



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Πτυχιακή εργασία των:

Κωνσταντοπούλου Μαρία- Ελένη

Σουμέλα Ασημίνα

Φεχήμ Γκοντζά

ΤΙΤΛΟΣ:

Απόψεις εκπαιδευτικών για το Περιβάλλον και τη Περιβαλλοντική
Εκπαίδευση

Teachers' views on the Environment and Environmental Education

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Αναστασίου Σοφία

Επίκουρη Καθηγήτρια

Ιωάννινα, 2021

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 2021

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Αναστασίου Σοφία

Επίκουρη Καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

Κανελλοπούλου Ελένη

Πανεπιστημιακός Υπότροφος/ Π.Δ. 407

3. Μέλος επιτροπής

Νούσια Αλεξάνδρα

Πανεπιστημιακός Υπότροφος/ Π.Δ. 407

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Αρετούλη Ελένη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Υπογραφή

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Κωνσταντοπούλου Μαρία- Ελένη

Σουμέλα Ασημίνα

Φεχήμ Γκοντζά

Υπογραφή

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους φίλους μας Ασημίνα και Αλέξανδρο, που συνέβαλαν με την στήριξή τους στη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας και όλους τους ανθρώπους του κλάδου οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά μας ώστε να έχουμε ένα άρτιο και επιθυμητό αποτέλεσμα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT.....	9
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	12
1.1. Εννοιολογικός Ορισμός.....	12
1.2 Η εξάρτηση του ανθρώπου από το περιβάλλον.....	13
1.3. Ιστορική αναδρομή για το περιβάλλον.....	14
1.4. Λανθάνουσα αντιμετώπιση περιβάλλοντος και επιπτώσεις ενεργειών: περιβαλλοντικά προβλήματα.....	15
1.6. Η συνδιάσκεψη του Ο.Η.Ε.....	19
1.7. Οργανισμοί και οργανώσεις για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών-οικολογικών προβλημάτων.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ.....	25
2.1. Ορισμός Περιβαλλοντικής Συνείδησης.....	25
2.2.1. Παράμετροι υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.....	28
2.2.2. Θεωρητικά μοντέλα υπεύθυνης συμπεριφοράς.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ.....	35
3.1 Ιστορική Αναδρομή.....	35
3.2. Ορισμός Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	39
3.2.1. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	41
3.2.2. Στόχοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	42
3.2.3. Βασικές Διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	43
3.2.4. Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	44
3.2.5. Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	46
3.2.5.1. Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	47
3.2.5.2. Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	48
3.2.5.3. Η Άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	49
3.3. Περιβαλλοντική Ηθική.....	49
3.3.1. Βασικότερες Θεωρίες Περιβαλλοντικής Ηθικής.....	49
3.4. Η σχέση Περιβαλλοντικής Ηθικής και Εκπαίδευσης.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	52
4.1.Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία.....	52
4.2. Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	55
4.2.1. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία.....	56
4.3.Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	57
4.3.1 Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	59
4.4. Από τη Π.Ε. στη Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	65
5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	65
5.2 Η έννοια του κινήτρου.....	67
5.2.1 Κίνητρα προκειμένου να ασχοληθεί ένας εκπαιδευτικός με την Π.Ε.....	68
5.2.3 Τα κίνητρα για μάθηση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα.....	70
5.3 Προβλήματα κατά την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ αυτό.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	88
6.1 Μελέτη περιβάλλοντος στην προσχολική εκπαίδευση: ΔΕΠΠΣ και αναλυτικό πρόγραμμα.....	88
6.2. Δραστηριότητες για το Περιβάλλον μέσω Αναλυτικού Προγράμματος.....	90
6.3.Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης (Προσέγγιση Project).....	92
6.4. Εικαστική αγωγή/Τέχνη: ανάπτυξη αξιών & αισθητική αγωγή.....	93
6.5. Εικαστική Αγωγή & Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	94
6.6 Ενδεικτικά προγράμματα και δραστηριότητες.....	95
6.6.1. Δραστηριότητες εικαστικής τέχνης: για να μη χάσουμε το δάσος.....	96
6.6.2.Πρόγραμμα δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: το νερό.....	97
6.6.3.Δραστηριότητες σε υπαίθριο χώρο (Outdoor Games).....	99
6.6.4.Τα παιχνίδια ρόλων.....	99
6.6.5. Το δραματικό παιχνίδι.....	100
6.6.6. Σημασία εξεύρεσης περιβαλλοντικού χώρου.....	101
6.6.7.Δραστηριότητες αξιοποίησης φυσικών υλικών.....	102
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	104
ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	104
ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	104
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	106
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	119

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	125
Ξενόγλωσση.....	125
Ελληνόγλωσση.....	131
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ/ΠΙΝΑΚΩΝ.....	139
ΣΧΗΜΑΤΑ.....	139
ΠΙΝΑΚΕΣ.....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	142

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το περιβάλλον αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα ζητήματα που απασχολούν τον πλανήτη. Η παρέμβαση του ανθρώπου και η υποβάθμιση του, του έχει προκαλέσει μεγάλα δεινά. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν σταματάνε να υπάρχουν και να απειλούν την ποιότητα ζωής του ανθρώπου, αλλά και της βιωσιμότητας του πλανήτη. Με την Διακήρυξη της Στοκχόλμης το 1972 για την σημασία του περιβάλλοντος, έχουμε στροφή προς την συνειδητοποίηση του προβλήματος και έχει αυξηθεί πλέον το ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τα προβλήματα του. Η περιβαλλοντική συνείδηση στηρίζεται στους παράγοντες: περιβαλλοντική γνώση, στάσεις προς το περιβάλλον και συμπεριφορές/τεχνικές προστασίας του περιβάλλοντος. Θα πρέπει να λάβουμε τη σωστή διαπαιδαγώγηση μέσα από την Περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία αργότερα μετασχηματίστηκε σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Στην Ελλάδα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα μετά το 1990. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε εκπαιδευτικά κέντρα πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Βρεφονηπιακός και Παιδικός Σταθμός, Νηπιαγωγείο και Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης/ΚΔΑΠ) για το Περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στην παρούσα ερευνά συμμετείχαν ογδόντα πέντε (85) εκπαιδευτικοί από εκπαιδευτικά κέντρα πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Βρεφονηπιακός και Παιδικός Σταθμός, Νηπιαγωγείο και Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης/ΚΔΑΠ) σε όλη την Ελλάδα. Για την συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκαν ερωτηματολόγια με την ειδική φόρμα Google Forms τα οποία στην συνέχεια αναρτήθηκαν στο Διαδίκτυο σε διάφορες εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές σελίδες και η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν οχτώ μήνες (8), Ιούλιος του 2020 έως Ιανουάριο 2021. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, έδειξε ότι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, είχαν υψηλό επίπεδο περιβαλλοντικής συνείδησης, και είχαν θετική άποψη για την ένταξη της Π.Ε στα σχολεία με δραστηριότητες κυρίως βιωματικού χαρακτήρα που ενισχύουν την ανάπτυξη φιλο-περιβαλλοντικών στάσεων στα παιδιά και συμβάλουν στην ανάπτυξη υπευθύνων πολιτών αργότερα.

Λέξεις Κλειδιά: περιβάλλον, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, περιβαλλοντική συνείδηση, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, περιβαλλοντικές δραστηριότητες

Abstract

The environment is one of the major issues on the planet. Man's intervention and his degradation has caused great problems. Environmental problems are subsist and threaten the quality of human life, but also the sustainability of the planet. The Stockholm Declaration in 1972 was about the importance of the environment, increased awareness of the problem and now there is more interest in the environment and its problems. Environmental awareness is based on factors such as environmental knowledge, attitudes towards the environment and behaviors/techniques for the environmental protection. Therefore, in order to acquire environmental behavior, we must receive the right education through Environmental education, which was later transformed into Education for Sustainable Development. In Greece, Environmental Education is part of the education system since 1990. The purpose of this essay is to investigate the teachers' opinions who are working in primary education centers (Nursery, Kindergarten and Creative Employment Centers for the Environment / KDAP) for the Environment and Environmental Education. In this research eighty five (85) teachers from primary education centers (Nursery, Kindergarten and Creative Employment Centers / KDAP) participated throughout Greece for the data collection, we made questionnaires using the special app Google Forms which were then posted on the Internet on various educational websites and the period of the research was eight months (8), July 2020 to January 2021. The analysis of the results showed that teachers who participated in the present study, had a high level of environmental awareness, and had a positive view of the integration of E.E in schools with activities based on the experience that enhance the development of pro-environmental attitudes in children and contribute in the development of responsible citizens later.

Key words: environment, Environmental Education, environmental consciousness, environmental awareness, environmental activities

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία του περιβάλλοντος για τον άνθρωπο χαρακτηρίζεται ως ζωτική γιατί μέσα σε αυτό γεννιέται, ζει, αναπαράγεται και εργάζεται. Το περιβάλλον περιλαμβάνει στοιχεία με θεμελιώδη σημασία για την ζωή μας, αέρας, ήλιος, νερό, χώρος, άλλα και στοιχεία τα οποία ο άνθρωπος δύναται να χρησιμοποιήσει ως πόρους για να διατηρηθεί στη ζωή.

Σήμερα, διάφοροι παράγοντες όπως για παράδειγμα οι τεχνολογικές εξελίξεις, η παγκοσμιοποίηση και ο αυξανόμενος πληθυσμός που έφτασε σε αδιανόητες διαστάσεις με την εκβιομηχάνιση, απειλούν όλο και περισσότερο το περιβάλλον.

Οι άνθρωποι από την αρχή της ύπαρξης τους πάνω στη γη επιδρούν στο περιβάλλον με διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες όταν ξεπεράσουν τα όρια, διαταράσσουν τις ισορροπίες που διέπουν τα διάφορα οικοσυστήματα. Για το λόγο αυτό, πολλές χώρες αναζητούν λύσεις σε περιβαλλοντικά προβλήματα λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα και πραγματοποιώντας διάφορα έργα.

Οι άνθρωποι τείνουν επί δεκαετίες να επεμβαίνουν στη ροή αυτού με επιβλαβή τρόπο, δημιουργώντας σημαντικές επιπτώσεις για το ίδιο το περιβάλλον με όλα τα στοιχεία και τους οργανισμούς που περιλαμβάνει.

Το περιβάλλον δεν είναι εξωτερικό στοιχείο του ανθρώπου και δεν είναι μόνο πόρος και αγαθό προς εκμετάλλευση αλλά και το συνολικό σύστημα της ζωής που τον ενσωματώνει και δεν τον κάνει το απόλυτο κέντρο της δημιουργίας αλλά έναν από τους πόλους της οικόσφαιρας.

Η αντίληψη που προσβέυεται για το περιβάλλον αλλάζει ριζικά και είναι αυτή της συστηματικής θεώρησης του συνολικού περιβάλλοντος, το οποίο διαμορφώνεται από τη συνδυασμένη δράση φυσικών, βιολογικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συστημάτων. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές διαστάσεις στη σχέση των ατόμων με το περιβάλλον και οι απόψεις δίστανται σε αρκετά σημεία.

Σε διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχουν επικεντρωθεί στην παροχή βασικών περιβαλλοντικών πληροφοριών στους ανθρώπους μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αναμένεται από αυτούς να παρουσιάσουν φιλικές συμπεριφορές προς το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Σύμφωνα με αυτή τη συμπεριφορά η οποία βασίζεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, θεωρείται ότι καθώς έχουμε αύξηση της γνώσης του περιβάλλοντος για τον άνθρωπο, η συνειδητοποίηση του για τα περιβαλλοντικά προβλήματα θα αυξηθεί επίσης. Έτσι το αυξημένο επίπεδο συνειδητοποίησης θα φέρει φιλικές προς το περιβάλλον συμπεριφορές. Εφόσον γίνει κατανοητή αυτή η κατάσταση, συνεπάγεται μια θετική και γραμμική σχέση μεταξύ της περιβαλλοντικής συνειδητοποίησης και της συμπεριφοράς των ατόμων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1.1. Εννοιολογικός Ορισμός

Ο όρος του περιβάλλοντος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την ευρεία έννοια του χώρου του ανθρώπου, το σύνολο των πολλών αγαθών που του προσφέρει και τα στοιχεία που του είναι απαραίτητα για την επιβίωση του, την ποιότητα και τον τρόπο της ζωής του καθώς και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Καρακώστας, 2006).

Είναι μία έννοια πολυδιάστατη και πολύπλοκη η οποία μπορεί να μελετηθεί από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες και σε πολλαπλές μορφές. Στο περιβάλλον βρίσκονται όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να δημιουργηθεί, να αναπτυχθεί και να πεθάνει ένας οργανισμός.

Σύμφωνα με την Συνδιάσκεψη του ΟΗΕ (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) που πραγματοποιήθηκε το 1972 στην Στοκχόλμη για το ανθρώπινο περιβάλλον, το περιβάλλον χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, το φυσικό/πρωτογενές περιβάλλον και το ανθρωπογενές/τεχνητό ή αλλιώς δευτερογενές περιβάλλον (Αθανασάκης, 1996).

Το ανθρωπογενές σχηματίζεται από ανθρώπινα δημιουργήματα, δηλαδή το υλικό-τεχνολογικό περιβάλλον, το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον το οποίο επηρεάζεται από αξίες και θεσμούς. Το φυσικό από την άλλη πλευρά δημιουργείται από τα φυσικά αγαθά, το νερό, την θάλασσα, τον αέρα, την χλωρίδα και την πανίδα καθώς και όλους τους φυσικούς πόρους και τα στοιχεία τα οποία δημιουργούνται χωρίς καμία ανθρώπινη παρέμβαση (Παπαμανώλης, 2015).

Όλα τα παραπάνω υλικά και στοιχεία με την πάροδο των αιώνων έχουν φτάσει σε μία κατάσταση αλληλοεπιδράσεων και ισορροπιών και έχουν διαφοροποιηθεί σε μικρά και μεγάλα οικοσυστήματα (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008).

Ως οικοσύστημα χαρακτηρίζεται ένας καθορισμένος χώρος ο οποίος αποτελείται από βιοτικούς παράγοντες (φυτά, ζώα, μικροοργανισμοί) και από αβιοτικούς παράγοντες (νερό, έδαφος, βροχή, άνεμοι) οι οποίοι δρουν στον χώρο και αλληλεξαρτιούνται μεταξύ τους. Επομένως ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το εξής: ένα οικοσύστημα πέρα από την γη ολόκληρη μπορεί να θεωρηθεί και ένα δάσος ή μία λίμνη. Κάθε σύστημα βιοτικών ή αβιοτικών παραγόντων αποτελούνται από τον πληθυσμό, την βιοκοινότητα και τον βιότοπο.

Πληθυσμός είναι το σύνολο όλων των οργανισμών που ανήκουν στο ίδιο είδος, βιοκοινότητα είναι το σύνολο των πληθυσμών σε ένα οικοσύστημα και οι σχέσεις μεταξύ τους και τέλος ο βióτοπος είναι η περιοχή στην οποία ζει ένας πληθυσμός ή μια βιοκοινότητα (Αδαμαντιάδου και συν., 2010).

Σύμφωνα με την Σμοκοβίτη 1989, περιβάλλον είναι οτιδήποτε βρίσκεται γύρω από τον άνθρωπο. Έτσι στην ευρεία του έννοια το περιβάλλον διακρίνεται σε πέντε (5) κατηγορίες:

- i) Οικογενειακό Περιβάλλον. Το αποτελούν γονείς, αδέρφια, παππούδες και συμπεριλαμβάνει τον τρόπο ζωής του. Μέσα σε αυτό ο άνθρωπος γεννιέται και αναπτύσσεται. Έχει την μεγαλύτερη επίδραση πάνω στο παιδί/άνθρωπο.
- ii) Σχολικό Περιβάλλον. Αποτελείται από μαθητές, δασκάλους και συμπεριλαμβάνει τον τρόπο εκπαίδευσης του ανθρώπου. Είναι στην σειρά το δεύτερο περιβάλλον όπου ο άνθρωπος δέχεται μεγάλη επίδραση. Διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του, μαθαίνει σωστούς τρόπους συμπεριφοράς, να σέβεται και παίρνει τις απαραίτητες γνώσεις για την μετέπειτα εξέλιξη του.
- iii) Επαγγελματικό Περιβάλλον. Είναι ο χώρος εργασίας του ανθρώπου και αποτελείται από συναδέλφους που επηρεάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς του και τις συνθήκες εργασίας.
- iv) Κοινωνικό Περιβάλλον. Είναι η κοινωνία μέσα στην οποία ο άνθρωπος ζει και εργάζεται, συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους.
- v) Φυσικό Περιβάλλον. Αποτελείται από την φύση γύρω μας, αέρας, νερό, βροχή, ζώα, φυτά. Το φυσικό περιβάλλον έχει μεγάλη επίδραση πάνω στον άνθρωπο, θα λέγαμε πως η μοίρα του ανθρώπου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και αναπόσπαστο κομμάτι του περιβάλλοντος.

1.2 Η εξάρτηση του ανθρώπου από το περιβάλλον

Ο άνθρωπος εδώ και πολλά χρόνια προσπαθεί να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε κατάσταση κι αν παρουσιαστεί σε σχέση με το περιβάλλον, προσπαθεί και βρίσκει τρόπους να προσαρμόζεται σε όλες τις καταστάσεις.

Πριν από 500.000 χρόνια ανακάλυψε την φωτιά για να ζεσταίνεται και να μαγειρεύει την τροφή του. Έκανε προσπάθειες να εναντιωθεί στο κλίμα και να το προσαρμόσει στα δικά του μέτρα, κάτι που ήταν και είναι αδύνατον να συμβεί. Τα αποτελέσματα των ενεργειών του ήταν ελάχιστα. Για παράδειγμα οι Εσκιμώοι που ζουν μέσα στους πάγους

και ντύνονται με δέρματα ζώων, πετυχαίνουν στο ελάχιστο την απαραίτητη θερμοκρασία σε σχέση με την θερμοκρασία της ατμόσφαιρας (Σμοκοβίτης, 1989).

Επομένως παρά την τεχνολογική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια ο άνθρωπος εξακολουθεί να βρίσκεται σε εξάρτηση με το περιβάλλον ανάλογα με τις συνθήκες που ζει. Αυτό γίνεται αισθητό περισσότερο κυρίως σε αγροτικές περιοχές και χωριά όπου οι άνθρωποι καλλιεργούν μόνοι τους τα τρόφιμα τους. Από την άλλη πλευρά στις αστικοποιημένες περιοχές οι άνθρωποι είναι αναγκασμένοι να αγοράζουν όλη τους την τροφή (Σμοκοβίτης, 1989).

Απορρέει το συμπέρασμα ότι ο άνθρωπος όσο και να προσπαθεί να επιβληθεί στην φύση καταλήγει να βρίσκεται σε μια συνεχή σχέση εξάρτησης από αυτή και τις συνθήκες που την διέπουν.

1.3. Ιστορική αναδρομή για το περιβάλλον

Το περιβάλλον αποτελεί μια έννοια ιδιαίτερα πλούσια, πολυδιάστατη και πολυσύνθετη (Savarit, 1985).

Συνιστά επί χρόνια χώρο ζωής, χώρο διαβίωσης και συμβίωσης, χώρο όπου αναπτύσσονται διαρκώς σχέσεις, ένα πεδίο δράσης.

Στα πλαίσια του περιβάλλοντος οι άνθρωποι, ως «έλλογα όντα», δύνανται να δημιουργούν, να παράγουν και ταυτοχρόνως να καταναλώνουν, να κοινωνικοποιούνται, να εκφράζονται, να αλληλοεπιδρούν και να μαθαίνουν.

Τι συμβαίνει όμως όταν τα «έλλογα όντα», τα οποία προαναφέρθηκαν αποτελούν και αυτά που έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν κατασταλτικά προς το περιβάλλον δημιουργώντας καταστροφές και προβλήματα ικανά να υποθηκεύσουν τη ζωή και το μέλλον όλων των ειδών στον πλανήτη;

Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο φυσικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στα περιβαλλοντικά/οικολογικά προβλήματα τα οποία έχει επιφέρει η ανθρώπινη δραστηριότητα από την απαρχή της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον έως και τις σύγχρονες μέρες.

1.4. Λανθάνουσα αντιμετώπιση περιβάλλοντος και επιπτώσεις ενεργειών: περιβαλλοντικά προβλήματα

Αρχικά, καθίσταται αναγκαίο να προσδιοριστεί ο όρος των οικολογικών-περιβαλλοντικών προβλημάτων ως οι διαταραχές στη βιόσφαιρα της γης και στο φυσικό περιβάλλον οι οποίες συνηθίζεται να αποδίδονται στην ανθρώπινη δραστηριότητα. Στον βαθμό που τα οικολογικά προβλήματα απειλούν την επιβίωση ενός πληθυσμού, οδηγούν σε οικολογική κρίση (Δημοτικό Σχολείο Λακατάμειας Β' - Αγίου Μάμα, 2017).

Εμβαθύνοντας, ο άνθρωπος κατά την παρουσία του στη γη, θεώρησε το φυσικό περιβάλλον ως εχθρό τον οποίο χρειαζόταν να υποτάξει, ως υπηρέτη που είχε τη δύναμη να το χρησιμοποιήσει και ως τροφοδότη από τον οποίο εξαρτιόταν η επιβίωση του. Το επίθετο «εχθρικό» χρησιμοποιήθηκε αρκετές φορές για το χαρακτηρισμό οποιασδήποτε αρνητικής πράξης προς το φυσικό περιβάλλον από τον άνθρωπο.

Οι άνθρωποι ανακάλυψαν τη δύναμη των τρεχούμενων υδάτων και του ανέμου, και εκμεταλλεύτηκαν τη δύναμη αυτή για να κινούν τα σκάφη τους και τους μύλους τους. Για τη διατροφή και την επιβίωσή τους είχαν απόλυτη εξάρτηση από τη γη, το νερό και τον αέρα (Λύκειο Αγίας Φυλάξεως: Οικοσελίδα, 2018).

Σε ποικίλους πολιτισμούς, και πιο συγκεκριμένα σε αυτούς των Δυτικών χωρών, ο άνθρωπος προήγαγε μια εγωιστική θεώρηση όσον αφορά το φυσικό περιβάλλον και, αντί να νομίζει τον ίδιο του τον εαυτό ως μέρος αυτού του συνόλου, πίστεψε ότι υπερέχει, αποτελεί ανώτερο ον σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα πλάσματα της Δημιουργίας και ότι η φύση γύρω του με όσα παρέχει, έχει δημιουργηθεί αποκλειστικά για ικανοποίηση και απόλαυσή του.

Με βάση τις προαναφερθείσες πεποιθήσεις, ο άνθρωπος παραμέρισε την ηθική και στράφηκε προς τη διαρκή «εκμετάλλευση» του φυσικού περιβάλλοντος, λαμβάνοντας από αυτό τις ύλες, προϊόντα που του χρειαζόνταν και για τα οποία είχε τη δυνατότητα και γνώση αξιοποίησης και απορρίπτοντας τα ανεπιθύμητα κατάλοιπα όπου αυτό του ήταν ευκολότερο (Κώττης & Πετράκη-Κώττη, 1995).

Κατά τους δύο τελευταίους αιώνες, με την αλματώδη αύξηση του πληθυσμού της Γης, την ολοένα αυξανόμενη συγκέντρωσή του σε αστικά κέντρα, την εκβιομηχάνιση και τη ταχεία αναστήλωση του επιπέδου ζωής, οι ανθρώπινες ανάγκες για τις υπηρεσίες που

προσφέρει το φυσικό περιβάλλον αυξήθηκαν με ταχύτητα εξελισσόμενο ρυθμό (Κώττης & Πετράκη-Κώττη, 1995). Παράλληλα, η αλόγιστη χρήση των φυσικών πόρων, με σκοπό να ικανοποιηθούν οι ανάγκες παραγωγής, οδήγησαν στα μεγάλα περιβαλλοντικά και ευρύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα σε παγκόσμιο επίπεδο τη σήμερον ημέρα. Συνθήκες όπως η ανεργία, η φτώχεια, η πείνα, άσχημες συνθήκες ζωής, υποβάθμιση των εδαφών, εξάντληση των ενεργειακών αποθεμάτων συνιστούν μερικά μόνο από τα προβλήματα (Παπαδημητρίου, 2005).

Μέχρι τα τέλη περίπου της δεκαετίας 1960-1970, οι διάφορες κοινωνίες, σαγηνευμένες από το όραμα για ευμάρεια και απόλαυση των υλικών αγαθών που παρείχε η οικονομική ανάπτυξη, παράβλεπαν τη βαθμιαία επιδείνωση του φυσικού περιβάλλοντος.

Η στάση των ανθρώπων θεωρητικά με το περιβάλλον και την ανηλεή εκμετάλλευσή του, θεωρήθηκε ως θυσία για την επίτευξη ενός πολύ “σημαντικότερου” στόχου, αυτού της οικονομικής ανάπτυξης. Η τελευταία πιστευόταν ότι θα εξασφάλιζε τελικώς σε όλους μια ζωή άνεσης και ελεύθερου χρόνου, τη δυνατότητα απασχόλησης με πολιτιστικές δραστηριότητες, τη γενική εκπαίδευση των ενηλίκων, την άριστη ιατρική περίθαλψη και διάφορα άλλα ζητήματα. Η στροφή προς τον καταναλωτικό τρόπο ζωής που επικράτησε εδώ και μερικές δεκαετίες ενθάρρυνε τον άνθρωπο να προσανατολίσει την προσοχή και τη δραστηριότητά του στο πώς να παράγει και να καταναλώνει όσο γίνεται περισσότερα αγαθά και υπηρεσίες (Κώττης & Πετράκη-Κώττη, 1995).

