά κέντρα που εξειδικεύονται στη εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η ισχυρότερη σύνδεση φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στο Στόχο 4 σε σχέση με τους Στόχους 4 (Ποιοτική εκπαίδευση),7 (φθηνή και καθαρή ενέργεια),11 (Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες),12 (υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή),13(δράση για το κλίμα) και 15 (Ζωή στη στεριά) και αυτό αποδεικνύει την διασύνδεση των 17 στόχων και τη δυναμική τους σχέση. Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη εφαρμόζει μια πολυδιάστατη θεώρηση και

προσέγγιση του κόσμου. Στα περισσότερα εξειδικευμένα κέντρα για τη βιώσιμη ανάπτυξη φαίνεται να αναδεικνύονται περισσότερο οι Στόχοι 4 (Ποιοτική εκπαίδευση), 6 (καθαρό νερό και αποχέτευση), 7 (φθηνή και καθαρή ενέργεια), 11 (βιώσιμες πόλεις και κοινότητες), 12 (υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή), 13 (μετρίαση της κλιματικής αλλαγής). Ο Στόχος, όμως, 17 (Συνεργασία για τους Στόχους) είναι ο πιο ισχυρός καθώς επηρεάζει και επηρεάζεται από τους υπόλοιπους. Τα περισσότερα από τα αναγνωρισμένα περιφερειακά κέντρα υιοθετούν και αναδεικνύουν στα προγράμματά τους την Ατζέντα 2030. Επικεντρώνονται περισσότερο στους στόχους που αφορούν την κλιματική αλλαγή, την ποιοτική εκπαίδευση, τις βιώσιμες πόλεις, το φυσικό περιβάλλον, την παραγωγή και την κατανάλωση. Τα εξειδικευμένα κέντρα εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, χρησιμοποιούν ως μέθοδο προσέγγισης των στόχων βασικά στοιχεία όπως η συνεργατικότητα, η μη τυπική μάθηση και η θεματική εστίαση. Η συνεργασία είναι πολύ σημαντική για τη διάδοση των στόχων. Η μη τυπική μάθηση είναι εξίσου σημαντική αλλά αόρατη και γι' αυτό δύσκολο να μετρηθεί ενώ δεν υπάρχουν και αρκετές έρευνες για να την αναδείξουν. Θα ήταν όμως πρόκληση να αναπτυχθεί περισσότερο η μη τυπική εκπαίδευση με σκοπό την εκπαίδευση των ενηλίκων. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με ενημερωτικά προγράμματα ή ακόμα και με εκπαίδευση στο χώρο της εργασίας τους.

Η έρευνα των K. Shulla et al (2020) θέτει ως περιορισμό το μικρό αριθμό των κέντρων που ερεύνησε και την μερική υποκειμενικότητα κατά την ανάλυση του ερευνητή.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η έρευνα του Καπουλίτσα Αθανάσιου (2019). Μελετά τα τέσσερα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας καθώς και τα προγράμματα που εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια 2017-18. Η ανάλυση περιλάμβανε τρία εννοιολογικά πλαίσια: την προσέγγιση του υλικού με βάση τους 17 Στόχους, τις μαθησιακές περιοχές των στόχων (τη γνωστική, την κοινωνικοσυναισθηματική και τη συμπεριφορά) και τη σύνδεση της βιώσιμης ανάπτυξης με την πολιτική, την κοινωνία, την οικονομική ανάπτυξη και τη διαχείριση του περιβάλλοντος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πολλοί από τους στόχους δεν εμπλέκονται στα προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα τα κέντρα εστιάζονται περισσότερο στα γνωστικά αντικείμενα και λιγότερο στους κοινωνικό-συναισθηματικούς στόχους και τη δράση (συμπεριφορά). Η σύνδεση επιτυγχάνεται μόνο στο επίπεδο της κοινωνίας με το περιβάλλον και λιγότερο με την πολιτική και την οικονομία. Οι θεματικές των ΚΠΕ αντλούνται από την περιοχή «τοπικό περιβάλλον και φυσικοί πόροι». Η έρευνα του Καπουλίτσα καταλήγει στο

συμπέρασμα ότι για τα συγκεκριμένα τουλάχιστον κέντρα είναι αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός των στόχων ώστε να συμβαδίζουν με την εκπαίδευση για την βιώσιμη ανάπτυξη και η παραγωγή υλικού επικαιροποιημένου ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες εξελίξεις της βιωσιμότητας.

Αντίστοιχη έρευνα έγινε στη Γερμανία και διήρκησε από το 2011-16. Οι (Brodowski, Anje, Eitzkorn, & Insa, 2019) ανέλυσαν περίπου 2000 έγγραφα που σχετίζονταν με την εισαγωγή της έννοιας «της εκπαίδευσης για την βιώσιμη ανάπτυξη» στα κεντρικά έγγραφα του Γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα έγγραφα που αναλύθηκαν μπορεί να αποτελούσαν σχέδια εκπαίδευσης, εκπαιδευτικά προγράμματα, υλικό κ.α. Αντλήθηκαν από το διαδίκτυο ή εγκρίθηκε η πρόσβασή τους από τις κρατικές υπηρεσίες. Στα έγγραφα αυτά αναζητούνταν η συχνότητα των εννοιών της «βιώσιμης ανάπτυξης», «εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και βιωσιμότητα» καθώς και πλαίσια που εμπεριέχονταν στην έννοια της βιωσιμότητας όπως για παράδειγμα: κλιματική αλλαγή, φτώχεια, ποιοτική εκπαίδευση κ.α. Κατά την ανάλυση προέκυψε ότι η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη είχε προφανώς αρχίσει να κερδίζει έδαφος αλλά αυτό γινόταν συχνότερο στα πιο πρόσφατα έγγραφα. Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη φαινόταν ξεκάθαρα στην προσχολική ηλικία στα προγράμματα των σχολείων και φαίνεται να ακολουθεί τα διεθνή δεδομένα. Από τα 90 προγράμματα της προσχολικής ηλικίας τα 41 εμφάνιζαν ροπή προς τη εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Παρόλο που η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη έχει κάνει την εμφάνισή της στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο η έκτασή της και το βάθος της ποικίλουν σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα προγράμματα, τις κρατικές ομοσπονδίες και τη πρόσφατη χρονολογία των εγγράφων. Η έρευνα καταλήγει στο γεγονός ότι ακόμα χρειάζεται αρκετός δρόμος και σκέψη προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας να συμπεριλάβει ουσιαστικά την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα αφορούσε και κείμενα πριν το 2015, χρονιά όπου αποφασίστηκαν οι 17 Στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης. Αυτό εξηγεί και τη διαφορά στα κείμενα πριν την Ατζέντα του 2030 με τα πιο πρόσφατα κείμενα. Άρα γίνεται φανερό η επίδραση της Ατζέντας 2030 στα γερμανικά κείμενα σχετικά με την εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη αφού στα τελευταία κείμενα γίνεται περισσότερη αναφορά της έννοιας.

Στην Ελλάδα φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη δραστηριότητα στον τομέα της εκπαίδευσης με σκοπό την προώθηση και εφαρμογή των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης. Η τυπική εκπαίδευση βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με τη μη

τυπική. Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία υποστηρίζονται από μη κυβερνητικούς οργανισμούς και πλατφόρμες με σκοπό την καλύτερη προώθηση και εφαρμογή των 17 Στόχων. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές τους γονείς και την τοπική κοινωνία προωθούν και βάζουν σε εφαρμογή τους 17 Στόχους σε επίπεδο σχολικό και τοπικό. Στην 9^η Παγκόσμια Διαβούλευση των ΜΚΟ που οργανώθηκε από την UNESCO το Δεκέμβριο του 2019 κρίθηκε αναγκαία η συμμετοχή των Οργανισμών της Κοινωνίας των Πολιτών για την εφαρμογή των Στόχων καθώς έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό και τη μορφή της Ατζέντας 2030. Η διαβούλευση αυτή επικεντρώθηκε στο ρόλο και την δέσμευση των Οργανισμών της Κοινωνίας των Πολιτών για μια συμπεριληπτική και με ίσους όρους για όλους εκπαίδευση που δε θα αφήνει κανέναν πίσω σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (9th Collective Consultation of NGOs on Education 2030, 2019) . Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται κυβερνητικοί και μη κυβερνητικοί οργανισμοί στην Ελλάδα. Για παράδειγμα η Ελληνική Πλατφόρμα για την Ανάπτυξη αποτελεί όργανο συντονισμού των Οργανώσεων της Κοινωνίας των Πολιτών οι οποίες ενεργοποιούνται στους τομείς της Αναπτυξιακής Εκπαίδευσης, της Ανθρωπιστικής Βοήθειας και της Διεθνούς Αναπτυξιακής Συνεργασίας μέσα από δράσεις που προωθούν την επίτευξη των 17 Στόχων. Στην πλατφόρμα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους αλλά και το εκπαιδευτικό τους υλικό με σκοπό τη διάδοση των Στόχων. Παρέχει οπτικό υλικό (βίντεο- εικόνες) αλλά και ανοιχτό υλικό για κάθε ένα από τους 17 Στόχους επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να το αξιοποιήσει με το δικό του τρόπο και να το διαμορφώσει στις ανάγκες της τάξης του. Η Ελληνική Πλατφόρμα συντονίζει τις προσπάθειες διαφορετικών ομάδων πολιτών για την προώθηση των στόχων παρέχοντας υλικό διαφορετικό για όλους. Παρέχει υλικό σε εκπαιδευτικούς, στα ΜΜΕ και ΜΚΟ και είναι ανοιχτή για όποιον πολίτη ή ομάδα θέλει να συμμετάσχει και να γίνει ενεργό μέρος και επιθυμεί να αναδείξει τις δράσεις του σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Η Παιδική Helmera (Ελληνική Ένωση Προστασίας του Θαλάσσιου Περιβάλλοντος) οργανώνει δράσεις, εμπλέκοντας γονείς, παιδιά και σχολεία σε ενεργή συμμετοχή και έχει δημιουργήσει για τους εκπαιδευτικούς υλικό πλούσιο για την προστασία του υδάτινου κόσμου. Το υλικό της είναι προσανατολισμένο στο 14^ο Στόχο (Ζωή στο Νερό). Τα προγράμματά της δεν περιορίζονται μόνο στην μεταφορά γνώσεων αλλά βοηθούν τους μαθητές να προβληματιστούν σε επίπεδο οικονομικό και κοινωνικό για την προστασία του περιβάλλοντος. Είναι σχεδιασμένα ώστε να προωθούν το διάλογο,

τον προβληματισμό και την κριτική σκέψη στους μαθητές και τους ωθούν να αναλάβουν ενεργή δράση για τη διάσωση των θαλασσών <https://hempajunior.wordpress.com/>.

Η Act!onaid αποτελεί μια διεθνή οργάνωση που δραστηριοποιείται σε 46 χώρες με σκοπό τη μείωση της φτώχειας και της αδικίας και τη δημιουργία ενός κόσμου πιο δίκαιου και ειρηνικού χωρίς ανισότητες. Συνεργάζεται με οργανώσεις και κινήσεις πολιτών ώστε να πιέζουν κυβερνήσεις που καταπατούν τα δικαιώματα των ανθρώπων. Εργάζεται για την ισότητα των φύλων και για την καταπολέμηση της βίας εναντίον των γυναικών. Στηρίζει την εκπαίδευση των ευπαθών ομάδων και συνεργάζεται με την τυπική εκπαίδευση στη διάδοση των στόχων 4, 1,2,13,16,17. Οργανώνει δράσεις προωθώντας τους 17 στόχους όπως « πορεία με στόχο /Δράση για το κλίμα /το βήμα μου για τον πλανήτη. Η Act!onaid στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία με σκοπό τη διάδοση των στόχων. Προωθεί τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με την εκπαιδευτική κοινότητα και ενθαρρύνει τα παιδιά να συμμετάσχουν στις δράσεις της είτε μέσω του σχολείου τους είτε με δική τους πρωτοβουλία. Καταγράφει μέσω της πλατφόρμας της συμμετοχές των σχολείων και των παιδιών και μπορεί έτσι να διαπιστώσει κατά πόσο προωθούνται οι Στόχοι.

Quality Net Foundation (In action for a Better World) . Είναι ένας οργανισμός μη κυβερνητικού χαρακτήρα εξειδικευμένος για τη βιώσιμη ανάπτυξη και δραστηριοποιείται στην Ελλάδα από το 1997. Η λειτουργία του έχει σαν στόχο την βιώσιμη οικονομική-κοινωνική ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον και τις ανθρώπινες αξίες. Για την επίτευξη των στόχων της βιωσιμότητας προωθεί και συντονίζει τις συνεργασίες με τους θεσμικούς, επιχειρηματικούς και κοινωνικούς φορείς της χώρας. Καλλιεργεί το διάλογο για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη με τους διάφορους φορείς και συνεργάζεται μαζί τους για να αναδείξουν τις πρωτοβουλίες που συμβάλλουν στην ενημέρωση και ενεργοποίηση της ελληνικής κοινωνίας. Μαζί με τους επιχειρηματικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς φορείς αναδεικνύουν τα εργαλεία και τις μεθόδους που υποστηρίζουν τους Οργανισμούς στη Βιώσιμη Ανάπτυξη και αναπτύσσουν εκπαιδευτικό έργο που συμβάλλει στη δημιουργία ενεργών πολιτών. Βοηθούν στην παραγωγή επιστημονικού έργου που προωθεί τη βιώσιμη ανάπτυξη μέσω επιστημονικών τεκμηριώσεων. *Το Δίκτυο Υπεύθυνων Οργανισμών και Ενεργών Πολιτών του Quality Net Foundation αποτελείται από 150 Θεσμικούς Φορείς, 1280 Επιχειρήσεις, 345 Οργανισμούς της Κοινωνίας των Πολιτών, 250 Οργανισμούς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, 4.500 Σχολικές Μονάδες και 22.000 Ενεργούς Πολίτες που συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις του*

(<https://inactionforabetterworld.com/%cf%80%ce%bf%ce%b9%ce%bf%ce%b9-%ce%b5%ce%af%ce%bc%ce%b1%cf%83%cf%84%ce%b5/>).

Η Europe Direct (Ευρωπαϊκή Επιτροπή) στην Ελλάδα. Εκπροσωπεί την Ευρωπαϊκή Ένωση στην Ελλάδα και αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας με την Ευρώπη και τις υπηρεσίες της. Δημιουργεί εκπαιδευτικό υλικό για τα σχολεία και τα παιδιά σχετικά με την ευρωπαϊκή Ένωση και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης της σχολικής κοινότητας σε θέματα που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση όπως για παράδειγμα η κλιματική αλλαγή (Στόχος 13) (https://ec.europa.eu/greece/about-us_el).

Η Fair Trade Hellas. Είναι μια ελληνική μη κερδοσκοπική, μη κυβερνητική εταιρεία που ιδρύθηκε το 2004 και δραστηριοποιείται στην προώθηση του δίκαιου εμπορίου. Οι δράσεις της αφορούν περισσότερο τους Στόχους 1 (Μηδενική Φτώχεια),2 (Μηδενική πείνα),8 (Αξιοπρεπής Εργασία και Οικονομική Ανάπτυξη),12 (Υπεύθυνη Κατανάλωση και Παραγωγή) και μέσα από αυτές προσπαθεί να βοηθήσει τους μικρούς παραγωγούς σε αναπτυσσόμενες χώρες να πουλήσουν τα προϊόντα τους χωρίς να παρεμβάλλονται μεσάζοντες. Η Fair Trade Hellas σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα και διοργανώνει δράσεις ενημέρωσης σχετικά με το δίκαιο εμπόριο. Συνεργάζεται με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Δίκαιου Εμπορίου (WFTO) και το Fair Trade Advocacy Office και συμμετέχει σε εθνικές και διεθνείς δράσεις σε συνεργασία με το GCAP (Παγκόσμιο Κάλεσμα για Δράση Ενάντια στη Φτώχεια) και το Clean Clothes Campaign κ.α. Προωθεί τον εθελοντισμό και τη συμμετοχή των πολιτών και πάντα με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη (<https://www.fairtrade.gr/poioi-eimaste/>). Η Fair Trade Hellas έχει σχεδιάσει προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς και την σχολική κοινότητα. Το πρόγραμμα « Στο μικροσκόπιο ...» απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου όπου διαφαίνονται οι παγκόσμιοι συσχετισμοί στην καθημερινότητα. Οι δραστηριότητες είναι βιωματικές και λειτουργούν μέσα από παραδείγματα μεταξύ των καταναλωτών που πουλάνε και αγοράζουν και πως αυτοί επηρεάζονται από τον κύκλο παραγωγής τους. Το άλλο πρόγραμμα έχει τίτλο «map your meal toolkit» και αποτελείται από τρεις κεντρικές ενότητες. Αυτές οι ενότητες αναφέρονται στα τρία γεύματα το ορεκτικό , το μεσημεριανό και το επιδόρπιο και μέσα από αυτές τα παιδιά κατανοούν πως η παγκόσμια παραγωγή τροφίμων επηρεάζει τους ανθρώπους και τον πλανήτη.

Η WWF Hellas προωθεί μέσα από τις δράσεις της την δίκαιη συνύπαρξη ανθρώπου και φύσης. Οι στόχοι της εστιάζονται περισσότερο στη μείωση του ανθρωπίνου αποτυπώματος και στη διάσωση και προστασία της βιοποικιλότητας. Σχεδιάζει

προγράμματα που στηρίζονται σε επιστημονική τεκμηρίωση, προωθεί λύσεις και ενθαρρύνει τις συνεργασίες. Συνεργάζεται με εταιρείες κάτω από αυστηρά κριτήρια όπως αυτό της εταιρικής υπευθυνότητας και της συμμόρφωσης με το νομοθετικό πλαίσιο. Αποτελεί μέρος της διεθνούς περιβαλλοντικής οργάνωσης WWF (World Wide Fund for nature) και έχει πάνω από 5.000.000 υποστηρικτές παγκοσμίως σε περισσότερες από 100 χώρες. Συνεργάζεται με εταιρείες όπως ο ΑΒ Βασιλόπουλος, οι αλιείς της Καβάλας, το Ινστιτούτο Αλιευτικής Έρευνας και την εταιρία εμπορίας ψαριών «Μανιός» και προωθούν την «Υπεύθυνη Αλιεία». Το πρόγραμμα έχει ξεκινήσει από το 2011 και για πρώτη φορά πολυτεία, φορείς, επιχειρήσεις και επιστήμονες συνεργάζονται προκειμένου να προστατέψουν τη βιοποικιλότητα στις ελληνικές θάλασσες. Παράλληλα με αυτές τις δράσεις η WWF Hellas παράγει εκπαιδευτικό υλικό και συνεργάζεται με σχολεία σε προγράμματα όπως «Υγιής πλανήτης Υγιή παιδιά» με στόχο να αφυπνίσουν τους πολίτες στο μεγάλο πρόβλημα της υπεραλίευσης και στις κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις που αυτή προκαλεί. Προσπαθεί να ευαισθητοποιήσει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς αλλά και όλους τους πολίτες στην υπεύθυνη κατανάλωση ψαριών. Για το σκοπό αυτό συνεργάστηκε με προγραμματιστές και την εταιρία Apple και δημιούργησαν εφαρμογές που στηρίζουν την προστασία του πλανήτη. Σχετικά με την υπεύθυνη κατανάλωση ψαριών υπάρχει διαθέσιμη εφαρμογή στο Apps Stores το WWF Fish Guide που ενημερώνει τους καταναλωτές πιο ψάρι μπορούν να αγοράσουν την κατάλληλη εποχή και σε ποιο μέγεθος προκειμένου να μη προκαλέσουν βλάβη στη βιοποικιλότητα των θαλασσών και να βάλουν φρένο στην παράνομη αλιεία. Επίσης έχει σχεδιάσει εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με τις δασικές πυρκαγιές. Οι δράσεις και η συμμετοχή των σχολείων καταγράφονται και γίνονται γνωστές στην εκπαιδευτική κοινότητα προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και προβληματισμών και ενεργοποιώντας μαθητές και εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων (<https://www.wwf.gr/>).

Το Δίκτυο «Νοιάζομαι και Δρω». Αποτελεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιείται από το μη κερδοσκοπικό οργανισμό Σωματείο «Δεσμός» και το Ίδρυμα Λαμπράκη με στόχο την καλλιέργεια της ενεργού πολιτεϊότητας, της αλληλεγγύης και του εθελοντισμού. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται στο Δίκτυο υποστηρίζονται με υλικό και επιμορφώσεις από το Δίκτυο. Το Δίκτυο αυτό δημιουργεί σχολικές κοινότητες μάθησης και συνεργασίας με κοινά οράματα και στόχους για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, ανισότητες, μια κοινωνία δικαιοσύνης, δημοκρατική και βιώσιμη. Το Δίκτυο «Νοιάζομαι και Δρω» έχει λάβει την έγκριση του Υπουργείου

Παιδείας και Θρησκευμάτων και εντάσσονται σ' αυτό πάνω από 550 διαφορετικά σχολεία <https://noiazomaikaidrw.gr/> .

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η Ατζέντα 2030 έχει επηρεάσει τον τρόπο εκπαίδευσης στην Ελλάδα.. Γίνεται μια προσπάθεια δημιουργίας εκπαιδευτικών κοινοτήτων μάθησης και προώθησης των 17 Στόχων. Η εκπαίδευση δε στηρίζεται μόνο στην αναπαραγωγή και αποστήθιση γνώσεων αλλά δημιουργείται μια στροφή σε μια συνεργατική κοινότητα με φορείς, δίκτυα και μη κυβερνητικούς οργανισμούς με σκοπό τη καλλιέργεια ενεργών πολιτών με συνείδηση, κριτική και συνθετική σκέψη, πολιτών που θα αναπτύξουν υγιείς σχέσεις με το φυσικό περιβάλλον αλλά και τον κόσμο γενικότερα. Η Ατζέντα 2030 στην Ελλάδα φαίνεται ότι στο επίπεδο της εκπαίδευσης έχει καταφέρει να κινητοποιήσει μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί όλα τα μέσα για την αναβάθμιση πρώτα απ' όλα της ίδιας της μορφής της. Η στροφή της εκπαίδευσης σε εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη και ο συνδυασμός της με τους 17 Στόχους δίνουν νέα πνοή στα εκπαιδευτικά τεκτενόμενα. Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη δεν αποτελεί πρόγραμμα ξεχωριστό αλλά είναι τρόπος μάθησης και εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά χρειάζεται να διανυθεί αρκετός δρόμος για να υιοθετηθεί αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης από ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και στροφή των στόχων της πολιτικής σε μια πιο ουσιαστική εκπαίδευση ξεκινώντας από την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της, την εμπιστοσύνη στη δουλειά τους, την αναβάθμιση του ρόλου τους και την καταξίωση του έργου τους. Ας μείνουμε λοιπόν στα τελευταία λόγια της κ. Stefania Giannini (Γενική Βοηθός Διευθύντρια της Ουνέσκο) στην 9th Collective Consultation of NGOs on Education 2030 η οποία υποστηρίζει ότι μια από τις πιο βασικές προτεραιότητες είναι η εμπύχωση των εκπαιδευτικών και η επιδότηση της εκπαίδευσης ως υπέρτατου αγαθού και του Ben Salem (Υπουργός Παιδείας της Τυνησίας) που θεωρεί την εκπαίδευση ως «στρατηγική επιλογή» αν θέλουν τα έθνη να δουν τον κόσμο να μετασχηματίζεται.

3. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία στρέφει τη ματιά της στις απόψεις των γονέων για την υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης θέλοντας να αναδείξει την αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας στην επίτευξη των στόχων του αειφόρου σχολείου. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής, οι κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές εξελίξεις αλλά και τα τεράστια περιβαλλοντικά προβλήματα αναδεικνύουν την ανάγκη για υιοθέτηση αλλαγών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ο Bronfenbrenner θεωρεί ότι η ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται από εκείνους τους παράγοντες που είναι σημαντικοί κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Αυτοί οι παράγοντες είναι η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός (Σακελαρίου , 2004). Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αποτελεί ένα ζωντανό οργανισμό μάθησης, δημιουργικότητας και ανάπτυξης ψυχικής αντοχής ανάμεσα στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Αναντίρρητα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας από την οποία περιβάλλεται.

Αναρίθμητες μελέτες αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2015). Έχουν διατυπωθεί για το σκοπό αυτό πολλοί ορισμοί και διάφορες ορολογίες, όπως γονική εμπλοκή, αλληλεπίδραση σχολείου - οικογένειας, σχέσεις σχολείου - οικογένειας, συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν σε ένα κοινό σκοπό και στόχο την αξιοποίηση των δυνατοτήτων, των ικανοτήτων και των ιδιαίτερων ταλέντων των μαθητών στο βέλτιστο βαθμό και τη μοιρασμένη ευθύνη ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο για την πορεία των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2015).

Η σημασία της συνεργασίας των γονέων με το σχολείο αλλά και το αντίστροφο έχει πολλαπλά οφέλη για όλους γονείς , μαθητές και εκπαιδευτικούς. Όσο αναφορά τους μαθητές :

- Επηρεάζει τη μάθηση στο παρόν και την μελλοντική επιτυχία στο μέλλον καθώς παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενασχόληση με τις εργασίες μελέτης που τους ανατίθενται στο σπίτι και βελτιώνουν τη βαθμολογία τους.
- Παρουσιάζουν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και μειωμένες αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως βία ή προβλήματα πειθαρχίας.

- Έχουν αναπτυγμένο λεξιλόγιο και καλύτερη επίδοση σε προμαθηματικές και προγραφικές δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης επωφελούνται αυτής της συνεργασίας αφού απολαμβάνουν επαγγελματική ικανοποίηση, αναπτύσσεται το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και μειώνεται ο κίνδυνος για επαγγελματική εξουθένωση. Οι γονείς αισθάνονται κι αυτοί με τη σειρά τους αποτελεσματικοί σχετικά με τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και αυτοπεποίθηση στην άσκηση του γονικού τους ρόλου. Επιπλέον, σύμφωνα με το μοντέλο του Epstein έχουν αυξημένα κίνητρα για συμμετοχή και συνεργασία όταν οι δραστηριότητες σχετίζονται με την ανατροφή, την επικοινωνία, τον εθελοντισμό, τη μάθηση στο σπίτι, τη συνεργασία με την κοινότητα και τη λήψη αποφάσεων. Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler θεωρεί ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του γονέα, την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχει για το πόσο ικανός είναι να παρέχει βοήθεια στο παιδί του αλλά και από τις αντιλήψεις του παιδιού για την εμπλοκή του γονέα στα σχολικά τεκτενόμενα. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δυνατότητα που δίνει το σχολείο στους γονείς για αλληλεπίδραση (Χατζηχρήστου, 2015).

Οι σύγχρονες πάντως θεωρίες τονίζουν την ανάγκη για μια ισότιμη σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Οι σύγχρονες συστημικές θεωρήσεις αντιλαμβάνονται τη σχέση σχολείου - οικογένειας ως δύο παράλληλα αλλά και αλληλοσυνδεόμενα συστήματα που πρέπει να δρουν συλλογικά και με κοινό στόχο τη βέλτιστη ανάπτυξη του παιδιού σε όλα τα επίπεδα της προσωπικότητάς του. Η σχέση αυτή δεν είναι μονόδρομη και δεν πρέπει να επαφίεται μόνο στην ενημέρωση της προόδου του μαθητή. Επιπλέον, η κάθε οικογένεια θα πρέπει να προσεγγίζεται ανάλογα με την ιδιαιτερότητά της και τα ενδιαφέροντά της. Το σχολείο θα πρέπει να εστιάσει στις κοινές δράσεις που θα σχεδιαστούν με τους γονείς προκειμένου να προαχθεί η συνεργασία (Χατζηχρήστου, 2015).

Στην εκπαιδευτική κοινότητα εκφράζονται πολλές φορές οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους γονείς καθώς και η δυσκολία στην επικοινωνία με ορισμένες οικογένειες. Αντίστοιχα και πολλοί γονείς από την πλευρά τους εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για διάφορες πρακτικές του σχολείου αλλά και έλλειψη επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς (Χατζηχρήστου, 2015). Οι επικοινωνία στο ελληνικό σχολείο περιορίζεται μόνο στην παρουσία των γονέων σε διάφορες εκδηλώσεις και στην ενημέρωσή τους για την πρόοδο του παιδιού τους. Αλλά και στο εξωτερικό δεν

είναι πολύ διαφορετικά τα πράγματα (Γκλιάνου - Χριστοδούλου) Έρευνες όπως αυτές των Christenson & Sheridan (2001), Downer & Myers (2010) έχουν δείξει τι παρεμποδίζει τη διασύνδεση Σχολείου – Οικογένειας. Αυτές εστιάζονται στις αντιστάσεις που δημιουργούνται και από τις δύο πλευρές οι οποίες μπορεί να προέρχονται από έλλειψη αποδοχής στη διαφορετικότητα και στην στερεοτυπική αντιμετώπιση ατόμων ή καταστάσεων. Στη μη αποδοχή της διαφορετικότητας ως θετική συνιστώσα που οδηγεί πολλές φορές στη βελτίωση καθώς και στην έλλειψη πίστης ότι η συνεργασία οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και συντελεί στη διαδικασία της ανάπτυξης. Επιπλέον όταν υπάρχουν κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες υπάρχει λιγότερη εμπλοκή του γονέα με το σχολείο σε αντίθεση με τα σχολεία που αποτελούνται από ευκατάστατες κοινότητες γονέων. Οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο θεωρούν ότι δεν είναι αρκετά επαρκείς για να βοηθήσουν τη σχολική κοινότητα και το παιδί τους οπότε και αποφεύγουν τη συνεργασία με το σχολείο. Επίσης οι γονείς που κατοικούν μακριά από το σχολείο καθώς και οι μονογονικές οικογένειες τείνουν να εμπλέκονται λιγότερο σε συνεργασία με το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2015). Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς καθώς το παιδί τους περνά στην εφηβική ηλικία και πηγαίνει στο Γυμνάσιο ή το Λύκειο μειώνουν την αλληλεπίδρασή τους με το σχολείο. Θεωρούν ότι μπορούν να ασκήσουν περισσότερη επιρροή στο παιδί τους είτε μαθησιακά είτε κοινωνικά όταν αυτό βρίσκεται στα πρώτα σχολικά χρόνια κατά τη φοίτησή του στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο. Αυτές οι αντιλήψεις οδηγούν σε αλλαγές στη στάση των γονέων απέναντι στην αλληλεπίδρασή τους με το σχολείο με αποτέλεσμα να αποσύρονται για να κάνουν πιο αυτόνομο το παιδί τους. Στην ουσία όμως αναπροσαρμόζουν το ρόλο τους ανάλογα με τις απαιτήσεις της ηλικίας του παιδιού τους καθώς εστιάζονται περισσότερο στη βοήθεια που του παρέχουν στο σπίτι σχετικά με τα μαθήματά του.

Βέβαια και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους έχουν τις δικές τους στάσεις και πεποιθήσεις σχετικά με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας οι οποίες διαφέρουν από εποχή σε εποχή αλλά δεν παύει να επηρεάζουν αυτή τη σχέση. Σύμφωνα με τους Swick & Graves (1993) οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να έχουν λιγότερη εμπλοκή με τους γονείς, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί που υποβαθμίζονται από τους προϊσταμένους τους και δεν έχουν ευκαιρίες επιμόρφωσης (Σακελαρίου, 2004). Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους γονείς να συνεργάζονται και να συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα αλλά αυτό συμβαίνει στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης του παιδιού. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται και περνά σε επόμενη βαθμίδα οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν

τα αιτήματά τους για συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα και σε δράσεις που αυτή υλοποιεί. Επίσης θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στο διάβασμα με τα παιδιά τους. Οι γονείς το εκλαμβάνουν αυτό από την πλευρά τους ως έλλειψη επικοινωνίας ή και αδιαφορία και έτσι αποσύρονται και απομακρύνονται (Χατζηχρήστου, 2015). Υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι είναι διακριτοί και διαφορετικοί οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας, άλλοι πάλι που υποστηρίζουν ότι πρέπει να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς και προσπαθούν να ισχυροποιήσουν το ρόλο των γονέων αναθέτοντάς τους διδακτικούς ρόλους. Υπάρχει βέβαια και μια άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν πολύ ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009)

Επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου είναι η άρση οποιωνδήποτε δυσκολιών στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας με τη δημιουργία θετικών σχέσεων ανάμεσα στις δύο πλευρές. Οι σχέσεις αυτές πρέπει να βασίζονται στην εμπιστοσύνη, την ηθική ακεραιότητα, την ειλικρίνεια. Χρειάζεται λοιπόν η δέσμευση και από τις δύο πλευρές για συνεχή συνεργασία και θετική σχέση σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού. Πρέπει να αναγνωρισθεί και από τις δύο πλευρές η αξία της συνεργασίας ως μείζονος σημασίας για την ομαλή προσαρμογή και ανάπτυξη των παιδιών. Τα σχολεία οφείλουν να καθοδηγήσουν τους γονείς στην επίτευξη της συνεργασίας και να μειώσουν τα εμπόδια στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2015).

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η υιοθέτηση των αρχών του αειφόρου σχολείου όπως αναγράφονται πιο πάνω βάζει τα θεμέλια για τη δημιουργία ισότιμης και ειλικρινούς συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της κοινότητάς του.

3.1 Η Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας, αρωγός στη διαγενεακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Η κατάλληλη ενημέρωση των γονέων σε περιβαλλοντικά θέματα, η ευαισθητοποίηση και η επικοινωνία με το σχολείο θα συνδράμουν στην ευόδωση των στόχων των προγραμμάτων. Ήδη σε προηγούμενη ενότητα αναδείξαμε τη δύναμη των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία σε διεθνές επίπεδο για την αφύπνιση και την ενεργοποίηση των μαθητών, των γονιών και της ευρύτερης κοινότητας όταν αυτά εκπονούνται μεθοδευμένα.

Η άποψη λοιπόν των γονέων για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων μας είναι απαραίτητη καθώς και η ενημέρωση που έχουν σε περιβαλλοντικά θέματα, αφού οι φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις τους επηρεάζουν άμεσα τα παιδιά τους καθώς χρησιμεύουν γι' αυτά ως πρότυπα μίμησης, αλλά και ως πρώτοι δάσκαλοι που εκπαιδεύουν τα παιδιά τους στο νέο κόσμο. Η βιβλιογραφική αναζήτηση έδειξε ότι υπάρχει περιορισμένη έρευνα ως προς το συγκεκριμένο θέμα. Στην έρευνα των Kahn και Freidman το (1996) όπου πήραν συνέντευξη από 24 Αμερικανό-Αφρικανούς γονείς βρέθηκε ότι οι γονείς είχαν επίγνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων του τόπου τους συζητούσαν γι' αυτά με τα παιδιά τους και προσπαθούσαν ενεργά να βελτιώσουν την κατάσταση. Θεωρούσαν ότι είναι πολύ σημαντικό να ζούνε αρμονικά με το περιβάλλον τους. Οι γονείς υποστήριζαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των παιδιών τους και τη θεωρούσαν ισάξια με την εκπαίδευση για τα ναρκωτικά (Kahn & Friedman, 1996).

Στην Ελλάδα η μελέτη του Βασιλούδη καταλήγει ότι ενώ οι γονείς είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι τελικά δεν εμφανίζουν στην πράξη περιβαλλοντικές συμπεριφορές στην καθημερινότητα τους οπότε είναι δύσκολο να τις μεταφέρουν στα παιδιά τους (Βασιλούδης, 2010). Στην έρευνα της η Καρακώστα Αθανασία συμπεραίνει ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για τα περιβαλλοντικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στο σχολείο, επιζητούν τη συνεργασία με το σχολείο για να αποκτήσουν νέες γνώσεις που σχετίζονται και με το περιβάλλον. Η μελέτη της πραγματοποιήθηκε σε 5 Νηπιαγωγεία κατά την περίοδο 2009-10 σε δείγμα 67 γονέων. (Καρακώστα, 2011). Στην έρευνα των Κοσμίδης-Μπαγάκης που πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Γλυκών Νερών Βόλου κατά τα έτη 2001-3 και αφορούσε τις αντιλήψεις των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια του προγράμματος ενημέρωναν ή προσπαθούσαν να συζητήσουν κάποιες πλευρές του προγράμματος με τους γονείς τους. Τα 2/3 των παιδιών άλλαξαν τις στάσεις τους και τη συμπεριφορά τους όπως ανέφεραν οι ίδιοι οι γονείς. Οι γονείς στην πλειοψηφία τους θεωρούσαν πολύ σημαντική τη συμμετοχή των παιδιών τους σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και δείχνουν να επιθυμούν τη συνεργασία με το σχολείο στην πλειονότητά τους (Κοσμίδης & Μπαγάκης, 2006). Η ερευνητική μελέτη των Συμέου, Ζαχαρίου και Βαλανίδη εξέτασε τη συμμετοχή των γονέων σε 16 περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης σε αντίστοιχα 16 σχολεία της Κύπρου. Συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια που μετρούσαν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των γονέων πριν και μετά τη συμμετοχή τους. Βρέθηκε ότι η επιθυμία συμμετοχής σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα

του σχολείου και η πρόθεση διέφεραν σε σχέση με την πραγματική συμμετοχή. Διάφοροι παράγοντες συντέλεσαν ώστε να μην μπορέσουν τελικά να συμμετάσχουν όλοι όσοι είχαν εκδηλώσει την πρόθεση. Οι περισσότεροι δε γονείς διάλεξαν να συμμετάσχουν σε συναντήσεις που σχετίζονταν με την ενημέρωση ή σε οργανωμένες ενημερωτικές δράσεις. Ένας βασικός παράγοντας που δυσκόλεψε τη συμμετοχή τους ήταν η έλλειψη χρόνου. Σε σχέση με το πρόγραμμα οι γονείς δυσκολεύτηκαν περισσότερο στη συνεργασία τους με τοπικούς φορείς και σε δραστηριότητες έξω από την τάξη. Οι γονείς θεώρησαν κι αυτοί σημαντικά τα περιβαλλοντικά προγράμματα και ότι μέσα από αυτά επιτυγχάνονται εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι. Η συμμετοχή τους όμως δε βελτίωσε τη σχέση τους με τα παιδιά τους και τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς τέλος δήλωσαν ότι είχαν θετική εμπειρία στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και θα ήθελαν να πάρουν μέρος και στο μέλλον (Συμεού , Ζαχαρίου , & Βαλανίδης Νίκος, 2007).

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα και ότι και οι ίδιοι μαθαίνουν από τα προγράμματα αυτά αλλά και μεταφέρουν γνώσεις και στάσεις στα παιδιά τους αλληλοεπιδρώνοντας και συνδιαμορφώνοντας τη διαγενεακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

3.2 Απόψεις και προσεγγίσεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο.

Είναι εξίσου σημαντικό να διερευνηθούν οι μέχρι τώρα απόψεις και προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, παρόλο που δεν αποτελούν κομμάτι της παρούσας έρευνας, θεωρούνται όμως από τους βασικούς κρίκους διάδοσης των περιβαλλοντικών γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών καθώς από αυτές επηρεάζεται και εξαρτάται η επιτυχία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία. Εδώ θα γίνει μια συνοπτική αναφορά σε διάφορες μελέτες, αφού για το συγκεκριμένο θέμα έχουν εκπονηθεί αρκετές έρευνες.

Το 1994 η Prince διεξάγει έρευνα στη Ν. Ζηλανδία με σκοπό να ερευνήσει τις απόψεις των δασκάλων για την αξία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία ως μέρος του σχολικού προγράμματος αλλά και σαν θεματική προσέγγιση. Η έρευνά της πραγματοποιήθηκε σε έξι σχολεία για μικρά παιδιά με διαφορετική φιλοσοφική προσέγγιση και τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μετά από συνέντευξη με τους

δασκάλους. Η συνέντευξη αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι πίστευαν στην ισχύ των περιβαλλοντικών προγραμμάτων αφού αυτά προσφέρουν γνώσεις στα παιδιά και μέσω αυτών τα παιδιά αποκτούν ικανότητες και δεξιότητες. Μέσα από τις ερωτήσεις *«πως νομίζετε ότι ταιριάζει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικό που απευθύνεται σε νήπια»* και *«ποιες εμπειρίες μάθησης χρησιμοποιήσατε πρόσφατα που να συμπεριέλαβαν προσέγγιση στο φυσικό περιβάλλον»* και τα έξι σχολεία είχαν ποικίλες απαντήσεις αλλά οι απόψεις τους συναντήθηκαν στο ρόλο των ενηλίκων, στη μάθηση μέσω αισθήσεων και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Σε κάποια από τα σχολεία δόθηκε έμφαση στο παιχνίδι σαν προσέγγιση, καθώς και στην απόλαυση ήχων από το περιβάλλον και τη χρήση υλικών από φυσικά υλικά για την τεχνική του κολλάζ. Γενικά υπήρχε μια ποικιλομορφία στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη μικρή ηλικία. Αυτή οφείλονταν στις προσωπικές τους αντιλήψεις καθώς και στο τι πίστευαν για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή. Πάντως υπήρχε μια ομοφωνία που σχετιζόταν με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τη σχέση με τη μέθοδο Te Whaariki. Τέλος επισημάνθηκε η μοναδικότητα του κάθε εκπαιδευτικού κέντρου στην προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης η οποία σχετιζόταν με τη συγκεκριμένη φιλοσοφική προσέγγιση του σχολείου. Για παράδειγμα το Childcare Centre αφοσιώθηκε στην προσέγγιση του περιβάλλοντος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και στο ενδιαφέρον τους για έρευνα (Prince , 2000).

Κατά το έτος 2004-05 οι Δημητρίου, Μπιρμπίλη και Γεωργόπουλος πραγματοποίησαν μια παρόμοια έρευνα με συνέντευξη σε 8 Νηπιαγωγούς που υλοποιούσαν περιβαλλοντικά προγράμματα σε νηπιαγωγεία της Βόρειας Ελλάδας. Η έρευνά τους αφορούσε τη θεματολογία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, τη μεθοδολογία, την επίδραση που είχαν στα παιδιά τα προγράμματα και τη σύνδεση των προγραμμάτων με το αναλυτικό πρόγραμμα. Σχετικά με τη θεματολογία οι νηπιαγωγοί επέλεξαν περισσότερο θέματα που σχετιζόταν με το φυσικό περιβάλλον και τους φυσικούς πόρους ενώ φάνηκε να ταυτίζουν τη φύση με το περιβάλλον. Επίσης φάνηκαν οι ιδιαίτερες επιρροές τους από τις διάφορες μορφές που έχει πάρει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ανά τα χρόνια. Σχετικά με τις μεθόδους φαίνεται ότι άλλες χρησιμοποιούσαν τη διαθεματική προσέγγιση, τη μελέτη πεδίου και τη μέθοδο project, όπου ήταν εφικτό, με παραλλαγές. Για διδακτικά εργαλεία χρησιμοποιούσαν τη συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, το τραγούδι, τα εικαστικά, το παραμύθι και το κουκλοθέατρο. Επίσης έδιναν έμφαση στις

δραστηριότητες εκτός τάξης και σε παιχνίδια. Οι νηπιαγωγοί επέλεξαν να προσεγγίζουν διαθεματικά και διεπιστημονικά τα προγράμματά τους. Στην ερώτηση για το «αν υπήρχαν οφέλη για τα παιδιά» οι νηπιαγωγοί απάντησαν ότι παρατηρούσαν αλλαγές στη συμπεριφορά τους όπως ότι μπορούσαν να κρίνουν ποια είναι ορθή και ποια λανθασμένη περιβαλλοντική συμπεριφορά και επέπλητταν τους γονείς τους όταν σπαταλούσαν τους φυσικούς πόρους όπως για παράδειγμα το πλούσιμο αυτοκινήτου με το λάστιχο. Ανάπτυξαν δεξιότητες όπως η συνεργασία και ο σεβασμός στην άποψη των άλλων και η ικανότητα λειτουργίας σε ομάδες. Επίσης ήρθαν σε επαφή με άλλα άτομα της πολιτικής εξουσίας και έμαθαν να δραστηριοποιούνται και να ενδιαφέρονται για τα κοινά καθώς και ασκήθηκαν στην επίλυση προβλημάτων (Δημητρίου, Γεωργόπουλος, & Μπιρμπίλη, 2008).

Η έρευνα των Peter Van Petegem, An Blicck and Jan Van Ongevalle (2007) σχεδιάστηκε επίσης για να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών και των καθηγητών σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα και την εμπλοκή τους σε αυτά, σε τρία κολλέγια της Ζιμπάμπουε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αποτελεί το πρώτο βήμα από ένα ερευνητικό πρόγραμμα που στόχο είχε να αξιολογήσει τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βρέθηκε λοιπόν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν το περιβάλλον κυρίως με τους όρους των βιοφυσικών ζητημάτων ενώ οι καθηγητές τους συσχέτιζαν το περιβάλλον με τα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά θέματα. Και οι μαθητές και οι καθηγητές που σχετίζονταν με περιβαλλοντικά θέματα ήταν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι και ανησυχούσαν για το περιβάλλον σε σχέση με μαθητές και καθηγητές άλλων ειδικοτήτων. Τα θέματα που συσχετίζονται με το περιβάλλον θεωρούνταν από τους ερωτώμενους τα πιο κατάλληλα για την συμπερίληψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Περισσότερο από το 90% των δασκάλων θεώρησαν ότι η γεωργία, η βιολογία και η γεωγραφία προσφέρονται για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Για τους δασκάλους τα μαθήματα που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες θεωρούνταν από τα κυριότερα που μπορούν να συμπεριλάβουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Van Petegem*, Blicck, & Van Ongevalle, 2007). Σύμφωνα με τους Membriela et al., (1993) μερικοί μαθητές πίστευαν ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορεί να λυθούν με το να τα κάνουμε να εξαφανιστούν. Οι μαθητές επίσης είχαν ελλιπή γνώση σχετικά με την αλληλεπίδραση πολλαπλών περιβαλλοντικών προβλημάτων (βιοφυσικά , κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά) και την ατομική ευθύνη και συμπεριφορά. (Membriela et al., 1993) στο (Van Petegem et al.,2007) .

Την ίδια εποχή η Σπυράκου Μαρία (2007) διεξάγει έρευνα με σκοπό να ανιχνεύσει τη στάση που έχουν μαθητές και καθηγητές για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε ένα γυμνάσιο της Ανατολικής Αττικής. Για το σκοπό της έρευνας δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 40 καθηγητές και σε 150 μαθητές την Β και Γ΄ Γυμνασίου. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενημερώνονταν περισσότερο από τα ΜΜΕ για τα περιβαλλοντικά προβλήματα ή θέματα, οι περισσότεροι πίστευαν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ένα ξεχωριστό μάθημα και ότι οι μαθητές έδειχναν ένα μέτριο ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά θέματα ενώ το ποσοστό που είχε υλοποιήσει περιβαλλοντικό πρόγραμμα ήταν μικρό. Σε σχέση με τους μαθητές ένα μεγάλο ποσοστό δεν είχε συμμετάσχει ποτέ σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Σε σχέση με τους καθηγητές τους απάντησαν ότι υπάρχει ένα μέτριο ενδιαφέρον να ασχοληθούν με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ενώ ανέδειξαν στις προτάσεις τους την αναγκαιότητα της μεγάλης συμμετοχής από την πλευρά των συμμαθητών τους, την ομαδικότητα και συνεργασία, τις δράσεις ενημέρωσης του κοινού, καθώς και δράσεις καθαρισμού του περιβάλλοντος από τους ίδιους. Επίσης ένα πολύ μεγάλο ποσοστό επιθυμούσε να αυξηθούν οι ώρες στο μάθημα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και να διδάσκεται ξεχωριστά καθώς η προστασία του περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντική (Σπυράκου, 2007).

Για τους ίδιους σκοπούς η (Kimaryo, 2011) συνέλεξε εμπειρικά δεδομένα από 4 δημοτικά σχολεία στην περιοχή Morogoro στην Τανζανία. Το δείγμα μελέτης της αποτελούνταν από 31 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων και μέσω παρατήρησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η μελέτη επικεντρώνονταν στις αντιλήψεις των δασκάλων Α/θμιας εκπαίδευσης για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την ενσωμάτωση της στα σχολεία και τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια ποικιλία αντιλήψεων σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφορία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην απόκτηση γνώσεων από τα παιδιά. Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα της Τανζανίας και την εκπαιδευτική πολιτική η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο θα πρέπει να ενσωματώνεται σε όλα τα αντικείμενα. Αν και υπάρχει Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο σχολείο ωστόσο δεν εντάσσεται ισάξια σε όλα τα αντικείμενα διδασκαλίας. Μερικά μαθήματα όπως οι επιστήμες, οι κοινωνικές σπουδές και η γεωγραφία περιλαμβάνουν περισσότερο περιβαλλοντικό περιεχόμενο από

άλλα αντικείμενα. Οι δάσκαλοι πάνω σ' αυτό ισχυρίστηκαν ότι ο κατακερματισμός της σε ξεχωριστά μαθήματα δεν κάνει το στόχο της ξεκάθαρο και συμπλήρωσαν ότι θα έπρεπε να διδάσκεται σα ξεχωριστό μάθημα ή σαν εξειδικευμένα θέματα. Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι τεχνικές διδασκαλίας στην ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διέφεραν ανάλογα με το μάθημα. Οι περισσότεροι βέβαια ανέφεραν τη συμμετοχική μέθοδο, ενώ η έρευνα με παρατήρηση στην τάξη φανέρωσε ότι οι δάσκαλοι περιορίζονταν στο να κάνουν ερωτήσεις και να συζητούν σε ομάδες. Ωστόσο φάνηκε ότι οι δάσκαλοι αντιμετώπιζαν πολλές δυσκολίες στη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις τους, ο περιορισμένος χρόνος, και η έλλειψη πόρων διδασκαλίας και μάθησης (Kimargo, 2011)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι στις διάφορες έρευνες παρόλο που η πολιτική ένταξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα σχολεία μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα ωστόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν σχεδόν την ίδια οπτική και χρησιμοποιούν παρόμοιες μεθόδους για τη διδασκαλία της και την διάδοση των αξιών και των στόχων της, ενώ και οι μαθητές δεν μένουν ανεπηρέαστοι από τις αποφάσεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων τους.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Προβληματική της έρευνας, σκοπός και στόχοι

Η έρευνα διεξάγεται κατά το έτος 2019-2020 και αφορά «τις απόψεις των γονέων στην πόλη των Ιωαννίνων για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης». Αποτελεί μια έρευνα επισκόπησης που περιλαμβάνει το συγχρονικό σχέδιο αφού μετράει μια δεδομένη χρονική στιγμή το ερευνητικό δείγμα. Χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο το ερωτηματολόγιο σε συνδυασμό με την ημιδομημένη συνέντευξη. Απώτερος σκοπός είναι να διερευνηθούν κάποιες πτυχές που αφορούν την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία που θα βοηθήσουν στη βελτίωση του σχεδιασμού τους με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητά τους. Η πρωτοτυπία της έρευνας στηρίζεται στο γεγονός ότι ποτέ μέχρι τώρα δεν έχουν ερευνηθεί οι απόψεις των γονέων για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στην πόλη των Ιωαννίνων. Επίσης διερευνά τις απόψεις των γονέων σχετικά με τα περιβαλλοντικά προγράμματα και στις δύο βαθμίδες (Α/θμια και Δ/θμια Εκπ/ση) την ίδια χρονική στιγμή. Αντλεί

πληροφορίες από δείγμα γονέων που τα παιδιά τους βρίσκονται σε διαφορετικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Έχουν βρεθεί παρόμοιες έρευνες που αφορούν συγκεκριμένο σχολείο ή λίγα σχολεία συγκεκριμένης βαθμίδας. Επιπλέον κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ελλιπής βιβλιογραφία σχετικά με τη μέτρηση των απόψεων των γονέων και σε χώρες του εξωτερικού σε αντίθεση με μετρήσεις που αφορούν τις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την υλοποίηση προγραμμάτων.

Τα θέματα που καλείται να εξετάσει η συγκεκριμένη έρευνα και αποτελούν τον ερευνητικό της πυρήνα είναι:

1. Οι απόψεις των γονέων για τα περιβαλλοντικά προγράμματα οι οποίες αντλήθηκαν από τα παρακάτω επί μέρους ερωτήματα: α) Αν και από που γνωρίζουν οι γονείς της πόλης των Ιωαννίνων για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, β) τι θεωρούν ότι περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης γ) πόσο σημαντική θεωρούν την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων και για ποιο λόγο, δ) ποιους θεωρούν βασικούς παράγοντες για την επιτυχία ενός Περιβαλλοντικού Προγράμματος ε) ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού θεωρούν καταλληλότερη για να υλοποιήσει επιτυχημένα ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, στ) τι γνωρίζουν σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία ζ) με ποιο θέμα - πρόβλημα θα ήθελαν να ασχοληθεί το σχολείο του παιδιού σας;
- 2) Ποιες είναι οι προθέσεις των γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία των παιδιών τους;
- 3) Πόσο ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα που συμμετέχει το παιδί τους επηρεάζει το παιδί και τους ίδιους;
- 4) Αν και ποιες διαφορές παρατηρούνται στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούνται στα σχολεία της Α/θμιας με εκείνα της Β/θμιας Εκπ/σης στην πόλη των Ιωαννίνων;
- 5) Επηρεάζουν και πόσο τα δημογραφικά στοιχεία φύλο, ηλικία και επίπεδο μόρφωσης τις διερευνώμενες απόψεις των γονιών ή και την πρόθεσή τους για συμμετοχή σχετικά με τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπ/σης;.

Με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο οι γονείς γνωρίζουν τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και από που έχουν αντλήσει τις γνώσεις τους. Διερευνώνται επίσης οι απόψεις τους για τη χρησιμότητα ή όχι των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και την εκπόνησή τους μέσα στο σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης και οι γνώσεις τους για τη νέα ορολογία «της εκπαίδευσης για την αειφορία»

με τη βαρύτητα που αυτή φέρει. Η ανάλυση του ερωτήματος και η διερεύνησή του θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε κατά πόσο οι γονείς της πόλης των Ιωαννίνων είναι ενημερωμένοι ως πολίτες για την αξία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων ώστε να γίνουν συνοδοιπόροι στην όποια προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος να καλλιεργήσει τις αρχές της αειφορίας. Με το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρείται να αποσαφηνιστεί η σύνδεση σχολείου – οικογένειας κατά την εκπόνηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος στη μάθηση του παιδιού και αν αυτή η σύνδεση λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος για τη διαγενεακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώνεται στην εύρεση των όποιων διαφορών ανάμεσα στην εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στις δύο βαθμίδες της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπ/σης και τα ζητήματα που μπορεί να προκύπτουν από αυτές τις διαφορές. Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα έχει σαν στόχο να διερευνήσει αν η ενημέρωση και οι απόψεις των γονέων για τα Περιβαλλοντικά προγράμματα και η επιθυμία τους για συμμετοχή σ' αυτά επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φύλου, της ηλικίας και του μορφωτικού επιπέδου.

5. Διεξαγωγή της έρευνας

5.1 Δείγμα:

Το δείγμα μας αποτελείται από 150 γονείς της πόλης των Ιωαννίνων που έχουν παιδιά σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης κατά την περίοδο Δεκέμβριος 2019-Μάτιος 2020 και τα παιδιά τους έχουν εκπονήσει ή όχι προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και 10 γονείς της συνέντευξης, σύνολο 160 γονείς.

5.2 Μεθοδολογική προσέγγιση και συλλογή Δεδομένων:

Σχετικά με τη βιβλιογραφική επισκόπηση ακολουθείται περισσότερο η αφηγηματική και όχι η συστηματική λόγω του χρόνου που απαιτεί και των αυξημένων απαιτήσεων που παρουσιάζει η δεύτερη. Κατά την αφηγηματική επισκόπηση μας δίνεται η δυνατότητα της διερεύνησης της υφιστάμενης βιβλιογραφίας σχετικά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τις ελλείψεις που μπορεί να διαπιστώνονται. Επίσης, μας προσφέρει το θεωρητικό πλαίσιο που θα στηρίζει τον καλύτερο σχεδιασμό των ερευνητικών μας

ερωτημάτων (Bryman, 2017). Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας ελληνικής και ξενόγλωσσας έγινε μέσα από την ύπαρξη διαθέσιμων βιβλίων αλλά και ηλεκτρονικά, μέσα από το Google Scholar και το EKT.

Η συλλογή των δεδομένων ακολουθεί το μοντέλο της μεικτής προσέγγισης με συμπλήρωση ατομικού ερωτηματολογίου το οποίο περιέχει ποσοτικές και ποιοτικές (ανοικτού τύπου) ερωτήσεις και με ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Κατά τον (Bryman, 2017) ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου δίνει τη δυνατότητα της τριγωνοποίησης των ευρημάτων με σκοπό κοινά δεδομένα να συνδυαστούν και να επαληθευτούν δημιουργώντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα. Επίσης κάποια ερωτήματα θα ήταν καλύτερα να διερευνηθούν με την ποιοτική μέθοδο αφού δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφέρουν με περισσότερη ελευθερία την άποψή τους χωρίς να τους προσφέρεται έτοιμη απάντηση. Στην ημιδομημένη συνέντευξη και στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που ενσωματώθηκαν στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ο στόχος να λάβουμε και κάποια ενδεικτικά παραδείγματα στο υπό μελέτη θέμα μας τα οποία δίνουν ζωντάνια στο ερευνητικό κείμενο και προσφέρουν απτά αποτελέσματα σε συνδυασμό με την ποσοτική μέθοδο που θα μας δώσει ποσοτικά αλλά χωρίς εικόνα δεδομένα. Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων μας δίνει τη δυνατότητα της συλλογής ποικιλίας απόψεων για ένα θέμα και η ποιοτική μέθοδος θέτει τον ερωτώμενο στο κέντρο της έρευνας με τις σημασίες και τη διάσταση που αυτός φέρει για το συγκεκριμένο ερώτημα, ενώ η ποσοτική βοηθά στη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού δεδομένων για το ίδιο θέμα.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο που μας επιτρέπει την επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων με ακρίβεια και ταχύτητα. Εξετάζεται αυτό που έχουμε θέση ως ερώτημα και δεν επιτρέπει στον ερωτώμενο να μακρηγορήσει δίνοντας άσχετες πληροφορίες. Η σύνταξή του προέκυψε μετά από αφηγηματική επισκόπηση της βιβλιογραφίας λαμβάνοντας υπόψη την ευκολία της συμπλήρωσής του και το χρόνο που θα απαιτηθεί. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 διχοτομικές ερωτήσεις, 8 ερωτήσεις μονής επιλογής, 8 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών περιγραφικές, 3 ερωτήσεις της πεντάβαθμης κλίμακας Likert και 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου σύντομης ανάπτυξης. Σύνολο ερωτήσεων 26. Κάποιες ερωτήσεις επαναλαμβάνονται και δεύτερη φορά για να συμπληρωθούν ξεχωριστά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού τους αλλά και για να δώσουμε τη δυνατότητα σε γονείς που έχουν παιδιά και στις δύο βαθμίδες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και για τα δυο τους παιδιά ή ακόμα να αναφερθούν στη βαθμίδα που το παιδί τους εκπόνησε περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Οι διχοτομικές

ερωτήσεις διακρίνονται για την ευκολία συμπλήρωσής τους χωρίς να κουράζουν τους ερωτώμενους ενώ είναι πιο ξεκάθαρες. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής νοηματοδοτούν και περιγράφουν την απάντηση στο ερώτημα που τίθεται. Ενώ η πεντάβαθμη κλίμακα Likert έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να δώσει ένα αριθμητικό ποσοστό συμφωνίας ή διαφωνίας αλλά περιγράφει και την ένταση της συμφωνίας ή της διαφωνίας του ερωτώμενου.

Για τους σκοπούς της έρευνας τυπώθηκαν 300 ερωτηματολόγια και μοιράστηκαν σε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων όλων των βαθμίδων, ενώ ταυτόχρονα στάλθηκαν και ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Από τα 300 ερωτηματολόγια τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν ήταν 100 χειρόγραφα και 50 ηλεκτρονικά. Σύνολο 150 ερωτηματολόγια.

Επίσης πραγματοποιήθηκαν και 10 ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε γονείς με σκοπό να διευκρινιστούν και να αναδειχθούν πτυχές της έρευνας σχετικά με τις απόψεις τους για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

5.3 Επεξεργασία των Δεδομένων:

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε στο στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης SPSS και Excel και η ανάλυση των ποιοτικών με τη δημιουργία θεματικών δικτύων.

5.4 Δεοντολογία της έρευνας:

Προκειμένου να προστατευθούν τα οποιαδήποτε συμφέροντα των υποκειμένων της έρευνας αλλά και να διασφαλισθεί η ελευθερία του λόγου η δειγματοληψία βασίστηκε στην ανωνυμία και τον εθελοντισμό των προσώπων. Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν κάποιες ερωτήσεις ή αυτούσιες ή με παραλλαγή από τα ερωτηματολόγια των (Καρακώστα , 2011), (Κοσμίδης & Μπαγάκης , 2006).

5.5 Η πορεία της έρευνας, περιορισμοί και εμπόδια

Η προσέγγιση του δείγματος επιχειρήθηκε αρχικά μέσω των διευθυντών των σχολείων της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης στην πόλη των Ιωαννίνων οι οποίοι σε μεγάλη πλειοψηφία αρνήθηκαν να συνεργαστούν για να διανείμουν τα ερωτηματολόγια στους γονείς, αφού κάτι τέτοιο δεν τους επιτρέπεται από το νόμο. Ένα μικρό μέρος

εκπαιδευτικών και διευθυντών ανταποκρίθηκε και έδωσε ερωτηματολόγια σε γονείς του σχολείου τους. Η έρευνα έλαβε τη μορφή βολικού δείγματος χιονοστιβάδας όπου τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν είτε χειρόγραφα είτε ηλεκτρονικά από γνωστούς εκπαιδευτικούς σε γονείς των τάξεων τους ή και σε γνωστούς τους. Επίσης διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια και σε καταστήματα που είχαν προσωπικό γονείς με σκοπό ένα μέρος να απαντηθεί και τυχαία αλλά δυστυχώς λόγω της πανδημίας του κοροναϊού πολλά έντυπα ερωτηματολόγια δεν μπόρεσαν να συλλεχθούν. Το βολικό δείγμα χιονοστιβάδας πολλές φορές χρησιμοποιείται στην έρευνα όταν το δείγμα δεν μπορεί να προσεγγιστεί με άλλον τρόπο. Το μικρό δείγμα της έρευνας 150 και 10 συνεντεύξεις δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τα 100 ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν έντυπα και τα 50 ηλεκτρονικά και αφορούν γονείς που τα παιδιά τους εκπόνησαν ή όχι περιβαλλοντικά προγράμματα στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Οι συνεντεύξεις πάρθηκαν από το οικείο περιβάλλον του ερευνητή (κατά τα 2/3 ενώ το 1/3 ήταν τυχαίο δείγμα) και με την εθελοντική συμμετοχή των προσώπων. Από τους 10 γονείς οι τρεις είναι άντρες και οι επτά γυναίκες. Το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος αντιστοιχεί σε αυτό της Β/θμιας (4 γονείς) και της Γ/θμιας εκπ/σης (6 γονείς). Τα ηλικιακά όρια είναι : Από 36-50 (5 γονείς), και από 51-65 πάλι (5 γονείς). Από αυτούς οι οχτώ γονείς είχαν παιδιά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά κάποιοι μίλησαν για τα προγράμματα που είχαν εκπονήσει τα παιδιά τους στην Πρωτοβάθμια καθώς στη Δευτεροβάθμια δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα. Επίσης δύο γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους δεν είχαν συμμετάσχει ως τώρα σε κάποιο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Εκτός από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις υπάρχουν ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου οι οποίες πρέπει να αναλυθούν. Κάποιες από τις ερωτήσεις στη συνέντευξη απαντώνται και στο ερωτηματολόγιο κάποιες άλλες όμως προκύπτουν από τη συζήτηση και τα όσα λέει ο συνεντευξιαζόμενος.

Πρέπει να τονισθεί ότι οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δεν απαντήθηκαν από το σύνολο των ερωτηθέντων. Από τους 150 ερωτηθέντες οι 126 (84%) απάντησαν σε κάποιες από τις ποιοτικές ερωτήσεις. Κάποιες ερωτήσεις απαντήθηκαν μονολεκτικά και κάποιες περιγραφικά. Η ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων και των ερωτήσεων από τη συνέντευξη θα προκύψει από τον ακόλουθο τρόπο: Οι μονολεκτικές απαντήσεις θα κατηγοριοποιηθούν ποσοτικά σε κατηγορίες ανάλογα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους γονείς. Τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν αναφορικά με τις ανοιχτές ερωτήσεις θα πάρουν νέο αριθμό με αποτέλεσμα να φέρουν διπλή αρίθμηση. Κάθε ερώτηση θα πάρει δικό της όνομα και κάθε απάντηση της θα μπει σε μια κατηγορία ανάλογα με το περιεχόμενό της. Στο

τέλος θα ομαδοποιηθούν οι κατηγορίες που ταιριάζουν και θα ενσωματωθούν σε μία ευρύτερη έννοια. Η έννοια αυτή ενδέχεται να περιλαμβάνει υποκατηγορίες. Τα συμπεράσματα που διεξάγονται προκύπτουν από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε συνδυασμό μεταξύ τους αλλά και σε σύγκριση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

6. Ανάλυση Δεδομένων

6.1 Ποσοτική Ανάλυση δεδομένων

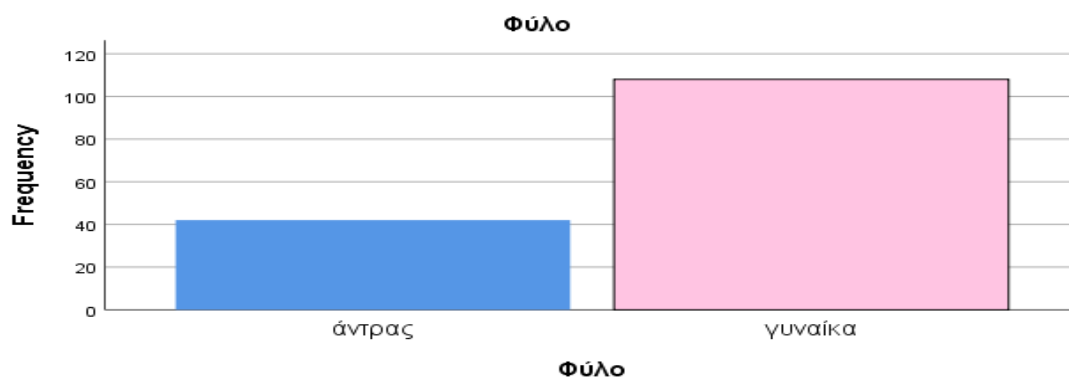
6.1.1 Ανάλυση συχνοτήτων

Ερώτηση 1: Φύλο

Πίνακας 1

Κατανομή φύλου		
Άντρας	42	28%
Γυναίκα	108	72%
Σύνολο	150	100%

Γράφημα 1



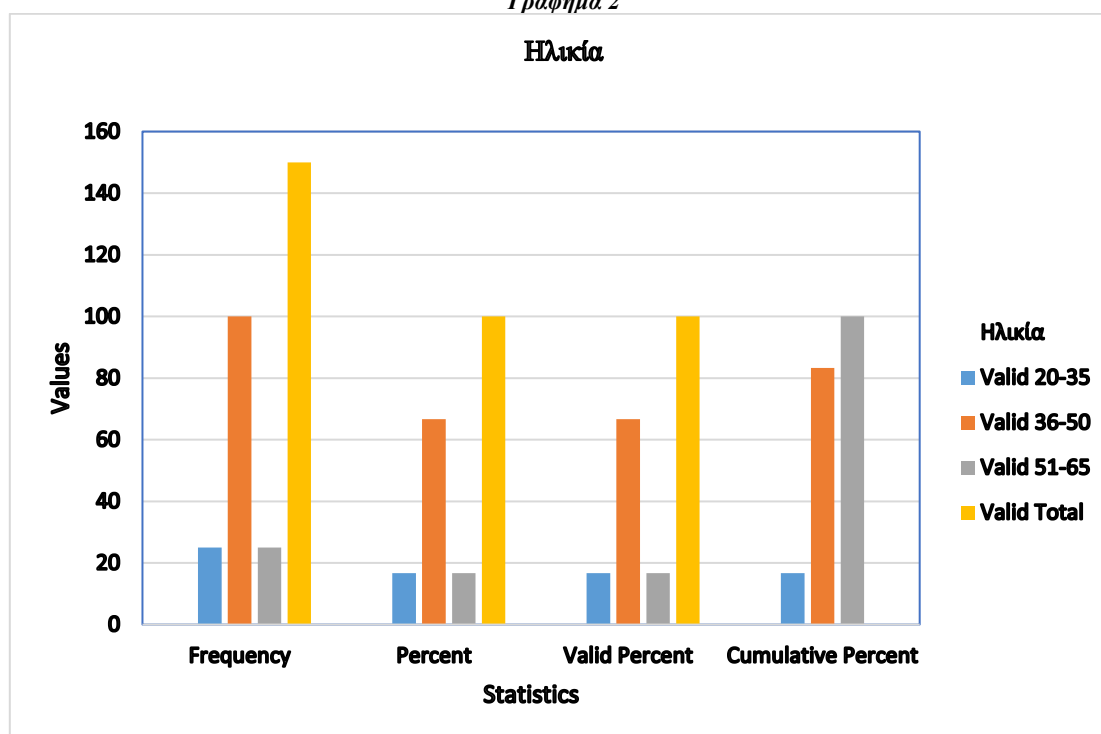
Όπως προκύπτει από τον πίνακα συχνοτήτων το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 42 (28%) άντρες και 108 (72%) γυναίκες. Σύνολο 150.