1.5. Περιβαλλοντικά –οικολογικά προβλήματα

Όπως προαναφέρθηκε, η αυξανόμενη εκμετάλλευση της φύσης από τον άνθρωπο, είχε και φυσικά έχει υποβαθμίσει επικίνδυνα το περιβάλλον στο οποίο ζούμε, δημιουργώντας σοβαρά οικολογικά και περαιτέρω προβλήματα.

Η συνεχής διόγκωση των προβλημάτων αυτών, μερικά από τα οποία και θα αναφερθούν παρακάτω στο κεφάλαιο, καθιστά επιτακτική ανάγκη τη λήψη άμεσων μέτρων, με σκοπό την ορθή διαχείριση όλων των επιβαρυντικών για το περιβάλλον δραστηριοτήτων, θέτοντας τα θεμέλια για μια αειφόρο ανάπτυξη με ποιοτικά χαρακτηριστικά έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις μας για αγαθά χωρίς να

υπονομεύεται κάλυψη των αναγκών των επερχόμενων γενεών και ποιότητα του περιβάλλοντος (Καραμέρης, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, τα πιο σύγχρονα και κύρια προβλήματα που πληγούν το φυσικό περιβάλλον, αποτελούν:

- Η ρύπανση της ατμόσφαιρας από καύση υδρογονανθράκων, λόγω της ανεξέλεγκτης χρήσης καυσίμων, από τη μια με την υπερβολική χρήση ΙΧ αλλά και η χωρίς προδιαγραφές καύση τους. Η ρύπανση του ατμοσφαιρικού αέρα έχει λάβει τέτοια έκταση ώστε οι κάτοικοι των μεγάλων αστικών περιοχών να μην αισθάνονται συνήθως σημαντική ανακούφιση, ακόμη και όταν πνέουν άνεμοι.

Αποτελέσματα, άμεσες επιπτώσεις στην υγεία των ανθρώπων, αύξηση της ατμόσφαιρας σε διοξείδιο του άνθρακα, χημική ένωση η οποία καθίσταται υπεύθυνη για το **“Φαινόμενο του θερμοκηπίου”** και περαιτέρω συνέπειες όπως λειψυδρία, ακραία καιρικά φαινόμενα).

- Καταστροφή των μνημείων και των δασών από την «όξινη βροχή».
- Καταστροφή δασών: κάθε δευτερόλεπτο καταστρέφεται και ένα κομμάτι του «πνεύμονα» της Γης. Συνεχείς πυρκαγιές και εκμετάλλευση για λόγους ξυλείας πολυτελείας. Το πρόβλημα επιδεινώνεται σε Ευρώπη και Αμερική.
- Πολεοδομικό περιβάλλον, όπου οι κατασκευαστικές επιχειρήσεις με σκοπό την κερδοσκοπηση προβαίνουν σε «τσιμεντοποίηση» των πράσινων χώρων των πόλεων κυρίως.
- Μείωση της βιοποικιλότητας, ρύπανση θαλασσών, εκτεταμένη χρησιμοποίηση λιπασμάτων, παραγωγή ανεπιθύμητων κατάλοιπων και η απόρριψή τους στο νερό.

Η συσσώρευση χημικών λιπασμάτων και φυτοφαρμάκων στο έδαφος αποτελεί ήδη κίνδυνο για την υγεία του ανθρώπου και όλων των ζώντων οργανισμών και για την ίδια την παραγωγικότητα του εδάφους.

Επιπλέον, λόγω της απόρριψης στο περιβάλλον υπερβολικών ποσοτήτων ρυπαντικών ουσιών το νερό πολλών ποταμών, λιμνών και θαλασσών, που παλαιότερα μπορούσε να πραγματοποιεί βαθμιαία αυτοκάθαρση, γίνεται ολοένα και πιο ρυπαρό και ακατάλληλο για να ζουν ψάρια ή για άλλες χρήσεις, γιατί η ρύπανσή του έχει ξεπεράσει κατά πολύ το όριο της απορροφητικότητάς του (Κώττης & Πετράκη-Κώττη, 1995).

Πλέον χαρακτηρίζεται αρκετά κρίσιμη η κατάσταση των θαλασσών. Η γεωργία με τα λιπάσματα, η βιομηχανία με τα απόβλητα και οι κατοικίες με τα λύματα, τα φυτοφάρμακα και τα ζιζανιοκτόνα έχουν μολύνει τα υπόγεια υδροφόρα κοιτάσματα, με αποτέλεσμα να έχει μειωθεί η ποσότητα του πόσιμου νερού και να καθίστανται οι θάλασσες λιγότερο κατάλληλες για την υδρόβια ζωή. Το πρόβλημα επιδεινώνεται από :

- υπερεντατική αλιεία
- εξόρυξη μεταλλευμάτων και καυσίμων υλών
- ρύπανση από πετρελαιοειδή (Δ.Δ.Ε.ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ, 2020)

Παράλληλα, αποδείχτηκε ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας προσέφερε στην ανθρωπότητα τεράστιες δυνατότητες και η εφαρμογή της επέφερε αποτελέσματα που ο άνθρωπος όμως δεν ήταν ικανός να ελέγξει. Ο άνθρωπος δεν προέβλεψε τις μακροπρόθεσμες συνέπειες των επεμβάσεων του στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και ακόμη και τώρα επωφελείται των δυνατοτήτων της τεχνολογίας στο έπακρο. Όπως ο Παπαδημητρίου το 2005 ανέφερε, «Οι άνθρωποι δεν βρίσκονται στο ύψος της τελειότητας των δημιουργημάτων τους, τα οποία δεν είναι σε θέση να τα ελέγξουν υπεύθυνα».

Η εκπληκτική αυτή επιστημονική πρόοδος, καλλιέργησε την πεποίθηση ότι η επιστήμη μπορεί να δώσει λύση σε όλα τα προβλήματα, μεταξύ των οποίων και τα περιβαλλοντικά. Στο μεταξύ, ο άνθρωπος θεώνεται ως στόχο την αύξηση της υλικής ευμάρειας και έκθαμβος από τα επιτεύγματα της επιστήμης, αγνόησε επί χρόνια το γεγονός πως η στάση του αυτή προς το περιβάλλον πριόνιζε το δέντρο πάνω στο οποίο κάθεται και από τους καρπούς του οποίου εξαρτάται η συντήρησή του. (Κώττης & Πετράκη-Κώττη, 1995).

Η αφύπνιση του κόσμου και των κυβερνήσεων ήταν απότομη, καθώς πολλαπλασιάζονταν οι ειδήσεις για διάφορες περιβαλλοντικές καταστροφές και συνειδητοποιείτο ότι οι ιδιότητες της φύσης φθείρονταν ολοένα και περισσότερο. Μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα το «φυσικό περιβάλλον» από αντικείμενο αδιαφορίας μετατράπηκε σε κρίσιμο θέμα. Για τις νεότερες ιδίως γενιές το «φυσικό περιβάλλον» άρχισε να αποτελεί στοιχειώδες ζήτημα προς προσοχή και επίλυση και νέα αφορμή για μαχητικές εκδηλώσεις (Κώττης, 1995).

1.6. Η συνδιάσκεψη του Ο.Η.Ε.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 η υποτίμηση του περιβάλλοντος ήταν ένα φλέγον ζήτημα που άρχισε να απασχολεί την παγκόσμια κοινότητα. Μέχρι εκείνη την δεκαετία τα περιβαλλοντικά θέματα αφορούσαν τοπικές ή περιφερειακές ενότητες και εμφανίζονταν κυρίως σε βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες. Δεν δόθηκε καμία σημασία στον τρόπο και στον ρυθμό που χρησιμοποιούνταν οι φυσικοί πόροι ή στις υπόλοιπες επιπτώσεις που απορρέαν από την μόλυνση.

Το ενδιαφέρον των οικονομικά ανεπτυγμένων χωρών ήταν η εξασφάλιση επαρκών φυσικών πόρων, ενώ στις αναπτυσσόμενες χώρες το ενδιαφέρον ήταν η διασφάλιση της κυριαρχίας του πλούτου. Το αποτέλεσμα τελικά ήταν τα περιβαλλοντικά προβλήματα να επεκταθούν ταχύτατα σε ευρύ γεωγραφικό πλάτος (Chasek, 2020).

Το 1945 που ιδρύθηκε ο παγκόσμιος Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, το περιβάλλον και η προστασία του δεν αποτελούσε πρωταρχικό σχέδιο της διεθνής πολιτικής.

Το 1948 ο Αμερικανός πρόεδρος Χάρι Τρούμαν υπέβαλε την διοργάνωση μιας παγκόσμιας διάσκεψης για την προστασία των φυσικών πόρων, θεωρώντας το ζήτημα μεγάλο για την προστασία της ειρήνης.

Τα προβλήματα που αναλύθηκαν περιέγραφαν την γη, τα δάση, τους θαλάσσιους και υδάτινους πόρους καθώς και το πετρέλαιο, επίσης αναλύονταν και τα θέματα που προέκυπταν και αφορούσαν την διαχείριση αυτών. Αυτό αποτελούσε την κινητήρι δύναμη για την ευαισθητοποίηση των επιστημόνων παγκοσμίως.

Στα τέλη του 1960 τα περιβαλλοντικά προβλήματα αρχίζουν να μελετώνται χωριστά από τα ζητήματα χρήσης των φυσικών πόρων.

Τα πρώτα σημάδια εκδηλώθηκαν στην Διάσκεψη για την Βιόσφαιρα που πραγματοποιήθηκε το 1968 στο Παρίσι, υπό την επίβλεψη της UNESCO. Στην συνεδρίαση αυτή περιγράφεται και αναλύεται με βάση τις επιστημονικές γνώσεις η σωστή χρήση και προστασίας των φυσικών πόρων και αναλυτικά οι λόγοι που οδήγησαν στην υποβάθμιση του περιβάλλοντος. Εκφράστηκαν ιδιαίτεροι προβληματισμοί για την κατακόρυφη αύξηση του πληθυσμού, τα φαινόμενα αστικοποίησης και εκβιομηχάνισης (Ζιαμπάρα, 2020).

Οι εκβάσεις αποτυπώθηκαν σε μια έκθεση με τίτλο «Προβλήματα του Ανθρωπογενούς Περιβάλλοντος» το 1969 από τον γενικό γραμματέα του ΟΗΕ, Ου Θαντ. Η έκθεση αυτή

χτυπούσε το καμπανάκι του κινδύνου που παραφυλούσε για περιβαλλοντική κρίση και υπογραμμίστηκε πως δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για την αντιμετώπιση της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, της ρύπανσης των υδάτων, της σπατάλης των φυσικών πόρων και της διάβρωσης του εδάφους (Δούση, 2019).

Όλα αυτά βρήκαν αποδοχή από τις βιομηχανικές χώρες σε μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα δυνατό περιβαλλοντικό κίνημα. Όσες μελέτες πραγματοποιήθηκαν αργότερα είχαν τεράστια αποδοχή παγκοσμίως.

Το 1972 η έκθεση της Λέσχης της Ρώμης που αφορούσε τα όρια της ανάπτυξης σχετιζόνταν με αυτές. Η Λέσχη απαρτιζόταν από εκπροσώπους της βιομηχανίας, της ακαδημαϊκής ταυτότητας και της κοινωνίας των πολιτών. Αποτελούσε μία ομάδα προβληματισμού που ιδρύθηκε στην Ρώμη (Hildebrand, 2007).

Τα «Όρια της Ανάπτυξης» (Limits to Growth) ήταν η πρώτη αναφορά που έκανε αισθητή την σύνδεση μεταξύ της παγκόσμιας οικονομίας και της υποβάθμισης του περιβάλλοντος.

Ο βασικός ισχυρισμός ήταν ότι όσο υπερκαταναλώνονται οι φυσικοί πόροι, θα αυξάνονται οι τιμές των βασικών πρώτων υλών, ορυκτών και ενέργειας και θα υπάρχει μεγάλος βαθμός επιβράδυνσης στις δυνατότητες η ανάπτυξη στο μέλλον. Η καταστροφή του περιβάλλοντος θα είναι αποτέλεσμα συνδυασμού της τεράστιας αύξησης του πληθυσμού με την επίσης αύξηση εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων και των υπεράριθμων απορριμμάτων (Hildebrand, 2007).

Η Δυτική Ευρώπη και η Βόρεια Αμερική δέχθηκαν πιέσεις και έτσι αποφάσισαν να διαμορφώσουν νόμους περί περιβαλλοντικής ευθύνης ώστε να επέλθει λύση στα προβλήματα μόλυνσης και κινητοποίησαν όλους τους κρατικούς μηχανισμούς-κυβερνήσεις για την συγκρότηση ειδικών θεσμικών οργάνων που θα εξειδικεύονται σε αυτό. Έγινε κατανοητό πως έπρεπε να λάβουν πιο δραστικές αποφάσεις για την πλήρη προστασία του περιβάλλοντος. Η ρύπανση δεν γνωρίζει όρια με συνέπεια όταν προκαλείται οικολογική καταστροφή σε ένα κράτος, να έχει συνέπειες στο περιβάλλον κι άλλων κρατών (Ζιαμπάρα, 2020).

Η Σουηδία σαν μία χώρα με μεγάλη εκτίμηση σε παγκοσμίως η οποία ήταν από τις πρώτες χώρες που είχαν παραστεί στην αναπτυξιακή βοήθεια, πρότεινε την οργάνωση μιας παγκόσμιας σύσκεψης όπου θα αφορούσε το περιβάλλον και θα είχε ως σκοπό την κινητοποίηση για την προστασία του άμεσα.

Η πρόταση παρουσιάστηκε στην Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 13 Δεκεμβρίου το 1967 από τον Σουηδό μόνιμο αναπληρωτή γραμματέα Borje Billner. Το καθήκον της ήταν η απασχόληση με οποιοδήποτε ζήτημα προβληματίζει την διεθνή κοινότητα, συνεπώς και το περιβάλλον.

Το 1968 η Γενική Συνέλευση αποδέχθηκε την πρόταση και η διάσκεψη έλαβε χώρα στην Στοκχόλμη. Στο ψήφισμα το οποίο καλούσε την διάσκεψη, υπογραμμίστηκε η σημασία του περιβάλλοντος, η αδιάκοπη πτώση του επιπέδου της ποιότητας του, οι επιπτώσεις στον άνθρωπο, τόσο σε πνευματικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, την αξιοπρέπεια του περιλαμβάνοντας τον παγκόσμιο πληθυσμό (Chasek, 2020).

Αρχικά υπήρχαν δεύτερες σκέψεις από αρκετές αναπτυσσόμενες χώρες ως προς την ενεργή του δράση στην συνεδρίαση. Θεωρούσαν πως κάτι τέτοιο θα στεκόταν εμπόδιο κατά της εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων και ως προς την οικονομία τους. Υπήρχαν αμφιβολίες τόσο για την σημασία της διάσκεψης όσο και για την υπογράμμιση του πόσο υποβαθμισμένο παγκοσμίως είναι το θέμα του περιβάλλοντος. Βέβαια από την άλλη πλευρά υπήρχαν και κάποιες περιβαλλοντικές οργανώσεις οι οποίες μαζί με κάποιους ακαδημαϊκούς αναπτυγμένων χωρών, συζήτησαν τα θέματα της διάσκεψης.

Το 1971 στην έκθεση για την Ανάπτυξη του Περιβάλλοντος (The Founex on Development and Environment) έγιναν γνωστά τα αποτελέσματα, η οποία έκθεση μάλιστα έκανε γνωστό πως τα περιβαλλοντικά προβλήματα ανήκαν στις αναπτυξιακές προτεραιότητες και έπεισε τις αναπτυσσόμενες χώρες πως όλο αυτό ήταν κάτι που συνδέεται και με αυτές (Chasek, 2020).

Μια ακόμα δυσκολία ήταν πως οι ανατολικές χώρες αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην διάσκεψη σαν αντιδραστική κίνηση για την μη αναγνώριση της Ανατολικής Γερμανίας (Sterling, 1972). Από τις σοσιαλιστικές χώρες πήραν μέρος μόνο η Κίνα, η Ρουμανία, η Κούβα και η Γιουγκοσλαβία. Αυτό δεν στάθηκε εμπόδιο για να μην πραγματοποιηθεί η διάσκεψη, αντιθέτως έδωσε στις αναπτυσσόμενες χώρες την ευκαιρία να ακουστούν και να εκφράσουν την γνώμη τους για τα διεθνή περιβαλλοντικά προβλήματα (Δούση, 2019).

Η έναρξη της διάσκεψης ορίστηκε στις 5 Ιουνίου και έκτοτε αποτελεί την ημερομηνία για την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος για να θυμίζει σε όλους την τεράστια σημασία του περιβάλλοντος. Έλαβαν μέρος 113 κράτη και αναλύθηκαν αρκετά κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά ζητήματα όπως και η λήψη παραμέτρων που θα αποσκοπούσε στην επίλυση αυτών. Οι συζητήσεις διήρκησαν έντεκα ημέρες και με την λήξη αυτών οι συμμετέχοντες

καθιέρωσαν μια Διακήρυξη 26 αρχών. Η Διακήρυξη αυτή τόνιζε την ανάγκη για αναγνώριση της προστασίας του περιβάλλοντος ως παγκόσμιο ζήτημα και έθεσε κανονισμούς με βάση τους οποίους έπρεπε να επικρατεί συνεργασία μεταξύ των κρατών για την επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Στην διάσκεψη εδραιώθηκε ένα πλάνο δράσης με 106 συστάσεις και για να πραγματοποιηθεί αυτό δημιουργήθηκε ένα θεσμικό όργανο υπο τον έλεγχο του ΟΗΕ. Το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (United Nations Environmental Programme UNEP) που εδρεύει στη Κένυα αποτελεί την πρώτη υπηρεσία του ΟΗΕ (Δούση, 2019).

1.7. Οργανισμοί και οργανώσεις για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών-οικολογικών προβλημάτων

Μη Κυβερνητικός Οργανισμός (ΜΚΟ) προσδιορίζεται ως ένας νομικά συγκροτημένος οργανισμός, ο οποίος συγκροτήθηκε από φυσικά ή νομικά πρόσωπα και λειτουργεί ανεξάρτητα από κάθε κυβέρνηση. Κατά τις περιπτώσεις στις οποίες οι ΜΚΟ χρηματοδοτούνται εξ ολοκλήρου ή εν μέρει από τις κυβερνήσεις, οι ΜΚΟ υποστηρίζουν τη μη ένταξη εκπροσώπων των κυβερνήσεων στην οργάνωση. Κατά κύριο λόγο, ο όρος χρησιμοποιείται για οργανώσεις που επιδιώκουν ορισμένους ευρύτερους κοινωνικούς στόχους που έχουν πολιτικές πτυχές, χωρίς να είναι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών ή αναφέρονται με άλλα ονόματα (Καλογεράς, 2020).

Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις με βασικό πυλώνα ίδρυσης το ενδιαφέρον για το περιβάλλον αποτελούν: (Γαζίλα & συν., 1995)

- Greenpeace

Το έτος 1991 ιδρύθηκε το ελληνικό γραφείο της Greenpeace.

Η παραπάνω οργάνωση αγωνίζεται για τη λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων παγκοσμίως με πολύπλευρη δράση και αξιόλογες εκστρατείες.

- WWF

Παγκόσμιο Ταμείο για τη Φύση της Ελλάδας. Ιδρύθηκε το 1991 και αποτελεί κομμάτι της διεθνούς οικογένειας του WWF (World Wide Fund for Nature), δραστηριοποιείται σε περισσότερες από 100 χώρες μέσω ενός δικτύου από 50 εθνικές οργανώσεις.

- Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρεία

Ιδρύθηκε το 1982 με σκοπό την προστασία των άγριων πουλιών και των βιοτόπων τους

- Μεσόγειος SOS

Προώθηση οικολογικών προτάσεων, την εξοικονόμηση νερού, ενέργειας, την προστασία του κλίματος σε εθνικό και ευρωμεσογειακό επίπεδο.

- Αρκτούρος

Βασικός άξονας η προστασία της άγριας πανίδας και του φυσικού περιβάλλοντος.

- Καλλιστώ

Οργάνωση με βασικό ενδιαφέρον την προστασία της άγριας ζωής και της φύσης.

- ΜοΜ

Οργάνωση για τη Μελέτη και Προστασία της Μεσογειακής Φώκιας.

- Αρχέλων

Βασικό έργο η μελέτη και προστασία των θαλάσσιων χελωνών και των βιοτόπων τους.

- Αρχιπέλαγος

Ινστιτούτο θαλάσσιας Προστασίας και έρευνας των ελληνικών θαλασσών και της ΒΑ Μεσογείου.

- ΠΑΝΔΟΙΚΟ

Πανελλήνιο Δίκτυο Οικολογικών Οργανώσεων.

- Οικολογική Εταιρεία Ανακύκλωσης

Για τη διαχείριση των αποβλήτων, των φυσικών πόρων, του νερού και της ενέργειας

- Ελληνική Εταιρία Προστασία της Φύσης

Είναι η παλαιότερη περιβαλλοντική ΜΚΟ στην Ελλάδα – ιδρύθηκε το 1951-, συντέλεσε στη δημιουργία των περισσότερων Εθνικών Δρυμών, και υπέγραψε για λογαριασμό της Ελλάδας τη Συνθήκη Ραμσάρ. Το ενδιαφέρον της οργάνωσης επικεντρώνεται σε προγράμματα προστασίας και διαχείρισης της φύσης, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και την ευαισθητοποίηση του κοινού. Είναι ο εθνικός χειριστής του διεθνούς προγράμματος για την προστασία των οργανωμένων ακτών της χώρας μας, καθώς και του προγράμματος «Green Key», για την οικολογική διαχείριση των διαφόρων τουριστικών εγκαταστάσεων.

- Ελληνική Εταιρία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού

Επί 40 χρόνια επιτελεί σπουδαίο έργο για την προστασία του περιβάλλοντος και του πολιτισμού της Ελλάδας.

- Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων – Υγροτόπων (ΕΚΒΥ)

Ιδρύθηκε το 1991 από το Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας. Δραστηριοποιείται στη διαχείριση φυσικών περιοχών, στην επιστημονική πληροφόρηση και έρευνα σε

θέματα φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκτέλεση ειδικών έργων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ

2.1. Ορισμός Περιβαλλοντικής Συνείδησης

Αν και πολλές φορές ο ορισμός της συνείδησης είναι δύσκολο να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί αρκετοί επιστήμονες έκαναν προσπάθειες να την ορίσουν καταλήγοντας πως είναι μία ανάμειξη παραγόντων των νοητικών παραστάσεων κάθε ατόμου. Σύμφωνα με τον D. Bemstein et al (2008) «η συνείδηση σε γενικές γραμμές ορίζεται ως η επίγνωση των σκέψεων, των ενεργειών, των αισθημάτων, των αντιλήψεων, των αισθήσεων και φυσικά των άλλων ψυχικών διαδικασιών. ,

Αυτός ο ορισμός προτείνει ότι η συνείδηση είναι μια όψη πολλών ψυχικών διαδικασιών από το να είναι απλά μία ψυχική διαδικασία από μόνη της» (Psychology Now.gr, 2015).

Σύμφωνα με τον Wegner (2002), ο άνθρωπος διαθέτει τη ψευδαίσθηση της συνείδησης ή ελεύθερης βούλησης, καθώς μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της συνείδησης είναι να ελέγχει τις πράξεις βάσει των διαφόρων εντολών της εγκεφαλικής δραστηριότητας.

Η συνείδηση είναι ένας πολυδιάστατος όρος που αποτελείται από τρεις παράγοντες: τις στάσεις του κάθε ατόμου, τις γνώσεις που κατέχει και την συμπεριφορά που εκδηλώνει. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν τις ονομαζόμενες τρεις διαστάσεις της περιβαλλοντικής συνείδησης. Για την πλήρη κατανόηση του όρου θα πρέπει να τοποθετήσουμε τις έννοιες στάση, γνώση και συμπεριφορά ως προς το περιεχόμενο τους (Γκαργκαβούζη, 2015).

Όπως αναφέρεται στην κοινωνική ψυχολογία ο όρος στάση απέναντι σε ένα πρόσωπο ή κατάσταση συνδέεται με το συναισθηματικό και γνωστικό κομμάτι και εκδηλώνεται με την συμπεριφορά (Γεώργας, 1995).

Τα στερεότυπα, είτε θετικά είτε αρνητικά, επηρεάζουν την διάπλαση των στάσεων. Σημαντικό ρόλο έχουν επίσης η οικογένεια του ατόμου, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ajzen & Fishbein, 1980).

Κατά τον Μαγνήσαλη (1981) οι στάσεις που διαθέτει κάθε άτομο απέναντι σε ένα άλλο πρόσωπο ή μία περίπτωση οφείλεται στα δεδομένα που έχει λάβει, στις ανάγκες του, στο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζει και ενεργεί.

Οι στάσεις αποτελούνται από πέντε (5) βασικές λειτουργίες:

- i. Συντελεστική λειτουργία
- ii. Γνωστική λειτουργία
- iii. Λειτουργία της κοινωνικής προσαρμογής
- iv. Λειτουργία της αυτοάμυνας
- v. Λειτουργία της έκφρασης των συστημάτων αξιών\ λειτουργία της αυτό-έκφρασης (Πιπερόπουλος, 1999).

Ο όρος γνώση αναφέρεται σε κάθε πληροφορία και σε κάθε γνωστικό μέσο που διαθέτει το άτομο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Στη σημερινή εποχή είναι κοινά παραδεκτό πως η γνώση συνδέεται άρρηκτα με την έρευνα, την καινοτομία και τις νέες τεχνολογίες. Μέχρι και την επικράτηση αυτής της θεώρησης, στη διάρκεια των αιώνων, έχουν διατυπωθεί ουκ ολίγες απόψεις για το τι είναι η γνώση, ποιες συνθήκες την επηρεάζουν και πώς αυτή αποκτάται από τον άνθρωπο.