Ερώτηση 2 :Ηλικία

Πίνακας 2

Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία		
20-35	25	16,7
36-50	100	66,7
51-65	25	16,7
Σύνολο	150	100

Γράφημα 2



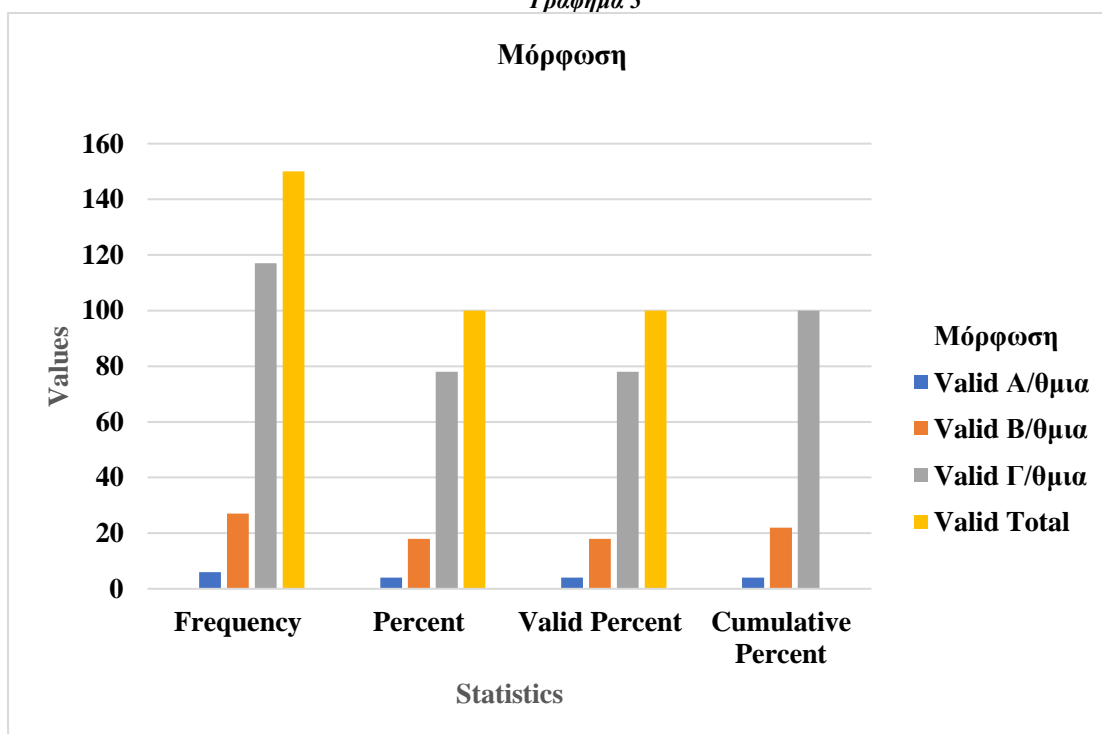
Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι από τους 150 γονείς οι 25 ήταν ηλικίας από (20-35) ετών, οι 100 (36-50) ετών και οι 25 (51-65). Το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων κυμαίνεται ηλικιακά από 36-50 ετών.

Ερώτηση 3: Μόρφωση

Πίνακας 3

Κατανομή δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο		
A/θμια	6	4%
B/θμια	27	18%
Γ/θμια	117	78%
Σύνολο	150	100

Γράφημα 3



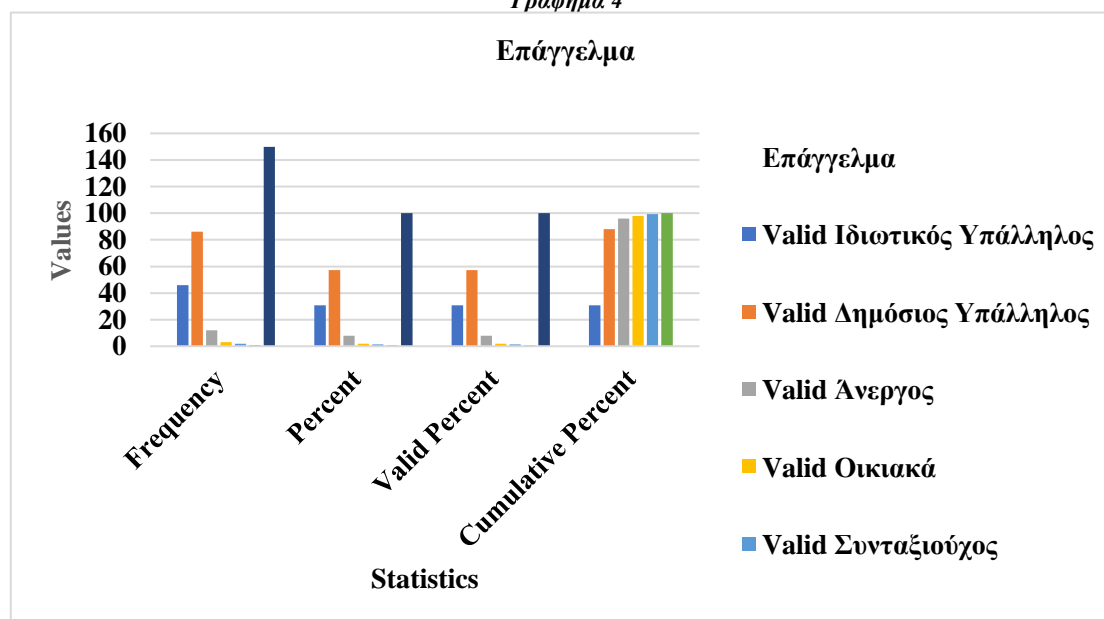
Από τον πίνακα κατανομής μορφωτικού επιπέδου παρατηρούμε ότι από τα 150 άτομα του δείγματός μας τα 117 (78%) έχουν μορφωτικό επίπεδο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα 27 (18%) έχουν μορφωτικό επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μόλις 6 άτομα (4%) έχουν μορφωτικό επίπεδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ερώτηση 4: Επάγγελμα

Πίνακας 4

Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική κατάσταση		
Ιδιωτικός υπάλληλος	46	30,7%
Δημόσιος υπάλληλος	86	57,3%
Άνεργος	12	8,0%
Οικιακά	3	2,0%
Συνταξιούχος	2	1,3%
Ελεύθερος επαγγελματίας	1	0,7%
Σύνολο	150	100

Γράφημα 4



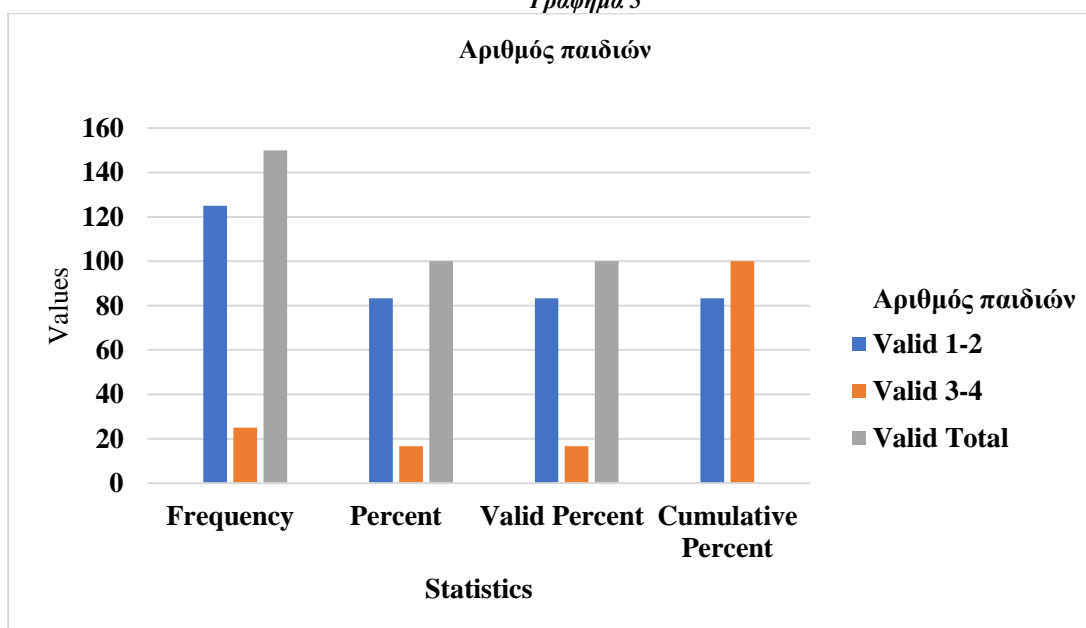
Από τον παραπάνω πίνακα συχνοτήτων παρατηρούμε ότι από το σύνολο του δείγματος των 150 ατόμων τα 86 άτομα είναι δημόσιοι υπάλληλοι, τα 46 ιδιωτικοί υπάλληλοι, τα 12 άτομα ήταν άνεργα, τα 3 ασχολούνται με οικιακά, τα 2 δήλωσαν συνταξιούχοι και 1 άτομο δήλωσε ελεύθερος επαγγελματίας.

Ερώτηση 5: Αριθμός παιδιών

Πίνακας 5

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια		
1-2 παιδιά	125	83,3
3-4 παιδιά	25	16,7
Σύνολο	150	100

Γράφημα 5



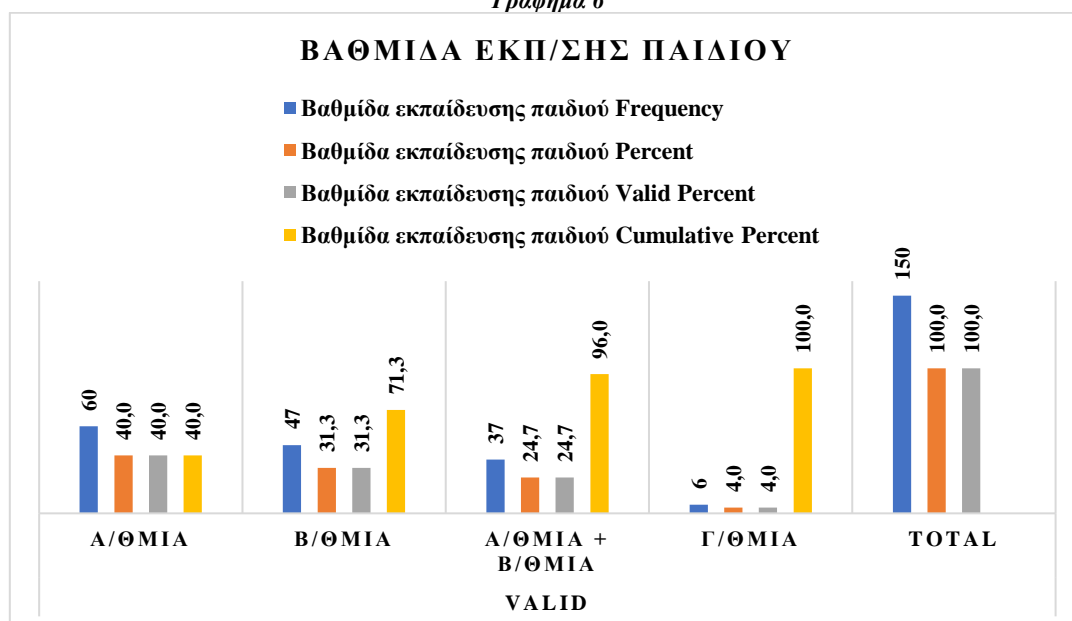
Από τον παραπάνω πίνακα καταλαβαίνουμε ότι από το δείγμα των 150 γονέων οι 125 έχουν 1-2 παιδιά και οι 25 από 3-4 παιδιά.

Ερώτηση 6: Βαθμίδα που ανήκουν τα παιδιά σας

Πίνακας 6

Βαθμίδα εκπαίδευσης παιδιού		
Α/θμια	60	40%
Β/θμια	47	30%
Α/θμια + Β/θμια	37	26,7%
Γ/θμια	6	3,3%
Σύνολο	150	100%

Γράφημα 6



Ο παραπάνω πίνακας μας δίνει πληροφορίες για τη βαθμίδα φοίτησης των παιδιών του κάθε ερωτώμενου. Προκύπτει ότι 60 γονείς έχουν παιδιά μόνο στην Α/θμια, 47 γονείς έχουν παιδιά μόνο στην Β/θμια, 37 γονείς έχουν παιδιά και στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 6 γονείς έχουν παιδιά στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ερώτηση 7: Συμμετοχή των παιδιών σας σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

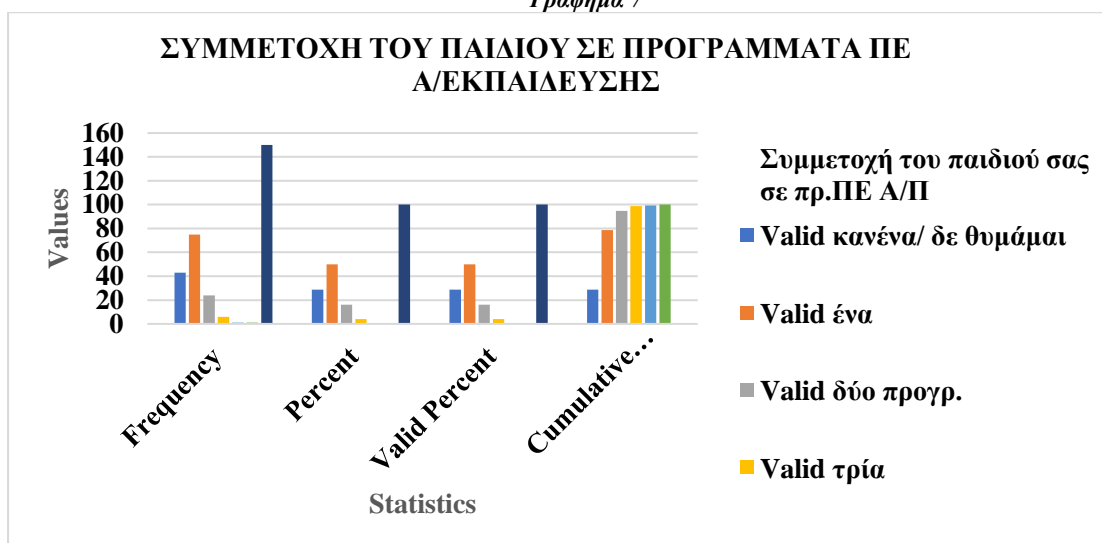
Πριν την οποιαδήποτε καταγραφή πρέπει να διευκρινιστεί ότι πολλοί γονείς που είχαν παιδιά στη Β/θμια Εκπ/ση μπορεί να συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο και για την Α/θμια Εκπ/ση αν το παιδί τους είχε υλοποιήσει πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της φοίτησης του στη βαθμίδα της Α/θμιας Εκπ/σης. Επίσης υπήρξαν και γονείς που τα παιδιά τους πρόσφατα είχαν περάσει στην Τριτοβάθμια Εκπ/ση οι οποίοι εκδήλωσαν την επιθυμία να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 7

Συμμετοχή του παιδιού σε ΠΠΕ στη Α/θμια Εκπ/ση		
		%
Κανένα	41	27,3

Ένα Προγ.	81	54
Δύο Προγ	20	13,3
Τρία Προγ.	6	4
Πέντε Προγ.	1	0,7
Έξι προγ.	1	0,7
Σύνολο	150	100

Γράφημα 7



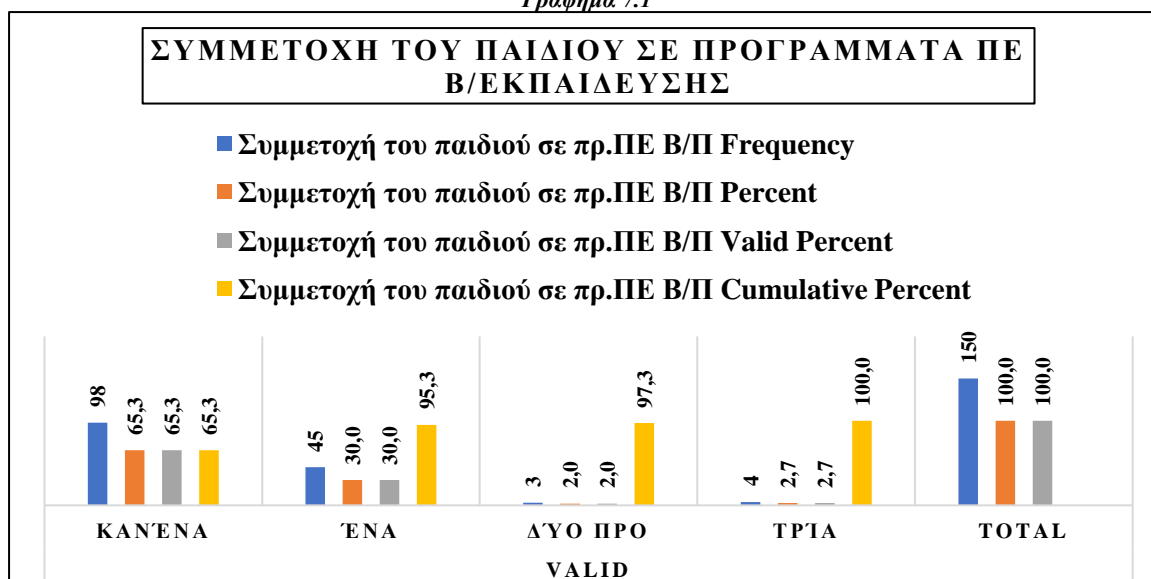
Ο παραπάνω πίνακας μας δίνει πληροφορίες για τον αριθμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπόνησε κάθε παιδί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση . Προκύπτει ότι 41 γονείς απάντησαν κανένα ή δε θυμάμαι, 81 γονείς δήλωσαν ότι το παιδί τους εκπόνησε ένα πρόγραμμα κατά τη διάρκεια φοίτησής του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. 20 γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους εκπόνησαν δύο προγράμματα, 6 γονείς δήλωσαν ότι το παιδί τους έχει εκπονήσει 3 προγράμματα , 1 γονιός ανέφερε ότι το παιδί του έχει εκπονήσει 5 προγράμματα και 1 γονιός 6. **Από τα δεδομένα παρατηρούμε ότι από τους 150 γονείς του δείγματος οι 109 δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έχουν συμμετάσχει τουλάχιστον σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα στην Α/θμια Εκπ/ση.**

Ερώτηση 7.1: Συμμετοχή των παιδιών σας σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 7.1

Συμμετοχή του παιδιού σε ΠΠΕ στη Β/θμια Εκπ/ση		
		%
Κανένα	98	65,3
Ένα Προγ.	45	30
Δύο Προγ	3	2
Τρία Προγ.	4	2,7
Σύνολο	150	100

Γράφημα 7.1



Ο παραπάνω πίνακας μας δίνει πληροφορίες για τον αριθμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπόνησε κάθε παιδί στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προκύπτει ότι 98 γονείς απάντησαν κανένα ή δε θυμάμαι, 45 γονείς δήλωσαν ότι το παιδί τους εκπόνησε ένα πρόγραμμα κατά τη διάρκεια φοίτησής του στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τρεις (3) γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους εκπόνησαν δύο προγράμματα, και 4 γονείς δήλωσαν ότι το παιδί τους έχει εκπονήσει 3 προγράμματα. Από τα δεδομένα παρατηρούμε ότι 98

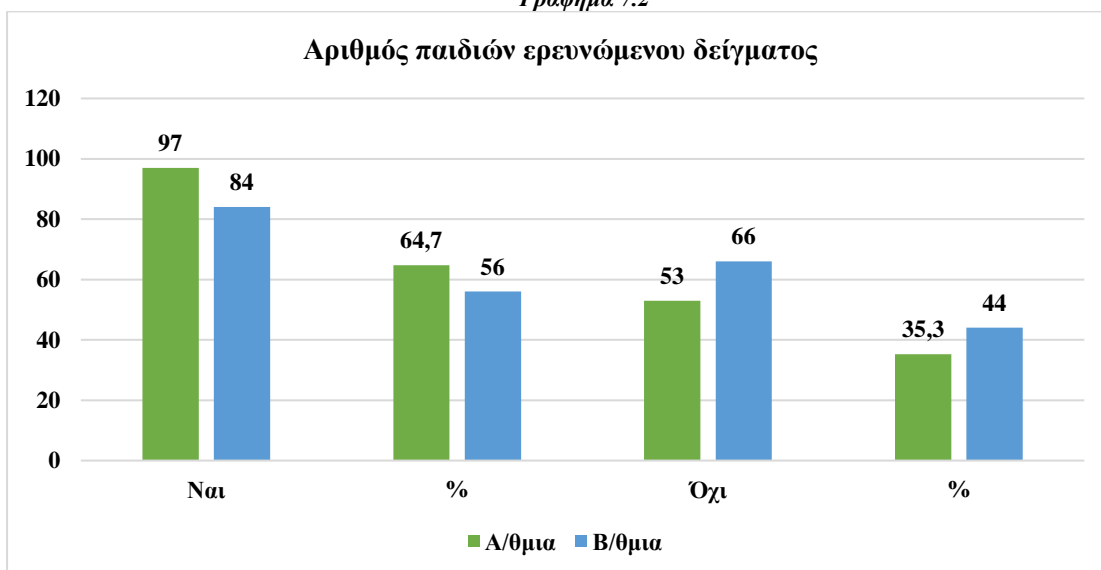
γονείς απάντησαν ότι τα παιδιά τους δεν συμμετείχαν σε κανένα πρόγραμμα ή δε θυμόταν ενώ 45 γονείς δήλωσαν ότι το παιδί τους έχει συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα. Από τους 150 γονείς 52 δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έχουν συμμετάσχει σε ένα τουλάχιστον πρόγραμμα στη Β/θμια Εκπ/ση.

7.2 Αριθμός παιδιών του ερευνώμενου δείγματος των 150 γονιών

Πίνακας 7.2

Παιδιά στην Α/θμια και στη Β/θμια	Ναι	%	Όχι	%
Α/θμια	97	64,7	53	35,3
Β/θμια	84	56,0	66	44,0

Γράφημα 7.2



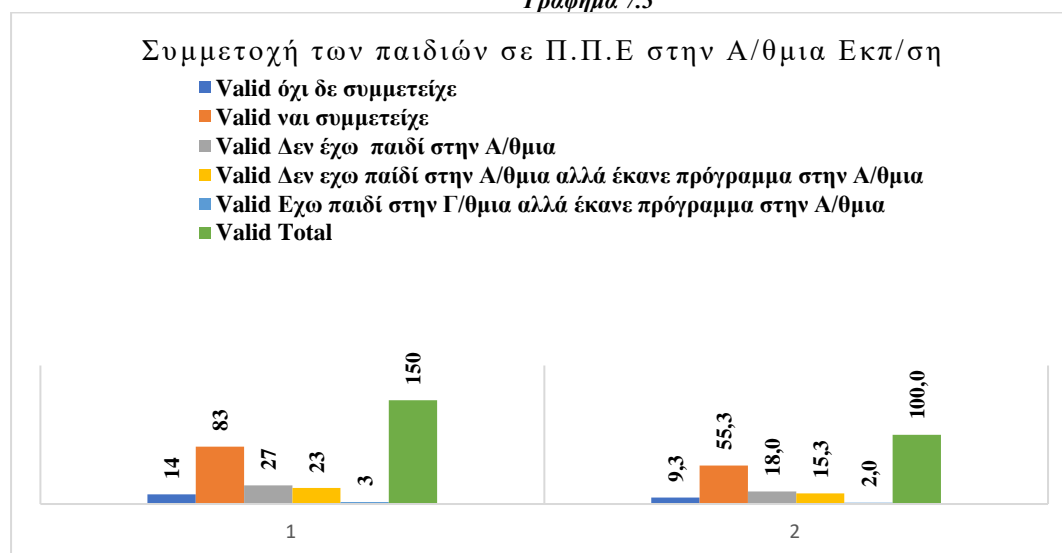
Ο αριθμός παιδιών του ερευνώμενου δείγματος των 150 γονέων αντιστοιχεί σε 97 παιδιά που ανήκουν στην Α/θμια εκπαίδευση και 84 παιδιά που ανήκουν στην Β/θμια εκπαίδευση και επιπρόσθετα τα 6 παιδιά των γονέων που δήλωσαν ότι έχουν παιδί στην Γ/θμια Εκπ/ση. Σύνολο παιδιών 187.

7.3 Συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης Α/θμια Εκπ/ση

Πίνακας 7.3

Ποσοστό Συμμετοχής		
0. Όχι δε συμμετείχε	14	9,3 %
1. Ναι συμμετείχε	83	55,3 %
2. Δεν έχω παιδί στη Α/θμια εκπαίδευση	27	18,0 %
3. Δεν έχω παιδί στην Α/θμια εκπ/ση αλλά συμμετείχε σε πρόγραμμα στην Α/θμια	23	15,3 %
4. Το παιδί μου είναι στην Γ/θμια Εκπ/ση αλλά έκανε πρόγραμμα στη Α/θμια	3	2%

Γράφημα 7.3



Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι 14 γονείς (9,3%) δηλώνουν ότι τα παιδιά τους που ανήκουν στην Α/θμια Εκπαίδευση δε έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. 83 (55,3%) γονείς δηλώνουν ότι τα παιδιά τους βρίσκονται στην Α/θμια Εκπ/ση έχουν πάρει μέρος σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 27(18,0%) γονείς δηλώνουν ότι τα παιδιά τους δε βρίσκονται στην Α/θμια Εκπ/ση, 23 (15,3%) γονείς που δηλώνουν ότι τα παιδιά τους βρίσκονται στην Β/θμια Εκπ/ση αλλά έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα στην Α/θμια εκπαίδευση και καταγράφουν στο ερωτηματολόγιο την άποψή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε προγράμματα της Α/θμιας και 3 (2%) γονείς που δηλώνουν ότι έχουν παιδί στην Γ/θμια εκπ/ση και δηλώνουν

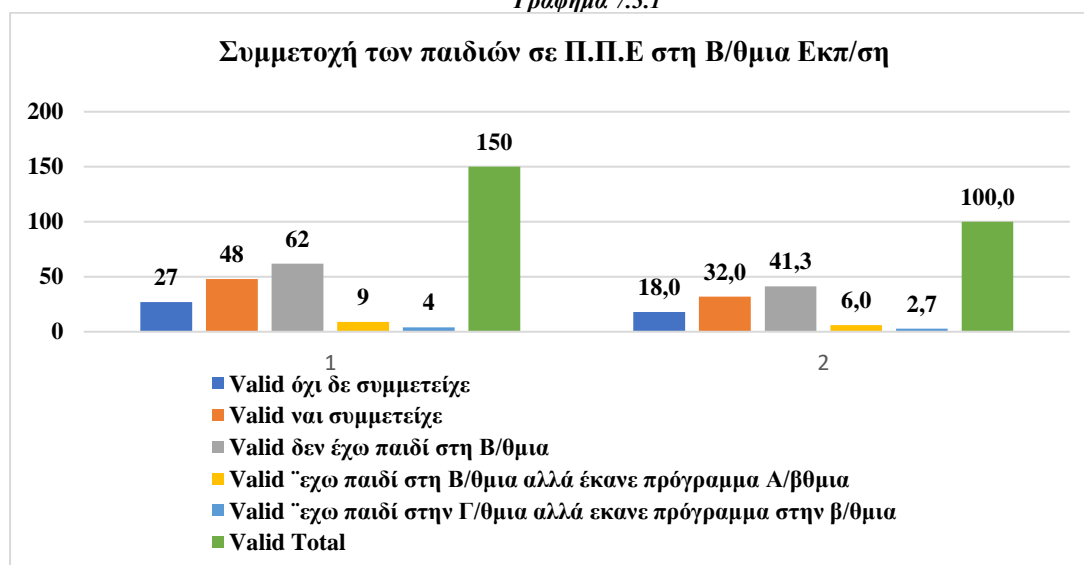
ότι το παιδί τους συμμετείχε σε πρόγραμμα όταν βρισκόταν στην Α/θμια Εκπαίδευση. Επίσης και εδώ φαίνεται ότι ο συνολικός αριθμός των παιδιών που συμμετείχε σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Α/θμια Εκπ/ση ανέρχεται στα 109 (58,28%) παιδιά στο σύνολο των 187 παιδιών.

7.3.1 Συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης Β/θμια Εκπ/ση

Πίνακας 7.3.1

Ποσοστό Συμμετοχής		
0. Όχι δε συμμετείχε	27	18,0%
1. Ναι συμμετείχε	48	32,0 %
2. Δεν έχω παιδί στη Β/θμια εκπαίδευση	62	41,3 %
3. Έχω παιδί στην Β/θμια εκπ/ση αλλά συμμετείχε σε πρόγραμμα στην Α/θμια	9	6 %
4. Το παιδί μου είναι στην Γ/θμια Εκπ/ση αλλά έκανε πρόγραμμα στη Β/θμια	4	2,7%

Γράφημα 7.3.1



Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι 27 (18,0%) γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους δεν συμμετείχαν σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη Β/θμια Εκπ/ση, 48 (32%) δήλωσαν ότι τα παιδιά τους πήραν μέρος σε Π.Π.Ε στη Β/θμια Εκπ/ση, 62 (41,3%)

γονείς δήλωσαν ότι δεν έχουν παιδί στη Β/θμια εκπαίδευση, 9 (6%) γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί στη Β/θμια Εκπ/ση αλλά δηλώνουν πληροφορίες για το πρόγραμμα που υλοποίησε, όταν ήταν στην Α/θμια και 4 (2,7%) γονείς δηλώνουν ότι το παιδί τους βρίσκεται στη Γ/θμια Εκπ/ση, αλλά δηλώνουν πληροφορίες για το πρόγραμμα που υλοποίησε το παιδί τους όταν ήταν στην Β/θμια. Κι εδώ προκύπτει ότι 52 παιδιά συμμετείχαν σε πρόγραμμα στη Β/θμια Εκπ/ση στο σύνολο των 187 παιδιών.

Από τα δεδομένα των πινάκων 7.3 και 7.3.1 προκύπτει ότι από τους 150 γονείς οι 109 δήλωσαν ότι τα παιδιά τους συμμετείχαν σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αλλά σε αυτό το σύνολο ανήκουν και παιδιά που φοιτούν στη Β/θμια Εκπ/ση και συμμετείχαν σε πρόγραμμα όταν ήταν στην Α/θμια Εκπ/ση. Οι γονείς που τα παιδιά τους αναφέρονται ότι βρίσκονται στη Β/θμια Εκπ/ση αλλά συμμετείχαν σε πρόγραμμα στην Α/θμια Εκπ/ση είναι 9 (6%). Στον πίνακα 7.3 βρίσκουμε ότι τα παιδιά που βρίσκονται στη Β/θμια Εκπ/ση αλλά υλοποίησαν πρόγραμμα στην Α/θμια είναι 23 (15,3%). Εδώ θα μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει μια ασυμφωνία ανάμεσα στα δεδομένα των πινάκων 7.3 και 7.3.1 αλλά αυτό οφείλεται γιατί από τα 23 παιδιά του πίνακα 7.3 μόνο τα 9 σύμφωνα με τους γονείς τους δεν έχουν υλοποιήσει πρόγραμμα στη Β/θμια. Τα $23-9 = 14$ παιδιά που βρίσκονται στη Β/θμια έχουν δηλώσει οι γονείς τους ότι υλοποίησαν πρόγραμμα και στην Α/θμια και στη Β/θμια και συγκαταλέγονται στον πίνακα 7.3.1 στα άτομα που υλοποίησαν πρόγραμμα στη Β/θμια Εκπ/ση (Valid Ναι).