Η φιλοσοφική αναζήτηση γύρω από την έννοια της γνώσης ξεκινά μόλις από την Αρχαία Ελλάδα. Ειδικότερα, ο Πλάτωνας ήταν από τους πρώτους φιλοσόφους ο οποίος επιχείρησε να ορίσει το τι εστί “γνώση”. Επιθυμούσε να διαφυλάξει το αγαθό της γνώσης και της αντικειμενικής αλήθειας, και υπεστήριξε πως τα αντικείμενα της γνώσης υπήρχαν σε ένα κόσμο πέραν του χώρου και του χρόνου, έναν κόσμο νοητό. Τα αντικείμενα της γνώσης ορίστηκαν ως οι περίφημες πλατωνικές ιδέες ή είδη (Μαστοράκη, 2003).

Ο ίδιος θεωρεί πως η γνώση είναι δυνατόν να κατακτηθεί μέσα από τη σχέση μεταξύ υποκειμένου - αντικειμένου, είναι απόλυτη και αιώνια. Πίστευε πως ο άνθρωπος γεννιέται κατέχοντας ήδη τις λεγόμενες “ιδέες”, οι οποίες και δεν δύναται να ληφθούν μέσω των αισθήσεων, αλλά από ενέργειες που τελούν τα υποκείμενα. Στον αντίποδα, ο Αριστοτέλης, δέχεται ότι οι γνώσεις προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία του ατόμου μέσω των αισθήσεων.

Το 17ο αιώνα ο Καρτέσιος θέτει την άποψη, ότι ο Θεός εμφυτεύει τη γνώση στον άνθρωπο κατά τη σύλληψή του. «Η μάθηση είναι απλά η συνειδητοποίηση αυτών των έμφυτων ιδεών». Αργότερα, ο Καντ υποστηρίζει ότι ο ανθρώπινος νους είναι εξοπλισμένος με την ικανότητα να προσαρμόζει τη γνώση των αντικειμένων και τις πληροφορίες που δέχεται στις γνωστικές δομές που διαθέτει (Γεωργούλης, 1967).

Από το 18ο αιώνα έως και σήμερα, έχουν διατυπωθεί άφθονες απόψεις σύμφωνα με την οριοθέτηση της έννοιας της γνώσης. Ο Κολιάδης το 1997 αναφέρει, πως κατά την

περίοδο 1920 έως και 1970, υπήρξαν μιχγεβιοριστικές θεωρίες βασισμένες σε μελέτες αξιόλογων ψυχολόγων όπως: Pavlov, Watson, Skinner, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν την απόκτηση των γνώσεων από τον άνθρωπο με το πρότυπο της κλασσικής εξαρτημένης μάθησης, της δοκιμής και της πλάνης-επιτυχίας και της συντελεστικής μάθησης.

Οι παραπάνω θεωρίες υποστηρίζουν ότι οποιαδήποτε διαδικασία άγει στην απόκτηση γνώσης δύναται να περιγραφεί με βάση την αρχή της κλασσικής εξαρτημένης μάθησης και ότι η συμπεριφορά του ανθρώπου εκλαμβάνεται ως «απάντηση» στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Ο ψυχολόγος Vygotsky, θεμελιωτής της κοινωνικό-πολιτισμικής θεωρίας μάθησης, εμβαθύνει όσον αφορά τη γνωστική διαδικασία και υποστηρίζει ότι από εξωτερική γίνεται εσωτερική από το παιδί και περιγράφεται ως outside - in (Gredler et al, 2003).

Οι γνώσεις που αποκτά ένα παιδί διαχωρίζονται από τον ίδιο, σε σχολικές γνώσεις τις οποίες λαμβάνει από την εκπαίδευσή του, και σε καθημερινές γνώσεις όπου αντλεί από την καθημερινή του ζωή. Ο Bruner, αντιστοίχως, διακρίνει τη γνώση σε σχολική και σε εμπειρική ή μη σχολική και υποστηρίζει ότι η γνώση σχετίζεται με το υποκείμενο της μάθησης. Η γνώση δεν αποτελεί μια έννοια στατική, μόνιμη και αμετάβλητη, αλλά τροφοδοτείται και ενισχύεται συνεχώς από τις ενέργειες του υποκειμένου (Bruner, 1966).

Κοντά στις απόψεις των προαναφερόμενων βρίσκονται και οι απόψεις του Piaget (Gruber et al, 1977) ο οποίος θεωρεί τις γνώσεις που ήδη κατέχει το παιδί σε τυπικά λογικές, που είναι σχολικές, επιστημονικές και μη αυθόρμητες και σε αυθόρμητες που είναι συγκεκριμένες και προέρχονται από την καθημερινότητα του παιδιού και τις επαφές τις οποίες έχει.

Επισημαίνει πως οι γνώσεις αυτές παραμένουν στο μυαλό του παιδιού για εκτεταμένο χρονικό διάστημα, όμως η παραμονή αυτών των γνώσεων στην παιδική σκέψη δεν σημαίνει απαραίτητα πως η εγκατάσταση νέων επιστημονικών γνώσεων δεν είναι δυνατή (Piaget, 1973).

Στην σημερινή εποχή, τον 21ο αιώνα, ο Albert Bandura, ένας από τους σπουδαιότερους και ευρέως αναγνωρισμένους ψυχολόγους, αναπτύσσει τη θεωρία της μάθησης μέσω κοινωνικογνωστικής οπτικής, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι οδηγούνται στη γνώση από ψυχολογικά κίνητρα. Ο άνθρωπος διαμορφώνει νέα σχήματα

γνώσεων και συμπεριφοράς, μέσω αλληλεπιδράσεων, όπως από εμπειρίες και παρατήρηση (Bandura, 1977).

Η γνώση δεν αποτελεί έννοια στατική, αλλά μεταβάλλεται, άλλοτε ως αποτέλεσμα κάποιου ερεθίσματος, άλλοτε ως αποτέλεσμα βιολογικής ωρίμανσης, άλλοτε ως αποτέλεσμα κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών και άλλες φορές ως αποτέλεσμα εμπειριών και παρατήρησης.

Η τρίτη διάσταση της περιβαλλοντικής συνείδησης είναι ο όρος *συμπεριφορά* και είναι αποτέλεσμα των δύο προηγούμενων διαστάσεων. Σαν *συμπεριφορά* ορίζεται η αντίδραση μας σε ένα ερέθισμα/κατάσταση/άτομο. Η γνώση αποτελεί στοιχείο δεδομένο για την ανάδειξη της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς καθώς και την διαμόρφωση της στάσης που υιοθετεί το άτομο κάθε φορά (Παπαδημητρίου, 2006).

Οι στάσεις και οι γνώσεις των ανθρώπων για το περιβάλλον αποτελούν σημαντική προϋπόθεση για περιβαλλοντική αφύπνιση καθώς και κινητοποίηση για ενέργειες με σκοπό την λείανση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Σύμφωνα με την Συγκολλίτου (1997) η έννοια *φιλο-περιβαλλοντική συμπεριφορά* χαρακτηρίζει την συμπεριφορά που παρουσιάζεται όταν το άτομο έχει επίγνωση των καταστάσεων και αποβλέπει στην μείωση των αρνητικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις δράσεις των ατόμων στο φυσικό περιβάλλον.

2.2. Παράμετροι διαμόρφωσης φιλο-περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και συνείδησης: θεωρίες και μοντέλα υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς

2.2.1. Παράμετροι υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς

Τα τελευταία χρόνια έχει απασχολήσει ιδιαίτερα η σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, καθώς και οι παράμετροι που εμπλέκονται στην διαμόρφωση της φιλικής ως προς το περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Η διαμόρφωση θετικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται ένα πλήθος παραγόντων τόσο ενδογενών-προσωπικών όπως το φύλο, η

ηλικία, τα συναισθήματα, η οικογένεια, όσο και εξωγενών οι οποίοι περιλαμβάνουν τους κοινωνικούς, πολιτιστικούς και οικονομικούς.

Σύμφωνα με τους Newhouse (1990) και Chawla (1998) υπάρχουν τρεις επιπλέον παράγοντες:

α) η οικολογική συνείδηση, δηλαδή η επίγνωση των ανθρώπινων ενεργειών στο φυσικό περιβάλλον

β) η συναισθηματική εμπλοκή, σε ποιο βαθμό οι άνθρωποι παρουσιάζουν συναισθηματική σχέση με το περιβάλλον

γ) τόπος ελέγχου δηλαδή η αντίληψη δυνατοτήτων για αλλαγές

Οι Shoukry et al. (2012) έφεραν στο προσκήνιο έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Αφορά τη μέγιστη σημασία της γνώσης και την ύπαρξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών στάσεων φιλικών ως προς αυτό και κατ' επέκταση την εκπλήρωση των στόχων της περιβαλλοντικής πολιτικής.

2.2.2. Θεωρητικά μοντέλα υπεύθυνης συμπεριφοράς

Οι θεωρίες και τα μοντέλα που διαμορφώθηκαν για να περιγράψουν την διαδικασία ανάπτυξης θετικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι πάρα πολλά.

Σύμφωνα με την Συγκολλίτου (1997) τα διάφορα κοινωνικά μοντέλα φιλο-περιβαλλοντικής συμπεριφοράς προάγουν το ήθος, τις αξίες και την ευαισθητοποίηση ως παράγοντες για την διαμόρφωση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στην φιλο-περιβαλλοντική συμπεριφορά και την επεξήγηση της.

- *Η θεωρία της Λογικής Πράξης των Ajzen και Fishbein (1977, 1991)*

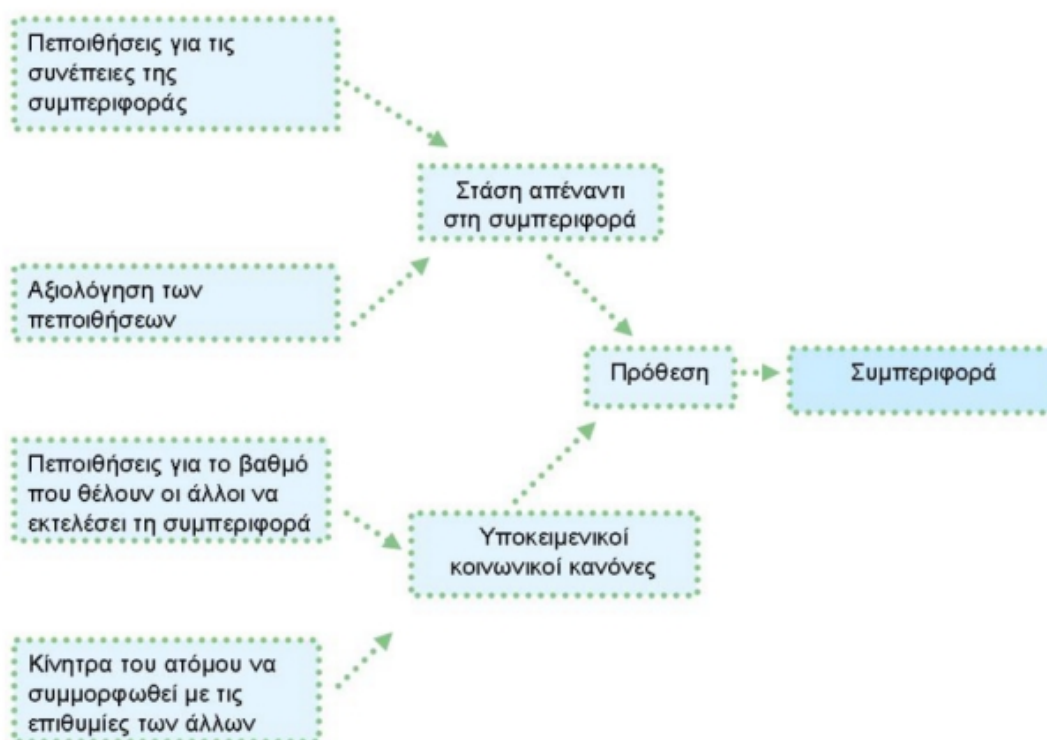
Οι Ajzen και Fishbein (1980), ξεκίνησαν την θεωρία τους με το ερώτημα πότε οι στάσεις προβλέπουν την συμπεριφορά. Σύμφωνα με την θεωρία της Λογικής Πράξης ή θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς.

Αργότερα μετονομάστηκε σε θεωρία προσχεδιασμένης συμπεριφοράς διότι μιλάμε για συμπεριφορές οι οποίες είναι κάτω από τον βουλητικό έλεγχο του ατόμου και οι πράξεις του διαφέρουν ως προς τον βαθμό του ελέγχου που έχει το άτομο ή νομίζει ότι έχει.

Η συμπεριφορά, λοιπόν, εξαρτάται από την πρόθεση του ατόμου να εκτελέσει μια συγκεκριμένη πράξη. Η πρόθεση εξαρτάται από την στάση του ατόμου ως προς την εκτέλεση μίας πράξης και από τους υποκειμενικούς κοινωνικούς κανόνες.

Η στάση ορίζεται ως συνάρτηση των πεποιθήσεων των ατόμων όσο αναφορά τις συνέπειες της πράξης και της αξιολόγησης των συνεπειών (Βοσνιάδου, 1999).

Οι πράξεις των ατόμων διαμορφώνονται από την πρόθεση της συμπεριφοράς, η οποία επηρεάζεται από τις στάσεις όπως επίσης και από τις κοινωνικές πιέσεις (Regis, 1990).



Σχήμα 1. Σχηματική παράσταση του μοντέλου των Ajzen και Fishbein.

- *Μοντέλο Υπεύθυνης Συμπεριφοράς του πολίτη των Hungerford και Volk (1990)*

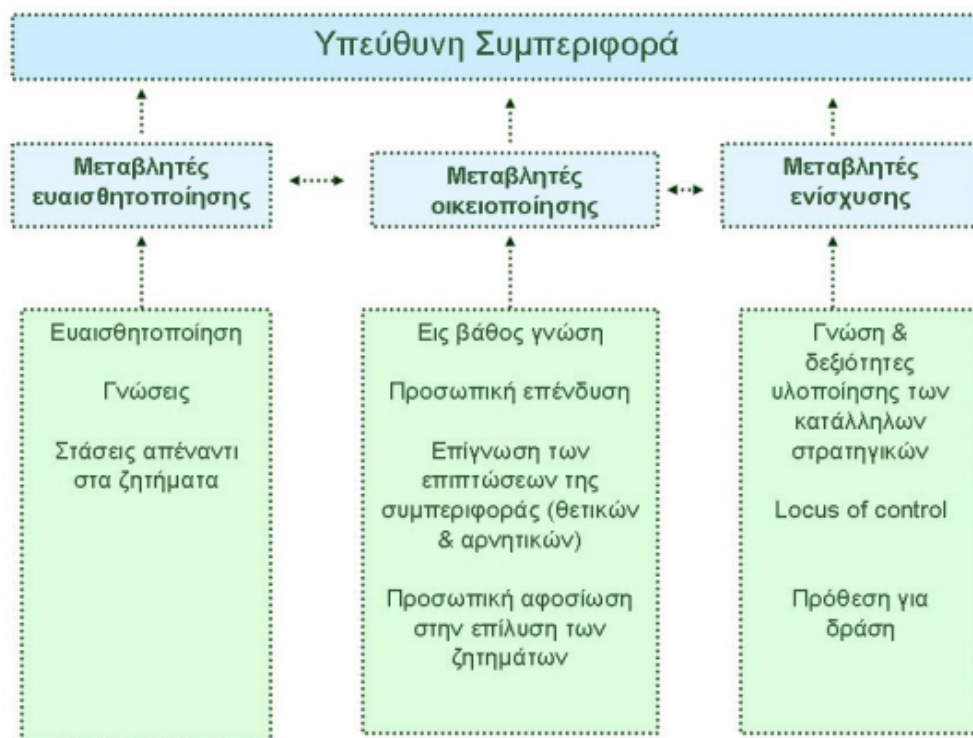
Οι Hungerford και Volk πρότειναν ένα τροποποιημένο μοντέλο για την μέριμνα της υπεύθυνης συμπεριφοράς του πολίτη χρησιμοποιώντας επτά μεταβλητές σαν κύριους δείκτες.

Οι μεταβλητές αυτές κατηγοριοποιούνται ως εξής:

i. Μεταβλητές «ευαισθητοποίησης»: ονομάζονται ως προϋποθέσεις για την απόκτηση της υπεύθυνης συμπεριφοράς. Περιέχουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, τις οικολογικές γνώσεις καθώς και τις στάσεις του ατόμου για κοινωνικοοικονομικά και περιβαλλοντικά προβλήματα.

ii. «Μεταβλητές «οικειοποίησης»: αναφέρονται στα περιβαλλοντικά ζητήματα ως υπόθεση κάθε ατόμου προσωπικά με ενασχόληση και συμμετοχή στην επίλυση τους. Περιέχουν την ουσιαστική γνώση της τεράστιας επέκτασης που έχουν λάβει τα περιβαλλοντικά προβλήματα, την προσωπική υποστήριξη του ατόμου συναισθηματικά και οικονομικά, όπως επίσης την γνώση για τις όποιες θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις ανάλογων συμπεριφορών και την άμεση συμμετοχή του στην εξάλειψη των θεμάτων αυτών.

iii. «Μεταβλητές «ενίσχυσης»: αναφέρονται στις επιδέξιες ικανότητες του ατόμου να μπορεί να επιλύσει τα θέματα που αφορούν το περιβάλλον, οι οποίες κάνουν τα άτομα να αισθάνονται ότι μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα με τις ενέργειες τους βοηθώντας στην επίλυση των προβλημάτων.



Σχήμα 2. Το μοντέλο Υπεύθυνης Συμπεριφοράς του πολίτη των Hungerford & Volk (1990).

- *Μοντέλο Υπεύθυνης Συμπεριφοράς των Hines, Hungerford και Tomera (1987)*

Το μοντέλο αυτό έχει σαν βάση το μοντέλο των Ajzen και Fishbein για την θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς. Πρόβαλαν σε ανάλυση διαφόρων άλλων ερευνών σχετικά με την περιβαλλοντική συμπεριφορά και έτσι το μοντέλο αυτό ονομάστηκε μοντέλο υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Το μοντέλο περιλαμβάνει μεταβλητές οι οποίες σχετίζονται με την φιλο-περιβαλλοντική συμπεριφορά.

Οι μεταβλητές αυτές είναι οι εξής: η γνώση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και η γνώση των σωστών δράσεων για την μείωση των αρνητικών συνεπειών προς το περιβάλλον.

Επίσης είναι το κέντρο ελέγχου του ατόμου, δηλαδή το άτομο μπορεί να επιφέρει αλλαγές σε προβλήματα και καταστάσεις, δίνοντας του την αίσθηση ότι μπορεί να ασκεί έλεγχο πάνω σ' αυτά τα ζητήματα. Το ατομικό αίσθημα ευθύνης, δηλαδή όσο μεγαλύτερη

ευθύνη προσωπικά έχει το άτομο τείνει να αναπτύξει υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά.

Τέλος μία ακόμα μεταβλητή είναι οι στάσεις του ατόμου προς μια συμπεριφορά, δηλαδή οι φιλο-περιβαλλοντικές στάσεις οδηγούν σε υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά.

- *Μοντέλο των Kolmmus και Agyeman (2002)*

Η διευκρίνηση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς παρουσιάζεται μέσα από έναν συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων.

Οι παράγοντες αυτοί ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες:

α) δημογραφικούς-κοινωνικούς παράγοντες

β) ψυχολογικούς-κοινωνικούς παράγοντες

i. Δημογραφικοί και κοινωνικοί παράγοντες

Η συμπεριφορά και κυρίως η φιλο-περιβαλλοντική συμπεριφορά διαμορφώνονται από αυτούς τους παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του ατόμου που αφορούν την ηλικία, το φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης του.

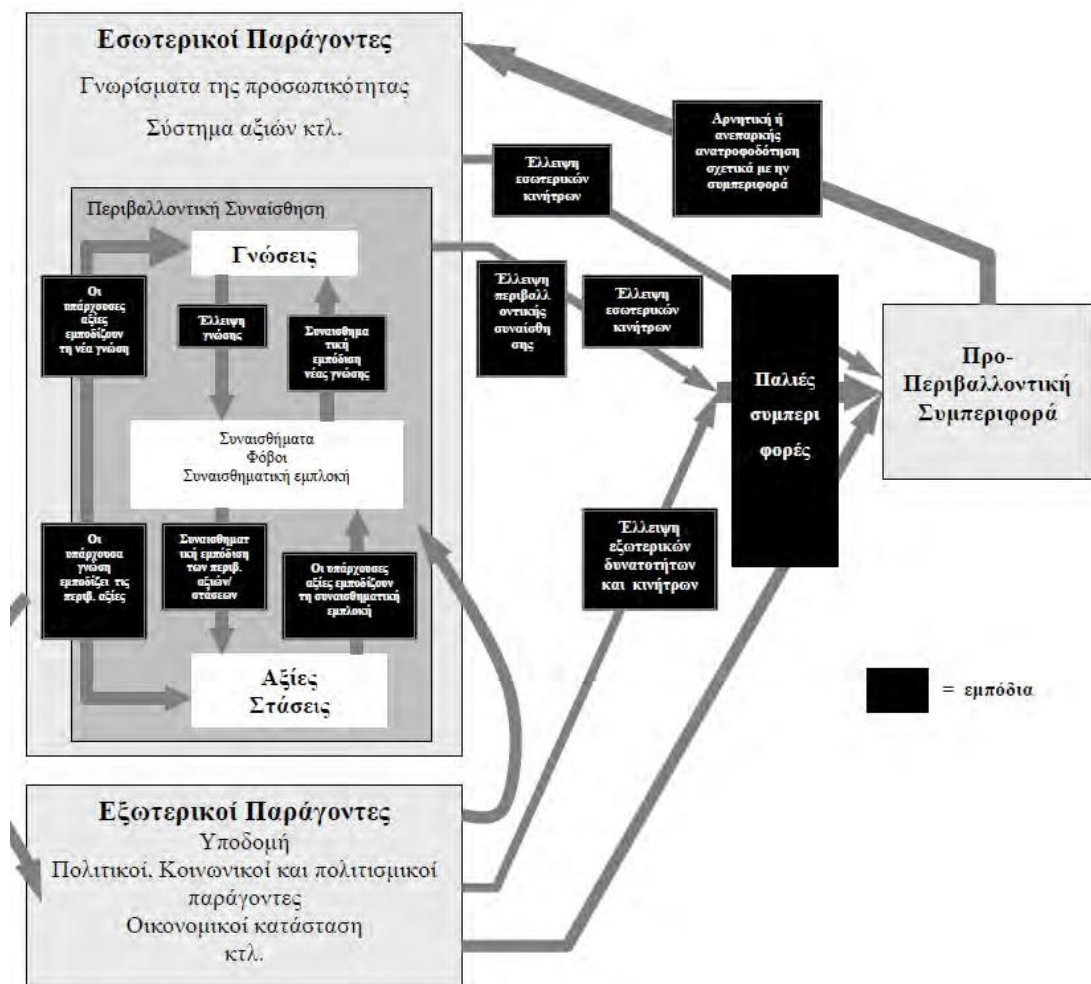
Για παράδειγμα οι γυναίκες έχουν σχετικά λιγότερες γνώσεις πάνω σε περιβαλλοντικά θέματα απ' ότι έχουν οι άντρες αλλά σε αντίθεση με αυτούς ασχολούνται με τα θέματα αυτά με βάση τα συναισθήματα τους, δηλαδή εκφράζουν ανησυχία για την περιβαλλοντική καταστροφή και είναι πρόθυμες για τις οποιαδήποτε αλλαγές για να βοηθήσουν στην μείωση των προβλημάτων.

Όσο καλύτερη εκπαίδευση έχει κάποιος αυτό αντικατοπτρίζεται στην εκτεταμένη γνώση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Παρόλο αυτά ακόμα και η καλύτερη εκπαίδευση δεν φέρει σαν αποτέλεσμα την αύξηση θετικής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Σαν εξωτερικούς παράγοντες εννοούμε το κοινωνικό-πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο.

ii. Ψυχολογικοί και προσωπικοί-εσωτερικοί παράγοντες

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στην περιβαλλοντική γνώση, την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, το κίνητρο συμπεριφοράς, την συναισθηματική εμπλοκή, το σημείο ελέγχου, τις στάσεις και αξίες καθώς την ευθύνη και τις προτεραιότητες που έχει το άτομο.



Σχήμα 3. Μοντέλο φιλο-περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Kolmmus & Agyeman, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, γίνεται κατανοητό πως η οικειοποίηση με την περιβαλλοντική γνώση, η συναισθηματική εμπλοκή, οι στάσεις, οι αξίες προς το περιβάλλον, καθώς και η δράση εμφανίζονται σταθερά στα μοντέλα που παρουσιάστηκαν και καταδεικνύονται ως κύρια συνθετικά στοιχεία της συνείδησης γύρω από το περιβάλλον (Bolscho, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ

3.1 Ιστορική Αναδρομή

Η ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) αποτελεί μια λύση και αναγνώριση απέναντι στα υπεράριθμα οικολογικά προβλήματα από τις δεκαετίες του 1960 και 1970. Η επίλυση των προβλημάτων αυτών δεν αφορά μόνο ειδικούς και επιστήμονες αλλά είναι ευθύνη όλων μας.

Την εποχή εκείνη πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από συναντήσεις και συσκέψεις για τα περιβαλλοντικά ζητήματα οι οποίες αποτέλεσαν σταθμούς στην ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και διατηρείται έως σήμερα.

Η πρώτη διεθνής συνάντηση έγινε το 1970 στην Νεβάδα των Η.Π.Α με ονομασία Διεθνής συνάντηση εργασίας της I.U.C.N. (International Union of Conservation of Nature), στην οποία καθιερώθηκε για πρώτη φορά ο όρος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και δόθηκε ο πρώτος ορισμός της έννοιας, αποτελώντας βάση για τους ορισμούς που δόθηκαν αργότερα (Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρία, χ.χ.).