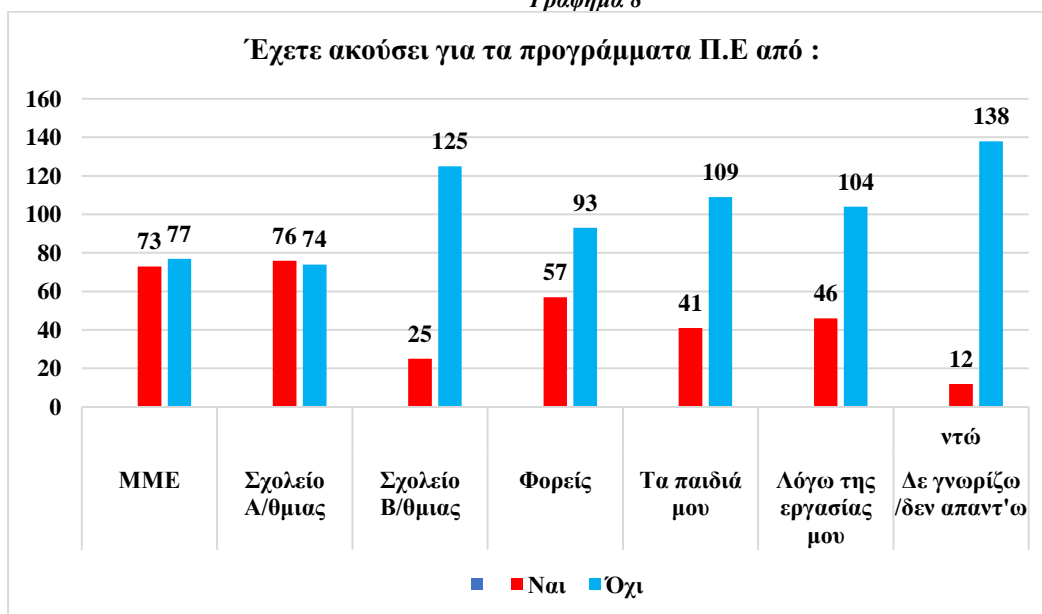
**Ερώτηση 8 : Έχετε διαβάσει ή ακούσει για τα περιβαλλοντικά προγράμματα από:
(Παραπάνω από μια απάντηση)**

1. Τα ΜΜΕ
2. Το σχολείο του παιδιού μου στην Α/θμια
3. Το σχολείο του παιδιού μου στη Β/θμια
4. Φορείς που δραστηριοποιούνται στην προστασία του περιβάλλοντος
5. Τα παιδιά μου
6. Προσωπική γνώση λόγω εργασίας
7. Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ

Πίνακας 8

Ποσοστό Ενημέρωσης		
Έχετε ακούσει για προγράμματα Π.Ε από	Ναι	Όχι (Δεν επιλέχθηκε)
MME	73	77
Σχολείο Α/θμιας	76	74
Σχολείο Β/θμιας	25	125
Φορείς	57	93
Τα παιδιά μου	41	109
Λόγω της εργασίας μου	46	104
Δε γνωρίζω /δεν απαντώ	12	138

Γράφημα 8



Στο σύνολο των 330 απαντήσεων από τους 150 ερωτηθέντες το 22% φαίνεται ότι ενημερώθηκε ή άκουσε για τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Το 23% από το σχολείο του παιδιού του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το 17% από φορείς που δραστηριοποιούνται στην προστασία του περιβάλλοντος. Το 14% γνώση λόγω εργασίας. Το 12% από τα παιδιά του. Το 8% από το σχολείο του παιδιού τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και το 4% απάντησε ότι δεν

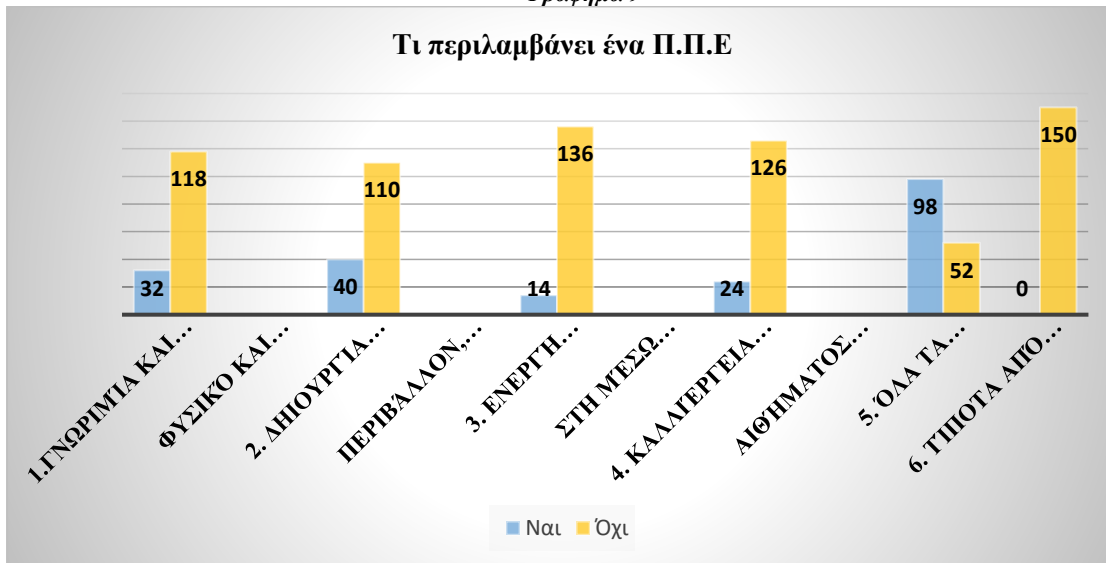
γνωρίζει / δεν απαντά. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η τιμή ενημέρωση από το σχολείο του παιδιού μου στην Πρωτοβάθμια υπερισχύει.

Ερώτηση 9. Τι νομίζετε ότι περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Πίνακας 9

Άποψη για το τι περιλαμβάνει ένα Π.Π.Ε	Ναι	Όχι
Τι νομίζετε ότι περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης		
1. Γνωριμία και γνώση με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον	32	118
2. Δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, την κοινωνία, άτομα	40	110
3. Επιδίωξη ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της επίλυσης προβλημάτων	14	136
4. Καλλιέργεια γνώσεων και αισθήματος αυτεπάρκειας για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων	24	126
5. Όλα τα παραπάνω	98	52
6. Τίποτα από τα παραπάνω	0	150

Γράφημα 9



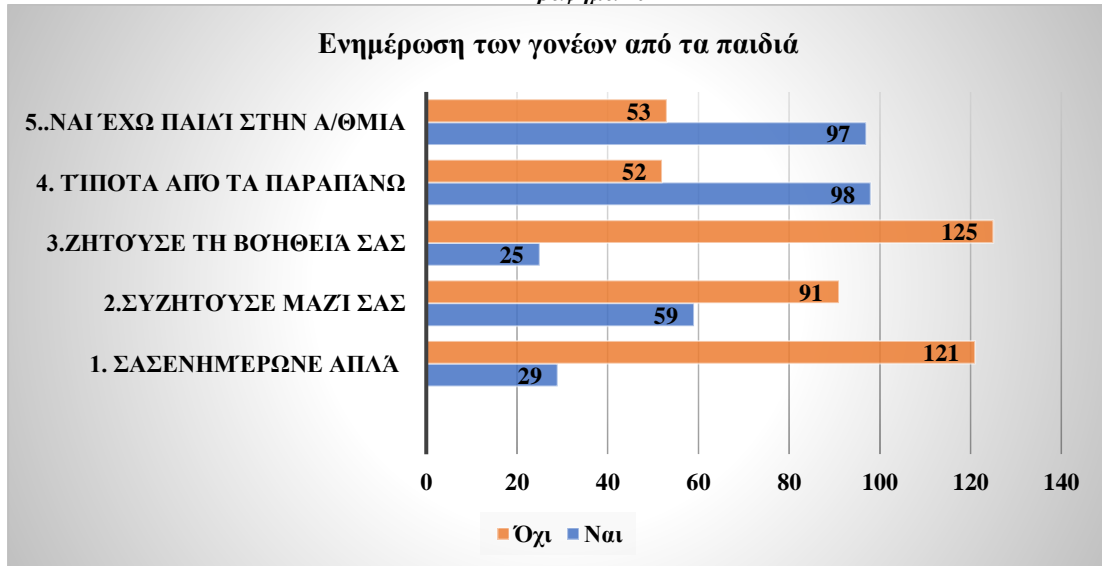
Σχετικά με την ερώτηση τι περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης η επικρατέστερη απάντηση είναι η «Δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία» αφού σ' αυτή προστίθεται και το 98 αυτών που απάντησαν όλα τα παραπάνω. Βέβαια οι 98 από τις 250 απαντήσεις συγκεντρώνονται στο ότι ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει γνωριμία και γνώση σχετικά με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία στο σύνολό της, επιδίωξη της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία μέσω επίλυσης προβλημάτων και καλλιέργεια γνώσεων και αισθήματος αυτεπάρκειας για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων κάτι το οποίο περικλείει όλους ή τουλάχιστον τους περισσότερους από τους στόχους ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. Οι μεμονωμένες απαντήσεις δεν δίνουν τη σαφή εικόνα των στόχων περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Ερώτηση 10. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα, το παιδί σας: (Α/θμια Εκπ/ση). Ερώτηση πολλαπλής επιλογής. (Πολλαπλής επιλογής)

Πίνακας 10

Ενημέρωση για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα στην Α/θμια Εκπ/ση		
Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα		
	Ναι	Όχι
1. Σας ενημέρωνε απλά	29	121
2. Συζητούσε μαζί σας θέματα που το ανησυχούσαν ή το προβλημάτιζαν	59	91
3. Ζητούσε τη βοήθειά σας στις εργασίες.	25	125
4. Τίποτε από τα παραπάνω	98(κάτι από τα παραπάνω)	52 (τίποτα από τα παραπάνω)
5. Δεν έχω παιδί στην Α/θμια	(Ναι έχω παιδί) 97	53

Γράφημα 10



Από τον πίνακα 10 προκύπτει ότι τα περισσότερα παιδιά στην Α/θμια Εκπ/ση συζητούσαν με τους γονείς τους θέματα που τα ανησυχούσαν ή τα προβλημάτιζαν σχετικά με το πρόγραμμα (59) επιλογές σύμφωνα με τους γονείς τους. 25 επιλογές αναφέρονται στην βοήθεια στις εργασίες και 29 επιλογές δείχνουν ότι τα παιδιά προτίμησαν να ενημερώσουν απλά. Στα παραπάνω δεδομένα κάποιος γονιός μπορούσε να δηλώσει παραπάνω από μία επιλογές εκτός από την περίπτωση που επέλεγε την επιλογή «τίποτα από τα παραπάνω».

Ερώτηση 10.1 Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα, το παιδί σας: (Β/θμια Εκπ/ση). Ερώτηση πολλαπλής επιλογής. (Πολλαπλής επιλογής)

Πίνακας 10.1

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα		
	Ναι	Όχι
1.Σας ενημέρωνε απλά	12	38
2.Συζητούσε μαζί σας θέματα που το ανησυχούσαν ή το προβλημάτιζαν.	26	124
3.Ζητούσε τη βοήθειά σας στις εργασίες	10	140
4.Τίποτα από τα παραπάνω.	44 (κάτι από τα παραπάνω)	106 (τίποτα από τα παραπάνω)
2. Δεν έχω παιδί στην Β/θμια	84	66

Γράφημα 10.1



Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα 10.1 παρατηρούμε ότι και τα παιδιά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επέλεξαν να συζητούν θέματα που τα ανησυχούσαν ή τα

προβληματίζαν σχετικά με το πρόγραμμα που εκπονούσαν (26 επιλογές) περισσότερο από τις επιλογές απλή ενημέρωση ή βοήθεια στις εργασίες σύμφωνα με τα όσα απάντησαν οι γονείς.

Ερώτηση 11. Πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος το σχολείο σας ενημέρωνε για τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος (Α/θμια Εκπ/ση): (Πολλαπλής επιλογής)

Πίνακας 11

	Ναι	Όχι
1.Με αλληλογραφία	30	120
2. Ατομικά	18	132
3. Σε συγκέντρωση όπου μας μίλησε ο υπεύθυνος	37	113
4.Δεν είχα καμία ενημέρωση	79 (Ναι είχα ενημέρωση)	71

Γράφημα 11



Στο συγκεκριμένο πίνακα παρατηρούμε ότι ο συχνότερος τρόπος επικοινωνίας που επιλέγεται από το σχολείο όταν υλοποιεί ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σύμφωνα με όσα λένε οι γονείς είναι η επιλογή « σε συγκέντρωση και ενημέρωση από τον υπεύθυνο του προγράμματος» 37 γονείς. Ακολουθεί η επιλογή « Με αλληλογραφία» 30 γονείς και η επιλογή « ατομικά» 18 γονείς. Στην επιλογή «δεν είχα καμία ενημέρωση» 71

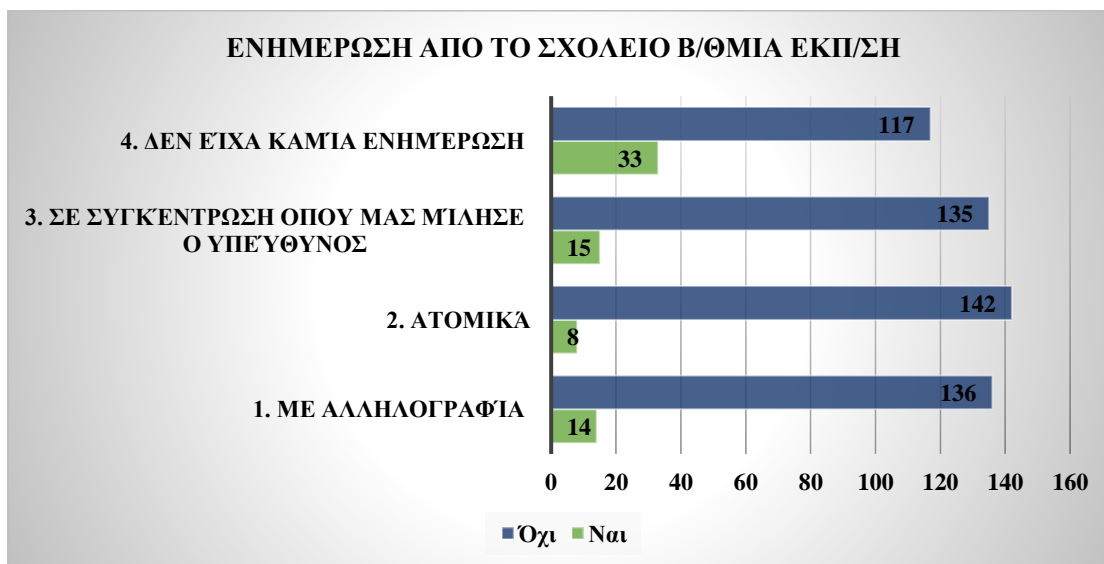
γονείς έναντι της επιλογής «είχα ενημέρωση» 79 γονείς. Στην επιλογή δεν είχα καμία ενημέρωση συγκαταλέγονται και οι γονείς που δεν είχαν παιδιά στην Α/θμια ή που τα παιδιά τους δεν εκπόνησαν κανένα πρόγραμμα στην Α/θμια εκπαίδευση ως τώρα.

Ερώτηση 11.1 Πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος το σχολείο σας ενημέρωνε για τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος (Β/θμια Εκπ/ση): (Πολλαπλής επιλογής)

Πίνακας 11.1

Επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς.	Ναι	Όχι
1.Με αλληλογραφία	14	136
2. Ατομικά	8	142
3. Σε συγκέντρωση όπου μας μίλησε ο υπεύθυνος	15	135
4.Δεν είχα καμία ενημέρωση	33 (ναι είχα ενημέρωση)	117

Γράφημα 11.1



Στην ίδια ερώτηση, η οποία απευθύνθηκε στους γονείς που τα παιδιά τους εκπόνησαν περιβαλλοντικά προγράμματα στη Β/θμια Εκπ/ση, παρατηρούμε σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων ότι επιλέγεται σαν μέσο επικοινωνίας «η συγκέντρωση με τους γονείς» (15) με σχεδόν βέβαια καθόλου διαφορά με την απάντηση «Αλληλογραφία» που έχει 14 επιλογές. Η επιλογή «δεν είχα καμία ενημέρωση» συγκεντρώνει τις περισσότερες

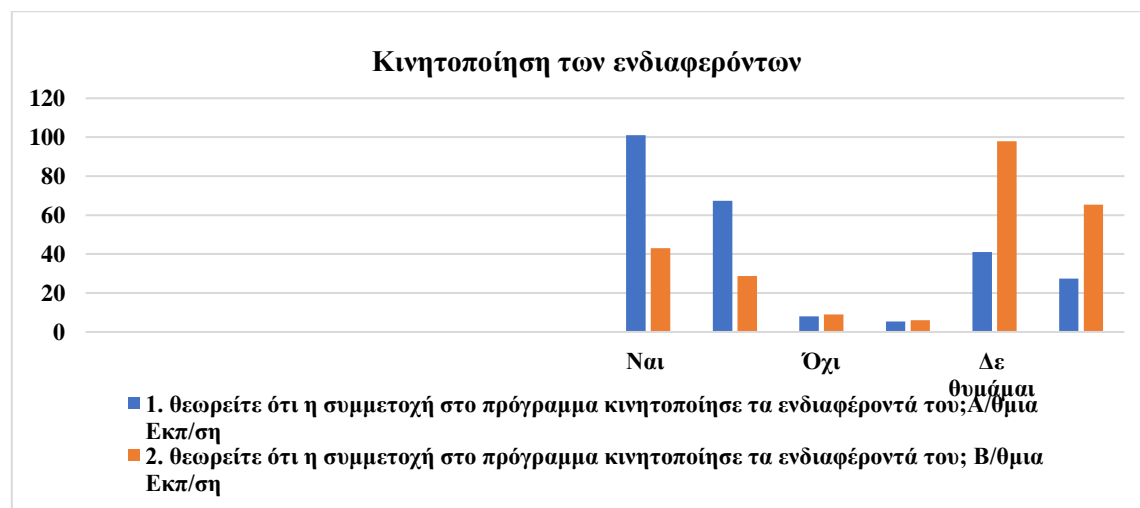
απαντήσεις αφού σ' αυτήν περιλαμβάνονται και όσων γονέων τα παιδιά δεν φοιτούν στη Β/θμια Εκπ/ση ή δεν συμμετείχαν σε πρόγραμμα.

Ερώτηση 12. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντά του; Α/θμια Εκπ/ση και Β/θμια Εκπ/ση

Πίνακας 12

Κινητοποίηση ενδιαφερόντων των παιδιών	Ναι		Όχι		Δε θυμάμαι	
	Ναι	%	Όχι	%	Δε θυμάμαι	%
Θεωρείται ότι η συμμετοχή του στο πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντά του Α/θμια Εκπ/ση;	101	67,3 %	8	5,3%	41	27,3%
Θεωρείται ότι η συμμετοχή του στο πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντά του Β/θμια Εκπ/ση;	43	28,7 %	9	6,0%	98	65,3%

Γράφημα 12



Σχετικά με την κινητοποίηση που προκάλεσε το περιβαλλοντικό πρόγραμμα στα παιδιά οι 101 γονείς από τους 109 απαντούν «να» για τα προγράμματα που αφορούν την

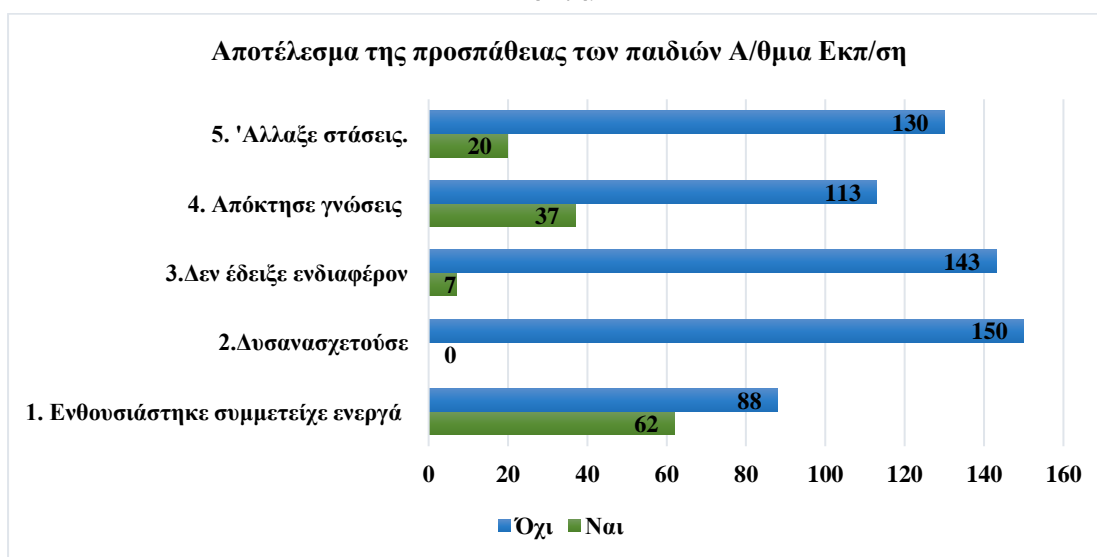
Α/θμια Εκπ/ση (ποσοστό 92,66 %) και 43 γονείς από τους 52 απαντούν «ναι» για τα προγράμματα που αφορούν τη Β/θμια Εκπ/ση (ποσοστό 82%).

Ερώτηση 13. Ποια είναι η αίσθησή σας σχετικά με την προσπάθεια που έκανε το παιδί σας Α/θμια Εκπ/ση. (Πολλαπλής επιλογής)

Πίνακας 13

Αποτέλεσμα της προσπάθειας των παιδιών Α/θμια Εκπ/ση	Ναι	Όχι
1. Ενθουσιάστηκε συμμετείχε ενεργά	62	88
2. Δυσανασχετούσε	0	150
3. Δεν έδειξε ενδιαφέρον	7	143
4. Απόκτησε γνώσεις	37	113
5. Άλλαξε στάσεις.	20	130

Γράφημα 13



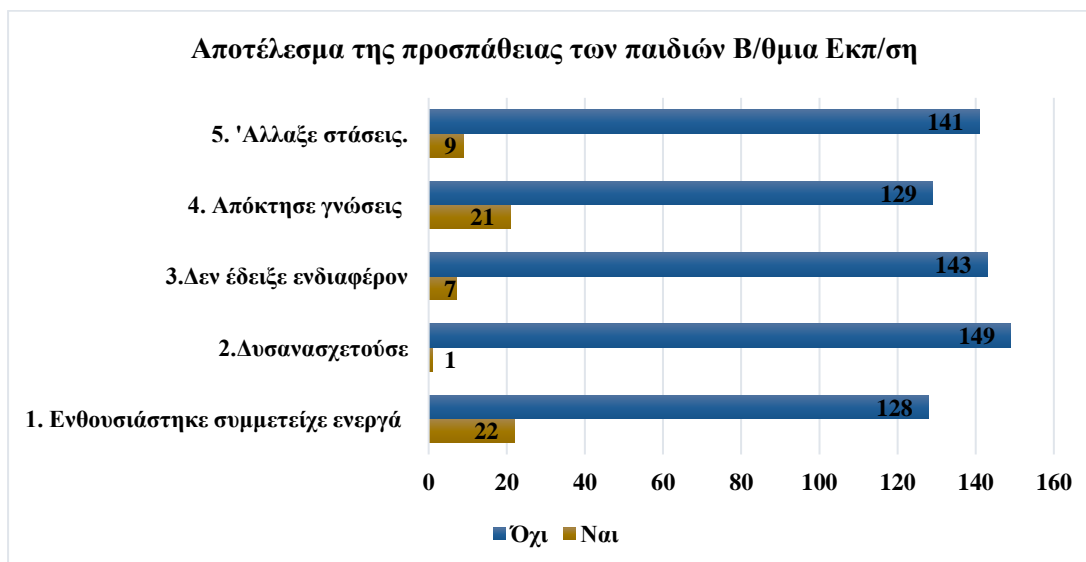
Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση 62 γονείς (41,3%) απάντησαν ότι το παιδί τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος «ενθουσιάστηκε / συμμετείχε ενεργά», κανένας δεν ανέφερε ότι το παιδί του «δυσανασχετούσε», 7 γονείς (4,7%) ανέφεραν ότι το παιδί τους «δεν έδειξε ενδιαφέρον», 37 γονείς (24,7%) ανέφεραν ότι το παιδί τους «απόκτησε γνώσεις» και 20 γονείς (13,3%) ανέφεραν ότι το παιδί τους «άλλαξε στάσεις».

Ερώτηση 13.1 Ποια είναι η αίσθησή σας σχετικά με την προσπάθεια που έκανε το παιδί σας Β/θμια Εκπ/ση

Πίνακας 13.1

Αποτέλεσμα της προσπάθειας των παιδιών Β/θμια Εκπ/ση	Ναι	Όχι
1. Ενθουσιάστηκε /συμμετείχε ενεργά	22	128
2. Δυσανασχετούσε	1	149
3. Δεν έδειξε ενδιαφέρον	7	143
4. Απόκτησε γνώσεις	21	129
5. Άλλαξε στάσεις.	9	141

Γράφημα 13.1



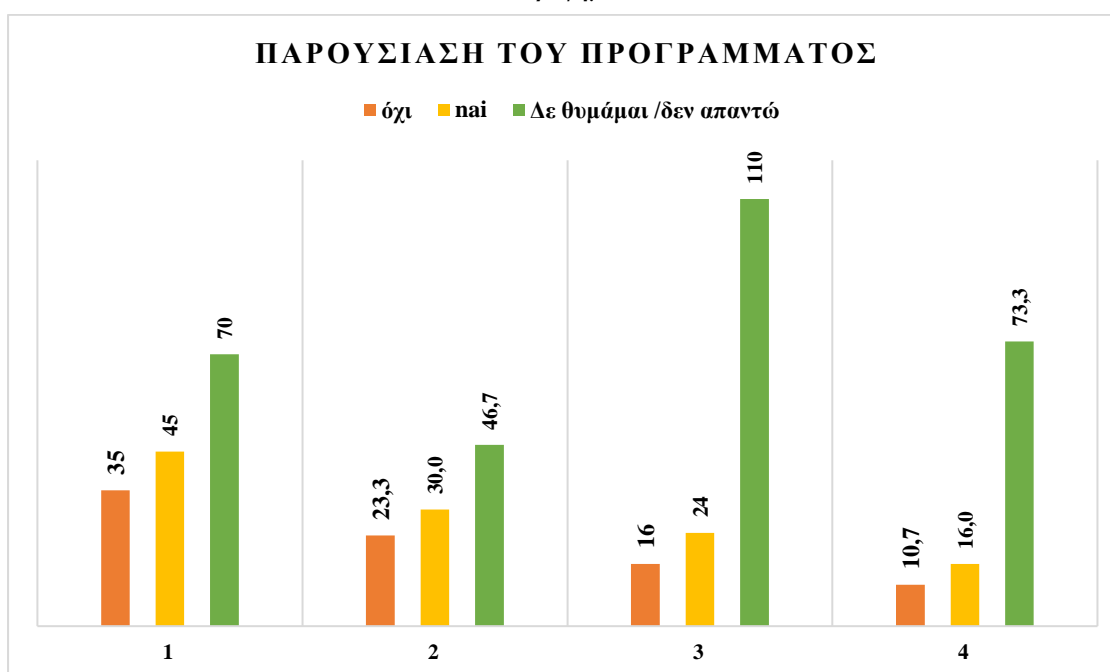
Από τα αποτελέσματα του πίνακα 13.1 και σχετικά με την αίσθηση που προκάλεσε στους γονείς η συμμετοχή του παιδιού τους στη Β/θμια Εκπ/ση προκύπτουν τα παρακάτω: 22 γονείς (14,7%) δήλωσαν ότι το παιδί τους «ενθουσιάστηκε συμμετείχε ενεργά», 1 (0,7) ότι το παιδί του «δυσανασχετούσε», 7γονείς (4,7) ότι το παιδί τους «δεν έδειξε ενδιαφέρον», 21γονείς (14%) ότι το παιδί του «απόκτησε γνώσεις» και 9 γονείς (6%) ότι «άλλαξε στάσεις».

Ερώτηση 14 Έγινε παρουσίαση της δουλειάς της ομάδας (του προγράμματος) Α/θμια και Β/θμια;

Πίνακας 14

Έγινε παρουσίαση της δουλειάς (προγράμματος);	Ναι	Όχι	Δε θυμάμαι /δεν απαντώ
1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	45(30%)	35 (23,3%)	70 (46,7)
2. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	24(16%)	16 (10,7%)	110 (73,3%)

Γράφημα 14



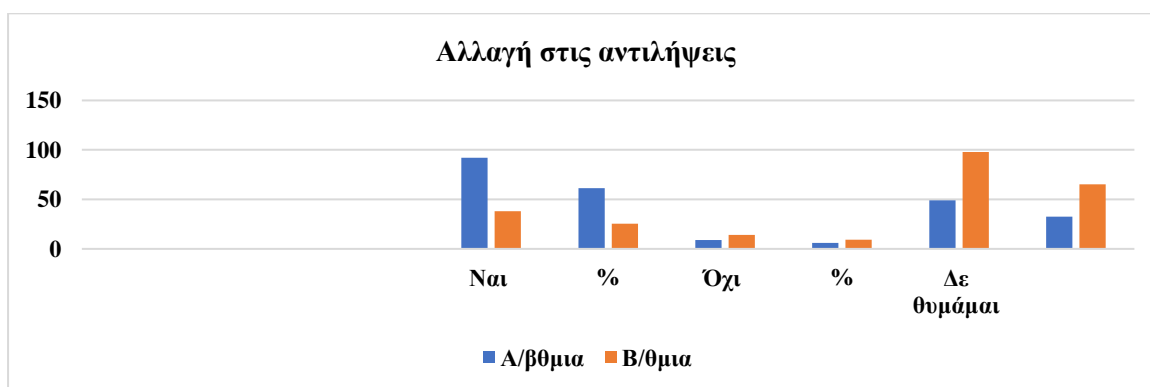
Σχετικά με τον πίνακα 14 παρατηρούμε ότι 45 γονείς δήλωσαν ότι έγινε παρουσίαση του προγράμματος στην Α/θμια εκπαίδευση, ενώ 24 γονείς δήλωσαν ότι έγινε παρουσίαση του προγράμματος στη Β/θμια εκπαίδευση. Εδώ φαίνεται ότι έγινε παρουσίαση περισσότερων προγραμμάτων στην Α/θμια παρά στη Β/θμια. Όμως από τα προηγούμενα δεδομένα είδαμε ότι στην Α/θμια καταγράφηκαν 109 προγράμματα να έχουν υλοποιηθεί σε παιδιά του δείγματος, ενώ 52 προγράμματα καταγράφηκαν για τη Β/θμια. Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι από τα 109 προγράμματα που υλοποιήθηκαν στην Α/θμια Εκπ/ση έγινε παρουσίαση σύμφωνα με τους γονείς σε 45 προγράμματα ενώ στη Β/θμια Εκπ/ση από τα 52 προγράμματα έγινε παρουσίαση στα 24 ποσοστό 41,28% και 46,15% αντίστοιχα.

Ερώτηση 15. Διαπιστώσατε κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις του σε θέματα περιβάλλοντος; Α/θμια και Β/θμια;

Πίνακας 15

Διαπιστώσατε κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις του;	Ναι	Όχι	Δε θυμάμαι /δεν απαντώ
1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	92(61,3%)	9(6%)	49(32,7%)
2. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	38(25,3%)	14(9,3%)	98(65,3%)

Γράφημα 15



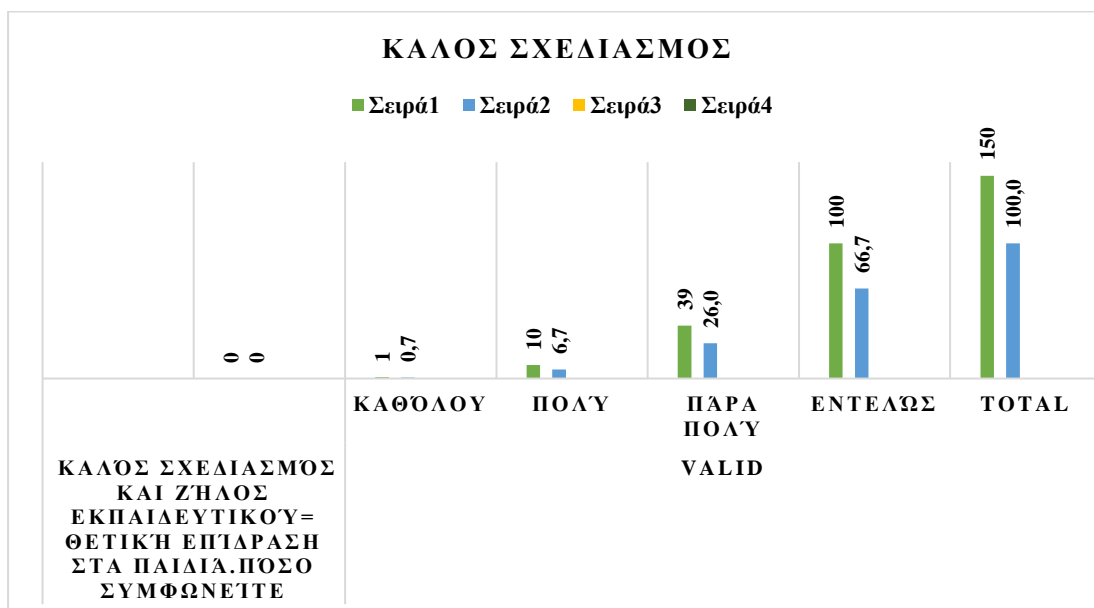
Σύμφωνα με την άποψη των γονέων και σχετικά με την ερώτηση 14 προκύπτει ότι οι γονείς για τα παιδιά που παρακολούθησαν προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δήλωσαν σε ποσοστό 61,3% ότι παρατήρησαν κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις τους σε θέματα περιβάλλοντος, 6% δεν παρατήρησαν κάποια αλλαγή και 32,7% των γονέων δήλωσε δε θυμάμαι/ δεν απαντώ. Αντίστοιχα για τη Β/θμια Εκπ/ση 25,3% δήλωσαν ότι παρατήρησαν κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις των παιδιών τους σε θέματα περιβάλλοντος, 9,3% δεν διαπίστωσαν καμία αλλαγή και 65,3% δήλωσαν την επιλογή «δε θυμάμαι /δεν απαντώ».