Διάσκεψη Στοκχόλμης (1972)

Στην Στοκχόλμη της Σουηδίας πραγματοποιήθηκε από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) «Διάσκεψη για το Περιβάλλον του Ανθρώπου» όπου επισημάνθηκε η ποιότητα του περιβάλλοντος και η επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, όπως επίσης και ο ρόλος του ανθρώπου σ αυτό.

Σαν αποτέλεσμα της Διάσκεψης έχουμε την ίδρυση του Προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών για το Περιβάλλον (United Nations Environmental Programme UNEP). Στην συνέχεια η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) σε συνεργασία με το UNEP οργάνωσαν το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Ε, International Environmental Education Programm, I.E.E.P.) (Τσαμπούκου- Σκαναβή, 2004).

Διεθνές Συνέδριο Βελιγραδίου (1975)

Το διεθνές Συνέδριο του Βελιγραδίου αποτέλεσε τον επόμενο σταθμό στην εξέλιξη της Π.Ε. Στο σημείο αυτό εφαρμόστηκε το Διεθνές Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αποτυπώθηκε το επίκεντρο της Π.Ε.

Όλα τα συμπεράσματα της διάσκεψης καταχωρήθηκαν στην διακήρυξη, η «Χάρτα του Βελιγραδίου». Στην Χάρτα αναλύονται οι στόχοι και οι σκοποί της ΠΕ και διάφορες στρατηγικές για την εφαρμογή (UNESCO, 1975).

Διακυβερνητική Διάσκεψη Τιφλίδας (1977)

Η Διάσκεψη της Τιφλίδας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς σταθμούς στην ανάπτυξη και εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Εδώ διατυπώνεται ο σκοπός, οι στόχοι, τα χαρακτηριστικά της Π.Ε. Επιπροσθέτως προτάθηκε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να παρέχεται σε όλες τις ηλικιακές βαθμίδες ανεξαιρέτως του μορφωτικού επιπέδου του καθενός (UNESCO, 1997).

Συνέδριο Μόσχας (1987)

Μια δεκαετία αργότερα από την Διάσκεψη της Τιφλίδας έχουμε το Διεθνές Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Για τη αποτελεσματικότητα της Π.Ε σαν στόχος θέτετε η υλοποίηση και η εφαρμογή μιας κοινής περιβαλλοντικής ηθικής σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω της διαμόρφωσης χαρακτηριστικών, στάσεων, αξιών και ενεργειών, καθώς επίσης και η αξιοποίηση των Μ.Μ.Ε για την εφαρμογή των θεμάτων που αφορούν το περιβάλλον. Έχουμε την εμφάνιση της έννοιας *Βιώσιμη ή Αειφόρο Ανάπτυξη* η οποία συνδέεται με την Π.Ε (UNESCO, 1987).

Διεθνής Διάσκεψη Ρίου (1992)

Στο Ρίο Ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας υπό την επίβλεψη του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) πραγματοποιήθηκε η Διακυβερνητική Διάσκεψη για το περιβάλλον και την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη. Εδώ υπογράφεται η «Agenda 21» στην οποία αναλύονται οι τρόποι και τα μέσα με τα οποία θα προωθηθεί η εκπαίδευση και θα επιτευχθεί η βιώσιμη ανάπτυξη. Αποτελείται από 40 κεφάλαια στα οποία εξετάζονται τα θέματα που αφορούν την ανέλιξη και αξία του περιβάλλοντος.

Το κύριο αποτέλεσμα-συμπέρασμα της διάσκεψης ήταν πως η εκπαίδευση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συγκεκριμένα πρέπει να αποτελεί βασικό κομμάτι στην γενική εκπαίδευση του ατόμου από μικρή κιόλας ηλικία (UNESCO, 1992).

Διεθνής Διάσκεψη Θεσσαλονίκης (1997)

Η διεθνής Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης διοργανώθηκε υπό την επιτήρηση της UNESCO σε συνεργασία με την Ελληνική Κυβέρνηση, τίτλος της ήταν: «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των πολιτών για την Αειφορία».

Όλα όσα προτάθηκαν ήταν βασισμένα στις αρχές και τις αξίες όπως διατυπώθηκαν στην Διακήρυξη της Τιφλίδας.

Στο Άρθρο 11 της Διακήρυξης προτείνεται να αλλάξει ο όρος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία». Επίσης στο Άρθρο 6 η Παιδεία πλέον αντιμετωπίζεται ως ισότιμος πυλώνας της αειφορίας μαζί με την νομοθεσία, την οικονομία όπως και με την τεχνολογία, θεωρώντας την βασικό στοιχείο για την σωστή λειτουργία των υπόλοιπων τριών.

Στόχος της λοιπόν είναι η ενσωμάτωση της κοινωνικής και αναπτυξιακής εκπαίδευσης, καθώς και προώθηση της σε τοπικό και διεθνές επίπεδο μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2013).

Ακολούθησε εξίσου μια σημαντική περίοδος για την Εκπαίδευση. Το 2002 στο Γιοχάνεσμπουργκ της Ν. Αφρικής διοργανώθηκε από την UNESCO η Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αξιολογήθηκε η Agenda 21 όπως είχε διατυπωθεί στην Διάσκεψη του Ρίο ντε Τζανέιρο.

Σκοπός της Εκπαίδευσης για Βιώσιμη Ανάπτυξη ήταν να αποκομίσουν όλοι τις απαραίτητες αρχές, αξίες, συμπεριφορά και το κυριότερο σωστό τρόπο ζωής για ένα καλύτερο και ποιοτικό μέλλον. Επεκτείνεται σε όλα τα επίπεδα της τυπικής και μη τυπικής-άτυπης εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες.

Η δεκαετία 2004-2015 ανακηρύσσεται ως Παγκόσμια Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Η Περιβαλλοντική Αγωγή συνδέεται με τον τομέα της οικονομίας και το κοινωνικό τομέα.

Το 2003 στο Κίεβο της Ουκρανίας, τα Ηνωμένα Έθνη, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εγκρίνουν μια Κοινή Δήλωση για την Εκπαίδευση και από τότε συντάσσουν ένα

κείμενο στρατηγικής μεταφρασμένο σε όλες τις γλώσσες και τροποποιείται σε εθνική τακτική έχοντας ως άξονες τις ιδιαιτερότητες και τις επιλογές κάθε έθνους.

Το 2005 στην Λιθουανία εγκρίνονται οι σκοποί, οι στόχοι και οι στρατηγικές για την Εκπαίδευση για την Βιώσιμη Ανάπτυξη.

Στο Στρασβούργο της Γαλλίας το 2006, γίνεται αποδεκτή από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο η ανανεωμένη Στρατηγική της Ε.Ε για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η Στρατηγική αυτή βασίζεται σε τρεις άξονες: την Περιβαλλοντική Πολιτική, την Πολιτική της Κοινωνικής Αλληλεγγύης και την Σύνθεση των Πολιτικών σε όλους τους τομείς.

Επίσης εκτιμάται πως η οικονομική αειφορία και η εξάλειψη της πενίας θα πρέπει να υπολογίζονται εξίσου το ίδιο με τους περιβαλλοντικούς στόχους. Έτσι για να μπορέσει να υλοποιηθεί η αρχή της Αειφορίας θα πρέπει να αλληλοσυσχετιστούν η κοινωνική πρόοδος η οποία θα κατανοεί και θα εστιάζει στις ανάγκες όλων των πολιτών, μαζί με την αποτελεσματική περιβαλλοντική διαχείριση και την συντήρηση των υψηλών επιπέδων της οικονομικής παραγωγής και επιδίωξης.

Το 2007 στις Βρυξέλλες το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σε παρόμοιο ψήφισμα, μεταξύ άλλων επισημαίνει ότι η αναβάθμιση της αειφορικής οικονομικής ανάπτυξης και ο αφανισμός της φτώχειας, με παράλληλη διασφάλιση της προστασίας του περιβάλλοντος είναι από τις πρωτεύουσες δοκιμασίες των πολιτικών αναπτυξιακής συνεργασίας της Ε.Ε (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2013).

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τον καθορισμό των κοινωνικό-περιβαλλοντικών στόχων, οι οποίοι περιλαμβάνουν την προστασία του περιβάλλοντος, την ισότιμη χρήση των φυσικών πόρων, όπως επίσης και την κατανομή των οφελών τους.

Τα συμπεράσματα αυτής της ιστορικής αναδρομής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και της Αειφορείας όπως αποφασίστηκε το 2002 για τα έτη 2005 έως 2014 είναι σημαντικά. Στα έτη αυτά τα περιβαλλοντικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία είχαν περιβαλλοντικό χαρακτήρα με την παρακάτω θεματολογία όπως ορίστηκε από το Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Δ.Β.Μ.Θ):

- 2006: Νερό-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 Παραγωγικές Διαδικασίες
- 2013: Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη
- 2014: Ενεργοί Πολίτες (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2013).

Για την υλοποίηση αυτών των περιβαλλοντικών προγραμμάτων απαραίτητο είναι η περιβαλλοντική ομάδα, την οποία αποτελούν ο δάσκαλος και οι μαθητές του, να συνεργάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν σωστά το πρόγραμμα και να βρουν την μέθοδο η οποία θα φέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

3.2. Ορισμός Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί έννοια για την οποία έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί.

Αξίζει να σημειωθεί εκείνος του Stapp (1969), ο οποίος θεωρεί πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που αποβλέπει στην δημιουργία πολιτών με γνώσεις περί βιοφυσικού περιβάλλοντος και των προβλημάτων που μαστίζουν αυτό, πολιτών οι οποίοι αρχικά θα είναι ενημερωμένοι σύμφωνα με τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν, ώστε να λυθούν αυτά τα προβλήματα, και ύστερα θα έχουν τη διάθεση να συνδράμουν ουσιαστικά στην επίλυσή τους (Παπαδημητρίου, 1998).

Επίσης, στη Διακυβερνητική Διάσκεψη του Βελιγραδίου, το 1975, όπως και στη Διάσκεψη της Τιφλίδας (1977), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αντιμετωπίζεται, όπως αναφέρεται και στον Παπαδημητρίου το 1998, ως μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία σε γενικά πλαίσια δύναται να συμβάλλει στη καλυτέρευση του περιβάλλοντος, όπως και στο να επιλύσει περιβαλλοντικά προβλήματα μέσω της ορθής εκπαίδευσης των ανθρώπων, ώστε να λάβουν οι προαναφερόμενοι τις αναγκαίες γνώσεις, τις κατάλληλες αξίες, στάσεις και δεξιότητες που θα τους ωθήσουν προς την υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς.

Καθώς το πεδίο ανελίχθηκε, διατυπώθηκαν διάφοροι επιπρόσθετοι ορισμοί όπως καταγράφονται παρακάτω:

Κατά την UNESCO το 1980, παρατέθηκε πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί διαδικασία η οποία προάγει μία κοινότητα ατόμων, που κατέχει ικανότητα και προθυμία να εργαστεί προς την κατεύθυνση επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων.

«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, είναι το να μαθαίνουμε να βλέπουμε την πλήρη εικόνα οποία περιβάλλει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, όπως πχ ιστορία της ατμοσφαιρικής ρύπανσης, τις αξίες τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα τις τεχνικές και τις διαδικασίες που προκαλούν το πρόβλημα, και προτεινόμενες δράσεις για να το θεραπεύσουμε» (Meadows, 1990).

«Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, είναι μία μαθησιακή διαδικασία που αυξάνει τις γνώσεις και την επίγνωση των ανθρώπων για το περιβάλλον και τις σχετικές προκλήσεις, αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες και πείρα για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων και ενθαρρύνει την ανάπτυξη στάσεων, κινήτρων και δεσμεύσεων έτσι ώστε να παίρνουν οι άνθρωποι ενημερωμένες αποφάσεις και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση» (Andrews et al, 2000).

Ένας ακόμη σημαντικός ορισμός ο οποίος αξίζει να σημειωθεί για την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι: *«μία συνεχής μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα αποκτούν επίγνωση του περιβάλλοντος τους και αποκτούν γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και εμπειρίες για να επιλύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα για τις παρούσες και μελλοντικές γενιές» (Vaughan et al., 2003).*

Στη συνάντηση εργασίας το 1970 στο Carson City της Νεβάδα των ΗΠΑ, εισήχθη ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» διεθνώς, διατυπώθηκε και ορισμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: *«Η ΠΕ είναι διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση των εννοιών στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η ΠΕ συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος» (UNESCO-UNEP, 1976).*

3.2.1. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γενικά, συνιστά μία μορφή εκπαίδευσης που δεν περιορίζεται στην αποκλειστική διάδοση αποσπασματικών περιβαλλοντικών γνώσεων, αλλά αντίθετα έχει ως σκοπό να διαμορφώσει ένα πληθυσμό, ο οποίος να γνωρίζει όσα αφορούν το περιβάλλον, να ενδιαφέρεται για αυτά και τα προβλήματα του και να έχει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τη διάθεση να εργάζεται, είτε κατά μόνος είτε σε συνεργασία, έτσι ώστε να οδηγηθεί στην επίλυση τρεχόντων περιβαλλοντικών προβλημάτων και να λάβει μέτρα πρόληψης νέων (Παπαδημητρίου, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί συνεχή και δια βίου διαδικασία μάθησης, η οποία είναι προσανατολισμένη προς το μέλλον, καθώς απευθύνεται σε ανθρώπους δίχως να εξαρτάται από την ηλικία ή τον τομέα στον οποίο δραστηριοποιούνται, και εξαπλώνεται σε όλα τα στάδια της ζωής τους (Δασκολιά, 2005).

Πιστεύει ότι το περιβάλλον –φυσικό και δομημένο, τεχνολογικό και κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό, ιστορικό, ηθικό, αισθητικό (UNESCO, 1977)– είναι ένα πολυσχιδές και πολυσύνθετο αλληλοεπιδρών σύστημα και συνεπώς, δέχεται πως για την καλύτερη κατανόησή του αναγκαία υφίσταται η διαθεματική προσέγγισή του.

Αξίζει να σημειωθεί η σημαντικότητα της ολιστικής/σφαιρικής θεώρησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων όπου είναι ουσιαστικά μια νέα θεώρηση εξέτασης των φαινομένων της ζωής. Στο σχολείο, τα θέματα περί περιβάλλοντος εξετάζονται μέσα από μια στενή και αυστηρή σκοπιά, και μελετώνται ιδιαίτερα επιφανειακά και στο ελάχιστο κριτικά. Το προαναφερόμενο, συνδυαστικά με τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, που δεν είναι απίθανο να ισχύουν έως σήμερα, έχει τοποθετήσει το σχολείο στο σκοτάδι σε ό,τι αφορά τα θέματα μείζονος σημασίας της επικαιρότητας.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στοχεύει αρχικά να αντιμετωπίσει τα μείζονα προβλήματα της εποχής μας και έπειτα να προωθήσει την ένταξη του σχολείου στην κοινωνία, θέτοντας ως πρόταση την αποζήτηση λύσεων μέσα από τη διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση (Χαλεπλής, 2008).

Στη Διάσκεψη του Βελιγραδίου η Π.Ε. αναδείχθηκε ως μία εκπαιδευτική πορεία με ηθικές, οικονομικές, πολιτικές διαστάσεις. (Παπαδημητρίου, 1998).

Σκοπός της Π.Ε. σύμφωνα με τη Χάρτα του Βελιγραδίου είναι να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματά του, ο

οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων και την πρόληψη νέων (Φλογαΐτη 1998, Μανδρίκας 2015).

Οι στάσεις, τα κίνητρα και το αίσθημα προσωπικής δέσμευσης στηρίζονται σε μια προσωπική/εσωτερική ηθική και φιλοσοφία, η οποία δύναται να διαμορφωθεί στηριζόμενη στην οπτική της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο. (Χαλεπλής, 2008)

3.2.2. Στόχοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη Χάρτα του Βελιγραδίου οι στόχοι της ΠΕ στην εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών είναι οι εξής (Παπαδημητρίου 1998, Τσαμπούκου-Σκαναβή 2004):

- Η συνειδητοποίηση πως το περιβάλλον αποτελεί μια ολότητα, να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να κατανοήσουν το περιβάλλον ως ενιαίο σύνολο, τα ιδιαίτερα σημαντικά προβλήματα που το καταπονούν και να ευαισθητοποιηθούν για αυτά.
- Η προσφορά γνώσεων και εμπειριών για την κατανόηση του περιβάλλοντος στο σύνολό του και των επιμέρους προβλημάτων
- Η καλλιέργεια στάσεων, αξιών, κινήτρων και ενδιαφέροντος για το περιβάλλον και την προστασία του και διάθεση για ενεργό συμμετοχή σε ό,τι αφορά αυτό.
- Η απόκτηση ικανοτήτων για τον προσδιορισμό και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Η απόκτηση ικανότητας αξιολόγησης περιβαλλοντικών παραμέτρων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Η ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον και η συμμετοχή.

Καθίσταται σαφές από τα προαναφερόμενα πως η ΠΕ αποβλέπει ταυτόχρονα σε στόχους γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς.

Στους συναισθηματικούς συμπεριλαμβάνονται η καλλιέργεια νέων αξιών, η μεταβολή στάσεων, η διάθεση των ανθρώπων για συμμετοχή, η αίσθηση υπευθυνότητας και η συναίσθηση της ανάγκης για ευθύ δράση προς αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Φλογαΐτη 1998, Μανδρίκας 2015).

3.2.3. Βασικές Διαστάσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η σύνδεση μεταξύ περιβάλλοντος και εκπαίδευσης επιχειρείται μέσα από τρεις διαστάσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που αναπτύσσεται στα πλαίσια της βασικής εκπαίδευσης (Παπαδημητρίου, 1998).

(i) Εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον: καλλιέργεια γνώσεων και ικανοτήτων που αφορούν το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Επομένως το περιβάλλον αναγνωρίζεται ως αντικείμενο μάθησης.

(ii) Εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον: το περιβάλλον λειτουργεί ως μέσο για την κατάκτηση γνώσης και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων και από αυτό πηγάζει η μάθηση. Οι γνώσεις αποκτούνται μέσα από το περιβάλλον με την άμεση αλληλεπίδραση με αυτό η οποία επιτυγχάνεται με δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα σε αυτό. Το περιβάλλον εδώ θεωρείται ως μέσον, πεδίο και πηγή μάθησης.

(iii) Εκπαίδευση για το περιβάλλον: σε αυτό το σημείο η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποκτά κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα, ενώ δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στον ορισμό του πολίτη και της υπεύθυνης στάσης που οφείλει να έχει ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής. Προωθεί την δραστηριοποίηση και την ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, σε κοινωνικό επίπεδο που στοχεύει στην αποφυγή αλλά και την λύση των περιβαλλοντικών θεμάτων και τη διαχείριση των φυσικών πόρων. Εδώ το περιβάλλον θεωρείται σκοπός.

Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις αλληλοσυμπληρώνονται δυναμικά, λειτουργούν συνδυαστικά και ενισχύουν τη σύγχρονη έννοια της Π.Ε., δηλαδή μιας εκπαίδευσης που οδηγεί στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και στη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών για την αποτροπή εμφάνισης στο μέλλον παρόμοιων φαινομένων, και γενικότερα συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση.

3.2.4. Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στη σύγχρονη εποχή επικρατούν ποικίλλα περιβαλλοντικά προβλήματα, τα οποία ταλανίζουν τους ανθρώπους καθημερινά, και φυσικά είναι αποτέλεσμα του «ιδιαιτέρου» τρόπου που έχουν επιλέξει να διαχειρίζονται το περιβάλλον.

Αυτή η καθημερινή δυσχέρεια που βιώνουν οι άνθρωποι, αποτελεί επίπτωση των ιδίων τους των πράξεων, οδηγεί τελικά στην ανάγκη αναθεώρησης της σχέσης του με το περιβάλλον. Οι δυτικές, ως επί το πλείστον, κοινωνίες δείχνουν να συνειδητοποιούν πως, παρά το εύρος των τεχνολογικών γνώσεων και επιτευγμάτων που διαθέτει η επιστήμη για την αντιμετώπιση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, πρέπει, καταρχάς, να αναθεωρήσουν εξ' ολοκλήρου και παράλληλα να αναδιαμορφώσουν τη στάση τους απέναντι στη σχέση που καλείται φύση-άνθρωπος (Χαλελπής, 2008).

Πολλοί είναι εκείνοι που ενστερνίζονται την άποψη ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας νέας θεώρησης για το περιβάλλον. Εμμέσως πλην σαφώς, καθίσταται αναγκαία η πλήρης κατάκτηση σφαιρικής γνώσης γι' αυτό, η μεταβολή των περιβαλλοντικών στάσεων καθώς και η καλλιέργεια ορθών περιβαλλοντικών αξιών. (Χαλελπής, 2008).

Σε αυτήν την κατεύθυνση, ο ρόλος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σπουδαίος, τόσο εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος όσο και εκτός αυτού, καθώς συνεισφέρει ουσιαστικά στην διαμόρφωση του περιβαλλοντικού ήθους και ηθικής, συνειδητά, και της περιβαλλοντικής παιδείας των πολιτών. Εξάλλου, «... τα τελευταία είκοσι χρόνια η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βρίσκεται στο προσκήνιο της επικαιρότητας, καθώς θεωρείται ως ένα από τα αποτελεσματικότερα μέσα για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων που έχουν λάβει πλανητικές διαστάσεις και απειλούν την ποιότητα ζωής και τη βιωσιμότητα του πλανήτη» (Φλογαΐτη και συν, 2002).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προάγει την δημιουργία μιας κατανοητής αντίληψης και ενδιαφέροντος για την οικονομική, κοινωνική, οικολογική, πολιτική αμοιβαία εξάρτηση στις αστικές και αγροτικές περιοχές. Προσφέρει τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να κατακτήσει στόχους και γνώσεις αφοσίωσης και δεξιότητες αναγκαίες για την προστασία και την καθημερινή καλυτέρευση του περιβάλλοντος. Συμβάλλει στην δημιουργία νέων ιδανικών συμπεριφοράς των ατόμων, ομάδων και κοινωνιών προς το περιβάλλον (UNESCO, 1977).

Η απόκτηση μιας σφαιρικής άποψης για τον κόσμο, αποτελεί βασικό πυλώνα για τη φιλοσοφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης . Από τη σκοπιά αυτή, ο άνθρωπος όπως και όλα τα όντα βρίσκονται μέσα στον πλανήτη και αποτελούν μέλος του, δεν βρίσκονται έξω από αυτόν και φυσικά δεν είναι αμέτοχοι (Χαλεπλής, 2008).

Η ολιστική άποψη, περιγράφεται και στην εξέταση της UNESCO το 1975 στη Χάρτα του Βελιγράδιου, όπου υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα να θεωρηθεί το περιβάλλον στην ολότητά του, εξεταζόμενων των οικολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών, αισθητικών και νομικών όψεων του (Γεωργόπουλος και συν, 1993).

Γενικά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις σύγχρονες ανάγκες, θα πρέπει να στοχεύει σε ριζικές αλλαγές στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στις αξίες των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων (Ράγκου, 2004. σσ: 168) και δίνει απάντηση με ανθρώπινη διάσταση και κοινωνική αντίληψη, στο αίτημα της κοινωνίας για απόκρουση και όξυνση της περιβαλλοντικής κρίσης και καταβάλλει προσπάθειες για αντιμετώπιση στο μέγιστο βαθμό, των περιβαλλοντικών/οικολογικών προβλημάτων. (Χαλεπλής, 2008).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί εξ' ορισμού τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αυτόνομο, είτε σε κοινωνικές ομάδες, οδηγείται στην κατάκτηση αξιών, αποφασηνίζει έννοιες, με απώτερο σκοπό να αναπτύξει δεξιότητες, στάσεις, γνώσεις, συμπεριφορές, έτσι ώστε να κατέχει τα κατάλληλα εφόδια για να αντιμετωπίσει περιβαλλοντικά και μη προβλήματα κατά τη διάρκεια της ζωής του (Βαβουγιός, Ξανθάκου, Καΐλα, 2005).

Στα πρακτικά της Διάσκεψης της Τιφλίδας, διατυπώθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της Π.Ε., τα οποία βέβαια την ξεχωρίζουν από τις υπόλοιπες μορφές εκπαίδευσης (Φλογαΐτη, 1998. σσ:202-203):

1. Ο προσανατολισμός στη λύση προβλημάτων.
2. Η διεπιστημονική/πολύπλευρη προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
3. Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στην κοινωνία.
4. Ο ακατάπαυστος χαρακτήρας.

Οι κυριότερες αρχές στις οποίες βασίζεται η Π.Ε. είναι (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004):

- Αποτελεί συνεχή, δια βίου εκπαίδευση βασισμένη σε διεπιστημονική, διαθεματική προσέγγιση προσανατολισμένη στο παρόν και στο μέλλον.

- Προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συστημικής-κριτικής σκέψης, οι οποίες επαυξάνουν τις ικανότητες των ανθρώπων, για την κατανόηση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν σχέση με την ενεργό συμμετοχή και τη βιωματική μάθηση.
- Παράγει και διαμορφώνει ιδανικές συνθήκες αμφίδρομης επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα.
- Όσον αφορά τον συναισθηματικό τομέα έχει τη ικανότητα να σχηματίζει στα άτομα και τις ομάδες, καινούργιες στάσεις, αξίες και τις απαραίτητες δεσμεύσεις για την δημιουργία μιας βιώσιμης κοινωνίας.
- Προάγει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και δεξιότητες στα διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα.
- Μελετά το περιβάλλον στην ολότητά του, ως φυσικό και ανθρωπογενές, ως τεχνολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό.