Ερώτηση 16. Λένε ότι ο καλός σχεδιασμός προγράμματος, ο ζήλος του εκπαιδευτικού και η προσωπικότητά του συντελούν στη θετική επίδραση του προγράμματος στα παιδιά. Πόσο συμφωνείτε μ' αυτό;

Πίνακας 16

0.Καθόλου	1	0,7
1.Λίγο	0	0%
2.Πολύ	10	6,7
3.Πάρα πολύ	39	26%
4.Εντελώς	100	66,7

Γράφημα 16



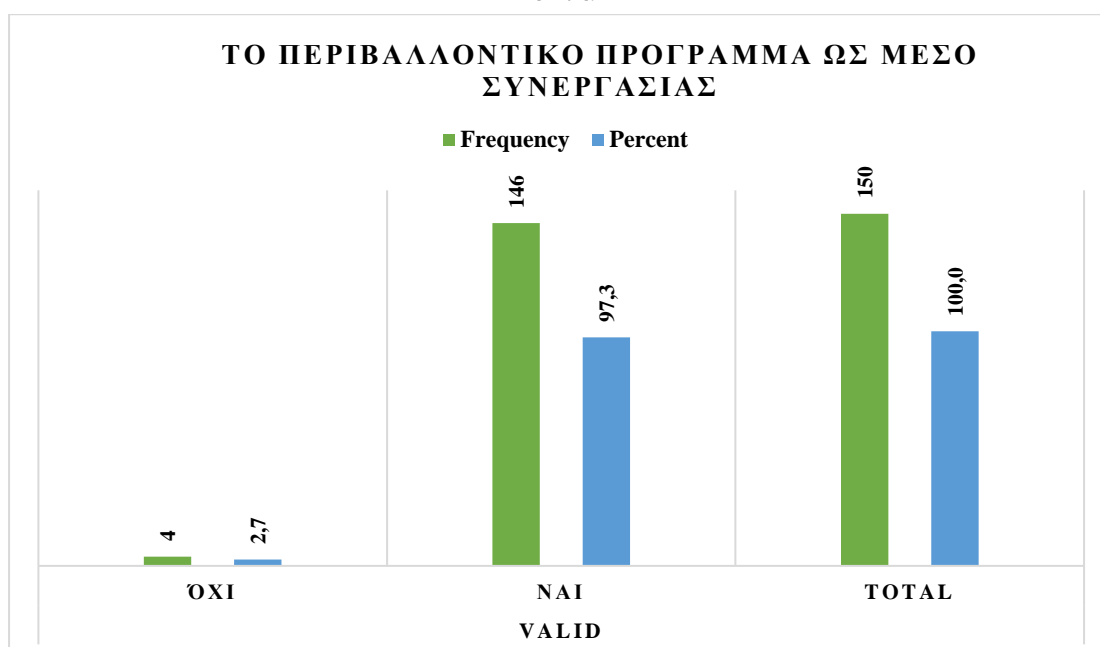
Στην ερώτηση κατά πόσο ο καλός σχεδιασμός του προγράμματος, ο ζήλος του εκπαιδευτικού, και η προσωπικότητά του συντελούν στην θετική επίδραση του προγράμματος στα παιδιά οι 100 από τους 150 γονείς απάντησαν ότι συμφωνούν εντελώς ποσοστό 66,7%, οι 39 γονείς απάντησαν πάρα πολύ (26%), 10 γονείς απάντησαν ότι συμφωνούν πολύ (6,7%) και καθόλου απάντησε ένας γονέας (0,7%), ενώ κανένας γονέας δεν επέλεξε την τιμή 1, δηλαδή λίγο.

Ερώτηση 17. Πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας;

Πίνακας 17

Πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας;	Ναι	Όχι
	146 (97,3%)	4 (2,7%)

Γράφημα 17



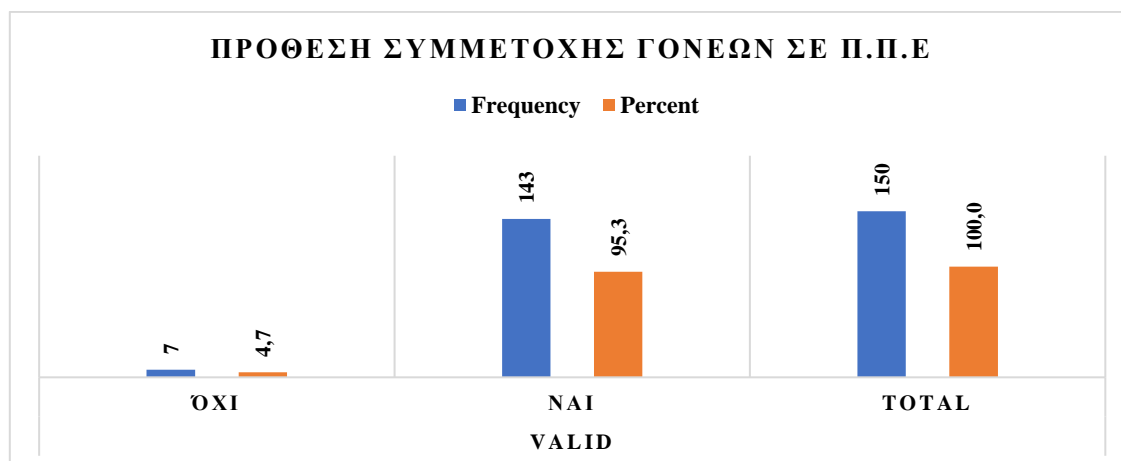
Από την παραπάνω ερώτηση συμπεραίνουμε ότι σε μεγάλο ποσοστό 97,3% οι γονείς θεωρούν ότι ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει το μέσο για επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Ερώτηση 18. Θα συμμετείχατε με τα παιδιά σας σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο τους;

Πίνακας 18

Θα συμμετείχατε με τα παιδιά σας σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο τους;	Ναι	Όχι
	143(95,3%)	7(4,7%)

Γράφημα 18



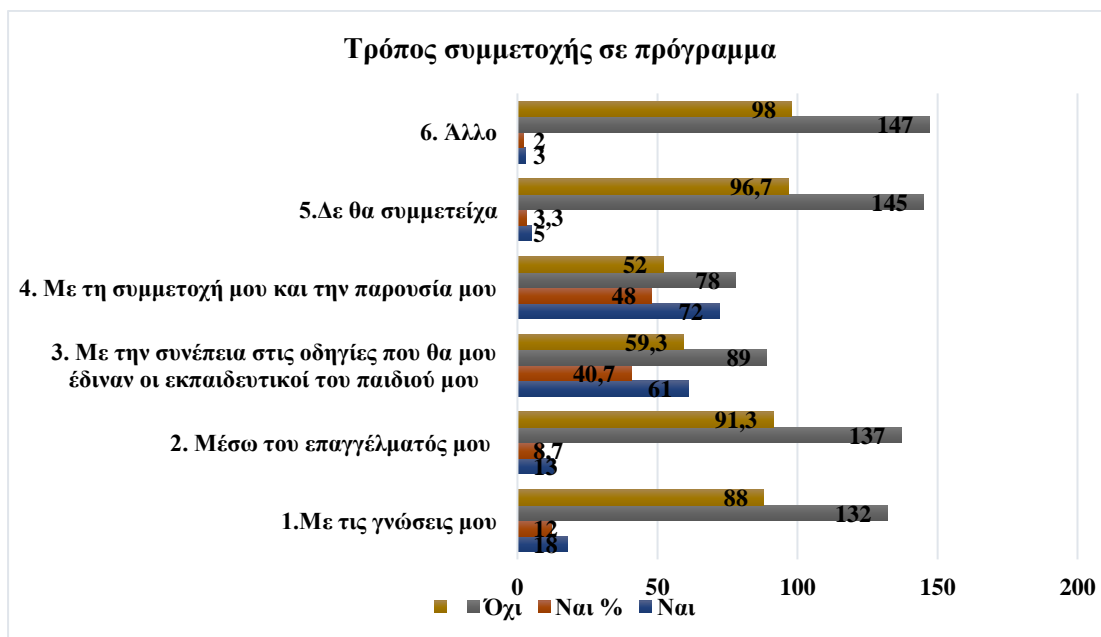
Στον πίνακα 18 βλέπουμε την πρόθεση των γονέων να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιείται στο σχολείο του παιδιού τους. Η πρόθεση για συμμετοχή δηλώνεται από το 95,3% των ερωτώμενων ενώ ένα 4,7 % δηλώνει ότι δε θα συμμετείχε.

Ερώτηση 19. Με ποιον τρόπο θα συμμετείχατε με τα παιδιά σας σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Πίνακας 19

Τρόπος συμμετοχής στο πρόγραμμα	Ναι	Όχι
1. Με τις γνώσεις μου	18 (12%)	132 (88%)
2. Μέσω του επαγγέλματός μου	13(8,7%)	137 (91,3)
3. Με τη συνέπειά μου στις οδηγίες που θα μου έδιναν οι εκπαιδευτικοί του παιδιού μου	61 (40,7)	89 (59,3%)
4. Με την συμμετοχή μου και την παρουσία μου	72 (48%)	78 (52%)
5. Δε θα συμμετείχα	5 (3,3%)	145 (96,7)
6. Άλλο	3 (2%)	147 (98%)

Γράφημα 19



Η απάντηση των γονέων στην ερώτηση με ποιο τρόπο θα συμμετείχατε σε ένα πρόγραμμα δείχνει ότι επέλεξαν : Το 12% την απάντηση «με τις γνώσεις μου», το 8,7% την απάντηση «μέσω του επαγγέλματός μου», το 40,7% την απάντηση «με τη συνέπειά μου που θα μου έδιναν οι εκπαιδευτικοί του παιδιού μου», το 48% την απάντηση « με τη συμμετοχή και την παρουσία μου», το 3,3% την απάντηση «δε θα συμμετείχα», και ένα 2% την απάντηση « άλλο». Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 48% των γονέων εκδηλώνει την πρόθεση και την επιθυμία συμμετοχής στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα που θα υλοποιεί η τάξη του παιδιού του με φυσική παρουσία στο σχολείο.

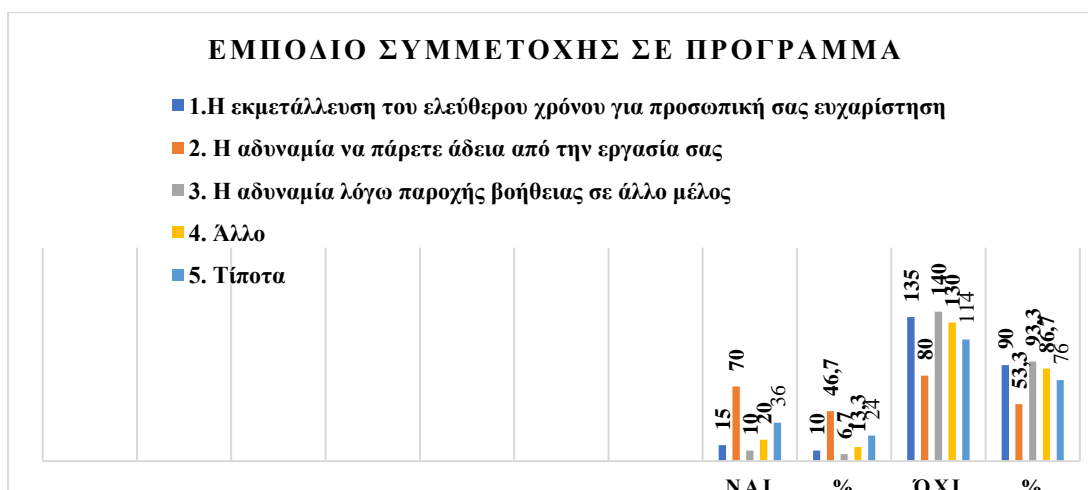
Ερώτηση 20. Τι θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε ενεργά στις δραστηριότητες που απαιτείται γονική βοήθεια για τη διεκπεραίωση μιας περιβαλλοντικής δραστηριότητας;

Πίνακας 20

Εμπόδιο συμμετοχής σε πρόγραμμα	Ναι	%	Όχι	%
1. Η εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου για προσωπική σας ευχαρίστηση	15	10	135	90

2. Η αδυναμία να πάρετε άδεια από τη δουλειά σας	70	46,7	80	53,3
3. Η αδυναμία λόγω παροχής βοήθειας σε άλλο άτομο	10	6,7	140	93,3
4. Άλλο	20	13,3	130	86,7
5. Τίποτα	36	24	114	76

Γράφημα 20



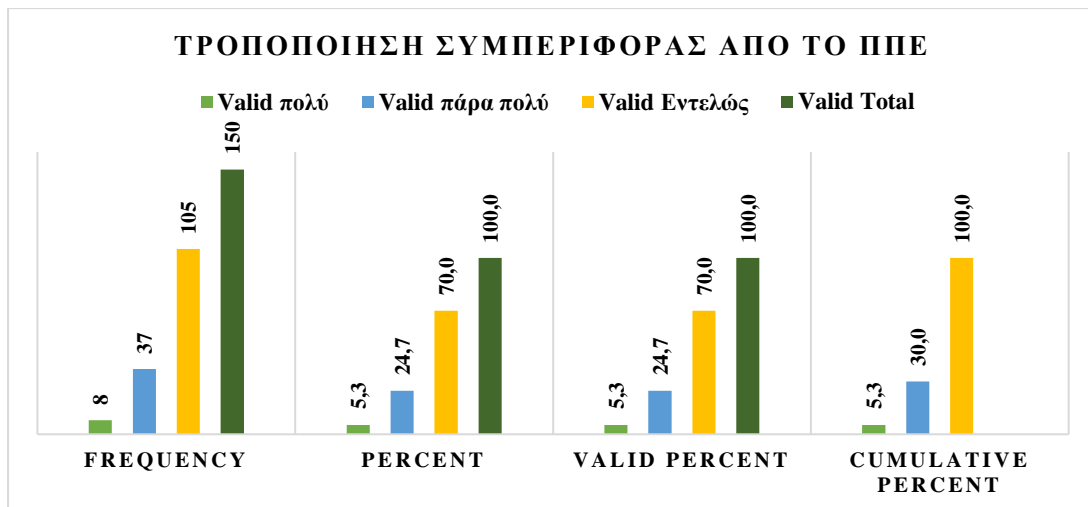
Σχετικά με το ερώτημα «Τι θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε ενεργά στις δραστηριότητες που απαιτείται γονική βοήθεια για τη διεκπεραίωση μιας περιβαλλοντικής δραστηριότητας;» οι γονείς επέλεξαν την απάντηση: « Η εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου για προσωπική ευχαρίστηση» σε ποσοστό 10%, « αδυναμία να πάρετε άδεια από τη δουλειά σας» σε ποσοστό 46,7%, « αδυναμία λόγω παροχής βοήθειας σε άλλο άτομο» σε ποσοστό 6,7 %, «άλλο» σε ποσοστό 13,3%, «Τίποτα» σε ποσοστό 24%. Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι γονείς θεωρούν περισσότερο ως εμπόδιο συμμετοχής σε πρόγραμμα με φυσική παρουσία την αδυναμία να πάρουν άδεια από την εργασία τους με ποσοστό 46,7%.

Ερώτηση 21. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή των παιδιών σε περιβαλλοντικά προγράμματα κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων τροποποιεί τη περιβαλλοντική τους συμπεριφορά προς όφελος του περιβάλλοντος ;

Πίνακας 21

0.Καθόλου	0	0%
1.Λίγο	0	0%
2.Πολύ	8	5,3%
3.Πάρα πολύ	37	24,7%
4.Εντελώς	105	70,0%

Γράφημα 21



Στην ερώτηση αν συμμετοχή των παιδιών σε περιβαλλοντικά προγράμματα τροποποιεί την περιβαλλοντική τους συμπεριφορά οι γονείς απάντησαν «πολύ» 5,3%, «πάρα πολύ» 24,7% και «εντελώς» 70%. Από τα παραπάνω δεδομένα συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 70% των γονέων θεωρεί ότι η συμμετοχή του παιδιού τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα τροποποιεί εντελώς την συμπεριφορά των παιδιών τους.

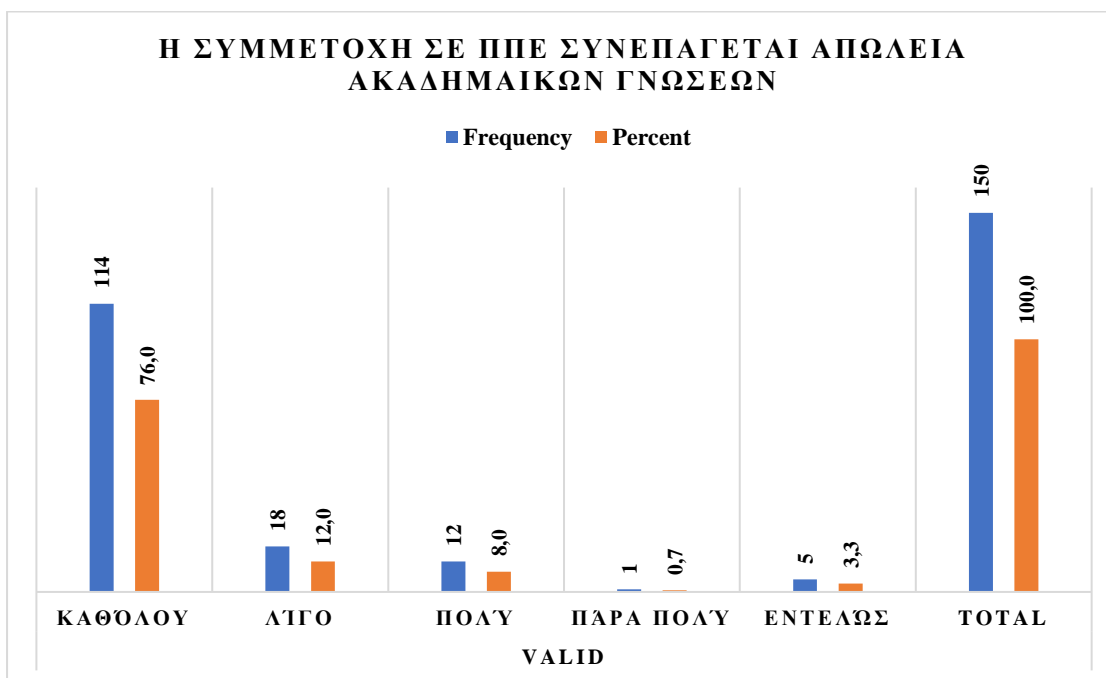
Ερώτηση 22. Κάποιοι πιστεύουν ότι η συμμετοχή των παιδιών τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα είναι χάσιμο πολύτιμου χρόνου σε βάρος των ακαδημαϊκών γνώσεων. Πόσο συμφωνείτε με αυτή την πρόταση;

Πίνακας 22

0.Καθόλου	114	76,0
1.Λίγο	18	12,0

2.Πολύ	12	8,0
3.Πάρα πολύ	1	0,7
4.Εντελώς	5	3,3

Γράφημα 22



Στην ερώτηση που τέθηκε στους γονείς για το κατά πόσο συμφωνούν αν τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελούν χάσιμο χρόνου σε βάρος ακαδημαϊκών γνώσεων απάντησαν : « Καθόλου» το 76%, «Λίγο» το 12%, «πολύ» το 8%, « πάρα πολύ» το 0,7%, και «εντελώς» το 3,3%. Στην πλειοψηφία τους 76% οι γονείς δεν πιστεύουν ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελούν χάσιμο χρόνου σε βάρος ακαδημαϊκών γνώσεων.

Ερώτηση 23. Ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού είναι η καταλληλότερη στο να υλοποιήσει επιτυχημένα ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Πίνακας 23

Καταλληλότερη ειδικότητα εκπαιδευτικού	Ναι	%	Όχι	%
1. Οι Νηπιαγωγοί	13	9,0%	137	91,3%
2 Οι Δάσκαλοι	18	12,0%	132	88,0%
3..Οι καθηγητές	7	4,7%	143	95,3%
4. Κανένας	1	0,7%	149	99,3%
5.Ο καθένας στη βαθμίδα του	123	82%	27	18%

Γράφημα 23



Στην ερώτηση που τέθηκε στους γονείς για το ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού θεωρείτε την πιο κατάλληλη για να εκπονήσει ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα οι γονείς επέλεξαν : 9% την ειδικότητα της Νηπιαγωγού, το 12% την ειδικότητα του Δασκάλου, το 4,7% την ειδικότητα του Καθηγητή, το 0,7% την επιλογή «κανέναν» και το 82% την επιλογή « Ο καθένας στην βαθμίδα του». Στην πλειοψηφία τους 82% οι γονείς θεωρούν ότι κάθε εκπαιδευτικός είναι κατάλληλος να εκπονήσει σωστά ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην βαθμίδα που διδάσκει.

6.1. 2 Διασταυρούμενη Ανάλυση – Σχέσεις μεταβλητών

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται η διασταυρούμενη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθεί η συσχέτιση δύο μεταβλητών και κυρίως αν και σε ποια περίπτωση τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων επηρεάζουν τις απαντήσεις τους σχετικά με τις απόψεις τους για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Για την εύρεση ή μη συσχέτισης χρησιμοποιήθηκε το χ^2 τεστ και υιοθετήθηκε ως δείκτης στατιστικής σημαντικότητας p value < 0,05.

Από τις διασταυρούμενες αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στο λογισμικό του SPSS παρατίθενται αυτές που θεωρήθηκαν ότι αναδεικνύουν μια σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές. Οι διασταυρούμενες μεταβλητές αφορούν το φύλο, την ηλικία και το επίπεδο μόρφωσης με τις απαντήσεις του δείγματος και την τοποθέτηση των απόψεών του.

1^η . Μηδενική υπόθεση H_0

Φύλο με τρόπο ενημέρωσης σχετικά με τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η μηδενική υπόθεση είναι ότι «το φύλο δεν σχετίζεται με τον τρόπο που ενημερώνονται οι γονείς για τα περιβαλλοντικά προγράμματα».

1^η Εναλλακτική υπόθεση H_1

H_1 η εναλλακτική υπόθεση «το φύλο σχετίζεται με τον τρόπο που ενημερώνονται οι γονείς για τα περιβαλλοντικά προγράμματα» Από τη διασταυρούμενη ανάλυση με τις παρακάτω πηγές πληροφόρησης προκύπτει:

Πίνακας 1

Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
ΜΜΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Το σχολείο του παιδιού μου στην α/θμια * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Το σχολείο του παιδιού μου στην β/θμια * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Φορείς που δραστηριοποιούνται στην ΠΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Τα παιδιά μου * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

Προσωπική γνώση λόγω εργασίας * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Δεν γνωρίζω/ δεν απαντώ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

Πίνακας 1α

Crosstab

			Φύλο		Total
			άντρας	γυναίκα	
Τα παιδιά μου	όχι	Count	25	84	109
		% within Φύλο	59,5%	77,8%	72,7%
	ναι	Count	17	24	41
		% within Φύλο	40,5%	22,2%	27,3%
Total	Count	42	108	150	
	% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%	

Από τον πίνακα 1 α βλέπουμε ότι το φύλο άνδρας επέλεξε σε ποσοστό 40,5% την απάντηση «τα παιδιά μου» σχετικά με την ερώτηση από που ενημερωθήκατε για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο γυναίκα που επέλεξε την ίδια απάντηση σε ποσοστό 22,2%.

Πίνακας 1β

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,073 ^a	1	0,024		
Continuity Correction ^b	4,196	1	0,041		
Likelihood Ratio	4,856	1	0,028		
Fisher's Exact Test				0,040	0,022
Linear-by-Linear Association	5,039	1	0,025		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,48.

b. Computed only for a 2x2 table

Το φύλο και η ενημέρωση για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όσο αναφορά την επιλογή «από τα παιδιά μου» παρουσιάζουν κάποια σχέση εξάρτησης αφού ο δείκτης Pearson Chi Square έχει p value $0,024 < 0,05$ που έχουμε ορίσει ως δείκτη σημαντικότητας και ισχύει σε αυτή την περίπτωση η εναλλακτική υπόθεση H_1 . Συγκεκριμένα εμφανίζεται να υπάρχει μια δυνατή σχέση ανάμεσα στο φύλο και την ενημέρωση των γονιών ως προς την επιλογή «τα παιδιά μου»

2^η Μηδενική υπόθεση H_0

«Το φύλο δεν σχετίζεται με την άποψη των γονέων για το τι θα μπορούσε να τους εμποδίσει στο να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης».

2^η Εναλλακτική υπόθεση H_1

«Η άποψη των γονέων σχετικά με το τι θα τους εμπόδιζε να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην τάξη του παιδιού τους σε ορισμένες περιπτώσεις σχετίζεται με το φύλο».

Πίνακας 2

Case Processing Summary

	Valid		Cases Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Η εκμετάλευση του ελεύθερου χρόνου / εμπόδιο συμμετοχής σε ΠΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Η αδυναμία να πάρετε άδεια από την εργασία / Εμπόδιο συμμετοχής σε ΠΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Η αδυναμία λόγω παροχής βοήθειας σε άλλο μέλος / Εμπόδιο συμμετοχής σε ΠΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Άλλο/ Εμπόδιο συμμετοχής σε ΠΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

Τίποτα / Εμπόδιο συμμετοχής σε ΠΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
---	-----	--------	---	------	-----	--------

Πίνακας 2α

Crosstab

		Φύλο			
		άντρας	γυναίκα	Total	
Τίποτα / Εμπόδιο συμμετοχής σε ΠΕ	όχι	Count	27	87	114
		% within Φύλο	64,3%	80,6%	6,0%
	ναι	Count	15	21	36
		% within Φύλο	35,7%	19,4%	24,0%
Total		Count	42	108	150
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

Από τη διασταυρούμενη ανάλυση προκύπτει ότι το 35,7% των ανδρών απάντησε ότι τίποτα δε θα τους εμπόδιζε από το να σε συμμετάσχουν σε σύγκριση με τις γυναίκες που έδωσαν την ίδια απάντηση σε ποσοστό 19,4%. Η επιλεγμένη απάντηση εδώ είναι το «ναι» ενώ η απάντηση «όχι» σημαίνει ότι δεν επιλέχθηκε.

Πίνακας 2β

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,389 ^a	1	0,036		
Continuity Correction ^b	3,542	1	0,060		
Likelihood Ratio	4,174	1	0,041		
Fisher's Exact Test				0,054	0,032
Linear-by-Linear Association	4,359	1	0,037		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,08.

b. Computed only for a 2x2 table

Στην παραπάνω ερευνητική υπόθεση παρατηρούμε ότι ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας είναι $p \text{ value } 0,036 < 0,05$ που έχουμε θέση ως προϋπόθεση για την έρευνά

μας οπότε στην περίπτωση αυτή ισχύει η H_1 εναλλακτική υπόθεση. Στην περίπτωση των γονέων που επέλεξαν την απάντηση «τίποτα» δε θα τους εμπόδιζε από το να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την τάξη του παιδιού τους», φαίνεται ότι το φύλο παίζει ρόλο στην επιλογή αυτής της απάντησης.

3^η Μηδενική υπόθεση H_0

«Το φύλο δεν επηρεάζει την άποψη των γονέων για το ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού είναι πιο κατάλληλη να διδάξει περιβαλλοντικό πρόγραμμα».

3^η Εναλλακτική υπόθεση H_1

«Το φύλο σχετίζεται με την επιλογή των γονέων για το ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού είναι κατάλληλη να διδάξει ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα».

Πίνακας 3

Case Processing Summary

	Valid		N	Cases Missing		Total
	N	Percent		Percent	N	
Οι νηπιαγωγοί / Ποια ειδικότητα είναι η κατάλληλη για να διδάξει ΠΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Οι δάσκαλοι/ Ποια ειδικότητα είναι η κατάλληλη για να διδάξει ΠΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Οι καθηγητές/ Ποια ειδικότητα είναι η κατάλληλη για διδάξει ΠΕ * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Κανένας * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%
Ο καθένας στη βαθμίδα του * Φύλο	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

Πίνακας 3α

Crosstab

	Φύλο		Total
	άντρας	γυναίκα	

Ο καθένας στη βαθμίδα του	όχι	Count	12	15	27
		% within Ο καθένας στη βαθμίδα του	44,4%	55,6%	100,0%
	ναι	Count	30	93	123
		% within Ο καθένας στη βαθμίδα του	24,4%	75,6%	100,0%
Total		Count	42	108	150
		% within Ο καθένας στη βαθμίδα του	28,0%	72,0%	100,0%

Από τη διασταυρούμενη ανάλυση προκύπτει ότι το 24,4% των ανδρών επέλεξαν την επιλογή «Ο καθένας στη βαθμίδα του» σε σύγκριση με τις γυναίκες που το ποσοστό ανέρχεται στο 75,6% για την ίδια απάντηση.

Πίνακας 3β

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	4,417 ^a	1	0,036		
Continuity Correction ^b	3,478	1	0,062		
Likelihood Ratio	4,128	1	0,042		
Fisher's Exact Test				0,056	0,034
Linear-by-Linear Association	4,387	1	0,036		
N of Valid Cases	150				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,56.

b. Computed only for a 2x2 table

Ο πίνακας χ^2 για την παραπάνω ερώτηση μας δείχνει ότι ο δείκτης σημαντικότητας υποδηλώνει μια σχέση αφού το p value είναι $0,036 < 0,05$ που έχουμε ορίσει. Άρα στην περίπτωση αυτή ισχύει η εναλλακτική υπόθεση H_1 . Το φύλο μπορεί να σχετίζεται με τη συγκεκριμένη επιλογή των γονέων «ο καθένας στη βαθμίδα του».

Η διαδικασία της διασταυρούμενης ανάλυσης κατέληξε μόνο στις παραπάνω δυνατές σχέσεις. Ουδεμία σχέση βρέθηκε να επηρεάζεται από την ηλικία ή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

4.1.3 Διασταυρούμενη ανάλυση σχετικά με τις διαφορές που μπορούν να προκύπτουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης προγραμμάτων ανάμεσα στη Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση και σχετίζονται με τη βαθμίδα.

Εδώ θα προβούμε σε διασταυρούμενη ανάλυση για να δούμε αν η επικοινωνία ή όχι του σχολείου με τους γονείς επηρεάζεται από τη βαθμίδα εκπαίδευσης αν δηλαδή προκύπτει κάποιο είδος σχέσης. Για το σκοπό αυτό ελέγχθηκαν τα παιδιά μόνο της Α/θμιας Εκπ/σης που είχαν πάρει μέρος σε πρόγραμμα στην Α/θμια εκπ/ση και τα παιδιά της Β/θμιας που είχαν πάρει μέρος σε πρόγραμμα. Στη Β/θμια εκπ/ση επειδή το δείγμα μας ήταν μικρό προστέθηκε και το δείγμα των γονιών που είχαν παιδί και στις δύο βαθμίδες και υπολογίστηκε μόνο το παιδί της Β/θμιας εκπ/σης.

1^η Μηδενική Υπόθεση H₀

Σύμφωνα με τη μηδενική υπόθεση «Η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν σχετίζεται με την ενημέρωση ή όχι των γονέων».

1^η Εναλλακτική υπόθεση H₁

« Η βαθμίδα εκπαίδευσης σχετίζεται με την ενημέρωση ή όχι των γονέων»

Πίνακας 4

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Βαθμίδα εκπαίδευσης παιδιού * Ενημέρωση από το σχολείο	95	63,3%	55	36,7%	150	100,0%

Πίνακας 4α

Βαθμίδα εκπαίδευσης παιδιού * Ενημέρωση από το σχολείο Crosstabulation

Count

		Ενημέρωση από το σχολείο		Total
		δεν είχα ενημέρωση	Είχα ενημέρωση	
Βαθμίδα εκπαίδευσης παιδιού	A/θμια	17	31	48
	B/θμια	18	29	47
Total		35	60	95

Πίνακας 4β
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	0,085 ^a	1	0,771		
Continuity Correction ^b	0,006	1	0,938		
Likelihood Ratio	0,085	1	0,771		
Fisher's Exact Test				0,833	0,469
Linear-by-Linear Association	0,084	1	0,772		
N of Valid Cases	95				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,32.

b. Computed only for a 2x2 table

Σύμφωνα με τη διασταυρούμενη ανάλυση παρατηρούμε ότι ο δείκτης σημαντικότητας Pearson είναι $0,772 > 0,05$ που έχουμε ορίσει. Οπότε στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν ισχύει η εναλλακτική H_1 υπόθεση αλλά επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση H_0 . Δεν υπάρχει κάποια δυνατή σχέση ανάμεσα στην βαθμίδα εκπαίδευσης και την ενημέρωση ή όχι των γονέων για τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος.

Στη δεύτερη διασταυρούμενη ανάλυση θα ερευνηθεί αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στα παιδιά της A/θμιας εκπ/σης και της B/θμιας εκπ/σης με την κινητοποίηση των ενδιαφερόντων τους στη βαθμίδα που βρίσκονται. Θα ερευνηθεί δηλαδή αν συμμετοχή σε πρόγραμμα στην A/θμια εκπ/ση και η συμμετοχή σε πρόγραμμα στη B/θμια εκπ/ση σχετίζεται με την κινητοποίηση ή όχι των ενδιαφερόντων των παιδιών.

2^η Μηδενική υπόθεση H_0

Η κινητοποίηση ή όχι των ενδιαφερόντων των παιδιών δε σχετίζεται με τη βαθμίδα εκπ/σης.

2^η Εναλλακτική υπόθεση H₁

Η κινητοποίηση ή όχι των ενδιαφερόντων των παιδιών σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα σχετίζεται με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Πίνακας 5

Case Processing Summary

	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Συμμετοχή σε πρόγραμμα *	95	63,3%	55	36,7%	150	100,0%
Κινητοποίηση ενδιαφερόντων						

Πίνακας 5α

Συμμετοχή σε πρόγραμμα * Κινητοποίηση ενδιαφερόντων Crosstabulation

Count

		Κινητοποίηση ενδιαφερόντων		Total
		Όχι	Ναι	
Συμμετοχή σε πρόγραμμα	A/θμια	2	46	48
	B/θμια	9	38	47
Total		11	84	95

Πίνακας 5β

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	5,207 ^a	1	0,023		
Continuity Correction ^b	3,846	1	0,050		
Likelihood Ratio	5,571	1	0,018		
Fisher's Exact Test				0,027	0,023
Linear-by-Linear Association	5,152	1	0,023		
N of Valid Cases	95				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,44.

b. Computed only for a 2x2 table

Ο πίνακας χ^2 για την παραπάνω ερώτηση μας δείχνει ότι ο δείκτης σημαντικότητας υποδηλώνει μια σχέση αφού το p value είναι $0,023 < 0,05$ που έχουμε ορίσει. Άρα στη συγκεκριμένη διασταυρούμενη ανάλυση ισχύει η H₁ εναλλακτική υπόθεση. Εντοπίζεται

εδώ να υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης και την κινητοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών και πάντα σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν οι γονείς.

6.2 Ποιοτική ανάλυση δεδομένων

Στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων εντάσσονται οι τέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις που απαντήθηκαν από το δείγμα των 150 γονέων και από τους γονείς της συνέντευξης. Επίσης αναλύονται οι επιπλέον ερωτήσεις που τέθηκαν στους 10 γονείς καθώς και τα σχόλιά τους γύρω από το υπό μελέτη θέμα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους γονείς της συνέντευξης απαντώνται και στο ερωτηματολόγιο στην ποσοτική τους διάσταση. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ακολουθεί αυτή της ανάλυσης σε θεματικά δίκτυα.

Ερώτηση 1 (Ανοιχτού τύπου)

«Πόσο σημαντική θεωρείται την υλοποίηση ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο; Εξηγείστε»: Στους γονείς της συνέντευξης η ερώτηση τέθηκε ως « **Τι νομίζετε ότι είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση**».