Σύμφωνα με τη Διάσκεψη της Τιφλίδας καταγράφονται και επιπρόσθετες βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004) και είναι οι ακόλουθες:

- Ελέγχει τα βασικότερα περιβαλλοντικά θέματα από τοπική, εθνική, περιφερειακή και διεθνή σκοπιά, έτσι ώστε να μαθητές να έχουν γνώσει για τις περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές.
- Βοηθά τους μαθητές να εντοπίζουν τις πραγματικές αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Κούσουλας, 2008).

3.2.5. Μορφές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναλόγως με το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τους τρόπους με τους οποίους εκτελείται και ακόμη το χώρο στον οποίο διεξάγεται, διακρίνεται σε (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004) :

- Τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- Μη Τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

- Άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εντάσσεται κατά κύριο λόγο στην τυπική εκπαίδευση, διότι, από τη μια υπάρχει εύκολη είσοδος στους χώρους όπου τελείται (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια κ.τ.λ.), από την άλλη, επειδή οι διδασκόμενοι είναι υποχρεωτικό να παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, γεγονός το οποίο προάγει την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών στρατηγικών.)

Παρόλα αυτά, η *μη τυπική* όσο και η *άτυπη* εκπαίδευση θεωρούνται εξίσου σημαντικές (Φλογαΐτη, 1998).

3.2.5.1. Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η Τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αφορά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η οποία αναπτύσσεται μοναδικά στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε προγράμματα σεμιναριακού τύπου και επαγγελματικής κατάρτισης (Τσαμπούκου-Σκανάβη, 2004).

Στη Χάρτα του Βελιγραδίου παρατέθηκε ο εξής ορισμός για την Τυπική Π.Ε.: « *ο τομέας της τυπικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει την προσχολική, στοιχειώδη, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών ομάδων που έχουν ως αντικείμενο το περιβάλλον...*» (Belgrade Charter, στο: Χαλεπλής σσ:171).

Η τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει προκαθορισμένους στόχους, τους οποίους εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι καλούνται να υλοποιήσουν μέσα από μια σειρά συγκεκριμένων θεσμοθετημένων διαδικασιών (βαθμολογία, εξετάσεις κ.τ.λ.).

Το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι ορισμένο, έχει δηλαδή ομοιότητες ως προς το ηλικιακό πλαίσιο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης και συμμετέχει σε διαδικασίες Π.Ε. μέσω συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η μορφή, το είδος και η ποιότητα περιβαλλοντικής γνώσης η οποία παρέχεται στην μορφή τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κατευθύνεται και αξιολογείται από τον διδάσκοντα και το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή φορέα στο οποίο υπάγεται (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

3.2.5.2. Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συγκροτεί μία σκόπιμη μορφή εκπαίδευσης, στόχο της αποτελεί η ανάπτυξη σε ποικίλους τομείς της κοινωνίας περιβαλλοντικού ήθους, περιβαλλοντικών εννοιών, κατάλληλων δεξιοτήτων και στάσεων (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Δεν περιορίζεται στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος οποιασδήποτε χώρας και λαμβάνει χώρα σε αρκετά ιδρύματα της κοινωνίας (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια, μουσεία, ζωολογικούς ή βοτανικούς κήπους κ.τ.λ.), σε προστατευόμενες περιοχές, σε οικοτουριστικές περιοχές, σε κέντρα κοινωνικών και επαγγελματικών ομάδων, σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.α. (Heimlick, 1993, στο: Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004)

Το κοινό της μη τυπικής Π.Ε. υπάρχει περίπτωση να είναι διαφοροποιημένο όσον αφορά την ηλικία, το εισόδημα, το μορφωτικό του επίπεδο κ.τ.λ. και αντίθετα με την τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια αυτή, το άτομο έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει μέρος οικειοθελώς στις δραστηριότητές, είτε ενεργό συμμετοχή είτε ως απλός παρατηρητής-δέκτης.

Στη μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τα Μ.Μ.Ε. διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, τα οποία φροντίζουν να παρουσιάζουν ειδικές εκπομπές και κατάλληλα αφιερώματα έτσι ώστε να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενημέρωση και στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των πολιτών (Χαλεπλής, 2008).

Η επιτυχία ενός προγράμματος μη τυπικής Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, βασίζεται κατά ένα κατά κύριο λόγο στο βαθμό κατά τον οποίο ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευομένων και όχι από το πώς αντιλαμβάνεται τις επιθυμίες και τις ανάγκες αυτές το ίδρυμα που είναι υπεύθυνο ή ο εκπαιδευτής (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Σημαντικές αναφορές στη μη τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπάρχουν στη Χάρτα του Βελιγραδίου, ωστόσο, ιδιάζουσα έμφαση στο ρόλο της δόθηκε κατά τη διάρκεια της Διάσκεψης της Μόσχας (1987), όπου και σημειώθηκε η επιτακτική ανάγκη κατάρτισης ειδικευμένου προσωπικού και υπογραμμίστηκε ο ρόλος των Μ.Μ.Ε., των μουσείων και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας στην εκπαίδευση και την ενημέρωση του κοινού σε σχέση με το περιβάλλον (UNESCO-UNEP, 1988).

3.2.5.3. Η Άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η Άτυπη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μεταβάλλεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και αποτελείται από οποιαδήποτε ροή περιβαλλοντικής πληροφορίας ή γνώσης συμβαίνει μέσα από τα Μ.Μ.Ε., τον κινηματογράφο, τις βιβλιοθήκες, το Διαδίκτυο, τις κοινωνικές επαφές κ.τ.λ. Δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένο/ορισμένο κοινό, οι άνθρωποι συνήθως αποδέχονται την άτυπη αυτή μορφή Π.Ε. με δική τους πρωτοβουλία, χωρίς να καθίσταται απαραίτητη η συνεχής παρουσία τους σε έναν συγκεκριμένο χώρο ή η συμμετοχή τους σε κάποιες θεσμοθετημένες διαδικασίες (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

3.3. Περιβαλλοντική Ηθική

Η Περιβαλλοντική Ηθική αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο κλάδο της Εφαρμοσμένης Ηθικής, ο οποίος κατά κύριο λόγο απέκτησε υπόσταση, «οργανώθηκε» και αναπτύχθηκε στα τέλη του 21^{ου} αιώνα. Αποτελεί δημιούργημα ιστορικών δρώμενων και ιδεολογικών συζητήσεων, ταυτόχρονα, θεωρείται απαραίτητη και συνεχώς εξελίσσεται λόγω της αδιάλειπτης υποβάθμισης του περιβάλλοντος τις τελευταίες δεκαετίες (Πρωτοπαπαδάκης, 2005. σελ:15-16).

Η Περιβαλλοντική Ηθική αποτελεί την επιστήμη η οποία εξετάζει τις ηθικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντος, αλλά και τα η ανθρώπινα όντα. Η προαναφερθείσα λοιπόν επιστήμη, επιχειρεί να οργανώσει ηθικούς κανόνες οι οποίοι να ευνοούν και τα υπόλοιπα «μη ανθρώπινα όντα» και να τα περιλαμβάνουν στην ηθική κοινότητα» (Γεωργόπουλος, 2002).

Κατά τον Πρωτοπαπαδάκη, οι όροι Περιβαλλοντική και Οικολογική είναι συνώνυμοι. Η Περιβαλλοντική Ηθική προσπαθεί να εκμαιεύσει την σκέψη κατά την οποία ο άνθρωπος είναι το επίκεντρο και συνδέει το αντικείμενό της με άλλες διάφορες μορφές της ηθικής δράσης των ανθρώπων όπως είναι: η πολιτική οργάνωση των κοινωνιών, πώς οι προαναφερθείσες αντιμετωπίζουν τις ομάδες μειονότητας ή τις αδικημένες πλειονότητες.

Επιπρόσθετα, η Περιβαλλοντική Ηθική θεωρεί τον πλανήτη μας ως ένα ιερό καταφύγιο, το οποίο χρήζει αγάπης και ιδιαίτερης φροντίδας (Πρωτοπαπαδάκης, 2005).

3.3.1. Βασικότερες Θεωρίες Περιβαλλοντικής Ηθικής

Οι Βασικές θεωρίες που διαμόρφωσαν την περιβαλλοντική ηθική περιλαμβάνουν (Μακρή, 2012) :

- *Ανθρωποκεντρική θεωρία*

Σε αυτή τη θεωρία η φύση αντιμετωπίζεται με ανθρωποκεντρικά κριτήρια. Ο άνθρωπος θεωρείται ως ο κατεξοχήν ηθικός αξιολογητής του περιβάλλοντος και όλων όσων το αποτελούν. Από αυτό γίνεται αντιληπτό, ότι στη φύση αποδίδεται μια σχετική ηθική αξία που αλλάζει, ανάλογα προς τις ανάγκες και τις διαθέσεις του ανθρώπου – παρατηρητή.

- *Ζωο-κεντρική θεωρία ή Παθο-κεντρική*

Όσον αφορά την παραπάνω θεωρία, στο σύστημα των κανόνων και των αξιών μέσα στο οποίο ζούμε, όχι μόνον οι άνθρωποι, αλλά και τα ζώα οφείλουν να αναγνωρίζονται ως ηθικά σημαντικές οντότητες και να τους ισάξιος αποδίδεται σεβασμός. Στη ζωοκεντρική θεωρία, η ύπαρξη των ζώων εξισώνεται με εκείνη των ανθρώπων και απαλείφεται η οποιαδήποτε διαφορά τους. Πολλές φορές, ο διαχωρισμός ανάμεσα στη βιοκεντρική και ζωοκεντρική θεωρία, δεν είναι ορατός, εφόσον μπορεί υπό την ευρύτερη έννοια να συμπεριληφθεί στις αρχές του βιοκεντρισμού.

- *Βιο-κεντρική θεωρία*

Στο σύγχρονο κόσμο, σπουδαία σημασία δίνεται στη βιοκεντρική θεώρηση του φυσικού περιβάλλοντος. Η φύση πιστεύεται ότι διατηρεί μια αναλλοτρίωτη εγγενή ηθική αξία. Σύμφωνα με συγκεκριμένα ιστορικά παραδείγματα, ο άνθρωπος προσδίδει μεγαλύτερη ηθική αξία στο είδος ενός οργανισμού, παρά προς τα ίδια τα άτομα που αποτελούν το είδος.

- *Φυσιο-κεντρική θεωρία*

Θεωρία η οποία αποτελεί επέκταση της βιο-κεντρικής θεωρίας. Υποστηρίζει πως η φύση έχει υπόσταση. Ο άνθρωπος αφομοιώνεται στο βιταλιστικό ρυθμό της φύσης ως αντικείμενο.

3.4. Η σχέση Περιβαλλοντικής Ηθικής και Εκπαίδευσης

Ως κύρια επιδίωξη στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των ανθρώπων και κυρίως των παιδιών αποτελεί η καλλιέργεια ηθικότητας. Πιο αναλυτικά, με τον όρο ηθικότητα εννοείται η ικανότητα του παιδιού να αποφασίσει τι είναι καλό και τι κακό, με συγκεκριμένα κριτήρια, να ακολουθεί ηθικούς κανόνες θεσμοθετημένους από το κοινωνικό σύνολο και ως πιο σημαντικό από όλα, να έχει κατακτήσει τη δυνατότητα να εσωτερικεύει το σύνολο των κανόνων, να δρα με βάσει αυτούς με ελεύθερη βούληση (Warnock, 1996).

Στην Ηθική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση των Αξιών, η εκπαιδευτική προσέγγιση θεωρείται όμοια. Ο ορισμός της Ηθικής Εκπαίδευσης είναι ο εξής: η προσπάθεια για δημιουργία ηθικών συμπεριφορών και στάσεων, οι οποίες με τη σειρά τους θα κατευθύνουν τους νεότερους όσον αφορά την υπεράσπιση και σεβασμό των δικαιωμάτων τους και την ενσυναίσθηση.

Ως Εκπαίδευση Αξιών ορίζεται η προσπάθεια που καταβάλλεται για την ανάπτυξη αξιών στους ανθρώπου από νεαρή κιόλας ηλικία, με τις οποίες θα οδηγηθούν σε μια ικανοποιητική προσωπική ζωή (Καραγεωργάκης και συν., 2005).

Στο σημείο αυτό, το κυριότερο ζήτημα αποτελεί η σύζευξη μεταξύ Περιβαλλοντικής Ηθικής και Αξιών. Η προαναφερθείσα συναρμογή βοηθά την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση να εμπνέει έναν νέο τρόπο ζωής, εμπλουτισμένο με περιβαλλοντικό ήθος και με το πρότυπο του πολίτη ο οποίος συμμετέχει ενεργά.

Ο ρόλος της νέας παιδαγωγικής οικολογικής ηθικής που προκύπτει, είναι να υπενθυμίσει στον άνθρωπο όσα αγνοεί, πως δηλαδή οι συνθήκες βάσει τις οποίες ζει ο ίδιος, αποτελούν συνάρτηση όλων των υπόλοιπων πλανητικών συνθηκών της βιόσφαιρας (Γεωργοπούλου, 1996).

Καταληκτικά, γίνεται σαφές πως στην Εκπαίδευση σχετικά με το Περιβάλλον παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε άτομο να κατακτήσει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα του φανούν χρήσιμες για να κατανοεί, να αναλύει, να προστατεύει και κυρίως να μοχθεί για την συνεχή καλυτέρευση του περιβάλλοντος του οποίου αποτελεί μέλος. Συνεπώς συμβάλλει στη δημιουργία νέων, ορθών προτύπων συμπεριφοράς στα άτομα ως ξεχωριστές οντότητες και ως σύνολο προς το περιβάλλον (UNESCO, 1977).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΉ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΉ ΗΛΙΚΙΑ

4.1. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία

Για την ανάπτυξη του παιδιού η προσχολική περίοδος της ζωής εγκρίνεται ως περίοδος ζωτική σημασίας (Bredenkamp, Copple 1998).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία που έχει αναλάβει την συμμετοχή διάφορων ικανοτήτων του κάθε ατόμου όπως των κινητικών, βιολογικών, δημιουργικών, πνευματικών, φυσικών και συναισθηματικών (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008).

Η ένωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται σημαντική διότι προσφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο προς το περιβάλλον, όσο και στα παιδιά αυτής της ηλικίας (Wilson, 1993).

Το περιβάλλον παίζει διπλό ρόλο για το παιδί της προσχολικής ηλικίας: (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008)

(i) αποτελεί πεδίο αγωγής, εφόσον οι διάφορες δραστηριότητες εκτελούνται στον ανοιχτό χώρο του νηπιαγωγείου, σε διάφορες κατηγορίες χώρων παραγωγής, επικοινωνίας, εργασίας και πολιτισμού

(ii) καθορίζεται πηγή ερεθισμάτων και βιωμάτων μεταδίδοντας στο παιδί την ευκαιρία να αναπτυχθεί πλήρως μέσα από ποικίλες εμπειρίες ποιοτικά και ποσοτικά.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον και περιέργεια για το εξωτερικό κόσμο. Η συνάντηση με το φυσικό περιβάλλον για παράδειγμα τα πεσμένα φύλλα των δέντρων, τα λουλούδια και το άρωμα τους ακόμα και η πεταλούδα που πετάει, τους προκαλεί έντονη περιέργεια και θέλουν να μάθουν. Επίσης οι ζωντανοί οργανισμοί είναι μέρος των κυριότερων προϋποθέσεων για την διάπλαση της εικόνας του πραγματικού και συμβάλουν στην καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών (Hart, 2011).

Ο σύγχρονος κόσμος δεν είναι πάντα τόσο φανερός όσο πρέπει. Στις αστικές περιοχές το παιδί έχει επαφή πιο πολύ με το υλικό χώρο παρά με το φυσικό, όπως επίσης τα παιχνίδια του, οι δραστηριότητες του ακόμα και οι ασκήσεις είναι περιορισμένες. Η φύση είναι βασικός παράγοντας για το παιδί καθώς του δίνει την ευκαιρία να έχει επαφές με τα

ζώα και τα φυτά ή για διάφορα κινητικά παιχνίδια. Από την άλλη πλευρά μερικοί παράγοντες όπως η υψηλή τεχνολογία, η οικονομία και η αύξηση της απόστασης ανάμεσα στους χώρους διαμονής και εργασίας εμποδίζουν το παιδί στο να μην μπορεί να γνωρίσει και να μην κατανοήσει την φύση της εργασίας των μεγάλων (Δημητρίου, 2013).

Επομένως διερευνούν το περιβάλλον με διάφορους τρόπους όπως για παράδειγμα: παρατηρούν χρώματα, σχήματα, φυσικά φαινόμενα, κινήσεις και γεγονότα, μπορούν να παρατηρήσουν και να παρομοιάζουν τα διαφορετικά δεδομένα. Έχουν την δυνατότητα να βρουν μια λύση σε οποιοδήποτε πρόβλημα, ακούν, μυρίζουν, δοκιμάζουν, ομαδοποιούν, πειραματίζονται (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008).

Στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης όπως το νηπιαγωγείο, βοηθούν το νήπιο να αναπτυχθεί ολοκληρωτικά να παρατηρεί, να αφομοιώνει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, το παιδί εύκολα αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον συνδυασμό ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον. Εκ των πραγμάτων βοηθάει το άτομο να είναι θετικό για το περιβάλλον.

Ο ιδιαίτερος στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως προς την Προσχολική Εκπαίδευση, είναι ότι δίνει έμφαση στα μικρά παιδιά να αντιληφθούν εμπειρικά το περιβάλλον τους, όπως επίσης τα αποτελέσματα των πράξεων τους προς αυτό (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008).

Αυτό διακρίνεται μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων και δράσεων (Φράτζη, 1994). Υπενθυμίζουμε ότι και η Προσχολική Εκπαίδευση και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επικεντρώνονται στην μάθηση που αυτό προέρχεται από τις στάσεις, τις αξίες και τις δραστηριότητες των παιδιών (Davis, 1998).

Τα πρώτα χρόνια της μάθησης ειδικότερα στην προσχολική ηλικία, είναι σημαντικό να τεθούν οι βάσεις για την δημιουργία περιβαλλοντικών στάσεων (Stapp, 1998, Tilbury, 1994).

Κατά τον Wilson (1993) οι εκπαιδευτικοί παραπέμπουν επιπλέον καταστάσεις σε σχέση με το περιβάλλον, στις οποίες μπορεί να συμβάλει θετικά η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών όπως η πρώτη επαφή με το φυσικό περιβάλλον, για παράδειγμα παιχνίδια σε εξωτερικούς χώρους, καλλιέργεια διατροφικών συνηθειών, αποφυγή της καθιστικής ζωής κτλ.

Η επαφή με τη φύση, ειδικότερα στα πρώτα παιδικά χρόνια, επιβεβαιώθηκε ότι είναι σημαντικός παράγοντας της Περιβαλλοντικής Ευαισθησίας, μέσω της οποίας γίνεται η

απόκτηση της Περιβαλλοντικής Υπεύθυνης Συμπεριφοράς (Chawla, 1998, Κοντογιάννη, 2000).

Από την άλλη πλευρά η απόκτηση μιας αρνητικής εικόνας των παιδιών προς το φυσικό περιβάλλον ήταν αρκετά εύκολη, διότι με τις διάφορες αφηγήσεις και απο τα παραμύθια που έχουν σχέση με το περιβάλλον, επηρεάζουν τα παιδιά και δημιουργούν φόβους, καθώς μέσα από αυτά η φύση και τα χαρακτηριστικά της (ζώα, δέντρα, ποτάμια κτλ) εμφανιζόντουσαν ως επικίνδυνα και εχθρικά για τον άνθρωπο (Wilson 1994a).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο για το περιβάλλον όσο και για τα παιδιά. Έχει ερμηνευθεί ότι τα θετικά βιώματα των μικρών παιδιών από το φυσικό περιβάλλον δεν συνεισφέρουν μόνο στο σεβασμό και στην κατανόηση του φυσικού κόσμου αλλά ο κυριότερος λόγος είναι η αυτοαναγνώριση αυτών (Wilson 1994b).

Επίσης η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η οποία ξεκινάει από την προσχολική ηλικία, συνεισφέρει μια πολύπλευρη ανάπτυξη στα παιδιά όπως για παράδειγμα η αισθητική ανάπτυξη ενισχύεται μέσω της παρατηρητικότητας και του σεβασμού προς την ομορφιά της φύσης, ενώ η συναισθηματική, φυσική, νοητική και πνευματική ανάπτυξη στηρίζεται μέσω της αντίληψης που περιλαμβάνει το περιβάλλον και όπως επιβεβαιώνει ο Miles (1986) βοηθά το παιδί «στο δρόμο για την απόκτηση προσωπικότητας».

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρέχει πιο πολλά θετικά συμπεράσματα σχετικά με αυτά που παρέχει στα μεγαλύτερα παιδιά, διότι ο τρόπος παρατήρησης των μικρών παιδιών για τον εξωτερικό κόσμο δεν αντιστοιχεί με τον τρόπο παρατήρησης των μεγαλύτερων παιδιών, καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας ζουν σε ένα δικό τους κόσμο με τους δικούς τους κανόνες (Bredenkamp, 1987, Wilson, 1993).

Καταλήγοντας στην προσχολική ηλικία, το Περιβάλλον και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελούν τμήματα αγωγής και καθορίζουν πηγή ερεθισμάτων και δεξιοτήτων για την σωστή ανάπτυξη του παιδιού μέσα από τις πολλές και διαφορετικές εμπειρίες (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008). Επιπλέον η ανάγκη για ύπαρξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία στηρίζεται και από έρευνες που καταγράφουν ότι αρκετές είναι οι στάσεις και οι αξίες που αποκτούνται από νωρίς στη ζωή και εμφανίζονται με το πέρασμα των χρόνων.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εφαρμόζεται μέσω των κατάλληλων εμπειριών και βιωματικών προσεγγίσεων αναγκαιών για την Προσχολική Αγωγή, έχει την δυνατότητα να

αποδώσει όσο το δυνατόν περισσότερα και προς το φυσικό περιβάλλον και προς το παιδί (Wilson 1994).

Το σημαντικότερο είναι η καθοδήγηση του μικρού παιδιού στο Νηπιαγωγείο ή σε Παιδικό Σταθμό. Για να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση του ατόμου με το περιβάλλον και να αντιληφθεί πως αυτό που στην ουσία βοηθάει το άτομο, είναι και παράλληλα θετικό για το περιβάλλον (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008).

4.2. Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Η προσχολική περιβαλλοντική εκπαίδευση (ECEE) θεωρείται μια μοναδική μορφή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, επηρεάζοντας την εμφάνιση διαφόρων προσεγγίσεων και φιλοσοφικών προσανατολισμών.

Προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας που βασίζονται στη φύση για παράδειγμα μπορούν να διαθέτουν άμεσες πλούσιες σε φύση, εμπειρίες με μια σειρά στόχων συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης βασικής εκτίμησης για το φυσικό κόσμο και υποστηρικτικά αναπτυξιακά οφέλη που σχετίζονται με την έκθεση στη φύση νέα παιδιά.

Αυτή η ανασκόπηση υιοθετεί μια ευρύτερη αντίληψη, ευθυγραμμισμένη στενότερα με τον ορισμό της ECEE της κοινοπραξίας NAAEE ως *«κατάλληλη και θετική διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεκινήσουν τα μικρά παιδιά στο ταξίδι τους για να γίνουν περιβαλλοντικά ευαίσθητη νεολαία και ενήλικες»*.

Επομένως, αναγνωρίζουμε και εκτιμούμε πολλές παραλλαγές και προσεγγίσεις για το ECEE ενδεικτικά της φυσικής εκπαίδευσης πρώιμης παιδικής ηλικίας και της προσχολικής εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα.

Πιστεύουμε ότι αυτές και οι σχετικές προσεγγίσεις μοιράζονται έναν κοινό στόχο ανάπτυξης μιας τοπικής περιφερειακής και παγκόσμιας κοινότητας περιβαλλοντικά ενεργών ατόμων μέσω της προσέλκυσης μικρών παιδιών σε σημαντικές σχετικές περιβαλλοντικές εμπειρίες μάθησης.

Πρόσφατες κριτικές σχετικά με την έρευνα που σχετίζεται με το ECEE έχουν κάποιους περιορισμούς. Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό κίνημα που βασίζεται στη φύση, έχει

εξεταστεί η σύνδεση των παιδιών και η επαφή τους με την φύση. ωστόσο το έκαναν λαμβάνοντας υπόψη ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιών από αυτό που εξετάζεται εδώ.

Επιπλέον, αυτές οι κριτικές έχουν επικεντρωθεί στα παιδιά και τη φύση σε γενικές γραμμές, συμπεριλαμβανομένων εμπειριών όπως η έκθεση σε χώρους πρασίνου ή ελεύθερο παιχνίδι σε πάρκα της γειτονιάς και αυλές από προγραμματισμένο ή και δομημένο προγραμματισμό.

Κι άλλες σχετικές κριτικές έχουν εξετάσει τα προγράμματα ECEE, αν και βασίζονται κυρίως στην ορολογία της αειφορίας.

Η αναθεώρησή μας δείχνει ότι το ECEE ενθαρρύνει τα μικρά παιδιά να πειραματιστούν αποτελεσματικά όσον αφορά την εξερεύνηση του περιβάλλοντος, ενισχύοντας την αίσθηση της αυτοπεποίθησης τους και της κοινωνικής σύνδεσης μεταξύ τους. Η ανάπτυξη γνωστικών πλαισίων για την κατανόηση του φυσικού κόσμου θέτει τις βάσεις για δεξιότητες και διαθέσεις που σχετίζονται με τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση και την προστασία του περιβάλλοντος. Τα διάφορα δείγματα μελετών περιγράφουν προγράμματα που εστιάζουν σε δέντρα, νερό και στη φύση γενικότερα.

Τα προγράμματα περιλαμβάνουν μια σειρά αποτελεσμάτων που έχουν σχεδιαστεί για την καλλιέργεια των παιδιών, αναπτύσσοντας δεξιότητες δράσης και ενθαρρύνοντας αναπτυξιακά κατάλληλες και φιλικές ως προς το περιβάλλον συμπεριφορές.

Εκτός από την περιβαλλοντική εστίαση, οι αναθεωρημένες μελέτες δείχνουν ότι τα προγράμματα ECEE δίνουν έμφαση στους σχετικούς στόχους της προσωπικής ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας καθώς και στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Merrick & Braus, 2013).

4.2.1. Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) θεωρείται ως μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, προσδιορίζονται ως μια μετασχηματιστική προσέγγιση της μάθησης που δεν έχει περιορισμένες γνώσεις αλλά προβιβάζει καινούργιους τρόπους σκέψης (Cutting & Summers, 2016).

Προωθείται η ανάπτυξη της ικανότητας για ένα βαθιά στοχασμό σε σχέση με διαδικασίες, θέσεις και γνώμες γύρω από τα προβλήματα εξουσίας και ελέγχου που έχουν σχέση με τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Η δημιουργικότητα και η καινοτόμος σκέψη αναφέρονται πολύ καιρό σε επίσημα κείμενα που κατευθύνουν την ΠΕ και την ΕΑΑ σε διεθνές επίπεδο ως δυνατότητες και χρειάζεται να εξελίσσονται με σκοπό την επίτευξη των στόχων της αειφορίας.

Η έννοια της δημιουργικότητας των παιδιών σχετικά με την Προσχολική Εκπαίδευση για την Αειφορία ακολουθεί μεγάλο ποσοστό ενδιαφέροντος στην διεθνή επιστημονική κοινότητα σε σχέση με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών γύρω από τα σοβαρά ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφορίας (Caiman & Lundegard, 2014).

Η εκπαίδευση και η κοινωνία παίζουν μεγάλο ρόλο ως φορείς θετικών αλλαγών για το περιβάλλον. Το παιδί μπορεί να αποκτήσει μια σχέση με το περιβάλλον μέσα από την δημιουργικότητα, η οποία βασίζεται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για Αειφόρο Ανάπτυξη.

Η Προσχολική Εκπαίδευση-αειφορία και δημιουργικότητα μπορούν να προσφέρουν βασικές αλλαγές στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και δράσης των παιδιών, με τάση την αντιμετώπιση των κρίσιμων ζητημάτων του περιβάλλοντος και της αειφορίας στην πρώτη φάση της εκπαίδευσης τους.

4.3.Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα κάνει επισήμως την εμφάνισή της στα τέλη του 1976 και στις αρχές του 1997, αμέσως μετά από την Διεθνή Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1997. Επικεφαλής ήταν το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε), το σημερινό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας Περιβάλλοντος του Υπουργείου Συντονισμού καθώς και με άλλους φορείς, με αξιοσέβαστα αποτελέσματα.

Την περίοδο αυτήν έχουμε τρεις φάσεις εξέλιξης και ενσωμάτωσης της Π.Ε στα ελληνικά σχολεία: (Μαυρικάκη, 2003)

(ι) Η πρώτη φάση χρονολογείται από το 1977 έως το 1982 και αποτελεί την προπαρασκευαστική περίοδο για την Π.Ε. Σε αυτή την περίοδο το Κέντρο Εκπαιδευτικών

Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε) σε συνεργασία που είχε με το Εθνικό Συμβούλιο Χωροταξίας Περιβάλλοντος αναλαμβάνουν την εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με προγράμματα Π.Ε, επιμορφωτικά σεμινάρια κτλ.

Η έκβαση της συνεργασίας αυτής ήταν θετική και σημαντική καθώς έχουμε την επιμόρφωση εκπαιδευτικών από διάφορες ειδικότητες, την σύνταξη ενός εγχειριδίου που περιείχε τους τρόπους εφαρμογής της Π.Ε, όπως επίσης και την ένταξη της στα δημοτικά σχολεία με το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος».

Η εφαρμογή της σε Γυμνάσια και Λύκεια βρισκόταν σε πειραματικό στάδιο (Μαυρικάκη, 2003). Ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών που έλαβαν μέρος στα περιβαλλοντικά προγράμματα ήταν σχετικά μικρός (Γαλυφιανάκη, 2007).

(ii) Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει το 1983 έως το 1989 και χαρακτηρίζεται ως η μεταβατική περίοδος. Την περίοδο αυτή έχουμε την εδραίωση της Π.Ε στην ελληνική εκπαίδευση. Δημιουργείτε μία ομάδα από έμπειρους εκπαιδευτικούς πάνω στα θέματα της Π.Ε. Η αρμοδιότητα της ομάδας σαφώς ήταν η πλήρης προώθηση της Π.Ε, όπως επίσης και η επιμόρφωση άλλων εκπαιδευτικών, η επίλυση των όποιων προβλημάτων προκύπταν κατά την εφαρμογή της και η αξιολόγηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων (Μαυρικάκη, 2003).

(iii) Η τρίτη φάση χρονολογείτε από το 1990 έως σήμερα και αποτελεί την φάση ένταξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πλέον στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος. Πιο συγκεκριμένα με τον νόμο 1982/31.07.1990 του ΦΕΚ 101 τεύχος Α ορίζεται το εξής: « Η εκπαίδευση για την αειφορία αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της εκπαίδευσης για την αειφορία είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν, με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους.

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται το πλαίσιο και ο τρόπος εφαρμογής και χρηματοδότησης ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αειφορία».

Επίσης αναφέρεται πως: «Σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να αποσπάται για τρία χρόνια ένας εκπαιδευτικός με απόφαση του οικείου νομάρχη, ως

Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο θεσμός του υπευθύνου επεκτείνεται και στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των υπευθύνων καθορίζονται με αποφάσεις του εκάστοτε υπουργού Παιδείας και δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως» (Νόμος 1982/31.07.1990).

Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο ιδρύονται τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε) και καθορίζονται οι στόχοι τους και ο τρόπος λειτουργίας τους (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναδεικνύουν την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ανακτάται και αποδεικνύεται σε τοπικό βαθμό και μέγεθος, εργασίες σχετικά με την αειφορία, εκτελώντας και παίζοντας έναν πιο ενεργητικό ρόλο στην εξέλιξη των τοπικών κοινωνιών (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2013).

Το πρώτο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ιδρύθηκε το 1993 στην Κλειτορία Αχαΐας. Ενώ σήμερα σε όλη την χώρα λειτουργούν 53 Κ.Π.Ε (Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 2020).

4.3.1 Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ως υπεύθυνοι για την εφαρμογή των προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Ε.Θ).

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (Γ2/4867/28-8-92) το περιεχόμενο, το αντικείμενο και οι μέθοδοι για την ανάπτυξη και την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών στηρίζονται στην μέθοδο project, μελέτη πεδίου και επίλυση προβλήματος (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Με βάση το ΦΕΚ Β' 304/13-03-03(4360) οι στόχοι των περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι κατευθυνόμενοι στις βασικές αρχές της Π.Ε, στις αποφάσεις των Διεθνών Συνδιασκέψεων και Συνόδων Κορυφής και για της δύο βαθμίδες Εκπαίδευσης.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτάθηκαν, εφαρμόζονται όπως πρέπει ανάλογα με το θέμα που υπάρχει. Τα κύρια μεθοδολογικά εργαλεία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τα οποία είναι το σχέδιο εργασίας και η επίλυση προβλήματος, τα οποία

απορρέουν από την Γενική Διδακτική μπορούν να συνδυαστούν και με άλλες ειδικές στρατηγικές (ΦΕΚ Β΄ 304/13-03-03) :

- i. *Σχέδιο Εργασίας*: για την υλοποίηση του ακολουθείτε η εξής πορεία: επιλέγουμε το θέμα και θέτουμε τους στόχους που θέλουμε να πετύχουμε. Στην συνέχεια φτιάχνουμε μια ομάδα ατόμων και αναθέτουμε στον καθένα αρμοδιότητες για την υλοποίηση της εργασίας. Στο τέλος συζητάμε τα αποτελέσματα που πήραμε, τα παρουσιάζουμε και κάνουμε αξιολόγηση.
- ii. *Επίλυση προβλήματος*: εντοπίζουμε το πρόβλημα, καθορίζουμε τους στόχους, βρίσκουμε εναλλακτικές λύσεις, συντάσσουμε τα κριτήρια για την επιλογής της πιθανής λύσης και επιλέγουμε την λύση που ταιριάζει περισσότερο με τις αρχές αειφορίας. Στην συνέχεια σχεδιάζουμε και καταστρώνουμε το σχέδιο δράσης, το υλοποιούμε κ καταλήγουμε πάλι σε αξιολόγηση.
- iii. *Μελέτη πεδίου*: αποτελείται από τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο έχουμε την προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Στο δεύτερο στάδιο έχουμε την προετοιμασία των μαθητών. Στο τρίτο έχουμε την εργασία στο πεδίο και τέλος στο τέταρτο στάδιο έχουμε την εργασία μέσα στην τάξη.

Κατά την υλοποίηση του κάθε προγράμματος στο τέλος πραγματοποιείτε αξιολόγηση, η οποία είναι αναγκαία, πρώτα για την εκτίμηση της εκπαιδευτικής πρακτικής και δεύτερον για την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Υποδεικνύονται κάποια κριτήρια τα οποία βοηθούν στην αξιολόγηση όπως ο βαθμός που επιτευχθήκαν οι στόχοι, η μέθοδος που ακολουθήσαμε, ο βαθμός δυσκολίας του θέματος, η εξαγωγή των συμπερασμάτων κλπ. Επίσης στον εκπαιδευτικό αποστέλλεται από το Υπουργείο υποστηρικτικό υλικό, με θεωρητικό και εργαστηριακό οδηγό, βιβλιογραφία καθώς και ενδεικτικές εργασίες

Στην Ελλάδα τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται από το 1980 και επηρεάζονται από τις βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κούσουλας, 2008) :

- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η απάντηση στην αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης και εύρεση επίλυσης των περιβαλλοντικών ζητημάτων.
- Βασίζεται σε ένα πολυκλαδικό και πολύπλευρο μοτίβο αντιλήψεων και εμπειριών και ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που απευθύνεται, προτείνει το

διεπιστημονικό, διαθεματικό και πολυεπιστημονικό μοντέλο ένταξής της στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

- Διαπλάθει στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες νέες στάσεις, αξίες και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας βιώσιμης κοινωνίας.
- Βοηθάει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, με τις οποίες εμπλουτίζουν τις δυνατότητες των ατόμων για την καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Καθορίζει τους τρόπους και τις μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών θεσμών όπως για παράδειγμα το σχολείο με τους τοπικούς φορείς αλλά και πέρα από τα όρια της τοπικής κοινότητας.
- Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές τους, καινοτόμες και αξιοσημείωτες τεχνικές και εφαρμογές που θα αποσκοπούν στην αυτενέργεια καθώς και στην απόκτηση γνώσεων μέσω των βιωμάτων τους.
- Είναι συνεχής και εφόρου ζωής η απόκτηση γνώσεων στοχευμένη στο μέλλον.

4.4. Από τη Π.Ε. στη Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Με αφορμή τη μετάβαση από την έννοια «φύση» στην έννοια «περιβάλλον» και τους προβληματισμούς που προβλήθηκαν στην κοινωνία σχετικά με τη περιβαλλοντική κρίση, δόθηκε ώθηση στα εκπαιδευτικά κινήματα με επίκεντρό τους τη φύση να μετατραπούν σταδιακά σε εκπαιδευτικά κινήματα με επίκεντρό το περιβάλλον. Τα κινήματα αυτά που προέκυψαν περιέχονται κάτω από τον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υποστηρίχθηκε ένθερμα διεθνώς ως μία εκπαίδευση η οποία έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει να επιλυθούν αρκετά περιβαλλοντικά προβλήματα και να προάγει μεταβολές σε ποικίλα πεδία της ανάπτυξης, της οικονομίας, της πολιτικής, της κοινωνίας, και πιο γενικά μεταξύ της σχέσης ανθρώπου - κοινωνίας - φύσης.

Προς τα τέλη της δεκαετίας του 1990, η κυριότερη έννοια που συνδέθηκε και ταυτοχρόνως προσδιόρισε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι εκείνη της Αειφορίας. Η εκπαίδευση είναι σπουδαιότερος θεσμός που κοινωνία διαθέτει προκειμένου να απεικονίσει, να εκκινήσει και να ενισχύσει την αειφόρο ανάπτυξη (UNCED, 1992).

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ιδρύθηκε και ήκμασε εκτός των ορίων της περιβαλλοντικής κοινότητας, όπως συνέβη με ποικίλα εκπαιδευτικά κινήματα (Λιαράκου, Φλογαΐτη, 2007).

Θεωρείται όρος πιο γενικός από αυτό του περιβάλλοντος, γιατί συναποτελείται ταυτόχρονα από το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική.

Επιπρόσθετα, εκθέτει συνοπτικά σε μία λέξη την αναμονή, το όραμα, τη δύσκολη πορεία προς τις αλλαγές στη δομή μιας ολόκληρης κοινωνίας, με απότερο στόχο τη διατήρηση της οικολογίας και του δικαίου στην κοινωνία. (Φλογαΐτη, 2006).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη *«είναι πολλά περισσότερα από τη διδασκαλία της γνώσης και των αρχών που σχετίζονται με την αειφορία. Στην ευρύτερη έννοιά της, είναι μια εκπαίδευση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό με στόχο τη δημιουργία πιο βιώσιμων κοινωνιών»* (UNESCO, 2012).

Στα Ηνωμένα Έθνη, το έτος 1987, διατυπώνεται επίσημα ο όρος *«αειφόρος ανάπτυξη»*. Την ίδια χρονιά στη Μόσχα οργανώνεται το διεθνές συνέδριο για την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και κατάρτιση», με σκοπό να διαμορφωθεί μια διεθνής στρατηγική για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη δεκαετία του '90 (UNESCO, 1988).

Ύστερα από τη διάσκεψη του Ρίο το 1992, η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι πλέον άρρηκτα δεμένη με εκείνη της Αειφορίας. Το 1997, στη Θεσσαλονίκη διεξάγεται, υπό την αιγίδα της της ελληνικής κυβέρνησης, διάσκεψη με θέμα : *«Περιβάλλον και κοινωνία: εκπαίδευση και κατάρτιση για την αειφορία»*.

Η διακήρυξη της Θεσσαλονίκης είχε ως κύριο προϊόν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όμως ουσιαστικά περισσότερο αναφέρθηκε σε μία εκπαίδευση για την αειφορία (Φλογαΐτη, 2006).

Έπειτα από τη διάσκεψη της Θεσσαλονίκης, οι όροι είναι συγκεχυμένοι: περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την αειφορία. Ξεχωριστά από τις διατυπώσεις, αποτελεί σημαντικό γεγονός, πως πλέον η Αειφορία κυριαρχεί ως όρος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση έχει την υποχρέωση να την ενσωματώσει ή το λιγότερο, να ασχοληθεί με αυτή (Φλογαΐτη, 2006).

Την τελευταία δεκαετία, τα μέσα ενημέρωσης και το ευρύ κοινό, εστιάζουν ολοένα και περισσότερο την προσοχή τους σε ό,τι αφορά το περιβάλλον και την αειφόρο εκπαίδευση και ανάπτυξη.

Η Επιτροπή Brundtland (Brundtland Commission, 1987), παραθέτει τον εξής ορισμό για την Αειφόρο Ανάπτυξη: *«ανάπτυξη, οποία ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να στερεί το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες»*. (EUR-LEX, 2020).

Ο Leal Filho (2000), αναφέρει τους παράγοντες οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τις πεποιθήσεις του ατόμου για την αειφορία είναι: οι γνώσεις, το υπόβαθρο, εμπειρία, αντίληψη, οι αξίες και το πλαίσιο αναφοράς του.

Στη βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη επισημαίνεται ιδιαίτερα η χρησιμότητα της ενεργητικής μάθησης, της κριτικής αξιολόγησης των αξιών και της πολιτισμικής ευαισθησίας.

Η εκπαίδευση για την αειφορία, ωθεί τους μαθητές να εξασκούν την κριτική τους σκέψη, να σκέφτονται, να βρίσκουν λύσεις για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, με άξονα την ηθική (Orr, 1996).

Στο μεταξύ, στην εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη που σχετίζεται με τις κοινωνικές παραμέτρους υπήρξε προβληματισμός, ο οποίος εκδηλώθηκε διαμέσου της προώθησης της συμμετοχής των ανθρώπων στη λήψη αποφάσεων και στη συνακόλουθη βελτιωτική της φύση, στοιχεία που κρίνονται ως πρωταρχικοί παράμετροι μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Webster, 1998).

Στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, είναι απαραίτητη μια εκπαίδευση που να συνεισφέρει σε μια άρτια θεώρηση της συνθήκης που βρίσκεται ο κόσμος και να προετοιμάζει τους πολίτες ώστε να είναι έτοιμοι, όποτε κληθούν, να λάβουν αποφάσεις (Aikenhead, 1996).

Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, χρειάζεται να θέτει ως κύριο άξονα την ανθρώπινη ανάπτυξη, να στοχεύει στη σχέση του μαθητή με το περιβάλλον και την καθημερινή ζωή του σε αυτό (Wals & Alblas, 1997) και να δημιουργεί υπεύθυνες στάσεις (Tilbury, 1995).

Ο Fourez (1997) εξηγεί κατανοητά, πως ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης όσον αφορά αειφόρο ανάπτυξη είναι όχι τόσο να γίνουν όλοι «ειδικοί», αλλά μάλλον να τους δώθει η

ικανότητα να θέτουν τις σωστές ερωτήσεις και κριτικά να αναζητούν τις ορθές απαντήσεις.

Μεταξύ άλλων, οι Κατσακιώρη, Φλογαΐτη και Παπαδημητρίου (2008), μελέτησαν το θεσμικό πλαίσιο της ΠΕ/ΕΑΑ και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως κυρίως λόγω της έλλειψης μιας κοινόχρηστης ρυθμιστικής επιθυμίας και προσανατολισμού που να παρακινεί τις πολιτικές, τους θεσμούς και τις δράσεις, το ευρύτερο σύστημα λειτουργίας δύναται να είναι αποτελεσματικό.

Η Λιαράκου (2011), διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο η έννοια της Αειφορίας δύναται να ενταχθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, από το 1987 έως το 2005, οδηγήθηκε στη διαπίστωση πως η παρουσίαση του όρου, είναι περιορισμένη και περιστασιακή και δεν φανερώνει καμία απολύτως μεταβολή της ελληνικής πολιτικής για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σημερινή εποχή δεν είναι απλός, αλλά θεωρείται πολύμορφος-πολύπλευρος. Αρμοδιότητα του πλέον δεν είναι μόνο η μεταλαμπάδευση πληροφοριών και ο εμπλουτισμός των κυριότερων ικανοτήτων στους μαθητές τους. Θα πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές του να μπορούν να διαχωρίζουν την γνώση από την απλή πληροφόρηση και να φροντίζει για την αναβάθμιση των γνώσεων που εφάπτονται με τις αξίες της αρετής και της σοφίας. Επιπλέον αναλαμβάνει να ωθεί το παιδί να ανακαλύπτει την γνώση μόνο του, να συντονίζει τις γνώσεις που προέρχονται από το εξωσχολικό περιβάλλον και να καλλιεργεί την πολιτισμική πλευρά του σχολικού περιβάλλοντος (Γρόλιος, 2001).

Ένας εκπαιδευτικός οφείλει να είναι πρωτοποριακός, να ξεπερνά στασιμότητα και να εφοδιάζει με νέες πρωτότυπες ιδέες τα βιώματα του. Παράλληλα έχει υποχρέωση να δημιουργεί νέες διόδους στις προοπτικές της μάθησης. Αυτό μπορεί να γίνει αλλάζοντας το σύνολο των παιδαγωγικών μεθόδων, καθιερώνοντας με τους μαθητές του δραστηριότητες που χρειάζεται να κάνουν έρευνα, λαμβάνοντας αποφάσεις με βάση την αυτόβουλη σκέψη τους με έναν γενικό μορφωτικό και πολιτισμικό χαρακτήρα, εφαρμόζοντας άλλες παιδαγωγικές τακτικές που αντιστοιχούν με αποτελεσματικότερο τρόπο ξεχωριστά σε κάθε ομάδα μαθητών μέσω αυτού θα καταφέρουμε να εξαλείψουμε ως ένα σημείο την αποτυχία του σχολείου και την κοινωνική ανισότητα (Ντούσκας, 2005).

Επιπλέον θα τροφοδοτούνται οι προβληματισμοί και οι ανησυχίες των μαθητών με την εφαρμογή μια κουλτούρας στοχαστικού δασκάλου. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαπαιδαγωγήσει σε ένα ανθρωπιστικό σύστημα αξιών σεβασμού, αλληλεγγύης, πνευματικής ελευθερίας και κοινωνικής δικαιοσύνης (Τσούλιας, 2018).

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες και πραγματοποιήθηκαν έρευνες για να μπορέσουν να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού.

Το 2004 με 2006 πραγματοποιήθηκε μία έρευνα για τα χαρακτηριστικά του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού μέσα από τις απόψεις των μαθητών τους, όπως και για τον καλό ή κακό μαθητή.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 1000 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και 1500 μαθητές. Στην έρευνα της Αναστασίας Παμουκτσόγλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου ανάλογα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι τα ακόλουθα:

- αγάπη προς τους μαθητές
- θέληση και μεράκι για την δουλειά
- επιμονή και υπομονή στην εκτέλεση των υποχρεώσεων
- να μπορεί να αξιολογεί και μόνος του τον εαυτό του ώστε να γίνεται καλύτερος
- ενθουσιασμός
- επικοινωνία με τους μαθητές του και με τους συναδέλφους
- χιούμορ
- ικανότητα να μεταλαμπαδεύει τις γνώσεις
- να αποτελεί μια ολοκληρωμένη και ισορροπημένη προσωπικότητα και ψυχική υγεία

Σύμφωνα με το μεγαλύτερο ποσοστό των απόψεων των μαθητών για τον «καλό» εκπαιδευτικό έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

- να αναπληρώνει τις ελλείψεις των μαθητών
- να γνωρίζει τι πρέπει να κάνει όταν οι μαθητές δεν προσέχουν στο μάθημα
- να γνωρίζει πολλές τεχνικές για την παρουσίαση του νέου μαθήματος
- να γνωρίζει τι ξέρει και τι δεν ξέρουν οι μαθητές του
- να είναι άτομο εμπιστοσύνης και μπορούν να στηριχτούν πάνω του τα παιδιά
- να δημιουργεί κλίμα δημοκρατίας
- να δείχνει ενθουσιασμό για την δουλειά του
- να είναι πρόθυμος να εξηγήσει όσες φορές χρειαστεί κάτι που δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά στο μάθημα
- να είναι υπομονετικός και φιλικός
- να ελέγχει κάθε εργασία που βάζει
- να επιβραβεύει τις προσπάθειες που κάνουν τα παιδιά
- να διαχειρίζεται σωστά τον χρόνο διδασκαλίας
- να ακούει τις ιδέες των μαθητών του
- να μπορεί να διευθετεί τις συμπεριφορές που προκαλούν προβλήματα στο μάθημα
- να κάνει το μάθημα με τρόπο που θα καταλαβαίνουν όλοι

- να δίνει σαφείς οδηγίες για τις ασκήσεις και τις εργασίες
- να διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να αφομοιώσουν τις νέες γνώσεις
- να προσαρμόζει τον τρόπο διδασκαλίας ώστε να περιλαμβάνει και την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών
- να χρησιμοποιεί οπτικοακουστικό υλικό ώστε να κατανοούν οι μαθητές πιο δύσκολες έννοιες και θεωρίες

Με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας καταλήγουμε ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαθέτει κατά προτεραιότητα τα παρακάτω:

- γνώστης του αντικείμενο διδασκαλίας του
- χιούμορ
- ευέλικτος
- οργανωτικός όσο αφορά τον χρόνο και την διδασκαλία
- αμερόληπτος
- να εμπνέει και να παροτρύνει τους μαθητές
- να κατανοεί τις ελλείψεις των μαθητών
- να προάγει την ανατροφοδότηση
- να δείχνει ενθουσιασμό
- να κοινοποιεί τους στόχους, τη σειρά των εννοιών του μαθήματος, τις ευθύνες που θα αναλάβουν οι μαθητές
- να είναι ομιλητικός και προσιτός (Παπάνης & Γιαβρίνης, 2009).

5.2 Η έννοια του κινήτρου

Κατά μια γενική έννοια ως κίνητρο δύναται να θεωρηθεί το σύνολο των παραγόντων που οδηγούν τον άνθρωπο στο να κατακτήσει συγκεκριμένη συμπεριφορά (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Πρόσθετα, ως κίνητρα μπορούν να χαρακτηριστούν οι ψυχολογικές διαδικασίες-ενέργειες οι οποίες διεγείρουν, διευθύνουν και διατηρούν μια συμπεριφορά προς ένα συγκεκριμένο στόχο (Berry & Houston, 1993).

Η διάκριση των κινήτρων γίνεται σε δύο τομείς: τα εσωτερικά κίνητρα και τα εξωτερικά. Εσωτερικά αποτελούν τα ένστικτα, οι επιθυμίες ή τα συναισθήματα του

εκάστοτε άτομο, ενώ εξωτερικά αποτελούν κατεξοχήν οι αμοιβές (συναισθηματικές και υλικές) ή τα φόβητρα. Επιπλέον, υπάρχει και ένας ακόμα σημαντικός διαχωρισμός των κινήτρων σε βασικά και δευτερογενή. Τα κίνητρα που σχετίζονται με το ένστικτο του ατόμου και καθορίζουν την επιβίωση του όπως είναι για παράδειγμα: η πείνα, η δίψα, η σεξουαλικότητα, θεωρούνται βασικά κίνητρα. Στα δευτερογενή εντάσσονται κυρίως όσα συνδέονται με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον και συνήθως είναι εγγενή ή επίκτητα. Τα δευτερογενή κίνητρα λοιπόν αποτελούν το κίνητρο για επιτυχία, αυτοπραγμάτωση.