Οι απαντήσεις όλων των γονέων εντάχθηκαν στην αρχή σε πολλές κατηγορίες ανάλογα με τις λέξεις που χρησιμοποιούσαν και επαναλαμβάνονταν. Στο τέλος συμπύχθηκαν σε έξι έννοιες-κατηγορίες οι οποίες αποτελούνταν από υποκατηγορίες. Από τους 150 γονείς απάντησαν αυτή την ερώτηση 120 γονείς και οι επιπλέον 10 γονείς της συνέντευξης. Σύνολο 130 γονείς. Με το ερώτημα αυτό συλλέγονται δεδομένα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Δηλαδή τι γνωρίζουν οι γονείς για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και πόσο σημαντική θεωρούν την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος στο σχολείο. Οι έννοιες οι οποίες δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων είναι οι ακόλουθες:

- A) Διαβάθμιση της αξίας των περιβαλλοντικών προγραμμάτων σε ποσόστωση.
- B) Διάρκεια περιβαλλοντικών προγραμμάτων
- Γ) Στόχοι των περιβαλλοντικών προγραμμάτων
- Δ) Μεθοδολογία
- E) Επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων

Στ) Ευθύνη

Οι λέξεις ανιχνεύθηκαν στην αρχή της απάντησης, από μονολεκτική απάντηση που έδωσαν οι ερωτώμενοι ή και στο ενδιάμεσο των απαντήσεων τους. Στην **A) έννοια-κατηγορία** εντάσσονται οι υποκατηγορίες: «επιτακτική», «πολύ σημαντική», «σημαντική». Στην κατηγορία «επιτακτική» εντάχθηκαν οι απαντήσεις με λέξεις όπως *αναγκαία, επιτακτική, υψίστης σημασίας, εξαιρετικά σημαντική, ζωτικής σημασίας, επείγουσα και απαραίτητη*. Στις άλλες δύο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες οι λέξεις των κατηγοριών. Στην κατηγορία «επιτακτική» αποδόθηκαν 19 από τις 130 απαντήσεις ποσοστό 14,61%. Στην υποκατηγορία «πολύ σημαντική» αποδόθηκαν 77 από τις 130 απαντήσεις ποσοστό 59,23%. Στην κατηγορία «σημαντική» αποδόθηκαν 10 απαντήσεις από τις 130 ποσοστό 7,69%.

Στη **B' κατηγορία** που αφορά τη **διάρκεια** οι γονείς αναφέρουν ότι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πρέπει να ξεκινάνε από την αρχή των σχολικών χρόνων και να επεκτείνονται ως την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης θεωρούν ότι πρέπει να γίνονται πιο συστηματικά. Σ αυτή την κατηγορία οι γονείς θίγουν το ζήτημα της διάρκειας και της συχνότητας υλοποίησης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Στην **Γ' έννοια-κατηγορία** οι γονείς αναφέρονται στους στόχους των περιβαλλοντικών προγραμμάτων εντοπίζοντας ο καθένας διαφορετικούς στόχους οι οποίοι αποτελούν και τις υποκατηγορίες της έννοιας «**στόχοι**». Οι υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1) Γνώσεις.

Σ αυτή την κατηγορία οι γονείς θεωρούν ότι οι μαθητές μέσα από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μαθαίνουν και αποκτούν «έγκυρες» γνώσεις σε ότι αφορά το φυσικό περιβάλλον. Θεωρούν ότι οι στείρες γνώσεις δε θα τους ωφελήσουν. «Έρχονται σε επαφή με τη φύση». Αναφέρουν επίσης ότι οι μαθητές «ενημερώνονται για τα προβλήματα του περιβάλλοντος» όπως για τα «σκουπίδια». «Μαθαίνουν τρόπους να προσφέρουν στο περιβάλλον» όπως «η ανακύκλωση». «Ενεργοποιούνται και ενημερώνονται για το περιβάλλον», «αντιλαμβάνονται» τον τρόπο λειτουργίας της φύσης «κατανοούν και μαθαίνουν τρόπους προστασίας». Θεωρούν ότι οι μαθητές «πρέπει» να γνωρίζουν για το περιβάλλον. Σ αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν οι 35 από τους 130 γονείς.

2) Ευαισθητοποίηση των μαθητών για το περιβάλλον.

Οι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά μέσα από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ευαισθητοποιούνται για το περιβάλλον και μαθαίνουν ότι αποτελούν «μέρος της λύσης» των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Στην κατηγορία «ευαισθητοποίηση» αναφέρθηκαν 20 από τους 130 γονείς που απάντησαν.

3) Περιβαλλοντική συνείδηση

Οι γονείς θεωρούν ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα «καλλιεργούν την περιβαλλοντική-οικολογική συνείδηση» των παιδιών εκτός από ένα γονέα που αναφέρθηκε αρνητικά. Δηλαδή ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα από μόνα τους δεν δημιουργούν περιβαλλοντική συνείδηση. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 17 από τους 130 γονείς. Οι γονείς αναφέρουν ότι ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πρέπει «να συνδέει το περιβάλλον με την καθημερινή ζωή».

4) Συνεργασία

Δύο μόνο γονείς αναφέρθηκαν στη συνεργασία που καλλιεργείται μέσα από ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

5) Ατομική ανάπτυξη

Οι απαντήσεις των γονέων εδώ εστιάζονται στις δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Μάλιστα στην κατηγορία αυτή αναφέρονται και σε δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα θεωρούν ότι τα παιδιά «αναπτύσσουν δεξιότητες εγγραμματοσμού» ειδικά όταν τους αναθέτουν να γράψουν εργασίες σχετικές με τα θέματα που διαπραγματεύονται. «Διαπλάθεται ο χαρακτήρας τους» και «γίνονται πιο υπεύθυνοι και ολοκληρωμένοι πολίτες». «Έχουν καλύτερη εξέλιξη σαν άνθρωποι» και αναπτύσσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί «το αίσθημα της ατομικής ευθύνης». Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 από τους 130 γονείς.

Στην **Δ' έννοια** οι γονείς αναφέρθηκαν σε θέματα «**μεθοδολογίας-εργαλεία**» των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα η κατηγορία «**μεθοδολογία**» περιλαμβάνει τις εξής υποκατηγορίες:

1. Ψυχαγωγία

Σύμφωνα με αυτά που απάντησαν οι γονείς αντιλαμβανόμαστε ότι κάποιοι από αυτούς θεωρούν ότι σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα τα παιδιά «διασκεδάζουν», «παίζουν διάφορα παιχνίδια», είναι κάτι που «επιθυμούν» τα παιδιά και «ενθουσιάζονται». Στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν 7 γονείς από τους 130.

2)Βιωματική μάθηση

Σχετικά με τη βιωματική μάθηση οι γονείς θεωρούν ότι με τα περιβαλλοντικά προγράμματα τα παιδιά εκπαιδεύονται στην «έρευνα πεδίου» και γενικά στην «έρευνα». «Προβληματίζονται», και «μαθητές και εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται» «τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος», «βιώνουν τη γνώση» και «ανακαλύπτουν» τη μάθηση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται χρησιμοποιώντας τις παραπάνω εκφράσεις κάποιοι από τους γονείς στο σύνολο 14 από τους 130.

Στην Ε' κατηγορία **«επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων»** οι γονείς θεωρούν ότι οι γνώσεις που αποκομίζουν τα παιδιά από ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η περιβαλλοντική συνείδηση τα οδηγούν στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών προς το περιβάλλον, αλλά και σε αλλαγή της προσωπικότητάς τους. Σ αυτήν την κατηγορία εντάσσονται οι υποκατηγορίες:

1) Οι θετικές στάσεις:

Οι γονείς θεωρούν ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα *«αλλάζουν τις στάσεις των παιδιών για πάντα», «επηρεάζονται οι στάσεις τους», «αγαπούν το περιβάλλον», τα παιδιά μαθαίνουν να «φροντίζουν το περιβάλλον», «αγαπούν όλους τους ζωντανούς οργανισμούς», μαθαίνει «η νέα γενιά να σέβεται το περιβάλλον».*

2) Συμπεριφορά

Οι γονείς θεωρούν ότι η παιδική ηλικία είναι *«ιδιαίτερα ευαίσθητη στο να διαμορφώσουμε πρότυπα συμπεριφοράς»* γι' αυτό θεωρούν ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα συντελούν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών, *«μαθαίνουν να φέρονται φιλικά στο περιβάλλον», «διαχειρίζονται ορθά το περιβάλλον», «αλλάζουν συνήθειες», «αλλάζουν συμπεριφορά», «αντιλαμβάνονται τις ατομικές και κοινωνικές ευθύνες» .*

3) Ενεργός πολίτης

Σύμφωνα με τα όσα διατύπωσαν οι γονείς ακόμα μία αξία που προσδίδουν στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι ότι *«τα παιδιά μαθαίνουν να επιλύουν περιβαλλοντικά προβλήματα και να προστατεύουν το περιβάλλον», εθίζουν τα παιδιά στον «εθελοντισμό και την ενεργή πολιτιότητα», «γίνονται υπεύθυνα», «ενεργοί, ευαίσθητοι και αποτελεσματικοί πολίτες», «ενεργοποιούνται για την προστασία του περιβάλλοντος», «έχουμε μια δυνατότητα αλλαγής».*

Στη Στ' κατηγορία «ευθύνη» οι γονείς επεκτείνουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έξω από τα σύνορα του σχολείου. Θεωρούν ότι «το περιβάλλον είναι το σπίτι μας» και «το μέλλον μας εξαρτάται από αυτό». Τα περιβαλλοντικά προγράμματα για κάποιους γονείς «ενισχύουν τα όσα μαθαίνουν τα παιδιά στο σπίτι», για άλλους πάλι θεωρούνται ευθύνη όλων «δράσεις για όλους, σπίτι, φιλικό περιβάλλον, φορείς σχολείο, όλοι» καθώς «πρέπει να ζήσουμε όλοι καλύτερη ζωή». «Είναι σημαντική για όλους η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση».

Ερώτηση ανοιχτού τύπου 2

Πιστεύετε ότι έχει επηρεαστεί η περιβαλλοντική σας συμπεριφορά από το παιδί σας κατά τη διάρκεια ενός περιβαλλοντικού προγράμματος, αλλά και μετά; Αναφέρετε δύο παραδείγματα:

Η 2^η ερώτηση ανοιχτού τύπου συνεισφέρει στο να δοθούν απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα αν τα περιβαλλοντικά προγράμματα επηρεάζουν τα παιδιά και κατ' επέκταση τους γονείς τους και αν αυτή η επίδραση έχει σαν αποτέλεσμα την αλλαγή συμπεριφορών. Η δεύτερη ερώτηση απαντήθηκε από 94 γονείς στο σύνολο των 150. Η ερώτηση αυτή δεν τέθηκε στους γονείς της συνέντευξης. Για την ανάλυση της παραπάνω ερώτησης χρησιμοποιήθηκε πάλι ο ίδιος τρόπος με την πρώτη ερώτηση. Η κάθε απάντηση των γονέων έπαιρνε έναν κωδικό ή ανάλογα και περισσότερους ανάλογα με τις πτυχές που περιλάμβανε. Οι ίδιες απαντήσεις έμπαιναν στον ίδιο κωδικό- κατηγορία. Έπειτα έγινε σύμπτυξη των κωδικών- κατηγοριών σε μεγαλύτερες έννοιες κατηγορίες οι οποίες κάποιες από αυτές περιείχαν συναφείς με την έννοια υποκατηγορίες.

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση προκύπτουν οι εξής έννοιες- κατηγορίες:

- A) Όχι
- B) Ήπιες αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών
- Γ) Σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά
- Δ) Διόρθωση λανθασμένων συμπεριφορών από τα παιδιά

Στην Α) κατηγορία «όχι» εμπεριέχονται οι γονείς που δεν επηρεάστηκαν καθόλου, οι γονείς που δεν επηρεάστηκαν γιατί τα παιδιά τους δε συμμετείχαν ποτέ σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι γονείς που δεν επηρεάστηκαν γιατί από πριν είχαν «ορθή, φιλική, ευαίσθητη συμπεριφορά προς το περιβάλλον» σύμφωνα με τα λεγόμενά

τους Από τους 96 γονείς που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση οι 35 δήλωσαν ότι δεν επηρεάστηκαν για τους παραπάνω λόγους.

Στην Β) κατηγορία **«ήπιες αλλαγές στις στάσεις της οικογένειας»** οι γονείς αναφέρουν σχετικά « αρχίσαμε να επισκεπτόμαστε το δάσος πιο συχνά» , «συζητάμε για το περιβάλλον και τα προβλήματα περισσότερο», «είμαστε πιο ευαισθητοποιημένοι», «το πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντά μας» «έχουμε περιβαλλοντική συνείδηση», «με τις δραστηριότητες του παιδιού αφιέρωσα περισσότερο χρόνο σ' αυτό το θέμα», «εκτιμήσαμε τη φύση και ενδιαφερόμαστε για την προστασία της», «άρχισα να ενδιαφέρομαι για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής μου», «αποκτήσαμε γνώσεις στο θέμα της ανακύκλωσης».

Στη Γ) κατηγορία **«σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά της οικογένειας»** παρατηρούμαι πιο πρακτικές αλλαγές να περιγράφονται σχετικά με την ανακύκλωση. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι γονείς αναφέρουν ενδεικτικά: « ανακυκλώνω όσο μπορώ περισσότερο», «διαχωρίζουμε τα σκουπίδια», «ανακυκλώνουμε όσο το δυνατόν περισσότερο και προσπαθούμε να είμαστε όσο το δυνατόν περισσότερο πιο κοντά στο zero waste», « το παιδί μας έχει ωθήσει να κάνουμε ανακύκλωση». Σχετικά με την εξοικονόμηση πόρων οι γονείς αναφέρουν ενδεικτικά: «προσοχή στην αλόγιστη χρήση νερού», «περισσότερη οικονομία στις πηγές ενέργειας», «δεν πετάμε φαγητό», «λιγότερη χρήση πλαστικών».

Ελάχιστοι γονείς αναφέρθηκαν στη δημιουργία λαχανόκηπου και το φύτεμα λουλουδιών.

Άλλη μια αλλαγή στην οποία αναφέρθηκαν με ένταση οι γονείς είναι η καθαριότητα. Οι περισσότεροι άλλαξαν συμπεριφορά και δεν πετάνε σκουπίδια κάτω και ένας γονέας είπε ότι « ενδιαφερθήκαμε για την καθαριότητα των παραλιών».

Στη Δ) κατηγορία που αφορά **«τη διόρθωση συμπεριφοράς από τα παιδιά στους γονείς»** κάποιοι γονείς δείχνουν ενθουσιασμένοι « είναι ωραίο να βλέπεις το παιδί σου να σε συμβουλεύει στην εξοικονόμηση ενέργειας και τη διαχείριση σκουπιδιών», άλλοι πάλι λένε « πηγαίναμε να πετάξουμε σκουπίδια και μας προέτρεπε να κρατήσουμε τη σακούλα για επαναχρησιμοποίηση», «παρατηρεί και διορθώνει τα σφάλματά μας». Να σημειωθεί ότι σ' αυτή την κατηγορία αναφέρθηκαν 5 από τους 94 γονείς που συμπλήρωσαν αυτή την ερώτηση.

Ερώτηση ανοιχτού τύπου 3.

Ποιους θεωρείτε βασικούς παράγοντες για την επιτυχία ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. Αναφέρετε 1-2 παράγοντες εν συντομία.

Στο ένα μέρος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος «ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων ...» έρχεται να απαντήσει και η ερώτηση ανοιχτού τύπου 3. Την ερώτηση αυτή την απάντησαν 113 γονείς από τους 150 που συμμετείχαν στην συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Οι γονείς του ερωτηματολογίου δε ρωτήθηκαν με το ίδιο ερώτημα αλλά απάντησαν στο ερώτημα «ποια είναι η γνώμη σας για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία; Νομίζετε ότι γίνονται προγράμματα ; Αν γίνονται, θεωρείτε ότι γίνονται σωστά»; Με αυτό το ερώτημα θα ασχοληθούμε πιο κάτω στην ανάλυση των ερωτήσεων των συνεντεύξεων. Σχετικά με την ερώτηση 3 η κωδικοποίηση κι εδώ έγινε σύμφωνα με τη συχνότητα της επανάληψης που παρουσίαζαν κάποιες λέξεις. Στη συνέχεια οι λέξεις αυτές ενσωματώθηκαν σε μεγαλύτερες κατηγορίες. Οι γονείς με τις απαντήσεις τους αναφέρθηκαν στην ουσία σε τέσσερις κατηγορίες – έννοιες και κάποιες από αυτές εμπεριέχουν υποκατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα :

- A) Κατηγορία: Εκπαιδευτικός – δεξιότητες -προσωπικότητα
- B) Το πρόγραμμα – χαρακτηριστικά- Πρακτικές – Μεθοδολογία
- Γ) Συνεργασία- Ευθύνη
- Δ) Πόροι

Σχετικά με την Α' κατηγορία «**εκπαιδευτικός**» αυτή περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες:

Γνώσεις του εκπαιδευτικού:

Οι γονείς αναφέρονται σ' αυτή την κατηγορία με μεγάλη συχνότητα και αφορά τις γνώσεις που θα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα. Οι γονείς αναφέρονται σ' αυτή την κατηγορία και με άλλες λέξεις όπως «κατάρτιση», «επιμόρφωση», «επικαιροποιημένες γνώσεις», «επαρκείς γνώσεις». Θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επαρκείς γνώσεις προτού ξεκινήσει ένα θέμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση».

Δεξιότητες εκπαιδευτικού:

Αναφορικά με τα χαρίσματα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού οι γονείς αναφέρονται «στη μεταδοτικότητα του», «στη επαγγελματική συνέπεια και

υπευθυνότητα», «στην επαγγελματική συμπεριφορά», «στις πρακτικές διευκόλυνσης και υποστήριξης που υιοθετεί», «στην ικανότητά του να εμπνέει τους μαθητές και να τους εμπλέκει σε νέες γνώσεις πέρα από τη συγγνή ακαδημαϊκή», «στη διδακτική του ικανότητα». Στην ικανότητα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού αναφέρθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων.

Διάθεση – Συναίσθημα εκπαιδευτικού

Πάλι σ' αυτή την υποκατηγορία αναφέρονται αρκετά οι γονείς. Μιλάνε για «ζήλο» του εκπαιδευτικού, «για τον ενθουσιασμό του», «τη διάθεση και την προθυμία του» καθώς και την ευαισθησία του σε περιβαλλοντικά θέματα.

Στη Β' κατηγορία «το πρόγραμμα» αυτή περιλαμβάνει την υποκατηγορία «μεθοδολογία και κίνητρα συμμετοχής».

Κίνητρα συμμετοχής

Οι γονείς θεωρούν ότι το πρόγραμμα πρέπει να άπτεται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το θέμα «πρέπει να είναι ενδιαφέρον και να έχει καλό περιεχόμενο για τα παιδιά, να μην είναι βαρετό», «να κινητοποιεί τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν ενεργά».

Μεθοδολογία

Οι ερωτώμενοι θέτουν τα κριτήρια της προσέγγισης και του σχεδιασμού. Πιστεύουν πολύ «στη βιωματική μάθηση». Επίσης σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται και οι αναφορές των γονέων «για οργάνωση, καλό σχεδιασμό, προσδιορισμό της διάρκειας και του χρόνου που θα απαιτηθεί για την υλοποίησή του», «την ενδιάμεση αξιολόγηση του προγράμματος» για τις τεχνικές «όπως το παιχνίδι, η μελέτη πεδίου, η παρακολούθηση ταινιών, η ανάθεση εργασιών, η επαφή των παιδιών και η ενημέρωσή τους από ειδικούς και οι επισκέψεις σε ανάλογα με το θέμα περιβάλλοντα». Τέλος τονίζουν την αναγκαιότητα «για παρουσίαση του προγράμματος και διάχυση του σκοπού και των στόχων του στην ευρύτερη κοινότητα με σκοπό τη σύνδεσή του με την καθημερινή ζωή για να έχει νόημα».

Στην Γ' κατηγορία «**συνεργασία και ευθύνη**» οι γονείς επισημαίνουν ότι είναι ευθύνη όλων ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εμπεριέχοντας σ' αυτή την ευθύνη την κοινωνία, το σχολείο και το κράτος. Σχετικά με τη συνεργασία: «συμμετοχή της ευρύτερης κοινωνίας», «ενεργή συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων», «εθελοντισμός», «ομαδικότητα», «ενίσχυση του προγράμματος από το

οικογενειακό περιβάλλον», «συνδρομή των μέσων μαζικής ενημέρωσης», «υποστήριξη φορέων», «συνέπεια γονέων».

Η Δ' κατηγορία «**πόροι**» αφορά τα υλικά και τα μέσα που θα πρέπει να διατίθενται στον εκπαιδευτικό για την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος όπως «πρόσβαση σε πηγές», «οπτικοακουστικά μέσα», «οικονομικοί πόροι», «παροχή βοήθειας από δημόσιους φορείς».

Ερώτηση ανοιχτού τύπου 4

Έχετε ακούσει για τον όρο εκπαίδευση για την αειφορία; Αν ναι πείτε μας με λίγα λόγια τι σημαίνει.

Η τέταρτη ερώτηση ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αφορά τις γνώσεις των γονέων για τη νέα διάσταση του όρου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αυτή της εκπαίδευσης για την αειφορία. Αυτή η ερώτηση τέθηκε και στο δείγμα της συνέντευξης, οπότε θα καταμετρηθούν εδώ οι απαντήσεις τους. Από τους 150 γονείς του ερωτηματολογίου και τους 10 γονείς της συνέντευξης οι 36 δεν απάντησαν στην ερώτηση, ενώ οι 46 δήλωσαν ότι δε γνώριζαν ή δεν είχαν ακούσει ποτέ τον όρο εκπαίδευση για την αειφορία. Συνολικά οι γονείς που απάντησαν στην ερώτηση είναι 78 (ποσοστό 52%) συμπεριλαμβανομένου και του δείγματος της συνέντευξης. Οι απαντήσεις των γονέων κατηγοριοποιήθηκαν σε σχέση με τη συχνότητα που παρουσίαζαν οι αναφορές τους αρχικά σε κάποιες λέξεις ή φράσεις που επαναλαμβάνονταν. Έπειτα αυτές οι φράσεις εντάχθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με το πως οι γονείς τις είχαν συνδέσει με τους στόχους της εκπαίδευσης για την αειφορία. Οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν είναι:

A) τυπική και μη τυπική εκπαίδευση πολιτών και μαθητών σε σχέση με την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων χωρίς όμως την εξάντλησή τους και τη διασφάλιση τους για τις επόμενες γενιές και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής.

B) Δημιουργία περιβαλλοντικής κουλτούρας και ευαισθητοποίησης στα περιβαλλοντικά προβλήματα σε συνθήκες συνεχούς οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Θα αναλυθεί εδώ η σύνδεση των παραπάνω κατηγοριών με διαφορετικούς στόχους που αναδεικνύουν όμως πτυχές της εκπαίδευσης για την αειφορία.

Στην **A) κατηγορία** τυπική και μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση περιλαμβάνονται οι απόψεις των γονιών οι οποίες θεωρούν ότι η εκπαίδευση για την αειφορία αφορά :

1. **Σχετικά με την τυπική εκπαίδευση:** «Τη δημιουργία περιβαλλοντικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον με στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών, των γονιών και των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν οικολογικό τρόπο ζωής και οικολογική συμπεριφορά». « Πρόγραμμα σπουδών για θέματα που αφορούν το περιβάλλον και θα πρέπει να διερευνηθεί μαζί με τους μαθητές».

2 **Σχετικά με την τυπική - μη τυπική εκπαίδευση :** Σ' αυτή την κατηγορία οι γονείς αναφέρονται και στους μαθητές και στους πολίτες αναδεικνύοντας κάθε φορά διαφορετικούς στόχους της εκπαίδευσης.

- Η εκπαίδευση επιτελεί έργο ενημέρωσης, γνωριμίας, γνώσης, ευαισθητοποίησης, εύρεσης λύσεων και καλών πρακτικών με στόχο την καλύτερη εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, την απρόσκοπτη παραγωγή αγαθών, τη βελτίωση των προϊόντων και της παραγωγής χωρίς όμως την εξάντληση των φυσικών πόρων και την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος.

- Η εκπαίδευση μέσα από την ενημέρωση, τη γνώση και την ευαισθητοποίηση των πολιτών για το περιβάλλον στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων αλλά και στη δημιουργία καλύτερων συνθηκών για τις μελλοντικές γενεές εξασφαλίζοντάς τους ένα βιώσιμο περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή έχουμε γονείς που συνδέουν την εκπαίδευση των πολιτών με την αειφορική διαχείριση των φυσικών πόρων και του περιβάλλοντος και γονείς που συνδέουν την εκπαίδευση των πολιτών, μαθητών και την περιβαλλοντική τους ευαισθητοποίηση με μια καλύτερη ζωή για τους ανθρώπους του παρόντος και με βελτίωση του περιβάλλοντος για τις μελλοντικές γενεές καθώς η επιβίωσή του ανθρώπου συνδέεται άμεσα με το φυσικό περιβάλλον. Υπήρξε και μια τοποθέτηση σχετικά με την *παράδοση του περιβάλλοντος στις επόμενες γενιές στην τωρινή του κατάσταση* . Λίγοι γονείς επίσης ανέφεραν την εκπαίδευση πολιτών και μαθητών με στόχο τη δημιουργία αυτόνομων και ενεργών πολιτών με περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και οικολογική συμπεριφορά. Μια επίσης χαρακτηριστική άποψη ήταν και αυτή που ορίζει την εκπαίδευση για την αειφορία ως « *εθνική στρατηγική για το περιβάλλον και την παιδεία με κατευθυντήριες γραμμές από Διεθνής Οργανισμούς με σκοπό να καλυφθούν οι ανάγκες του σήμερα σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος*».

Στη **B) κατηγορία** καταχωρήθηκαν οι απαντήσεις των γονέων οι οποίες δεν ανέφεραν τη λέξη «εκπαίδευση» αλλά έδιναν απευθείας τη σύνδεση της ισορροπίας του φυσικού περιβάλλοντος με την ταυτόχρονη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Παρατίθεται ενδεικτικά « *Οικολογική ισορροπία και παγκόσμια ανάπτυξη*»,

«Τρόπος αντιμετώπισης περιβαλλοντικών ζητημάτων και πως θα επιλυθούν σε συνθήκες οικονομικής ανάπτυξης», άλλες πάλι δίνουν τον ορισμό « γνώση και διαρκής φροντίδα για το περιβάλλον», «προστασία και διατήρηση οικοσυστημάτων, όπου μέσα από συμπεριφορές και γνώση να εμφυσήσουμε στους μαθητές ότι είναι μέρος της φύσης».

6.2.1 Ανάλυση ερωτήσεων συνέντευξης

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους γονείς της συνέντευξης αντιστοιχούν κάποιες σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και κάποιες ερωτήσεις τέθηκαν σε γονείς για την αποσαφήνιση πτυχών του ερωτηματολογίου και του υπό μελέτη θέματος. Οι ερωτήσεις εδώ θα πάρουν δική τους αρίθμηση, ενώ θα εξαιρεθούν οι ανοιχτές ερωτήσεις που αναλύθηκαν μαζί με το δείγμα των γονέων του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των ερωτήσεων θα ακολουθήσει την ίδια διαδικασία των θεματικών δικτύων όπου αυτό είναι εφικτό λόγω του μικρού αριθμού δείγματος το οποίο δεν μπορεί να μας δώσει μεγάλο όγκο δεδομένων.

Ερώτηση συνέντευξης ανοιχτού τύπου 1

Με ποιόν τρόπο ενημερώνεστε όταν το σχολείο του παιδιού σας εκπονεί ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης;

Στην ερώτηση αυτή οι γονείς δημιούργησαν ακριβώς τις ίδιες κατηγορίες με αυτές που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Αναφέρθηκαν με περισσότερη συχνότητα στην κατηγορία μέσω αλληλογραφίας, ενώ κι εδώ φάνηκαν οι πολλαπλοί τρόποι που ακολουθεί ένα σχολείο για την ενημέρωση των γονιών. Οι 8 στους 10 γονείς αναφέρθηκαν σε δύο τουλάχιστον τρόπους. Συνήθως ανέφεραν την αλληλογραφία γραπτή ή ηλεκτρονική και την ενημέρωση μέσω του παιδιού. Κάποιοι γονείς ανέφεραν και την ενημέρωση σε συγκέντρωση που τους μίλησε ο αρμόδιος για το πρόγραμμα καθηγητής. Οι δύο από τους 10 γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα ή τουλάχιστον εκείνοι δεν έχουν ενημερωθεί.

Ερώτηση συνέντευξης ανοιχτού τύπου 2

Κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του παιδιού σας σε ένα πρόγραμμα συζητάτε για το πρόγραμμα; Τι ακριβώς συζητάτε; Έρχεται το ίδιο και σας μιλάει ή το ρωτάτε εσείς;

Στην ερώτηση αυτή πάλι οι γονείς αναφέρονται στις ίδιες κατηγορίες που έχουν συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο. Δηλαδή παροχή βοήθειας του γονέα σε εργασία, συζήτηση για ότι μάθαιναν και ανταλλαγή απόψεων. Υπερίσχυσε βέβαια η συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Σε κάποια περίπτωση αναφέρθηκε και η οπτική της συζήτησης του θέματος τελευταία στιγμή πριν πάει το παιδί στο σχολείο.

Ερώτηση συνέντευξης ανοιχτού τύπου 3

Πως νιώθει το παιδί σας όταν συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Εδώ κάποιοι γονείς ανέφεραν ότι το παιδί τους είναι πολύ χαρούμενο, και νιώθει ότι κάνει κάτι πολύ σημαντικό, ουσιώδες και νιώθει περήφανο, νιώθει ότι παίρνει γνώσεις και ότι πρέπει να κάνει κάτι, ότι κάνει κάτι ενδιαφέρον, συμμετέχει ενεργά ενώ καταγράφηκε και η άποψη που το παιδί βαριόταν κατά διαστήματα. Επίσης πολύ εντυπωσιακή ήταν και η καταγραφή του ενός γονέα που το παιδί του δεν είχε συμμετάσχει σε πρόγραμμα και αναφέρθηκε στα ανίψια του ότι ήταν χαρούμενα και του μετέφεραν αυτά που μάθαιναν από το σχολείο.

Ερώτηση συνέντευξης ανοιχτού τύπου 4 και 5

Εσείς με τι τρόπο θα συμμετείχατε στο πρόγραμμα αν σας το ζητούσαν και τι θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε;

Η συγκεκριμένη ερώτηση περιλαμβάνεται επίσης στο ερωτηματολόγιο. Οι γονείς αναδεικνύουν πάλι παρόμοιες κατηγορίες συμμετοχής ή αδυναμία συμμετοχής και συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα σχετικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι γονείς αναδεικνύουν κι εδώ την επιθυμία για **φυσική παρουσία στο χώρο του σχολείου**. Πιο συγκεκριμένα εστιάζονται σε σωματική εργασία όπως τη δεντροφύτευση ή τη συγκέντρωση ανακυκλώσιμων υλικών και το διαχωρισμό τους, ως συνοδοί σε

εκπαιδευτικές εκδρομές, παροχή βοήθειας μέσω του επαγγέλματός τους, όπως ενημερωτική ομιλία στα παιδιά. Επίσης άλλη μια κατηγορία που αναφέρεται είναι η ενθάρρυνση και η βοήθεια του παιδιού στο σπίτι σε εργασίες. Έγινε αναφορά και σε διαφήμιση του προγράμματος μέσω του Facebook, καθώς και η ενίσχυση με χρηματική βοήθεια.

Αναφορικά με τους λόγους που θα τους εμπόδιζαν αυτοί είναι λόγοι υγείας ή απόστασης από το σχολείο, «οι ώρες και ο προσωπικός χρόνος αλλά ακόμα και η δυσκολία του χρόνου ξεπερνιέται με την καλή συνεργασία και συνεννόηση». Οι περισσότεροι γονείς φάνηκαν αποφασισμένοι να βρουν τρόπο συμμετοχής.

Ερώτηση 6 (συνέντευξης)

Με ποιο θέμα πρόβλημα θα θέλατε να ασχοληθεί το σχολείο του παιδιού σας;

Εδώ οι απαντήσεις των γονέων εστιάστηκαν στην καθαριότητα, την ανακύκλωση, τη δεντροφύτευση, τα δάση, τα αστικά απορρίμματα, την αειφορία και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Μόνο ένας γονέας αναφέρθηκε στην προστασία της λίμνης των Ιωαννίνων. Συνοπτικά θα λέγαμε ότι υπερίσχυσε στις προτάσεις των γονέων το θέμα της ανακύκλωσης και της καθαριότητας.

Ερώτηση συνέντευξης ανοιχτού τύπου 7

Τι γνώμη έχετε για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων; Αν εκπονούνται κι αν νομίζετε ότι γίνονται σωστά.

Οι απαντήσεις που λάβαμε σ αυτή την ερώτηση είχαν διάσταση απόψεων. Αυτές έλαβαν τις ακόλουθες κατηγορίες :

Δε γίνονται σωστά

Κάποιοι γονείς υποστήριξαν ότι δε γίνονται σωστά και αναφέρθηκαν στη διάσταση της ενημέρωσης και της έλλειψης συμμετοχής από την πλευρά των γονιών, της αποσπασματικότητας, της έλλειψης συχνότητας και της μη επαναληψιμότητας κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων των παιδιών. Κάποιοι προχώρησαν και σε σύγκριση ανάμεσα σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια λέγοντας ότι στην Πρωτοβάθμια γίνονται περισσότερα προγράμματα.

Γίνονται σωστά και υπάρχει επίδραση

Κάποιοι γονείς αναφέρθηκαν θετικά θεωρώντας μάλιστα ότι έχει επίδραση στα παιδιά, ότι τα παιδιά μαθαίνουν και φέρνουν τη μάθηση και τις συνήθειες στο σπίτι. Κοινό σημείο αναφοράς και των δέκα γονέων της συνέντευξης είναι η επιθυμία τους να ενταθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και να επεκταθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης για να έχει περισσότερη επίδραση στα παιδιά. Επίσης δηλώνουν ότι είναι απαραίτητες οι δράσεις ώστε να γίνει η γνώση βίωμα και η συμπεριφορά αυτοματοποιημένη.