Ένας ακόμη τρόπος διαχωρισμού των κινήτρων είναι ο εξής:

- i. τα φυσιολογικά ή βασικά
- ii. τα κοινωνικά ή κοινωνικογενή που συνιστούν κίνητρα τα οποία γίνεται να αποκτηθούν μέσω της κοινωνικοποίησης όπως για παράδειγμα η ανάγκη και εσωτερική επιθυμία των ανθρώπων για αποδοχή (Ferreira et al., 2011)
- iii. τα γνωστικά κίνητρα, είναι κίνητρα που εκφράζουν την ανάγκη του ατόμου για γνώση και πληροφόρηση (Ferreira et al., 2011)

Αξίζει να σημειωθεί πως το κίνητρο, εκτός από την ικανότητά του να καθορίζει την απόφαση του ατόμου για την πράξη που θα τελέσει, προσδιορίζει ακόμη και το χρονικό διάστημα που θα ενισχύει το άτομο την πράξη και παράλληλα πόσο σκληρά διατίθεται το άτομο να προσπαθήσει έτσι ώστε να πετύχει το στόχο που έχει θέσει (Dornyei, 2001).

Υπάρχει αμοιβαίος ετεροπροσδιορισμός αναγκών, κινήτρων και στόχων, όπου οι ανάγκες παράγουν επιθυμίες που ακολούθως τους ωθούν σε ενέργειες που αποφέρουν ευαρέσκεια. Συμπερασματικά έχει καταστεί σαφές ότι και στο χώρο της εκπαίδευσης τα κίνητρα είναι αυτά που παρακινούν τα άτομα προς ορισμένες πράξεις εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το κίνητρο κατέχει θετική απήχηση στην διαδικασία της εκπαίδευσης καθώς καθρεφτίζει τις εμπειρίες, τη βούληση και τις αιτίες εκπαιδευτικών και μαθητών να λαμβάνουν μέρος σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Brophy, 2004).

5.2.1 Κίνητρα προκειμένου να ασχοληθεί ένας εκπαιδευτικός με την Π.Ε.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη πως η ενασχόληση ενός εκπαιδευτικού με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, είναι αρκετά δύσκολη και χρονοβόρα. Εάν εξετάσουμε τις συνθήκες και την ευρύτερη κατάσταση στην οποία εργάζεται στη σημερινή εποχή ένας

εκπαιδευτικός, θεωρητικά λίγοι θα έπρεπε να «ξοδέψουν» χρόνο και διάθεση για να υλοποιήσουν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του σχολείου/βρεφονηπιακού σταθμού (Παπάζογλου-Τζίμα, 2014).

Ως επακόλουθο, θα ήταν ευεργετικό να δίνονται ισχυρά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να αρχίζουν αυτή την προσπάθεια και να μην την παραιτούνται στην πορεία. Τα κίνητρα, βάση σχετικών ερευνών, δεν διαχωρίζονται με εύκολο τρόπο (Sauve, 1997).

Ένας αποδεκτός διαχωρισμός είναι σε δύο κατηγορίες:

- i. τα προσωπικά κίνητρα
- ii. τα επαγγελματικά

Στα πρώτα, κυρίαρχη θέση έχουν τα συναισθηματικά κίνητρα, όπως για παράδειγμα η αγάπη για το περιβάλλον, η ευαισθητοποίησή τους απέναντι στη φύση, η ηθική. Από την άλλη πλευρά, στη δεύτερη κατηγορία περισσότερες ήταν οι παιδαγωγικού τύπου παραπομπές στους στόχους και τις δυνατότητες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ο τρόπος που λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί και στην ευχαρίστηση που απορρέει από την Π.Ε. Παρόλα αυτά δε εκφράστηκε ιδιαίτερη ανησυχία για τα υπάρχοντα περιβαλλοντικά προβλήματα, την ολοένα αρνητικά μεταβαλλόμενη κατάσταση του περιβάλλοντος και για το μέλλον που θα έχουν οι ανθρώπινες κοινωνίες. Η πλειονότητα έχει την πεποίθηση πως ο ρόλος του δύναται να καταστεί σημαντικότερος καθώς κατακτούν νέες γνώσεις και εμπειρίες και καλυτερεύουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά (Sauve, 1997).

Σε γενικό πλαίσιο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ερωτήθηκαν σε έρευνα, για το λόγο που τους οδήγησε να ασχοληθούν με την Περιβαλλοντική απάντησαν τα εξής:

Αρχικά αποφάσισαν να ασχοληθούν για να νιώσουν καλύτερα και να βρουν μια διέξοδο στην ρουτίνα του σχολείου. Στη συνέχεια, ανέφεραν πως στράφηκαν προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διότι μέσω αυτής, τους δίνεται η δυνατότητα να εκδηλωθούν με δημιουργικό τρόπο και να λάβουν πρωτοβουλίες στο χώρο εργασίας τους. Ακόλουθοι λόγοι είναι πως επιθυμούσαν να δημιουργήσουν αρτιότερη και περισσότερο προσωπική επαφή με τα παιδιά, να κατακτήσουν και να εσωτερικεύσουν οι ίδιοι γνώσεις και εμπειρίες, να διαφοροποιηθούν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, λόγω της αγάπης τους για τη φύση και για να έχουν περισσότερες φορές τη δυνατότητα να βρεθούν κοντά της, να επωφεληθούν προσωπικά και να ευτυχίσουν (Sauve, 1997).

Επιπλέον σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς από τους Γεωργόπουλος, Δημητρίου και Μπιρμπίλη το 2006, γίνεται φανερό ότι το βασικό κίνητρό τους για να

εκτελέσουν κάποιο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι διπλής φύσης: από τη μια πλευρά, η προσωπική τους ευαισθησία, από την άλλη, η ανάγκη να την μεταδώσουν στα παιδιά της τάξης τους. Προεκτείνοντας της σκέψη μας, θα λέγαμε ότι αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν την Π.Ε. όπως και τα περιβαλλοντικά ζητήματα ως ένα «προσωπικό στοίχημα».

Αυτή η εξέταση της ΠΕ ως «προσωπικής υπόθεσης» από τους εκπαιδευτικούς του χώρου αυτού, είναι αποτέλεσμα παραγόντων όπως: το εθελοντικό στοιχείο που διακρίνει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η δυνατότητα (αλλά και η «νομιμότητα») εξωτερίκευσης συναισθημάτων στα πλαίσια του πεδίου αυτού και η περισσότερη ελευθερία που παρέχει μια «όχι και τόσο συνηθισμένη» διδασκαλία, αντίθετα με την παραδοσιακή.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μέσω της συμμετοχής τους και εισφοράς τους στην ΠΕ είναι καθοριστική η διαδρομή των ανηλίκων προς την αναζήτηση και ταυτίζονται με τον ρόλο του «συνοδού» ανοιχτών-αναδυόμενων δραστηριοτήτων. Σε κάθε περίπτωση έχουν την πεποίθηση πως και η απλή ενασχόληση με προγράμματα ΠΕ υποδηλώνει σταδιακή απομάκρυνση και αποξένωση από τον παραδοσιακό τύπο εκπαίδευσης. Μέσω αυτής τους της επιλογής, προωθείται ο βιωματικός-συνεργατικός τύπος εκπαίδευσης, δίνοντας χρόνο και χώρο για αυτενέργεια των παιδιών (Γεωργόπουλος, Δημητρίου & Μπιρμπίλη 2008).

5.2.3 Τα κίνητρα για μάθηση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Αξίζει να σημειωθεί πως τα κίνητρα είναι αυτά που προτρέπουν τους ενηλίκους να συμμετέχουν σε ποικίλες μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διάφοροι ερευνητές επιτελούν αδιάκοπα οργανωμένες και τακτικές προσπάθειες προκειμένου να εξετάσουν λεπτομερώς και να επεξηγήσουν τις αποφάσεις των ενήλικων ανθρώπων στο να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τους παράγοντες που συνδράμουν στη λήψη των αποφάσεων

Διακεκριμένες προσπάθειες έχουν λάβει χώρα για την ποσοτικοποίηση μεταβλητών που σχετίζονται με την συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων (Blunt & Yang, 2002).

Ακόμη, μια έρευνα του Houle (1961), παραθέτει μια κατάταξη των ενήλικων συμμετεχόντων σε κατηγορίες. Στην συγκεκριμένη έρευνα ο ίδιος περιγράφει τρεις

αλλότροπους τύπους ενήλικων ανθρώπων που συμμετείχαν σε συσχέτιση με τον προσανατολισμό τους στη μάθηση.

Πιστεύει πως υπάρχουν οι:

- προσανατολισμένοι στο στόχο (goal- oriented),

Στους προαναφερόμενους περιλαμβάνονται όσοι κάνουν χρήση της μάθησης με σκοπό να αποκτήσουν συγκεκριμένα πράγματα, όπως για παράδειγμα να μάθουν τον τρόπο αντιμετώπισης συγκεκριμένων οικογενειακών προβλημάτων, να μάθουν να μιλούν και να εκφράζονται μπροστά σε κοινό. Η μάθηση θεωρείται ως μία ακολουθία επεισοδίων, κάθε ένα από τα οποία αρχίζει από την παραδοχή από το ίδιο το άτομο μίας ανάγκης ή ενός ενδιαφέροντος. Οι συμμετέχοντες που είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο στόχο διαλέγουν οποιαδήποτε ορισμένη συστηματική προγραμματισμένη προσέγγιση θα τους βοηθήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο να επιτύχουν το στόχο τους, π.χ. παρακολουθούν ένα μάθημα, αποφασίζουν να ταξιδέψουν να διαβάσουν ένα βιβλίο (Cross, 1988: 82).

Ύστερα υποστηρίζει πως υπάρχουν και οι :

- προσανατολισμένοι στη δραστηριότητα (activity- oriented)

Ενδιαφέρονται και στοχεύουν πρώτιστα για σε αυτή καθαυτή την εκπαιδευτική δραστηριότητα, παρά στην ανάπτυξη και προαγωγή μίας δεξιότητας ή στον στοχασμό σε κάποιο αντικείμενο. Συνοπτικά, οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν είναι οι εξής: να νιώθουν όσο το δυνατόν λιγότερο μόνοι, να ξεφύγουν από την μονοτονία, να βρουν διέξοδο από ένα δυστυχισμένο γάμο, να διαφύγουν από μία επαγγελματική κατάσταση, να γνωρίσουν νέο σύντροφο, να συλλέξουν πτυχία, να διατηρήσουν την οικογενειακή παράδοση.

Η τελευταία κατηγορία ανθρώπων που παραθέτει σχετικά με τον προσανατολισμό τους στη μάθηση είναι οι:

- προσανατολισμένοι στη μάθηση (learning- oriented)

Λαμβάνουν μέρος στη μάθηση με κύριο ενδιαφέρον την ίδια τη μάθηση. Κύριο μέλημά τους: η επιθυμία τους για μάθηση και προσωπικής τους ανάπτυξη μέσω αυτής. Η συμμετοχή τους είναι διαρκής και εφ' όρου ζωής και συνιστά προτεραιότητα για τους ερευνητές του πεδίου (Blunt & Yang, 2002).

5.3 Προβλήματα κατά την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ αυτό

Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εμφανίζει κάποια προβλήματα και στην ελληνική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο εκπαίδευσης όχι ιδιαίτερης σημασίας. Όσο αφορά τα περιβαλλοντικά προγράμματα δεν έχουμε μεγάλη συμμετοχή εκπαιδευτικών για να αναλάβουν κάποιο να το υλοποιήσουν και μικρό ποσοστό αυτών καταφέρνουν να βγάλουν συμπεράσματα, με αποτέλεσμα να θέτετε υπό αμφισβήτηση η αποτελεσματικότητά τους.

Επιπροσθέτως κατά την διάρκεια των προγραμμάτων αρκετοί είναι οι μαθητές που αποφασίζουν να φύγουν από το πρόγραμμα είτε γιατί δεν λαμβάνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, είτε γιατί ο εκπαιδευτικός δεν τους παρακίνησε αρκετά ώστε να ασχοληθούν με την επίλυση και την ανάλυση του θέματος που κλήθηκαν να ασχοληθούν. Τέλος η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητά της δεν αξιολογούνται.

Ο τρόπος με τον οποίο καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός αποτελούσε έναν φραγμό για την διεκπεραίωση προγραμμάτων σχετικών με το περιβάλλον. Παράλληλα μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών ασπάζονται την άποψη της μεταλαμπάδευσης των γνώσεων χωρίς ουσιαστικό σκοπό που προκύπτει μέσα από τα βιβλία ή από τη γνώσεις των ίδιων. Ο ουσιαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί τα παιδιά ώστε να αναζητούν τα ίδια από μόνα τους την γνώση και να αναλύουν τα ζητήματα που προκύπτουν βρίσκοντας για αυτά λύσεις. Ταυτόχρονα πρέπει να τα ενθαρρύνει και να στηρίζει ώστε να προγραμματίζουν την εργασία τους να ψάχνουν τις πληροφορίες και να καλλιεργεί το έφοδος ώστε να επιτευχθούν οι ανάλογοι στόχοι (Μαυρικάκη, 2003).

Μερικοί λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν να υλοποιήσουν κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα είναι: η μη περεταίρω απόκτηση γνώσεων σχετικών με το επάγγελμα του, η απουσία ερεθισμάτων, οι υπερωρίες, τα εμπόδια στην επικοινωνία με τους συνάδελφους, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου των παιδιών, ο όγκος τις διδασκαλίας αρκετές φορές αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν μια περιβαλλοντική εργασία, τα οικονομικά μέσα που απαιτούνται κάποιες φορές για την εφαρμογή και διεκπεραίωση των εργασιών αυτών.

Κύριο εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η ελλιπής επιμόρφωση πάνω στα ζητήματα αυτά. Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για να μπορέσουν να καθοδηγήσουν τους μαθητές να αναλύσουν τα ζητήματα που

σχετίζονται με το περιβάλλον και την οικολογία, οι πιθανές μη ευχάριστες καταστάσεις, να ψάχνουν την ορθότερη επίλυση, να κατέχει που θα πρέπει να αναζητηθεί η λύση, να έχει την κριτική ικανότητα ώστε να εκμεταλλεύεται τις χρήσιμες για εκείνον πληροφορίες και να καθοδηγεί τους μαθητές στα σωστά μονοπάτια (Μαυρικάκη, 2003).

Όλα αυτά μπορούν να επιβεβαιωθούν ή να εξακριβωθούν μέσα από έρευνες πάνω στις απόψεις των ίδιων εκπαιδευτικών για όλα όσα αφορούν τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΠΕ), την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, το περιβάλλον και τα προβλήματα του.

Ο Γεωργόπουλος, η Δημητρίου και η Μπιρμπίλη πραγματοποίησαν μία έρευνα το χρονικό διάστημα 2004-2005 πάνω στους *«Παραμέτρους των προσωπικών θεωριών των Νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»*.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 8 νηπιαγωγοί με τρία χρόνια τουλάχιστον εμπειρία σε προγράμματα Π.Ε. Οι νηπιαγωγοί το διάστημα εκείνο έλαβαν μέρος σε εκπαιδευτικά μαθήματα στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και δούλευαν στους νομούς Λαρίσης, Αθήνας και Θεσσαλονίκης.

Σκοπός της έρευνας λοιπόν ήταν η εξέταση των απόψεων των νηπιαγωγών πάνω στα εξής θέματα: το περιεχόμενο που δίνουν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τους τρόπους επιλογής της θεματολογίας των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο, τον παιδαγωγικό τους ρόλο στην εκτέλεση των προγραμμάτων αυτών, τα κίνητρα να τους ενθαρρύνουν να ασχοληθούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα παλαιότερα βιώματα τους στην εκπαίδευση ώστε να αποτελέσουν την βάση για την συμμετοχή τους σε αυτή.

Από την ανάλυση της έρευνας τους για τις προσωπικές θεωρίες των νηπιαγωγών κατέληξαν στα συμπεράσματα πώς:

Το περιεχόμενο της ΠΕ λοιπόν φαίνεται πως είναι διαδικασία δημιουργίας εμπειριών που προάγουν το αίσθημα αγάπης, φροντίδα και προστασίας του περιβάλλοντος, που προάγει την κριτική ικανότητα και την ετοιμότητα για δραστηριοποίηση προς όφελος του περιβάλλοντος.

Σχετικά με τον τρόπο επιλογής της θεματολογίας των προγραμμάτων γίνεται με τέσσερις τρόπους:

(α) από ιδέες που δίνουν τα παιδιά

(β) με συζήτηση και αξιοποίηση των βιωμάτων των παιδιών

(γ) έπειτα από την προσωπική άποψη του παιδαγωγού που ανακοινώνει στα παιδιά το ζήτημα λαμβάνοντας υπόψιν τους τους περιορισμούς που απορρέουν από το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών και αφετέρου την κατάλληλη εκμετάλλευση του χώρου και του χρόνου που θα το παρουσιάσει ώστε να εκμεταλλευτεί την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος τους

(δ) ένα ποσοστό νηπιαγωγών ενεργεί ως καθοδηγητής, διαλέγοντας θέματα που πιστεύουν οι ίδιες ότι είναι σημαντικά

Ότι αφορά το ρόλο τους υπάρχουν δύο κατηγορίες στην πρώτη λειτουργούν ως καθοδηγητές των παιδιών προς την ανακάλυψη, ενώ στην δεύτερη βλέπουν τον εαυτό τους ως «συνοδό» ανοιχτών/αναδυόμενων δραστηριοτήτων. Πιστεύουν πως η ανάμειξη με τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα θεωρείται σαν να «χωρίζουν» από τον παραδοσιακό τύπο εκπαίδευσης. Βλέπουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικούς προωθητές της βιωματικής-συνεργατικής εκπαίδευσης, δίνοντας χρόνο και χώρο στα παιδιά να έχουν αυτόνομο και ενεργητικό ρόλο. Έτσι λοιπόν όλα αυτά τα δεδομένα θεωρούν πως είναι τα στοιχεία της ΠΕ που την κάνουν να διαφέρει από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του νηπιαγωγείου, ως μία ριζοσπαστική μέθοδος διδασκαλίας.

Τα κίνητρα για να υλοποιήσουν προγράμματα ΠΕ φαίνεται ότι οφείλεται στην προσωπική τους ευαισθησία και στην ανάγκη να την μεταδώσουν στα παιδιά της τάξης τους. Έτσι γίνεται φανερό ότι τίθεται ένας προσωπικός στόχος που σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αυτή η εκδοχή της ΠΕ ως «*προσωπική υπόθεση*» των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα παραγόντων όπως ο εθελοντισμός που είναι γνώρισμα της ΠΕ, η ικανότητα να προάγονται τα συναισθήματα μέσα σε αυτό το πλαίσιο και η διεύρυνση των ορίων επιτρέποντας μια ανατρεπτική εκπαίδευση (Γεωργόπουλος, Δημητρίου & Μπιρμπίλη, 2008).

Οι ίδιοι πραγματοποίησαν άλλη μία έρευνα το 2004-2005, στραμμένη στις απόψεις των Νηπιαγωγών πιο συγκεκριμένα για τα προγράμματα όσο αφορά την θεματολογία τους και τον τρόπο επιλογής της, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την υλοποίηση των προγραμμάτων στο σχολείο, τον τρόπο με τον οποίο τα συνδέουν με το υπόλοιπο πρόγραμμα της τάξης καθώς και τα οφέλη της εφαρμογής τους. Η επιλογή του δείγματος ήταν βασισμένη πάλι σε 8 νηπιαγωγούς με τρία χρόνια εμπειρίας στα προγράμματα οι

οποίοι εργαζόταν σε δημόσια σχολεία σε Αστική και Ημιαστική περιοχή στην Βόρεια Ελλάδα. Από τις απαντήσεις που έλαβαν κατέληξαν στα συμπεράσματα πως:

- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εφαρμόζεται με τρόπο έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να γνωρίσουν το φυσικό περιβάλλον καθώς η θεματολογία των προγραμμάτων που επιλέγεται στρέφεται περισσότερο στο φυσικό περιβάλλον και λιγότερο στο ανθρωπογενές.
- Κατά την διάρκεια των ΠΠΕ πραγματοποιούνται δραστηριότητες οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους καθώς και να συμμετέχουν στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.
- Τα Προγράμματα ΠΕ χαρακτηρίζονται ως πεδίο υλοποίησης των αναγκών των μικρών παιδιών για να τεθούν σε εφαρμογή καθώς τους δίνουν ευκαιρίες και δυνατότητες για προσέγγιση της γνώσης μέσα από τις εμπειρίες τους και συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.
- Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν περιβαλλοντικά προγράμματα τα συνδέουν με το υπόλοιπο πρόγραμμα στην τάξη σε μια προσπάθεια να διευρύνουν το περιεχόμενο τους.
- Παρόλο που η μέθοδος του project είναι μία διαδεδομένη τεχνική για την υλοποίηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται πως δεν είναι ξεκάθαρες η δομή του και οι αρχές του.

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν θετική επίδραση στα παιδιά καθώς απορρέει αλλαγή στην συμπεριφορά τους κατά την διάρκεια υλοποίησης τους, καλλιεργούν δεξιότητες δημιουργικότητας, παρατηρητικότητας και συνεργασίας, έπραξαν με βάση την αυτόνομη σκέψη και τις αποφάσεις τους και αλληλοεπίδρασαν με τους τοπικούς φορείς με αποτέλεσμα όσα βιώνουν να τα ωθούν να μάθουν να έχουν ενεργό ρόλο στα κοινά και να είναι ενεργεί για την λύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Δημητρίου, Γεωργόπουλος & Μπιρμπίλη, 2008).

Ότι αφορά τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε μελέτη για την συμμετοχή τους στην καταλληλότητα των σχολείων με ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές. Μελετήθηκαν οι παράγοντες στόχοι και μέθοδοι των προγραμμάτων σε σχέση με την μέθοδο αξιολόγησης των θετικών αποτελεσμάτων των σχολείων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν υλοποιήσει Πρόγραμμα ΠΕ και μελετήθηκε κατά όσο η υλοποίηση πρωτοποριακών τρόπων προσλαμβάνετε από τους

εκπαιδευτικούς ως βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας συνολικά και το κατά πόσο αυτή επιτυγχάνεται.

Τα αποτελέσματα οδήγησαν σε αντικρουόμενες παρατηρήσεις για την συμβολή των ΣΠΠΕ στην σχολική αποτελεσματικότητα καθώς από την μια πλευρά σημειώνεται πως η εφαρμογή ενεργειών στο κοινοτικό επίπεδο παίζει ουσιαστικό ρόλο στη στοχευμένη εκμάθηση και από την άλλη πλευρά από την σκοπιά των μαθητών τα κριτήρια της αποτελεσματικής εξέλιξης των παιδιών, στα όρια των ΣΠΠΕ παρουσιάζεται ως ελλιπής ή μη ικανοποιητική. Επίσης γίνεται αντιληπτό πως η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση μπορεί να αυξάνεται αλλά δεν φέρει ουσιαστικά αποτελέσματα στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον εκεί που κυριαρχεί το παραδοσιακό μοντέλο διεύθυνσης δεν ενισχύεται η δυναμική της υπό διερεύνηση αλληλεπίδρασης (Ιωαννίδου, Κουρου & Τζέλφε, 2005).

Σε έρευνα που έγινε για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απαραίτητες γνώσεις και τις ικανότητες που θα πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θεωρούν σημαντικό να διαθέτει κάποιος τις κατάλληλες γνώσεις για την έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το αντικείμενο της καθώς και τα θέματα που διδάσκονται σε αυτήν. Από την άλλη πλευρά ότι αφορά τις βασικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός σημαντικό θεωρούν να έχει την ικανότητα να αναπτύσσει δεσμούς με τους μαθητές του, δηλαδή το είδος και την ποιότητα της σχέσης τους. Επίσης θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αξιοποιεί στο μέγιστο τα προγράμματα Π.Ε όσον αφορά στην διαμόρφωση τους, την οργάνωση τους και τις δραστηριότητες τους. Να μπορεί να χρησιμοποιεί πληροφορίες διαφορετικών πηγών, να τις συνθέτει μεταξύ τους και να μπορεί να τις μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του με ουσιαστικό τρόπο (Δασκολιά, 2005).

Η Δημητρίου και Ζαχαριάδου σε έρευνα που έκανα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Έβρου (80 άτομα εκ των οποίων οι 15 ήταν νηπιαγωγοί και οι 65 δάσκαλοι δημοτικού) έδωσαν βάση στις απόψεις τους για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα σχολεία και στον ρόλο τους σε αυτήν και πιο συγκεκριμένα σε απόψεις σχετικά με η συνεισφορά της ΠΕ στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και στην μελλοντική ανάπτυξη ατόμων που υιοθετούν φιλικές ως προς το περιβάλλον συμπεριφορές, στον τρόπο με τον οποίο συμπεριλαμβάνεται στα σχολεία, τον τρόπο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή της, στους λόγους που αποφασίζουν να

πραγματοποιήσουν ένα πρόγραμμα ΠΕ, καθώς και στους παράγοντες που κάποιες φορές δεν επιλέγουν να αναλάβουν ένα ΠΠΕ στα σχολεία.