Ερώτηση συνέντευξης ανοιχτού τύπου 7

Ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού θεωρείτε πιο κατάλληλη για να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Η συγκεκριμένη ερώτηση πήρε διαφορετικές απαντήσεις, με αυτή της απάντησης *«όλοι γιατί θα πρέπει από την παιδική ηλικία να ξεκινάει η ευαισθητοποίηση»* να υπερισχύει. Άλλες απαντήσεις που καταγράφηκαν ήταν «οι δάσκαλοι», γιατί έχουν πιο πολύ χρόνο με τα παιδιά, «οι φυσικοί και οι περιβαλλοντολόγοι», κάποιος άλλος θεώρησε ότι οι «βιολόγοι και οι φυσικοί δε θα μπορούσαν και υπέδειξε το μάθημα της οικιακής οικονομίας και της κοινωνικής πολιτικής». Υπήρξε βέβαια και γονιός ο οποίος ανέφερε ότι «θα πρέπει να είναι κάποιος καταρτισμένος και ότι εκεί είναι το πρόβλημα ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούνε κάποιες γραπτές οδηγίες κάτι σαν απόλυτο». Σε γενικές γραμμές και οι γονείς της συνέντευξης επιβεβαίωσαν τις απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς του ερωτηματολογίου.

7. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων της πόλης των Ιωαννίνων για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπ/σης. Σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως αυτά προκύπτουν από την ποσοτική ανάλυση δεδομένων φαίνεται ότι από τους γονείς του δείγματος οι περισσότερες ήταν γυναίκες (108) και λιγότεροι άνδρες (42) στο σύνολο των 150. Οι περισσότεροι γονείς έχουν λάβει Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 117 στο σύνολο των 150. Η ηλικία του δείγματος

κυμαίνεται στην πλειοψηφία του ανάμεσα στα 36-50 χρόνια (100 γονείς) . Οι περισσότεροι από τους γονείς δήλωσαν δημόσιοι υπάλληλοι (86) και το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων δήλωσαν ότι έχουν 1-2 παιδιά (83,3%). Εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των γονέων για 97 παιδιά στην Α/θμια εκπαίδευση, 84 παιδιά στη Β/θμια και 6 παιδιά που βρίσκονταν στην Γ/θμια και οι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έχουν συμμετάσχει ή όχι σε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπ/σης στην Α/θμια ή Β/θμια Εκπ/ση . Σύνολο παιδιών 187. Από τα παραπάνω παιδιά 109 παιδιά δηλώθηκαν από τους γονείς τους ότι είχαν υλοποιήσει πρόγραμμα στην Α/θμια Εκπ/ση, 52 παιδιά στη Β/θμια Εκπ/ση. Τα περισσότερα παιδιά έχουν υλοποιήσει ένα πρόγραμμα έως τώρα στη διάρκεια φοίτησης του στο σχολείο, ενώ υπάρχουν και παιδιά που δηλώθηκαν ότι έχουν λάβει Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια φοίτησης τους στην Α/θμια Εκπ/ση αλλά και στη Β/θμια Εκπ/ση (14 στον αριθμό). Από τα 97 παιδιά που ανήκουν μόνο στην Α/θμια Εκπ/ση οι γονείς δήλωσαν ότι τα 83 έχουν υλοποιήσει περιβαλλοντικό πρόγραμμα με το σχολείο τους. Αντίστοιχα από τα 84 παιδιά που φοιτούν στη Β/θμια εκπ/ση τα 48 έχουν υλοποιήσει πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Β/θμια Εκπ/ση. Στο δείγμα γονέων που συμπλήρωσε τις απόψεις του σε ερωτηματολόγιο προστίθενται και τα δεδομένα από άλλους 10 γονείς που συμμετείχαν σε ημιδομημένη συνέντευξη. Από τους 10 γονείς οι 3 είναι άντρες και οι 7 γυναίκες. Το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος αντιστοιχεί σε αυτό της Β/θμιας (4 γονείς) και της Γ/θμιας εκπ/σης (6γονείς). Τα ηλικιακά όρια είναι : Από 36-50 (5 γονείς), και από 51-65 πάλι (5 γονείς). Από αυτούς οι οχτώ γονείς είχαν παιδιά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά κάποιοι μίλησαν για τα προγράμματα που είχαν εκπονήσει τα παιδιά τους στην Πρωτοβάθμια καθώς στη Δευτεροβάθμια δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα. Επίσης δύο γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους δεν είχαν συμμετάσχει ως τώρα σε κάποιο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στα ερευνητικά μας ερωτήματα θα δοθούν απαντήσεις κι από τους γονείς του ερωτηματολογίου και από τους γονείς της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκαν:

1. Οι απόψεις των γονέων για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων: α) Αν και από που γνωρίζουν οι γονείς της πόλης των Ιωαννίνων για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, β) τι θεωρούν ότι περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γ) πόσο σημαντική θεωρούν την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων και για ποιο λόγο, δ) ποιους θεωρούν βασικούς παράγοντες για την επιτυχία ενός Περιβαλλοντικού Προγράμματος ε) ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού θεωρούν καταλληλότερη για να υλοποιήσει επιτυχημένα ένα

περιβαλλοντικό πρόγραμμα, στ) τι γνωρίζουν σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία ζ) με ποιο θέμα πρόβλημα θα ήθελαν να ασχοληθεί το σχολείο του παιδιού σας;

2) Ποιες είναι οι προθέσεις των γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία των παιδιών τους;

3) Πόσο ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα που συμμετέχει το παιδί τους επηρεάζει το παιδί και τους ίδιους;

4) Αν και ποιες διαφορές παρατηρούνται στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούνται στα σχολεία της Α/θμιας με εκείνα της Β/θμιας Εκπ/σης;

5) Επηρεάζουν και πόσο τα δημογραφικά στοιχεία φύλο, ηλικία και επίπεδο μόρφωσης τις απόψεις των γονιών ή και την πρόθεσή τους για συμμετοχή σχετικά με τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπ/σης;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα καλείται να εξετάσει τις απόψεις των γονέων για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Οι απαντήσεις για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αντλήθηκαν από το συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών ερωτήσεων. Συγκεκριμένα γι' αυτό το ερευνητικό ερώτημα θα εξεταστούν συνδυαστικά τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν στις ενότητες 4.6 και 4.7 και θα συγκριθούν με έννοιες και θεωρία από τη βιβλιογραφία που παρατίθεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Οι ερωτήσεις που δίνουν απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι οι ακόλουθες: **Ερώτηση 8** «Έχετε ακούσει ή διαβάσει για τα Π.Π.Ε από:....», **Ερώτηση 9** «Τι νομίζετε ότι περιλαμβάνει ένα Π.Π.Ε;....», **Ερώτηση 16** «Λένε ότι ο καλός σχεδιασμός προγράμματος, ο ζήλος του εκπαιδευτικού και η προσωπικότητά του συντελούν στη θετική επίδραση του προγράμματος στα παιδιά. Πόσο συμφωνείτε μ' αυτό;» **Ερώτηση 17.** «Πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητα;» **Ερώτηση 21** « Θεωρείτε ότι η συμμετοχή των παιδιών σε περιβαλλοντικά προγράμματα κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων τροποποιεί την περιβαλλοντική του συμπεριφορά προς όφελος του περιβάλλοντος;». **Ερώτηση 22** «Κάποιοι πιστεύουν ότι τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι χάσιμο χρόνου σε βάρος ακαδημαϊκών γνώσεων. Πόσο συμφωνείτε με την άποψη αυτή;» **Ερώτηση 23** «Ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού είναι καταλληλότερη για να υλοποιήσει επιτυχημένα ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης» **Ερώτηση 1(ανοιχτού τύπου)** «Πόσο σημαντική θεωρείτε την υλοποίηση ενός Π.Π.Ε στο σχολείο; Εξηγείστε» και ερώτηση «Τι σημαίνει για σας Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», **Ερώτηση 4** (ανοιχτού τύπου) «Έχετε ακούσει τον όρο εκπαίδευση για την αειφορία;», **Ερώτηση 6** (Συνέντευξης) «Με ποιο

θέμα - πρόβλημα θα θέλατε να ασχοληθεί το σχολείο του παιδιού σας», **Ερώτηση 7** «Τι γνώμη έχετε για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων; Αν εκπονούνται κι αν νομίζετε ότι γίνονται σωστά».

Από τα παραπάνω ερωτήματα και σχετικά με τις απόψεις των γονέων για την εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, προκύπτει ότι οι γονείς έχουν ενημερωθεί ή ακούσει για τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πλειονότητά τους από το σχολείο του παιδιού τους στην Α/θμια Εκπ/ση. Δεν είναι τυχαίο, όμως, που στις απαντήσεις των γονέων αναφέρονται σε υψηλό ποσοστό και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ήδη από τη Διάσκεψη της Τιφλίδας 1977 είχε γίνει έκκληση προς αυτά για εμπλοκή τους στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των πολιτών λόγω της επιρροής που έχουν στο κοινό. Η έρευνα του Finger (1993) επιβεβαιώνει τη δυνατότητα των ΜΜΕ για να επηρεάζουν και να μεταφέρουν γνώσεις και πληροφορίες και ότι οι ενήλικες αποκτούν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τα ΜΜΕ. Υποστηρίζει, όμως, ότι δεν είναι ικανά να επηρεάσουν τόσο ώστε να ενεργοποιήσουν τον πολίτη στην προστασία του περιβάλλοντος. Ακολουθούν οι φορείς που δραστηριοποιούνται στην προστασία του περιβάλλοντος και το σχολείο του παιδιού τους στην Β/θμια εκπ/ση. Στη Διάσκεψη του Ρίο το 1992 αναγνωρίζεται η αξία της εκπαίδευσης τυπικής και μη τυπικής στην αειφορική διαχείριση του περιβάλλοντος και οι φορείς που δραστηριοποιούνται στην προστασία του περιβάλλοντος αποτελούν τμήμα της μη τυπικής εκπαίδευσης. Ως προς το δείγμα μας θα λέγαμε ότι πράγματι υπάρχει περιβαλλοντική ενημέρωση από διαφορετικά περιβάλλοντα της ζωής των πολιτών. Αυτή η ενημέρωση προκύπτει είτε μέσω της επαφής τους με την τυπική εκπαίδευση του παιδιού τους (Α/θμια και Β/θμια Εκ/πση) είτε με τη μη τυπική ή άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που προέρχεται από περιβαλλοντικά κέντρα και μη κυβερνητικούς οργανισμούς έως και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σύμφωνα με τους γονείς του δείγματος η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δε γίνεται σωστά στα σχολεία αφού γίνεται αποσπασματικά και σε αραιά διαστήματα. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς όχι μόνο δεν τη θεωρούν χάσιμο χρόνου σε βάρος ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών τους (76%) αλλά θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντική (59,23%) και απαραίτητη, αφού το 70% των γονέων υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή του παιδιού τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα τροποποιεί εντελώς την περιβαλλοντική του συμπεριφορά. Οι γονείς επιθυμούν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και να εκτείνεται ως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η επαναληψιμότητα και η συστηματικότητα της εφαρμογής της κρίνεται απαραίτητη για να έχει τα μέγιστα οφέλη.

Το επιχείρημά τους αυτό στηρίζει και την άποψή τους σε μεγάλο ποσοστό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλοι να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (82%). Οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με το τι είναι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και γιατί είναι σημαντική εστιάζονται στη καλλιέργεια γνώσεων σχετικά με το φυσικό περιβάλλον (μαθαίνουν να αποκτούν «έγκυρες γνώσεις» «ενεργοποιούνται και ενημερώνονται», «αντιλαμβάνονται τον τρόπο λειτουργίας της φύσης», «ευαισθητοποιούνται» και αποκτούν «περιβαλλοντική συνείδηση») και στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον. «Τα παιδιά αλλάζουν στάσεις» μαθαίνουν «να αγαπούν το περιβάλλον, να το φροντίζουν». «Αλλάζουν συνήθειες», «αντιλαμβάνονται τις ατομικές και κοινωνικές ευθύνες». Τα περιβαλλοντικά προγράμματα βοηθούν τα παιδιά στην ατομική τους ανάπτυξη καθώς αναπτύσσουν νέες δεξιότητες, όπως δεξιότητες εγγραμματισμού. Οι γονείς συνδέουν την καθημερινή ζωή με το περιβαλλοντικό πρόγραμμα, τα άτομα και την κοινωνία στο σύνολό της. Αποδίδουν ευθύνη σε όλους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των παιδιών (οικογένεια, σχολείο, προσωπικός περίγυρος, πολιτεία). Κατά την άποψή τους η Π.Ε επιδιώκει να εμπλέξει δημιουργικά το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία μέσω επίλυσης προβλημάτων και να δημιουργήσει στους μαθητές αίσθημα αυτεπάρκειας για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Το αίσθημα αυτεπάρκειας αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες ενεργοποίησης και κατά ένα μέρος εξαρτάται από αυτόν αν το άτομο θα εμπλακεί σε ενεργό δράση προκειμένου να βοηθήσει στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Τα παιδιά εθίζονται στον «εθελοντισμό και την ενεργή πολιτειότητα» και γίνονται «υπεύθυνοι πολίτες». Όλα τα παραπάνω μπορεί να επιτευχθούν αν τα παιδιά εμπλακούν σε περιβαλλοντικά προγράμματα μέσα από τη βιωματική και παιγνιώδη μάθηση. Καθοριστική είναι για τους γονείς του δείγματός μας η επαναληψιμότητα και η εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων από την πρώτη σχολική ηλικία ως τη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Mandel (2013).

Ένας άλλος παράγοντας που θέτουν οι γονείς για τη θετική επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα παιδιά είναι ο καλός σχεδιασμός του προγράμματος, ο ζήλος του εκπαιδευτικού και η προσωπικότητά του (66,7%). Ποσοστό που καθορίστηκε από την απάντηση των γονέων στο ερωτηματολόγιο (ποσοτική ανάλυση δεδομένων). Οι ίδιοι γονείς αναφέρθηκαν αναλυτικά στα συστατικά επιτυχίας των περιβαλλοντικών προγραμμάτων περιγράφοντας τους παράγοντες που εξασφαλίζουν την θετική τους επίδραση. Στο ερώτημα αυτό απάντησαν τονίζοντας κάποια βασικά στοιχεία όπως :

εκπαιδευτικός, το ίδιο το πρόγραμμα, η συνεργασία σχολείου- οικογένειας αλλά και η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους φορείς. Οι πόροι αναφέρθηκαν κι αυτοί αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός πριν υλοποιήσει ένα πρόγραμμα θα πρέπει να έχει αρκετές γνώσεις για το θέμα που θα επιλέξει, να έχει ζήλο κι αγάπη γι' αυτό που κάνει. Η μεταδοτικότητα, η διευκόλυνση που θα παρέχει στους μαθητές και η επαγγελματική του συμπεριφορά θα πρέπει να τον χαρακτηρίζουν. Το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει κίνητρα για συμμετοχή των μαθητών. Να διέπεται από τις αρχές της βιωματικής μάθησης και να χρησιμοποιούνται πολλά και ποικίλα εργαλεία μάθησης όπως η παρακολούθηση εκπαιδευτικών ταινιών, οι εκπαιδευτικές εκδρομές και η επαφή των παιδιών με φορείς και εξειδικευμένους επιστήμονες. Τονίζουν την αναγκαιότητα για παρουσίαση του προγράμματος και διάχυση της γνώσης και των στόχων του προγράμματος στην τοπική κοινωνία. Οι γονείς επισημαίνουν την ευθύνη όλων για συνεργασία «συμμετοχή της ευρύτερης κοινωνίας», «ενεργή συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων», «υποστήριξη φορέων», «συνέπεια γονέων». Η τοποθέτησή τους αυτή ενισχύεται κι από την απάντησή τους στην ερώτηση αν ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας. Σ' αυτή την ερώτηση οι γονείς απάντησαν θετικά σε ποσοστό 97,3%. Στην ερευνητική μελέτη των (Συμεού , Ζαχαρίου , & Βαλανίδης Νίκος, 2007) που παρατίθεται εντός της εργασίας οι γονείς αναφέρουν ότι η σχέση τους με τα παιδιά τους και τους εκπαιδευτικούς δεν βελτιώθηκε από τη συμμετοχή τους στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα αλλά αποκόμισαν μια θετική εμπειρία από τη συμμετοχή τους και δήλωσαν την επιθυμία για μελλοντική τους συμμετοχή σε παρόμοια προγράμματα. Στην έρευνα της η Καρακώστα Αθανασία (2011) συμπεραίνει ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για τα περιβαλλοντικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στο σχολείο και επιζητούν τη συνεργασία με αυτό για να αποκτήσουν νέες γνώσεις που σχετίζονται και με το περιβάλλον. Οι Κοσμίδης-Μπαγάκης (2001-2003) αναφέρουν κι αυτοί ότι οι γονείς δείχνουν να επιθυμούν στην πλειονότητά τους τη συνεργασία με το σχολείο και ενδιαφέρονται για τα περιβαλλοντικά προγράμματα που υλοποιεί το σχολείο. Πολλοί λίγοι γονείς αναφέρθηκαν και στην παροχή πόρων που αφορούν στα υλικά και τα μέσα που θα πρέπει να διατίθενται στον εκπαιδευτικό για να υλοποιήσει ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Οι γονείς του δείγματός μας με τις τοποθετήσεις τους σχετικά με την αξία και τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και των περιβαλλοντικών προγραμμάτων δημιούργησαν το δικό τους πλαίσιο για την

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το πλαίσιο αυτό δε διαφέρει σε στόχους και περιβαλλοντική οπτική από εκείνο που έθεσε το 1975 η Χάρτα του Βελιγραδίου.

Σχετικά με τα θέματα που θα ήθελαν να ασχοληθεί το σχολείο των παιδιών τους οι γονείς της συνέντευξης αναφέρουν ως πιο σημαντικά την καθαριότητα και την ανακύκλωση. Μόνο ένας γονέας αναφέρθηκε σε πρόγραμμα σχετικό με την προστασία της λίμνης των Ιωαννίνων. Δεν λείπουν και οι απαντήσεις σχετικά με θέματα όπως η δεντροφύτευση, η διαχείριση των αστικών απορριμμάτων και οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας.

Στοχεύοντας στο να ερευνηθεί και η πιο σύγχρονη οπτική του όρου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οι γονείς κλήθηκαν να τοποθετηθούν σχετικά με τον όρο «εκπαίδευση για την αειφορία». Η αποχή στην ερώτηση αυτή ήταν αρκετά μεγάλη καθώς και οι απαντήσεις «δεν έχω ακούσει ποτέ, δε γνωρίζω». Το 52% των γονέων απάντησε στην ερώτηση αυτή. Η εκπαίδευση για την αειφορία σύμφωνα πάντα με το υπό μελέτη δείγμα μας αποτελεί κομμάτι της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Προσδιορίζει ένα σχολείο όπου το πρόγραμμα σπουδών του θα αφορά το περιβάλλον και θα διερευνά ζητήματα σχετικά με αυτό σε συνεργασία με τους μαθητές. Πρόκειται για τη δημιουργία μιας περιβαλλοντικής κουλτούρας στο σχολείο με στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και καλλιέργεια οικολογικής συμπεριφοράς σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Η εκπαίδευση για την αειφορία για άλλους γονείς εκτείνεται σε όρια εντός και εκτός σχολείου με στόχο τη γνωριμία, γνώση, ευαισθητοποίηση και εύρεση λύσεων προκειμένου να έχουμε βελτίωση της παραγωγής χωρίς όμως την εξάντληση των φυσικών πόρων και την υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Υπάρχει και η κατηγορία εκείνη των γονέων που συνδέει την εκπαίδευση για την αειφορία με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων του παρόντος αλλά και των μελλοντικών γενεών. Με την ίδια ένταση δηλώνεται και η άποψη ότι η εκπαίδευση για την αειφορία αναφέρεται στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων σε συνθήκες οικονομικής ανάπτυξης χωρίς όμως να γίνεται αναφορά συχνή στους όρους κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η άποψη των γονέων και το πλαίσιο στο οποίο περιέλαβαν τον όρο «εκπαίδευση για την αειφορία». Οι ορισμοί αυτοί με τους οποίους οι γονείς αναφέρθηκαν στην εκπαίδευση για την αειφορία περιέχονται στις αρχές που διέπουν ένα αειφόρο σχολείο αλλά και στις αρχές της αειφόρου εκπαίδευσης έτσι όπως αυτές διαμορφώθηκαν στη Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977 και στον ορισμό που δόθηκε για τη βιώσιμη (αειφόρο) ανάπτυξη στην έκθεση Burndland το 1987. Στις απόψεις των γονέων για την αειφόρο εκπαίδευση διαφαίνεται η σύμπραξη περιβάλλοντος και

ανάπτυξης και η επέκταση της αειφόρου εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (τοποθέτηση που αναφέρεται στον ορισμό και την επιτυχία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων). Οι απόψεις τους συμβαδίζουν με τις αρχές και τους στόχους για την αειφόρο εκπαίδευση όπως αυτοί υιοθετήθηκαν από το Συνέδριο της Μόσχας.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις προθέσεις των γονέων για τη συμμετοχή τους σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα στο σχολείο του παιδιού τους βρίσκει απάντηση μέσα από την : **Ερώτηση 18.** «*Θα συμμετείχατε με τα παιδιά σας σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο τους;*» **Ερώτηση 19** «*Με ποιον τρόπο θα συμμετείχατε με τα παιδιά σας σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;*» και **Ερώτηση 20** «*Τι θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε ενεργά στις δραστηριότητες που απαιτείται γονική βοήθεια για τη διεκπεραίωση μιας περιβαλλοντικής δραστηριότητας;*». Οι γονείς σε πολύ μεγάλο ποσοστό 95,3% δηλώνουν την πρόθεσή τους για συμμετοχή σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα που υλοποιεί η τάξη του παιδιού τους και ένα 48% δείχνει την προθυμία του να συμμετάσχει με φυσική παρουσία στο χώρο του σχολείου για να βοηθήσει ενώ ακολουθεί η επιλογή «*με τη συνέπεια στις οδηγίες που θα μου έδιναν οι εκπαιδευτικοί του παιδιού μου*» σε ποσοστό 40,7%. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι γονείς της συνέντευξης ενώ κάποιος γονέας προτείνει και την οικονομική ενίσχυση αν του ζητηθεί. Υποστηρίζουν (46,7%) ότι ο μοναδικός λόγος που θα τους εμπόδιζε να συμμετάσχουν είναι η αδυναμία να πάρουν άδεια από την εργασία τους κάτι το οποίο όμως αναφέρεται στη συμμετοχή με φυσική παρουσία. Εδώ πρέπει να διευκρινιστεί η διαφορά της εκδήλωσης πρόθεσης για συμμετοχή από την πραγματική συμμετοχή. Στην ερευνητική εργασία των (Συμεού , Ζαχαρίου , & Βαλανίδης Νίκος, 2007) αναφέρεται ότι η επιθυμία των γονέων και η πρόθεση για συμμετοχή διέφεραν όταν κλήθηκαν να συμμετάσχουν με φυσική παρουσία στο πρόγραμμα. Οι περισσότεροι γονείς επέλεξαν κατά τη Συμεού, Ζαχαρίου και Βαλανίδης να συμμετάσχουν σε οργανωμένες ενημερωτικές δράσεις. Ένας βασικός παράγοντας που δυσκόλεψε τη συμμετοχή τους ήταν η έλλειψη χρόνου. Στο ερευνητικό δείγμα της παρούσας μελέτης οι γονείς αναφέρουν και άλλους παράγοντες όπως η εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου για προσωπική ευχαρίστηση (10%), η αδυναμία παροχής βοήθειας σε άλλο μέλος (6,7%), τίποτα δε θα μας εμπόδιζε (24%) καθώς και η απόσταση από το σχολείο που αναφέρθηκε από τους γονείς της συνέντευξης. Σχετικά με την απόσταση από το σχολείο υπάρχουν έρευνες που αναδεικνύουν ότι η απόσταση είναι ένας σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει τη σχέση σχολείου – οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2015).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα παιδιά και τους ίδιους τους γονείς βρίσκει απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα που τέθηκαν στους γονείς: **Ερώτηση 10** «Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα, το παιδί σας:..... (Α/θμια Εκπ/ση)και (Β/θμια Εκπ/ση). Ερώτηση πολλαπλής επιλογής». **Ερώτηση 12.** «Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντά του; Α/θμια Εκπ/ση και Β/θμια Εκπ/ση», **Ερώτηση 13.** «Ποια είναι η αίσθησή σας σχετικά με την προσπάθεια που έκανε το παιδί σας Α/θμια Εκπ/ση.....Β/θμια Εκπ/ση (Πολλαπλής επιλογής)», **Ερώτηση 14** «Έγινε παρουσίαση της δουλειάς της ομάδας (του προγράμματος) Α/θμια και Β/θμια;» **Ερώτηση 15.** «Διαπιστώσατε κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις του σε θέματα περιβάλλοντος; Α/θμια και Β/θμια;» **Ερώτηση 2 (ανοιχτού τύπου)** « Πιστεύετε ότι έχει επηρεαστεί η περιβαλλοντική σας συμπεριφορά από το παιδί σας κατά τη διάρκεια ενός περιβαλλοντικού προγράμματος αλλά και μετά;». Σχετικά με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση που συντελείται ανάμεσα σε γονείς και παιδιά κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός περιβαλλοντικού προγράμματος και τα αποτελέσματα που αυτή έχει οι γονείς φαίνεται να απαντούν ότι έχουν επικοινωνία με τα παιδιά τους. Οι περισσότεροι γονείς και αυτοί που έχουν παιδί στην Α/θμια (59 επιλογές) αλλά και οι γονείς της Β/θμιας (26) δηλώνουν ότι τα παιδιά τους απευθύνονται σε αυτούς για να συζητήσουν θέματα που τα ανησυχούν ή τα προβληματίζουν σχετικά με το περιβαλλοντικό πρόγραμμα που υλοποιούν στο σχολείο τους. . Στην έρευνα του Leeming που αναφέρεται στο (Legault & Pelletier, 2000) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που παρακολουθούσαν περιβαλλοντικά προγράμματα άρχισαν να συζητούν με τους γονείς τους για θέματα σχετικά με το πρόγραμμα. Υπάρχουν βέβαια και οι γονείς που δήλωσαν ότι τα παιδιά τους ενημέρωναν απλά ή τους ζητούσαν βοήθεια στις εργασίες. Σχετικά με τη βοήθεια στις εργασίες η Peggy Mandel (2013) συνιστά στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν περιβαλλοντικά προγράμματα που να εμπλέκουν και τους γονείς στο σπίτι. Οι γονείς δηλώσαν στην πλειοψηφία τους ότι το πρόγραμμα που συμμετείχαν τα παιδιά τους κατάφερε να κινητοποιήσει τα ενδιαφέροντά τους αφού παρατήρησαν ότι τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και συμμετείχαν ενεργά σε αυτό. Αντιλήφθηκαν επίσης ότι τα παιδιά τους απέκτησαν γνώσεις και λίγοι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους άλλαξαν στάσεις. Ενώ δεν έλειψαν και οι γονείς που δήλωσαν ότι το παιδί τους δεν έδειξε ενδιαφέρον. Παρόμοιες απόψεις εκφράστηκαν και από τους γονείς των δύο βαθμίδων. Λίγοι γονείς δήλωσαν ότι έγινε παρουσίαση του προγράμματος στο σχολείο με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι δε

θυμούνται. Από τα όσα δήλωσαν οι γονείς διαφαίνεται ότι επικοινωνία αυτή ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς και η συνεργασία σχετικά με το περιβαλλοντικό πρόγραμμα είχε επίδραση πάνω σε αρκετούς γονείς. Δεν γίνεται όμως να μην αναφερθεί και η ομάδα των γονέων που δήλωσαν ότι δεν επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα είτε γιατί το παιδί τους ποτέ δε συμμετείχε σε πρόγραμμα περιβαλλοντικό είτε γιατί από πριν οι γονείς ήταν ήδη περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι. Από τα 150 άτομα που περιλάμβανε το δείγμα μας τα 61 άτομα δήλωσαν κάποια αλλαγή κατά τη διάρκεια του προγράμματος ή και μετά τη λήξη του. Οι αλλαγές που δήλωσαν οι γονείς χαρακτηρίστηκαν από ήπιες έως σημαντικές ενώ υπήρχαν και γονείς που δήλωσαν διόρθωση της αρνητικής τους συμπεριφοράς από τα παιδιά τους. Στις ήπιες αλλαγές εντάσσονται οι γονείς που δήλωσαν ότι άρχισαν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, επισκέπτονταν πλέον συχνότερα τη φύση και αφιέρωναν χρόνο με το παιδί τους για συζήτηση πάνω σε θέματα του προγράμματος. Στις σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά της οικογένειας περιέχονται εκείνες οι οικογένειες που δήλωσαν ότι τροποποίησαν τη συμπεριφορά τους εξαιτίας της επαφής τους με το πρόγραμμα. Με το αποτέλεσμα αυτό συνάδει και η μελέτη των (Ballantyne, Fien, & Packer, 2001) που αναφέρει ότι τα παιδιά είναι ικανά να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στις πρακτικές των σπιτιών τους. Το ίδιο διαπιστώνουν στη μελέτη που πραγματοποίησαν και οι (Damerell, Howe, & Milner-Gulland, 2013) και αφορούσε την επίδραση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και τη μεταφορά γνώσης από τα παιδιά στους γονείς καθώς και την αλλαγή συμπεριφοράς στα σπίτια τους. Στην παρούσα έρευνα οι γονείς δήλωσαν για παράδειγμα ότι άρχισαν να ανακυκλώνουν, έγιναν πιο προσεκτικοί στην κατανάλωση των διαφόρων πηγών ενέργειας, κυρίως του νερού, μείωσαν τη χρήση πλαστικού καθώς και την ποσότητα απορριμμάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς δήλωσαν ενθουσιασμένοι με τα μικρά παιδιά τους για το πόσο πολύ είχαν επηρεαστεί από το πρόγραμμα ώστε να μπορούν να ασκούν κριτική σε λανθασμένες συμπεριφορές. Χαρακτηριστική είναι επίσης και η περιγραφή γονέα που έμαθε για το περιβαλλοντικό πρόγραμμα που υλοποιούσαν τα ανίψια του. Τα παραπάνω απαντώνται και σε άλλες μελέτες όπως εκείνης που διεξήχθη στα σχολεία της Κόστα Ρίκα. Παρατηρείται δηλαδή ότι η γνώση που παράγεται από ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα μεταφέρεται κι εκτός του σχολείου (VAUGHAN, GACK, SOLORAZANO, & RAY, 2003).

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα «αν και ποιες διαφορές παρατηρούνται στα προγράμματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούνται στα σχολεία της

Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης στην πόλη των Ιωαννίνων» οι απαντήσεις αντλήθηκαν από την ανάλυση συχνοτήτων και από τη διασταυρούμενη ανάλυση χ^2 , όπου ως δείκτης σημαντικότητας p value ορίστηκε $<0,05$. Οι ερωτήσεις που αφορούν το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα είναι η **Ερώτηση 10** «*Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα, το παιδί σας.....*». Η **Ερώτηση 11** «*Πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος το σχολείο σας ενημέρωνε για τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος.....*». **Ερώτηση 12** «*Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντά του;*» **Ερώτηση 13** «*Ποια είναι η αίσθησή σας σχετικά με την προσπάθεια που έκανε το παιδί σας.....*». **Ερώτηση 14** «*Έγινε παρουσίαση της δουλειάς της ομάδας;*» **Ερώτηση 15** «*Διαπιστώσατε κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις του σε θέματα περιβάλλοντος;*» Κατά τη διασταυρούμενη ανάλυση δεν παρατηρήθηκε καμία σχέση ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης (εντάχθηκαν τα παιδιά της Α/θμιας που είχαν υλοποιήσει πρόγραμμα και συγκρίθηκαν με τα παιδιά της Β/θμιας που επίσης είχαν υλοποιήσει πρόγραμμα στη βαθμίδα εκπαίδευσης που βρίσκονταν) και στην ενημέρωση ή όχι που έλαβαν οι γονείς από το σχολείο του παιδιού τους. Αντίθετα παρατηρήθηκε σχέση ανάμεσα στα παιδιά που είχαν υλοποιήσει πρόγραμμα στην Α/θμια ή Β/θμια εκπ/ση και την κινητοποίηση των ενδιαφερόντων τους. Στο συνολικό αριθμό των παιδιών που συμμετείχαν σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Α/θμια εκπ/ση οι γονείς σχετικά με την ερώτηση «αν το πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντα των παιδιών» απάντησαν θετικά για τα 101 από τα 109 παιδιά σε σχέση με τους γονείς που τα παιδιά τους υλοποίησαν πρόγραμμα στη Β/θμια εκπ/ση και δήλωσαν για την ίδια ερώτηση θετικά για τα 43 από τα 52. Στη διασταυρούμενη ανάλυση δε χρησιμοποιήθηκε το ίδιο δείγμα παιδιών αλλά απομονώθηκε συγκεκριμένο δείγμα που αφορούσε αποκλειστικά παιδιά που υλοποίησαν πρόγραμμα στη βαθμίδα τους. Από τα 48 παιδιά που συμμετείχαν σε πρόγραμμα στην Α/θμια εκπ/ση οι γονείς τους δηλώνουν ότι στα 46 παιδιά το πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντά τους, ενώ από τα 47 παιδιά της Β/θμιας εκπ/σης που συμμετείχαν σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα στα 38 δηλώθηκε κινητοποίηση των ενδιαφερόντων τους. Ο δείκτης Pearson chi square πήρε τιμή $0,023 < 0,05$.

Από την ανάλυση συχνοτήτων σε ερωτήσεις που αφορούσαν και τις δύο βαθμίδες αλλά και από την ομάδα των γονέων που συμμετείχαν στη συνέντευξη παρατηρούμε ότι και οι γονείς της Α/θμιας αλλά και οι γονείς της Β/θμιας επέλεξαν ως πιο συχνό τρόπο ενημέρωσης από το σχολείο «τη συγκέντρωση και την ενημέρωση από τον υπεύθυνο του προγράμματος» ενώ πολύ κοντά βρίσκεται και η επιλογή «μέσω αλληλογραφίας». Πολλοί

γονείς επέλεξαν παραπάνω από έναν τρόπο επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς. Δεν παρατηρείται επίσης καμία διαφορά στην αίσθηση που έχουν οι γονείς για το αποτέλεσμα της προσπάθειας των παιδιών και στις δύο βαθμίδες αφού η επιλογή «ενθουσιάστηκε συμμετείχε ενεργά» υπερίσχυσε στις επιλογές των γονέων που έχουν παιδιά στις δύο βαθμίδες Α/θμια και Β/θμια αντίστοιχα. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι οι γονείς που έχουν παιδιά στη Β/θμια εκπ/ση σημείωσαν και την επιλογή «απέκτησαν γνώσεις» με χωρίς σχεδόν καθόλου διαφορά από την πρώτη τους επιλογή. Όσον αφορά την παρουσίαση της δουλειάς του προγράμματος 45 γονείς που έχουν παιδιά στην Α/θμια Εκπ/ση επέλεξαν τη θετική απάντηση, ενώ για τα προγράμματα της Β/θμιας Εκπ/σης 24 γονείς επέλεξαν την ίδια απάντηση. Στην ερώτηση που έγινε στους γονείς σχετικά με το αν παρατήρησαν κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις των παιδιών τους 93 γονείς απαντούν θετικά για τα παιδιά τους στην Α/θμια και 38 γονείς απαντούν θετικά για τα παιδιά τους στη Β/θμια Εκπ/ση.

Για να απαντηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν και πόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία και επίπεδο μόρφωσης) επηρεάζουν την πρόθεση των γονέων για συμμετοχή στα προγράμματα ή ακόμα και τον τρόπο ενημέρωσής τους γι' αυτά, χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί η διασταυρούμενη ανάλυση χ^2 όπου ως δείκτης σημαντικότητας p value ορίστηκε $<0,05$. Από τη διασταυρούμενη ανάλυση παρατηρήθηκε σχέση ανάμεσα στο φύλο και τον τρόπο ενημέρωσης των γονέων για τα περιβαλλοντικά προγράμματα και συγκεκριμένα στην απάντηση **«από τα παιδιά μου»**. Οι άνδρες επέλεξαν σε ποσοστό 40,5% την επιλογή αυτή σε σύγκριση με τις γυναίκες που επέλεξε την απάντηση αυτή σε ποσοστό 22,2%. Σχετικά με το φύλο και τα εμπόδια συμμετοχής στο πρόγραμμα διακρίνουμε σχέση ανάμεσα στο φύλο και την επιλογή **«τίποτα»** δε θα με εμπόδιζε. Με τους άνδρες να το δηλώνουν σε ποσοστό 35,7% και τις γυναίκες σε ποσοστό 19,4%. Επίσης σχέση αναπτύχθηκε ανάμεσα στο φύλο και την επιλογή **«ο καθένας στη βαθμίδα του»** που απαντούσε στην ερώτηση ποιος εκπαιδευτικός είναι κατάλληλος να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Την επιλογή αυτή την επέλεξαν το 75,6% των γυναικών και 24,4% των ανδρών. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο και την ηλικία δεν προέκυψαν κάποιες δυνατές σχέσεις από τη διασταυρούμενη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Απώτερος σκοπός της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι να παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και τη βέλτιστη αποτελεσματικότητά τους. Στόχος της είναι μέσα από τη μεικτή μεθοδολογία να διερευνήσει κατά κύριο λόγο τις απόψεις των γονέων της πόλης των Ιωαννίνων για τα περιβαλλοντικά προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία των παιδιών τους, τις γνώσεις τους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφορία και την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν με οποιονδήποτε τρόπο και να υποστηρίξουν το σχολείο του παιδιού τους για την επίτευξη των στόχων ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. Επιπλέον έγινε προσπάθεια να ανιχνευθούν αν τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν την ενημέρωση των γονέων ή την πρόθεση τους για συνεργασία ή συμμετοχή σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Πραγματοποιήθηκε σε κάποια από τα δεδομένα, έρευνα σχετικά με την ύπαρξη ή όχι οποιωνδήποτε διαφορών ανάμεσα στα προγράμματα που υλοποιούνται στην Α/θμια με αυτά της Β/θμιας Εκπ/σης. Ειδικότερα πραγματοποιήθηκε έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε κλειστού ή περιγραφικού τύπου ερωτήσεις των οποίων τα αποτελέσματα επεξεργάστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης SPSS και στο πρόγραμμα του Office Microsoft Excel και μια ποιοτική έρευνα βασισμένη στην ανάλυση θεματικών δικτύων με ανοικτού τύπου ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο και με ημιδομημένη συνέντευξη σε ομάδα 10 ατόμων. Στη συγκεκριμένη μελέτη τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να επαληθευτούν και να επεξηγηθούν τα ευρήματα του ερωτηματολογίου και να γίνει πιο παραστατική ή παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις μας προσέφεραν πολύτιμες πληροφορίες ειδικά για το εννοιολογικό πλαίσιο που διαμόρφωσαν οι γονείς για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφορία καθώς επίσης και για το πόσο σημαντική κρίνουν την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στα σχολεία των παιδιών τους.

Η ιδιαιτερότητα αυτής της μελέτης έγκειται στο ότι:

A) Συντέλεσε στο να ενισχύσει ερευνητικά αποτελέσματα προγενέστερων μελετών που είχαν πραγματοποιηθεί είτε στο διεθνή είτε στον ελλαδικό χώρο. Αναδείχτηκε μέσα από την ποσοτική και ποιοτική συλλογή των δεδομένων ότι οι γονείς μπορούν και θέλουν να γίνουν συνοδοιπόροι μας στην προσπάθειά μας να εντάξουμε τα

περιβαλλοντικά προγράμματα στο ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Διευκρίνισαν τα εμπόδια για τη μη συμμετοχή τους αλλά ανέδειξαν και την αποφασιστικότητά τους να συμμετάσχουν. Οι γονείς κρίνουν πολύ σημαντική την ένταξη περιβαλλοντικών προγραμμάτων στο σχολείο και θεωρούν ότι πρέπει να γίνεται περισσότερο μεθοδευμένα και συστηματικά. Αποδείχτηκε από τα λεγόμενά τους ότι ενημερώνονται για τα περιβαλλοντικά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν τα παιδιά τους και συζητούν εξαιτίας αυτού μαζί τους πράγματα που τα απασχολούν σχετικά με το πρόγραμμα, ενώ κάποιες φορές τα βοηθούν σε εργασίες που τους ανατίθενται μαθαίνοντας και αυτοί μαζί τους. Αναδείχτηκε η πλευρά της επίδρασης των περιβαλλοντικών προγραμμάτων στις οικογένειες. Στη συγκεκριμένη έρευνα πρέπει να σημειωθεί ότι ήταν λίγοι οι γονείς που αναφέρθηκαν στην κατηγορία «σημαντικές αλλαγές» από τα προγράμματα. Στο σημείο αυτό η παρούσα ερευνητική εργασία βρέθηκε να συμφωνεί και με διεθνείς μελέτες που υποστηρίζουν ότι τα περιβαλλοντικά προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία συμβάλλουν στη διαγενεακή Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των πολιτών. Συμφωνεί με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο αλλά στο εξωτερικό σχετικά με τη συνεργασία και την πρόθεση των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο του παιδιού τους για την υλοποίηση ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

B) Κατέγραψε τις απόψεις των γονέων για τα περιβαλλοντικά προγράμματα που εκπονούνται στα σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης και ιδιαίτερα το εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο διαμόρφωσαν οι γονείς για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι γονείς που συμπλήρωσαν τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις αλλά και οι γονείς της συνέντευξης καθόρισαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την «εκπαίδευση για την αειφορία» περισσότερο μέσα από την οπτική της εκπαίδευσης **«από και μέσα στο περιβάλλον»**. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία επικεντρώθηκαν στις γνώσεις για το φυσικό περιβάλλον που αποκτούν τα παιδιά μέσα από τα περιβαλλοντικά προγράμματα και στα οφέλη που έχουν μέσα από την επαφή τους με τη φύση. Οι λέξεις που χρησιμοποιούσαν αναδείκνυαν τη αειφορική χρήση του περιβάλλοντος αλλά με σκοπό πάντα την οικονομική ανάπτυξη. Σε καμία απάντηση δεν ανιχνεύτηκαν οι όροι της περιβαλλοντικής και κοινωνικής δικαιοσύνης, της παγκόσμιας ειρήνης και της ισότητας, ο σεβασμός στην πολιτιστική κληρονομιά και η συνεργασία εθνών και πολιτών για την εξασφάλιση υγιών κοινωνιών και περιβάλλοντος. Σε μονοψήφιο αριθμό ανάγονται οι απαντήσεις των γονέων για σύνδεση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων με την καθημερινή ζωή, ενώ μόνο μία απάντηση καταγράφηκε για υλοποίηση προγραμμάτων σχετικά με την προστασία της

λίμνης Παμβώτιδας των Ιωαννίνων. Ακόμα και στα παραδείγματα που ανέφεραν οι γονείς για τα περιβαλλοντικά θέματα με τα οποία ασχολήθηκε το σχολείο των παιδιών τους αναφέρονται η ανακύκλωση, η δεντροφύτευση, η καθαριότητα, η προστασία φυσικών πόρων χωρίς να αναδεικνύεται σε κάποιο από αυτά η σύνδεσή του με την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη. Οι στόχοι της εκπαίδευσης για την αειφορία έτσι όπως αναδείχτηκαν από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2015, γνωστή και ως Ατζέντα του 2030, δεν εμπεριέχονται πλήρως στο εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο διαμόρφωσαν οι γονείς απαντώντας στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα θα λέγαμε ότι οι γονείς είναι εν μέρει ενημερωμένοι για την Αειφόρο Εκπαίδευση και περισσότερο επηρεασμένοι από παλαιότερα εννοιολογικά πλαίσια στα οποία εντάσσονταν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αλλά επίσης και τα προγράμματα στα οποία αναφέρθηκαν αποτελούν μέρος αυτού του πλαισίου.

Γ) Οι γονείς ανέδειξαν τα συστατικά επιτυχίας ενός περιβαλλοντικού προγράμματος δίνοντας περισσότερο βάρος στην προσωπικότητα και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού, στη μεθοδολογία και τις τεχνικές προσέγγισης καθώς και στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και τοπικής κοινωνίας και λιγότερο στους πόρους.

Δ) Ανιχνεύθηκαν όψεις των ατομικών χαρακτηριστικών του δείγματος και συγκεκριμένα του φύλου που επηρεάζουν την ενημέρωση ή την πρόθεση συμμετοχής σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Οι άνδρες φάνηκαν να ενημερώνονται για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση περισσότερο από τα παιδιά τους σε σχέση με τις γυναίκες. Επίσης φάνηκαν πιο αποφασισμένοι να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα και ότι τίποτα δε θα τους εμπόδιζε. Οι γυναίκες φάνηκαν να υποστηρίζουν περισσότερο από τους άντρες ότι ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα θα μπορούσε να υλοποιηθεί από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό αρκεί αυτός να απευθύνεται σε παιδιά της βαθμίδας που διδάσκει.

Η παρούσα μελέτη δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να προβεί σε γενίκευση των αποτελεσμάτων της λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Περαιτέρω μελέτες θα μπορούσαν να ασχοληθούν με το πως και γιατί επηρεάζει το φύλο τη συμμετοχή ή όχι σε περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Αν τα εμπόδια συμμετοχής σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση και την αποφασιστικότητα ή κάποια άλλα χαρακτηριστικά των φύλων και ποια είναι αυτά τα χαρακτηριστικά. Διεξοδικότερη και συνδυαστική έρευνα θα μπορούσε να γίνει με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων οι δύο βαθμίδες, καθώς και αν τα παιδιά δέχονται περισσότερες ή λιγότερες επιρροές από

τα προγράμματα που υλοποιούνται στην κάθε βαθμίδα. Μερικοί γονείς του δείγματος μας στο ερώτημα που αφορούσε την εκπαίδευση για την αειφορία αναφέρθηκαν ότι η εκπαίδευση για την αειφορία στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των πολιτών για το περιβάλλον με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής μας. Ο όρος ποιότητα ζωής είναι εντελώς υποκειμενικός και μέχρι τώρα ποτέ δεν έχει δοθεί σαφής ορισμός της που να μπορεί να συμπεριλάβει την οπτική όλων των ανθρώπων. Μια εξίσου σημαντική έρευνα θα ήταν να δούμε πως αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τη χρήση του περιβάλλοντος με στόχο την ποιότητα της ζωής και πως προσδιορίζουν τον όρο βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσα από την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον. Αναφέρονται με την έννοια ποιότητα ζωής περισσότερο σε νέες τεχνολογικές εξελίξεις και υλικά αγαθά που θέτουν τον άνθρωπο πάλι κυρίαρχο και εκμεταλλευτή της φύσης; Κατά πόσο ο όρος ποιότητα ζωής αναδεικνύει τη σύμπραξη περιβάλλοντος και ανάπτυξης; Πως προσδιορίζουν την έννοια ποιότητα ζωής, σε ατομικό ή σε συλλογικό επίπεδο;

Στο σύνολό της αυτή η μελέτη καταλήγει στη στροφή που θα πρέπει να ακολουθήσει η εκπαίδευση στα σχολεία. Μια στροφή που θα εμπερικλείει τον ολιστικό, διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα της. Οι εκπαιδευτικοί και οι οργανωτές προγραμμάτων για τη βιωσιμότητα οφείλουν να εντάξουν στην εκπαίδευση τους τη διαφύλαξη της περιβαλλοντικής και κοινωνικής δικαιοσύνης και της πολιτιστικής συνέχειας. Τα ηθικά και κοινωνικά διλήμματα που πρέπει να επιλυθούν προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η δικαιοσύνη. Επιπλέον είναι χρήσιμο με αφορμή την ένταξη της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη να πραγματοποιούνται δράσεις ενημέρωσης των γονέων και της τοπικής κοινωνίας από ειδικούς επιστήμονες και φορείς. Τέλος οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να έχουν κανένα ενδοιασμό για το αν θα πρέπει να εντάξουν στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους τη φιλοσοφία και τις αρχές της βιωσιμότητας αφού σε μια τέτοια απόφαση θα βρούνε σύμμαχους τους ίδιους τους γονείς.

«Είμεθα όλοι εντός του μέλλοντός μας»

Ανδρέας Εμπειρικός

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agenda 21. (2020, 01 09). *Sustainable Development.un.org*. Ανάκτηση από <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- Alexandar, R., & Poyyamoli, G. (2014, 12 7). The effectiveness of environmental education for sustainable development based on active teaching and learning at high school level-a case study from Puducherry and Cuddalore regions, India. *Journal of Sustainability Education*. Ανάκτηση 03 05, 2020, από <http://www.susted.com/wordpress/content/the-effectiveness-of-environmental-education-for-sustainable-dev>
- Ballantyne, R., Connell, S., & Fien, J. (2006, 7-9). Students as catalysts of environmental change:a framework for researching intergenerational influence through environmental education. (A. Queensland University, A. Queensland University and Griffith University, & A. Griffith University, Eds.) *Environmental Education Research*, Vol. 12. Retrieved 3 1, 2020, from <https://doi.org/10.1080/13504620600942972>
- Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001). Program Effectiveness in Facilitating Intergenerational Influence in Environmental Education: Lessons From the Field. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), σσ. 8-15. Ανάκτηση 05 27, 2020, από <https://doi.org/10.1080/00958960109598657>
- Brodowski, M., Antje, B., Nadine, E. & Insa, O. (2019) Monitoring of education for sustainable development in Germany – insights from early childhood education, school and higher education, *Environmental Education Research*, 25(4), 492-507, DOI: [10.1080/13504622.2018.1440380](https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1440380)
- Damerell, P., Howe, C., & Milner-Gulland, E. (2013). Child-orientated environmental education influences adult knowledge and household behaviour. *Environmental*

Research Letters. Retrieved 03 01, 2020, from doi:10.1088/1748-9326/8/1/015016

Loubser, C., Yahya Noor Azlin, Dreyer, J., & Nik Azyyati, A. (2014, 02 1). The effectiveness of environmental education workshops for teachers, learners and schools in Malaysia. *Springer*. doi:10.1007/s10668-014-9518-9

Rakotomamonjy, S., Jones, J., Razafimanahaka, J., Ramamonjisoa, B., & Williams, S. (2014, 06 10). The effects of environmental education on children's and parents' knowledge and attitudes towards lemurs in rural Madagascar. *Animal Conservation*, σσ. 157-166. Ανάκτηση 03 05, 2020, από https://www.researchgate.net/publication/264536885_The_effects_of_environmental_education_on_children's_and_parents'_knowledge_and_attitudes_towards_lemurs_in_rural_Madagascar

Jurczak, M., Twardowska, A., Bartosiewicz, A., & Ballantyne, R. (2003, 06). Evaluating the Impact of a School Waste Education Programme upon Students', Parents' and Teachers' Environmental Knowledge, Attitudes and Behaviour. *International Research in Geographical and Environmental Education*(12). doi:10.1080/10382040308667521

Kahn, P., & Friedman, B. (1996, 4). *African American parents- Views on the Environment*. New York: Colby College.

Kimario, L. (2011). *Integrating Environmental Education in Primary School Education in Tanzania*. (Å. A.-Å. Press, Ed.) Retrieved 05 27, 2020, from https://pdfs.semanticscholar.org/8417/a8ad41cbcb206c0cb30b4506b51e5303b9e5.pdf?_ga=2.203325395.391848592.1584653182-448767550.1584653182

Kudryavtsev, A., Krasny, M., & Stedman, R. (2012, 04 18). The impact of environmental education on sense of place among urban youth. *Ecosphere*, 3(4), p. 29. Retrieved 05 27, 2020, from <http://dx.doi.org/10.1890/ES11-00318.1>

Legault, T., & Pelletier, L. (2000). Impact of an Environmental Education Program on Students, and Parents' Attitudes, Motivation, and Behaviours. (University, Επμ.) *Canadian Journal of Behavioural Science*, σσ. 243-250.

- Loughland, T., Reid, A., Walker, K., & Petocz, P. (2003). Factor's Influencing Young People's Conceptions of Environment. *Envirmental Educational Reasearch*, σσ. 3-20. Ανάκτηση 05 27, 2020, από <https://doi.org/10.1080/13504620303471>
- Mandel, P. (2013, 03 1). Children as Change Agents: The Influence of Integrating Environmental Education Into Home Learning Projects on Families and Community Members. Στο U. Florida International University (Επιμ.), *South Florida Education Research Conference*. Ανάκτηση 03 1, 2020, από <https://core.ac.uk/download/pdf/46946326.pdf>
- Palmer, J. (1998). *Environmental Education on the 21st Cetury*. London: Routledge.
- Prince , C. (2000). Teachers' Perceptions of Environmental Education in Early Childhood. *New Zealand Research in Early Childhood Education*. Ανάκτηση 03 18, 2020, από <https://pdfs.semanticscholar.org/d759/2e39a57d5963d4dd2f0d46790a08a8bf1a6f.pdf>
- Shulla, K., Leal, F.W., Lardjaned, S., Sommer J. H. & Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable Development, *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 1<https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378>
- Unesco, (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. United Nations, Educational, Scientific and Cultural organization.
- Unesco. (2019, Δεκέμβριος Κυριακή). Ανάκτηση από <http://www.edc.uoc.gr/~mkalaitz/odigos/promitheas/mmlab.uoc.gr/promitheas/pe/thesalonikis.htm>
- Van Petegem, P., Blicck, A., & Van Ongevalle, J. (2007, 07 3). Conceptions and awareness concerning environmental education: a Zimbabwean case-study in three secondary teacher education colleges. *Environmental Education Research*, pp. 287-306.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003, 3 31). The Effect of Environmental Education on Schoolchildren, Their Parents. and Community Members: A Study of Interaenerational and Intercommunity Learning. *The Journal of Environmental Education*. Retrieved 03 02, 2020, from <https://www.tandfonline.com/loi/vjee2>

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Θ. (2012). *Συμβολή της Άτυπης και της Προαιρετικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Αντιμετώπιση των Περιβαλλοντικών Προβλημάτων στο Πλαίσιο της Βιώσιμης Ανάπτυξης* (Διδακτορική Διατριβή). Ηράκλειο. doi:10.12681/eadd/27526
- Βασιλούδης, Ι. (2010). Οι Δημογραφικές Μεταβλητές των Γονιών ως Παράγοντες που Επηρεάζουν την Εμφάνιση Φιλοπεριβαλλοντικών Συμπεριφορών. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*. Ιωάννινα.
- Βασιλούδης, Ι. (2010, Δεκέμβριος). Γονείς και περιβαλλοντική αγωγή. Θεωρητική προσέγγιση. *Επιστημονικό βήμα*(14).
- Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (χ.χ.). Η ανάγκη Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Κατεύθυνση Ανάπτυξης Αποτελεσματικής Συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., & Λιαράκου, Γ. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Διάδραση.
- Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Α., & Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(2). Ανάκτηση 03 18, 2020, από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/15>
- Ελληνική Πλατφόρμα για την Ανάπτυξη. (2019, 12 30). *Ελληνική Πλατφόρμα Ανάπτυξης*. Ανάκτηση από <http://hellenicplatform.org/h-atzenta/>
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Σ. (2019, 12 30). *Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανάκτηση από <https://www.consilium.europa.eu/el/meetings/international-summit/2019/12/02/>

- Ζαχαρίου, Α., Καίλα, Μ., & Κατσίκης, Α. (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις,Επιδιώξεις και Προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, Τόμος 1(3)*, σσ. 269-288. Ανάκτηση 05 27, 2020, από <http://earthlab.uoi.gr/ojs/thete/index.php/thete/article/view/31/42>
- Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης . (2019). Hellenic Aid (Ministry of Foreign Affairs of Greece), Αθήνα
- Καπουλίτσας Αθανάσιος (2019). *Όψεις της αειφορίας στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας* (Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα
- Καρακώστα , Α. (2011). *Αντιλήψεις των γονέων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο* (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη.
- Κοσμίδης, Π., & Μπαγάκης, Γ. (2006, 12 15-17). Αντιλήψεις των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα. *2ο Συνέδριο Σχολικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ελλάδα.
- Μακρή Ι. (2019). *Agenda 2030: Στο δρόμο προς την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης & η πορεία της Ελλάδος*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ
- Ματσαγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας(11)*. Ανάκτηση από http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf
- Μοδινός , Μ. (1992). *Που Βαδίζει ο Κόσμος*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. (1999). *Βασικά Κείμενα για την Π.ΕΚ. Ατζέντα 21*. Αθήνα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. (1999). *Η Διακήρυξη της Τιφλίδας*. Αθήνα: Π.Ε.Ε.Κ.Π.Ε.
- Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.(1999) 1 Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Πασβάγκα, Δ. (2011, 06). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Ερευνητική εργασία). Βέροια, Ημαθίας, Ελλάδα. Ανάκτηση από <http://ikee.lib.auth.gr/record/133414/files/PASVAGAee.pdf>

- Ράλλειο Γενικό λύκειο Θυλέων Πειραιά, & Aeiforum (2017, 10 14-16). Όψεις Αειφόρου Σχολείου. Πειραιας: Λαμπράκη, aeiforum. Ανάκτηση 01 11, 2020
- Σακελαρίου , Μ. (2004). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *e Publishing*, 3.
- Σπυράκου, Μ. (2007). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η θέση της στο σχολείο του σήμερα*, (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς και Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Αθήνα, Ελλάδα. Ανάκτηση από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/2432/Spirakou.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Συμεού, Λ., Ζαχαρίου, Α., & Βαλανίδης, Ν. (2007, 09). Περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης: Η εμπειρία των γονέων της Κύπρου. *Research Gate*.
- Ταγκαλάκη, Α. (2013). *Η εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία και η βιωσιμότητα των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανάκτηση από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/7440/theFile>
- Τρικαλίτη, Α. (2015). Αειφόρο ελληνικό σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*(Τεύχος 1,), σσ. 125-129. Ανάκτηση 05 27, 2020, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/8885/9212>
- Τσάλτας Γρ., Μ. Σ. (2020, 05 27). *Η Εξέλιξη του Περιβαλλοντικού Προβλήματος - Διεθνής Πολιτική και Περιβάλλον*. Ανάκτηση από Ekepek: <http://www.ekepek.gr/attachments/article/217/%CE%94%CE%A0%CE%A0%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CE%B2%CE%BB%CE%B7%CE%BC%CE%B1.pdf>
- Τσαμπούκου-Σκαναβή. (2004). *Περιβάλλον και κοινωνία: Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Φέρμελη, Γ., Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα ,

- Κ., & Γκαίτλιχ, Μ. (2019). *Οδηγός Ανάπτυξης διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λιβάνη..
- Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φλογαΐτη, Ε., & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης, & Γ. Μαυροειδής, *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (σσ. 281-302). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Guntemberg.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

(20-35)

(36-50)

(51-65)

3. Μόρφωση

A/θμια

B/θμια

Γ/θμια

4. Επάγγελμα

Ιδιωτικός Υπάλληλος

Δημόσιος Υπάλληλος

Άνεργος

Οικιακά

Συνταξιούχος

5. Αριθμός παιδιών

(1-2)

(3-4)

(5 και άνω)

6. Βαθμίδα εκπ/σης που ανήκουν τα παιδιά σας:

Α/θμια

Β/θμια

Γ/θμια

7. Συμμετοχή των παιδιών σας σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων. (Περιγράψτε με συντομία σε πόσα προγράμματα συμμετείχε το κάθε παιδί σας. Π.χ Το ένα μου παιδί υλοποίησε προγράμματα στην Α/θμια Εκπ/ση, το άλλο μου παιδί κανένα).

8. Έχετε ακούσει ή διαβάσει για τα προγράμματα Π.Ε από:

Τα Μ.Μ.Ε

Το σχολείο του παιδιού μου στην Α/θμια Εκπ/ση

Το σχολείο του παιδιού μου στη Β/θμια Εκπ/ση

Φορείς που δραστηριοποιούνται στην προστασία του περιβάλλοντος.

Τα παιδιά μου

Προσωπική γνώση λόγω εργασίας

Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

9. Τι νομίζετε ότι περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα Π.Ε; Παραπάνω από μία απαντήσεις αν χρειάζεται:

- Γνωριμία και γνώση σχετικά με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.
- Δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία στο σύνολό της.
- Επιδίωξη της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία μέσω επίλυσης προβλημάτων.
- Καλλιέργεια γνώσεων και αισθήματος αυτεπάρκειας για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Όλα τα παραπάνω.
- Κανένα από τα παραπάνω (Καρακώστα , 2011)

10. Κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα; (Α/θμια Εκπ/ση)

- Σας ενημέρωνε απλά
- Συζητούσε μαζί σας θέματα που το ανησυχούσαν ή το προβληματίζαν
- Ζητούσε τη βοήθειά σας σε εργασίες
- Τίποτε από τα παραπάνω
- Δεν έχω παιδί στην Α/θμια Εκπ/ση

10α. Κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σχετικά με τη συμμετοχή του παιδιού σας στο πρόγραμμα; (Β/θμια Εκπ/ση)

- Σας ενημέρωνε απλά
- Συζητούσε μαζί σας θέματα που το ανησυχούσαν ή το προβλημάτιζαν
- Ζητούσε τη βοήθειά σας σε εργασίες
- Τίποτε από τα παραπάνω
- Δεν έχω παιδί στην Β/θμια Εκπ/ση

11. Πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος το σχολείο σας ενημέρωνε για τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος; (Α/θμια Εκπ/ση) Περισσότερο από μία απαντήσεις

- Με αλληλογραφία
- Ατομικά
- Σε συγκέντρωση όπου σας μίλησε ο υπεύθυνος.
- Δεν είχα καμία ενημέρωση
- Δεν έχω παιδί στην Α/θμια Εκπ/ση
- Το παιδί μου δε συμμετείχε σε περιβαλλοντικά προγράμματα στην Α/θμια Εκπ/ση

11α. Πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος το σχολείο σας ενημέρωνε για τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος; (B/θμια Εκπ/ση) Περισσότερο από μία απαντήσεις

- Με αλληλογραφία
- Ατομικά
- Σε συγκέντρωση όπου σας μίλησε ο υπεύθυνος.
- Δεν είχα καμία ενημέρωση
- Δεν έχω παιδιά στην Β/θμια Εκπ/ση
- Το παιδί μου δε συμμετείχε σε περιβαλλοντικά προγράμματα στην Β/θμια Εκπ/ση

12. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του στο πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντά του; (Α/θμια Εκπ/ση)

- Ναι
- Όχι

12. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του στο πρόγραμμα κινητοποίησε τα ενδιαφέροντά του; (B/θμια Εκπ/ση)

- Ναι
- Όχι

13. Ποια είναι η αίσθηση σας, σχετικά με το αποτέλεσμα της προσπάθειας που έκανε το παιδί σας; (Α/θμια Εκπ/ση). (Κοσμίδης & Μπαγάκης , 2006)

- Ενθουσιάστηκε/ συμμετείχε ενεργά
- Δυσανασχετούσε
- Δεν έδειξε ενδιαφέρον
- Απόκτησε γνώσεις
- Άλλαξε στάσεις
- Δεν έχω παιδί στην Α/θμια Εκπ/ση

13α. Ποια είναι η αίσθηση σας, σχετικά με το αποτέλεσμα της προσπάθειας που έκανε το παιδί σας; (Β/θμια Εκπ/ση). (Κοσμίδης & Μπαγάκης , 2006)

- Ενθουσιάστηκε/ συμμετείχε ενεργά
- Δυσανασχετούσε
- Δεν έδειξε ενδιαφέρον
- Απόκτησε γνώσεις
- Άλλαξε στάσεις
- Δεν έχω παιδί στην Β/θμια Εκπ/ση

14. Έγινε παρουσίαση της δουλειάς της ομάδας; (Α/θμια Εκπ/ση)

- Ναι
- Όχι
- Δεν θυμάμαι/δεν απαντώ

14α. Έγινε παρουσίαση της δουλειάς της ομάδας; (Β/θμια Εκπ/ση)

- Ναι
- Όχι
- Δεν θυμάμαι/δεν απαντώ

15. Διαπιστώσατε κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις του/τους σε θέματα περιβάλλοντος;
(Α/θμια Εκπ/ση)

- Ναι
- Όχι
- Δε θυμάμαι/ Δεν απαντώ

15 α) Διαπιστώσατε κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις του/τους σε θέματα περιβάλλοντος; (
Β/θμια Εκπ/ση) (Κοσμίδης & Μπαγάκης , 2006).

- Ναι
- Όχι
- Δε θυμάμαι/ Δεν απαντώ

16. Λένε ότι ο καλός σχεδιασμός του προγράμματος και ο ζήλος του εκπαιδευτικού και η προσωπικότητά του συντελούν στη θετική επίδραση του προγράμματος στα παιδιά. Πόσο συμφωνείτε με αυτό;

Καθόλου

Λίγο

Πολύ

Πάρα πολύ

Εντελώς

17. Πιστεύετε ότι ένα πρόγραμμα Π.Ε μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας; (Κοσμίδης & Μπαγάκης , 2006)

Ναι

Όχι

18. Θα συμμετείχατε με τα παιδιά σας σε ένα πρόγραμμα Π.Ε που πραγματοποιείται στο σχολείο τους;

Ναι

Όχι

19. Με ποιον τρόπο θα συμμετείχατε με τα παιδιά σας σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπ/σης;

- Με τις γνώσεις μου
- Μέσω του επαγγέλματός μου
- Με την συνέπεια μου στις οδηγίες που θα μου έδιναν οι εκπαιδευτικοί του παιδιού μου
- Με τη συμμετοχή μου και την παρουσία μου
- Δε θα συμμετείχα
- Άλλο

20. Τι θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε ενεργά στις δραστηριότητες που απαιτείται γονική βοήθεια για τη διεκπεραίωση μιας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

- Η εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου για προσωπική ευχαρίστηση.
- Η αδυναμία να πάρετε άδεια από την εργασία σας.
- Η αδυναμία λόγω παροχής βοήθειας σε άλλο μέλος
- Άλλο
- Τίποτα (Καρακώστα , 2011)

21. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή των παιδιών σε περιβαλλοντικά προγράμματα κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων τροποποιεί την περιβαλλοντική του συμπεριφορά προς όφελος του περιβάλλοντος;

Καθόλου Εντελώς

22. Πόσο σημαντική θεωρείτε την υλοποίηση ενός Π.Ε στο σχολείο; Εξηγήστε

23. Κάποιοι πιστεύουν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε περιβαλλοντικά προγράμματα είναι χάσιμο πολύτιμου χρόνου σε βάρος των ακαδημαϊκών γνώσεων. Πόσο συμφωνείτε με αυτή την άποψη;

Καθόλου

Λίγο

Πολύ

Πάρα πολύ

Εντελώς

24. Πιστεύετε ότι έχει επηρεαστεί η περιβαλλοντική σας συμπεριφορά από το παιδί σας κατά τη διάρκεια ενός περιβαλλοντικού προγράμματος αλλά και μετά; Αναφέρετε δύο παραδείγματα

25. Ποια ειδικότητα εκπαιδευτικού είναι η καταλληλότερη στο να υλοποιήσει επιτυχημένα προγράμματα Π.Ε στο σχολείο;

Οι Νηπιαγωγοί

Οι Δάσκαλοι

Οι Καθηγητές

Κανένας

Ο καθένας στη βαθμίδα του

26. Ποιους θεωρείτε βασικούς παράγοντες για την επιτυχία ενός περιβαλλοντικού προγράμματος;
27. Έχετε ακούσει για τον όρο εκπαίδευση για την αειφορία; Αν ναι, πείτε μας με λίγα λόγια τι σημαίνει.

Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Τι σημαίνει για σας η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ;
2. Πείτε μου με ποιους τρόπους ενημερώνεστε, όταν το σχολείο του παιδιού σας εκπονεί ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και το παιδί σας συμμετέχει.
3. Κατά τη διάρκεια συμμετοχής του παιδιού σας σε Π.Π.Ε συζητάτε μαζί του για το πρόγραμμα;
4. Πως νιώθει το παιδί σας όταν συμμετέχει σε ένα Π.Π.Ε;
5. Με ποιόν τρόπο θα συμμετείχατε κι εσείς αν σας το ζητούσαν;
6. Αν δεν μπορείτε να συμμετέχετε τι σας εμποδίζει;
7. Με ποιο θέμα/πρόβλημα θα θέλατε να ασχοληθεί το σχολείο του παιδιού σας;
8. Ποιά είναι η γνώμη σας για την εκπόνηση Π.Π.Ε στα σχολεία; Πείτε μας με λίγα λόγια την άποψή σας.
9. Τι σημαίνει για σας η « Εκπαίδευση για την αειφορία»;