Από την ανάλυση των δεδομένων κατέληξαν στα συμπεράσματα πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική της ΠΕ στα σχολεία διότι συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών με σκοπό να γίνουν στο μέλλον σωστοί πολίτες προς το περιβάλλον, τους μαθαίνει να το αγαπούν, να το σέβονται και να φροντίζουν για αυτό και καλλιεργήσουν γνώσεις σχετικές με την οικολογία και τα ζητήματα που προκύπτουν και ικανότητες ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τα όποια περιβαλλοντικά ζητήματα και να συμμετέχουν στην αντιμετώπιση τους.

Οι λόγοι για τους οποίους δεν επιλέγουν να ασχοληθούν με την ΠΕ οι εκπαιδευτικοί είναι πως δεν διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο που θέλουν, λόγω οικονομικών παραγόντων, μεγάλο ποσοστό μαθητών ανά τάξη και η μετακίνηση τους από την μία αίθουσα στην άλλη και ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η ελλιπής μόρφωση πάνω στα θέματα της. Από την άλλη πλευρά οι λόγοι που τους ωθούν να υλοποιήσουν κάποιο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι προσωπικοί, εκπαιδευτικοί, παιδαγωγικοί καθώς και περιβαλλοντικοί. Θέλουν να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών προς το περιβάλλον, να προστατέψουν το περιβάλλον, με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα αναπτύσσεται ομαδικό πνεύμα και δημιουργούνται διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Σχετικά με μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται για την εφαρμογή των προγραμμάτων η πιο διαδεδομένη μέθοδος είναι το project, στην συνέχεια η μελέτη πεδίου, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τα εικαστικά και ακολουθούν σε μικρότερο ποσοστό επιλογής από τους δασκάλους το παιχνίδι ρόλων, η συζήτηση των θεμάτων και μέθοδος επίλυσης προβλημάτων (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005).

Σε άλλη μία μελέτη πάνω στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και το περιεχόμενό της σκοπός ήταν η ανάλυση, η κατηγοριοποίηση και η ερμηνεία των αντιλήψεων των νηπιαγωγών πάνω σε δύο θεμελιώδεις ορισμούς: τη φύση και το περιβάλλον, έννοιες μεγάλης σημασίας για την Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 110 εκπαιδευτικοί στην περιοχή της Αθήνας. Τα δεδομένα κατέγραψαν ότι η επικρατέστερη αντίληψη των παιδαγωγών όσο αφορά τη φύση είναι νατουραλιστική, απλοϊκή, περιορισμένη και εμπλουτισμένη με ρομαντικά στοιχεία. Η αντίληψη που κυριαρχεί για το περιβάλλον επικεντρώνεται στις βιοφυσικές διαστάσεις και

απουσιάζει ολοκληρωματικά η πολυπλοκότητά του και ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του παγκόσμιου και του συστημικού προβληματισμού.

Οι μισοί από τους συμμετέχοντες έχουν την αντίληψη ότι ο όρος του περιβάλλοντος είναι ολόιδιος με αυτόν της φύσης, αν και μερικές φορές υπάρχει ένας προβληματισμός όσο αφορά τις έννοιες. Τα προγράμματα για επί μέρους απόκτηση γνώσεων εντός της υπηρεσίας και η εφαρμογή της Π.Ε στα σχολεία δεν ασκούν επιρροή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο αφορά τη φύση και το περιβάλλον (Flogaitis & Agelidou 2003).

Στην Λέσβο διεξάχθηκε έρευνα σε εκπαιδευτικούς Α/Θμιας Εκπαίδευσης δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους για να δουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 1996-1997 και αφορούσε την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω σε προβληματισμούς κοινωνικού περιεχομένου που υπήρχαν, για το περιβάλλον, για τον ρόλο του σχολείου και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η δεύτερη έρευνα έλαβε χώρα το έτος 2002-2003 αναφορικά με τις γνώσεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές, δραστηριότητα και την ενεργή συμμετοχή σε περιβαλλοντικά ζητήματα και φυσικά τις απόψεις τους για την ΠΕ και περιείχε και ερωτήσεις με δημογραφικά στοιχεία.

Η ανάλυση των δεδομένων και των δύο ερευνών όσο αφορά τα δημογραφικά στοιχεία έδειξε πως έχουμε άνοδο των γυναικών που εμπλέκονται και πως στο μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν όλο και μικρότερους ηλικιακά που ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι έχουμε και περισσότερες προσλήψεις καθώς επίσης υπάρχει κέρδος και στο επίπεδο μόρφωσης.

Αυτό φαίνεται με διαφορά στην δεύτερη ερευνά από ότι στην πρώτη καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν πάνω από ένα πτυχίο στις παιδαγωγικές σπουδές και κάποιοι έχουν και μεταπτυχιακές σπουδές. Το ενδιαφέρον τους για το περιβάλλον έχει υπάρξει αύξηση και πηγή πληροφόρησης είναι τα Μ.Μ.Ε. Επιπλέον σημαντική είναι η καλύτερη ποιότητα των γνώσεων τους στα περιβαλλοντικά θέματα αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό διότι από την δεύτερη έρευνα ανακαλύφθηκε πως δεν κατέχουν τις βασικές αρχές της περιβαλλοντικής επιστήμης παρόλο που μεγάλο ποσοστό έχει συμμετάσχει σε σχετικό σεμινάριο.

Η στάση τους απέναντι στην Π.Ε παραμένει θετική αλλά δεν εφαρμόζονται περιβαλλοντικά προγράμματα διότι ελάχιστοι είναι εκείνοι που τα υλοποιούν παρόλο που

μεγάλο ποσοστό παρακολούθησε σεμινάριο για την Π.Ε. Αξιοσημείωτη είναι η προθυμία τους για περισσότερη εκπαίδευση πάνω στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν όπως πρέπει στις ανάγκες της (Σκαναβή, Πετρενίτη & Γιαννοπούλου, 2005).

Μία ακόμη έρευνα με ερωτηματολόγια αναφορικά με τις απόψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών για την σημασία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και για τα θεωρητικά μεθοδολογικά θέματα κατά την υλοποίηση της πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 1999-2000 στην Αθήνα.

Το δείγμα αποτελούσαν γυναίκες με το μεγαλύτερο ποσοστό ηλικιακά να κυμαίνεται μεταξύ 31 και 45 ετών και με αρκετές από αυτές να έχουν τουλάχιστον δέκα έτη εμπειρίας στον χώρο. Το 1/3 είχε εκπαιδευτεί πάνω στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, λιγότεροι από το μισό ποσοστό των ερωτηθέντων ανέφεραν πως είχαν υλοποιήσει στο σχολείο κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα ενώ ακόμα πιο μικρός αριθμός από τους συμμετέχοντες δήλωσε ότι είχε συμμετάσχει σε εκπαίδευση. Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια μειωμένη και μη πρωτοποριακή αντίληψη για την Π.Ε γίνεται φανερό πως είναι στραμμένη προς μία μορφή Π.Ε με κεντρικό άξονα την γνώση.

Φαίνεται πως η ΠΕ θεωρείται εκπαίδευση για την φύση καθώς το περιεχόμενο της και οι δραστηριότητες της είναι στραμμένες στο φυσικό περιβάλλον και στην ευαισθησία προς αυτού. Κύριος στόχος της είναι να διαπλάσουν πολίτες που θα αποκτήσουν περιβαλλοντικές στάσεις, θα έχουν ενεργό ρόλο σε ενέργειες για την προστασία του περιβάλλοντος. Λειτουργεί ευνοϊκά για την μεθοδολογία της γνώσης ως προς το περιβάλλον με τον τομέα των δραστηριοτήτων μελέτης και τέλος θεωρούν πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα πρέπει να είναι αναγκαία στο νηπιαγωγείο (Flogaitis, Daskolia & Agelidou, 2005).

Όσον αφορά τις τεχνικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που προωθούν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση έγινε έρευνα με την χρήση ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου χρησιμοποιώντας με αλλαγές το ερωτηματολόγιο και τον οδηγό συνέντευξης για όσους συμμετείχαν στη έρευνα που είχαν χρησιμοποιήσει οι Eriko Arai και Shauna Sprutes (2001).

Από την συλλογή και την ανάλυση των απαντήσεων τα συμπεράσματα ήταν τα εξής: μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ενσωματώνουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και αυτό

γίνεται αντιληπτό σε πολλούς τομείς όπως τις κοινωνικές επιστήμες. Η πλειοψηφία δήλωσε ότι ενσωματώνουν την ΠΕ εβδομαδιαία, άλλοι κάθε μήνα και μόνο μικρό ποσοστό ασχολείται καθημερινά ή έστω συχνά. Οι δραστηριότητες που συμβάλουν στην εκπαίδευση των μαθητών για το περιβάλλον, τα προβλήματα και την προστασία του πραγματοποιούνται μέσα από διαλέξεις και συζητήσεις που αναφέρονται είτε στην ανακύκλωση είτε στο φύτεμα δέντρων. Στις τεχνικές αυτές όμως εμφανίζονται λάθη διότι με τον τρόπο αυτό δεν συζητούνται οι διαφορετικές προοπτικές της Π.Ε όπως επίσης οι μαθητές δεν ωθούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις ιδέες τους πάνω στα θέματα.

Παρόλο αυτά οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς την ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία σε σχέση με όσα προβλήματα αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή της, όπως για παράδειγμα τις ικανότητες των εκπαιδευτικών ή το υλικό που διαθέτουν για να διδάξουν. Γίνεται κατανοητό ότι η ΠΕ χρειάζεται να ενσωματωθεί στα σχολεία και σε άλλους τομείς και η ένταξη της θα πρέπει να καθρεφτίζεται στο εκπαιδευτικό υλικό και στην απόκτηση γνώσεων των εκπαιδευτικών (Marpa, 2020).

Επίσης μια ακόμα έρευνα πραγματοποιήθηκε πάνω στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αυξηθεί η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των ανερχόμενων εκπαιδευτικών. Δημιουργήθηκε ένα μοντέλο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε παιδαγωγικό πείραμα για να καλλιεργήσει μία σφαιρική αντίληψη για την έννοια της στην ολοκληρωμένη δομή της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών του μέλλοντος σε σχέση με την οικολογία.

Έλαβαν μέρος σαράντα επτά φοιτητές του παιδαγωγικού για να εκτιμηθεί το επίπεδο των θεωρητικών γνώσεων και των περιβαλλοντικών τους δεξιοτήτων. Η υλοποίηση της εφαρμογής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η κατάκτηση των βιωμάτων οφείλονται στον κατάλληλο σχεδιασμό της παιδαγωγικής διαδικασίας, μέσω της οποίας θα πραγματοποιηθεί η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και περιβαλλοντικών στάσεων. Εφαρμόστηκαν νέες μέθοδοι μέσω των οποίων ενισχύθηκε η πνευματική δραστηριότητα των σπουδαστών σε αυτόν τον τομέα, έγινε ευκολότερη η αναγνώριση του προσωπικού δυναμικού και ενεργοποιήθηκε στον τομέα διαχείρισης της φύσης και πόρων, δηλαδή ενεργοποίηση της προστασίας του περιβάλλοντος (Nazarenko & Kolesnik, 2018).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μία έννοια πολύπλοκη, κατά την οποία δημιουργούνται εντάσεις και προβληματισμοί και κάποιος θα μπορούσε να πει ότι δεν έχει

την ουσιαστική θέση στη εκπαίδευση που της αρμόζει. Γι' αυτό πραγματοποιείται έρευνα κατά την οποία εξετάζεται μια περίπτωση εκπαιδευτικών στο Οντάριο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στις αίθουσες διδασκαλίας και διερευνώνται πεποιθήσεις και μέθοδοι των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση και ανακαλύπτονται προκλήσεις στην εφαρμογή της.

Στην προσπάθεια αυτή δημιουργήθηκε ένα αντικείμενο έρευνας με βάση το Διαδίκτυο, συλλέγοντας πάνω από 300 ολοκληρωμένες απαντήσεις από 24 εκπαιδευτικούς από όλη την επαρχία. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως υπάρχει ένα ουσιαστικό έλλειμμα ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση την ουσιαστική σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και σε αντίθεση με αυτό που διδάσκεται και εφαρμόζεται.

Στις προκλήσεις και τις πολυπλοκότητες της Π.Ε σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς συγκαταλέγονται το υπερφορτωμένο πρόγραμμα σπουδών, η έλλειψη οικονομικών πόρων, η μη ύπαρξη ευθυγράμμισης σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και των υπάρχον στόχο του υπουργείου, η μη ουσιαστική αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά κέντρα και η άμεση επαφή με την φύση, η έλλειψη ενδιαφέροντος και η φύση της κοινωνικοπολιτικής δράσης (Tan& Pedretti, 2010).

Για να οριστεί με ακρίβεια το επίπεδο ευαισθητοποίησης και στάσεων απέναντι στο περιβάλλον των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των δασκάλων τους και να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ τους πραγματοποιείται έρευνα που βασίστηκε σε συσχετιστικό ερευνητικό μοντέλο.

Το δείγμα της μελέτης απαρτίζεται από 26 καθηγητές προσχολικής ηλικίας που δουλεύουν σε σχολεία της επαρχίας και από 208 παιδιά. Για να καθοριστεί το επίπεδο ευαισθητοποίησης και στάσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στο περιβάλλον εφαρμόστηκε η *«Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση και Κλίμακα Στάσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας»*. Για να καθοριστεί η στάση των εκπαιδευτικών από την άλλη πλευρά σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα εφαρμόστηκε *«Η Κλίμακα Στάσεων απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα»* και για να καθοριστεί η ευαισθητοποίησή τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα αξιοποιήθηκε η *«Κλίμακα Ευαισθητοποίησης για περιβαλλοντικά προβλήματα»*. Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, αλλά η ευαισθητοποίησή τους προς αυτά είναι μέτρια. Όσο αφορά την στάση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας έναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα

διαπιστώθηκε πως είναι μέτρια αλλά η γνώση που είχαν για αυτά κυμαινόταν σε υψηλά επίπεδα. Τέλος, αντιλαμβανόμαστε πως υπάρχει μια ουσιαστική σχέση μεταξύ της στάσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των εκπαιδευτικών τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά η σχέση μεταξύ της ευαισθητοποίησης των παιδιών και των εκπαιδευτικών τους για περιβαλλοντικά προβλήματα παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες (Buldur & Omeroglu, 2018).

Στην σημερινή εποχή επειδή ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα στον πλανήτη αποτελεί η περιβαλλοντική ρύπανση όπως έχουμε αναφέρει και σε άλλο κεφάλαιο και για τον λόγο αυτό αρκετές χώρες κάνουν μεγάλες προσπάθειες για να λύσουν και να μπορέσουν να αποφύγουν τα όποια περιβαλλοντικά προβλήματα κι αν αντιμετωπίζει η καθεμιά.

Στο πλαίσιο αυτό διεξάχθηκε έρευνα στο Kocaeli μια πόλη της Τουρκίας ανήκει σε ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες και αρκετά μολυσμένη. Σκοπός της είναι η εξέταση των απόψεων και της ευαισθητοποίησης των μελλοντικών προσχολικών παιδαγωγών που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Kocaeli, σχετικά με περιβαλλοντικά προβλήματα και πιο συγκεκριμένα για την περιβαλλοντική ρύπανση.

Δόθηκαν διακόσιες τριάντα απαντήσεις απόψεων από τους φοιτητές που πήραν μέρος. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση το φύλο, την τάξη, την κατάσταση των οικογενειών των υποψηφίων. Σε πρόσφατη έρευνα, η γνώση και η ευαισθητοποίηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής και τακτοποιήθηκε ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Κάποιες μελέτες κατέληξαν ότι το ανδρικό φύλο ευαισθητοποιημένο πάνω στα περιβαλλοντικά ζητήματα από ότι το γυναικείο (Hes-Quimbíta και Pavel, 1996), ενώ άλλοι ερευνητές (Davidson & Freudenburg, 1996; Gardos & Dodd, 1995; Tikka et al., 2000) κατέληξαν σε αντίθετη άποψη. Εντούτοις, άλλες μελέτες όπως των Eagles και Demare (1999) συμπέραναν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε φύλο και περιβαλλοντική ευαισθησία και ευαισθητοποίηση, αλλά από τα αποτελέσματά φάνηκε ότι οι γυναίκες έχουν πιο ηθικολογικές στάσεις έναντι στο περιβάλλον από ό,τι οι άνδρες.

Επομένως για να βελτιωθεί η γνώση και η ευαισθητοποίηση των φοιτητών σε περιβαλλοντικά θέματα θα πρέπει οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που αφορούν το περιβάλλον, να καλούν εκπαιδευτικές σχολές, ώστε να είναι ικανή να υλοποιούν τους στόχους, τις φιλοδοξίες και τα έργα τους στους μελλοντικούς αυτούς εκπαιδευτικούς.

Αυτό θα ήταν πιο αποτελεσματικό αν αυξανόταν ο αριθμός των μελών υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Έτσι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα έχουν το πλεονέκτημα να δραστηριοποιούνται σε περιβαλλοντικές λύσεις. Στις μεθόδους τους ας πούμε οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να προάγουν την αξιοποίηση των ανακυκλωμένων υλικών. Τέλος, στο Πρόγραμμα Σχολών Εκπαίδευσης μπορούν να προστεθούν είτε μαθήματα επιλογής είτε υποχρεωτικά μαθήματα για το περιβάλλον και την εκπαίδευση στη φύση (Oncu & Unluer, 2015).

Σε μελέτη που έγινε με σκοπό την ανάλυση των απόψεων των δασκάλων προσχολικής ηλικίας για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις προτάσεις λύσεις τους, συμμετείχαν περίπου 62 εκπαιδευτικοί που σπουδάζουν Προσχολική Αγωγή σε δημόσιο πανεπιστήμιο στο νοτιοανατολικό τμήμα Ανατολίας της Τουρκίας. Πραγματοποιήθηκαν μερικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και από τα αποτελέσματα που αναλύθηκαν με ειδικό πρόγραμμα, διαπιστώθηκε πως το μεγαλύτερο τμήμα των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της φοίτησης τους δεν συμμετείχαν σε περιβαλλοντικά μαθήματα, οι μισοί από αυτούς δεν έλαβαν μέρος σε διάφορες περιβαλλοντικές δραστηριότητες και οι περισσότεροι από αυτούς δεν συμμετείχαν ποτέ σε κάποια μη κυβερνητική οργάνωση για το περιβάλλον.

Επιπλέον έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν τα ανθρωπινά όντα και την ύπαρξή τους ως την βασική αιτία των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ότι το φυσικό περιβάλλον θα βλάπτεται και η ανθρώπινη ζωή θα είναι αμφίβολη η κατάληξη των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα θέτουν σε κίνδυνο την φυσική ζωή και την ανθρωπότητα και σαν κύρια περιβαλλοντικά προβλήματα όλου του κόσμου θεωρούν πως είναι η υπερθέρμανση του πλανήτη, η ρύπανση του αέρα, του νερού και του εδάφους καθώς και η αλόγιστη χρήση των φυσικών πόρων.

Οι δάσκαλοι της προσχολικής ηλικίας κυρίως διαμορφώνουν και δραστηριότητες και φαίνεται το πως αλλάζει η ζωή των παιδιών μέσα από αυτά τα μαθήματα. Στη διάρκεια της εκπαίδευσης παρατηρούνται διάφορες αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών είτε σωματικές είτε συναισθηματικές. Οι δάσκαλοι της προσχολικής εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα αυτό πρέπει να καταλάβουν ότι είναι βασικό να υπάρχει περιβαλλοντική ευαισθησία και κυρίως ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η ανάπτυξη ευαισθησίας προς το περιβάλλον και η προστασία του περιβάλλοντος ξεκινάει από την προσχολική ηλικία για να μεγαλώσει

το παιδί φιλικά απέναντι στο περιβάλλον και να αποκτήσει γνώσεις στα περιβαλλοντικά προβλήματα. Επομένως κατανοούμε ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η αποδοχή υποχρεώσεων είναι τα κυριότερα όπλα έναντι των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Dogan & Simsar, 2018).

Σε άλλη σχετική μελέτη που έγινε σε εκπαιδευτικούς πριν την υπηρεσία τους για τις στάσεις τους απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα έγινε με βάση κάποιους παράγοντες όπως είναι το φύλο, το τμήμα εκπαίδευσης, το έτος, το τμήμα που παρακολουθεί ή δεν παρακολουθεί μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εάν έχει λάβει μέρος σε κάποια περιβαλλοντική δραστηριότητα και εάν συμμετέχει ή δεν συμμετέχει σε κάποια περιβαλλοντική οργάνωση και την διάρκεια παραμονής τους σ αυτά.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το έτος 2016-2017 και το δείγμα της αποτελούσαν 316 καθηγητές πριν την υπηρεσία τους που φοιτούσαν σε προγράμματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η «*Η Κλίμακα στάσης για τα περιβαλλοντικά προβλήματα*» των Sarac και Kan (2015).

Στα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές βαθμολογίες στην κλίμακα που σημαίνει θετικές στάσεις απέναντι στα περιβαλλοντικά θέματα. Η αξιολόγηση των μεθόδων που λειτουργούν απέναντι στα προβλήματα δεν βρέθηκε να έχουν ουσιαστική διαφοροποίηση ανάλογα των παραγόντων φύλο, τμήμα και την μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής σε αντίθεση με τους παράγοντες έτος, με το αν είχαν πάρει μαθήματα για το περιβάλλον ή όχι, είτε συμμετείχαν είτε όχι σε οποιαδήποτε περιβαλλοντική δραστηριότητα και με το αν αποτελούσαν μέλη ή όχι σε κάποια οργάνωση.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας λοιπόν πρέπει να αυξηθούν οι εφαρμοσμένες μελέτες για την διαμόρφωση μαθημάτων με σκοπό την απόκτηση γνώσεων ουσιαστικών και με κέντρο το περιβάλλον, με κύριο άξονα την ενεργό μάθηση και την καλλιέργεια στάσεων με θετικό σκοπό απέναντι στην μάθηση και την διδασκαλία που αφορούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Συνεπώς τα μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον αλληλεπιδρούν με την στάση των εκπαιδευτικών (Sarıkaya, & Sarac, 2018).

Σε άλλη μελέτη ο στόχος ήταν ο προσδιορισμός των προοπτικών κοινωνικών σπουδών και της θεμελιώδης εκπαίδευσης, των στάσεων και των απόψεων απέναντι στα εθνικά πάρκα που στηρίζεται στην οικολογική εκπαίδευση.

Με τον σκοπό που υποδηλώθηκε σε αυτήν την συγκεκριμένη μελέτη μια πράξη δημιουργήθηκε σε ένα Εθνικό Πάρκο Termessos (Αττάλεια) το 2018 με την συμμετοχή 26 μελλοντικών καθηγητών, 15 από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 11 από την εκπαίδευση κοινωνικών σπουδών.

Για την συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε η «*Στάση προς τα Εθνικά Πάρκα Κλίμακα*» που δημιούργησαν οι Denis και συνεργάτες του το 2008. Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του προγράμματος SPSS για να σημειωθεί ο τρόπος που επηρεάζει την περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με βάση την οικολογία που προσφέρεται στο εθνικό πάρκο και την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση με άξονα την οικολογία πραγματοποιήθηκαν με διάφορες συνεντεύξεις μετά και πριν την πρακτική εκπαίδευση.

Στα συμπεράσματα έγινε φανερό ότι η πρακτική «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με βάση την Οικολογία στο Εθνικό Πάρκο*» εμφάνισε θετικό αντίκτυπο στην στάση των δασκάλων απέναντι στα εθνικά πάρκα αλλά και στις απόψεις τους στην περιβαλλοντική εκπαίδευση που έχει ως θεμέλιο την οικολογία.

Από σχετικές έρευνες πάνω στο θέμα αυτό διαπιστώθηκε ότι αν η στάση των ανθρώπων είναι ξεκάθαρη προς ένα αντικείμενο, τότε και οι συμπεριφορές προς σε αυτό το αντικείμενο είναι προσδοκώμενες.

Οι βαθμολογίες των δασκάλων από τα post-test απέναντι στα εθνικά πάρκα δεν έχουν μεγάλο αριθμό διαφοράς ανά φύλο. Επίσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν σχετικές δραστηριότητες οι οποίες θα ενισχύσουν τα παιδιά/μαθητές να καταλάβουν πιο εύκολα την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τα περιβαλλοντικά μαθήματα θα ήταν ορθότερο να διεξαχθούν σε εθνικά πάρκα που βρίσκονται στην γύρω περιοχή για την καλύτερη εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις στους μαθητές με ουσιαστικό τρόπο και χειροπιαστό ώστε να διαμορφώσουν μια στάση ευαισθησίας σχετικά με το περιβάλλον (Demirkaya et al., 2020).

Στην Ρουμανία πραγματοποιήθηκε έρευνα σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Εξετάστηκε η επιθυμία των συμμετεχόντων για την αντιμετώπιση ως προς τη γνώση και σχετικά με τη συμμετοχή στην Π.Ε και την Α.Α, τα προβλήματα μερικών δραστηριοτήτων στη γνώση, τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στην Βιώσιμη Ανάπτυξη και το περιβάλλον στη Ρουμανία, η σημασία των στόχων και των επιπέδων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την

Αειφόρο Ανάπτυξη, οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν παιδιά προσχολικής ηλικίας και η αποτελεσματικότητα τους σε αυτά, η συχνότητα των δραστηριοτήτων καθώς και τα προβλήματα που μπορεί να υπάρξουν από την μη επάρκεια στην ΠΕ και την ΑΑ των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, καθώς και οι καθηγητές Γεωγραφίας ενδιαφέρονται για την ΠΕ και την ΑΑ. Οι καθηγητές γεωγραφίας είναι συνήθως πιο ενημερωμένοι για το περιβάλλον και την ΑΑ από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αλλά παίρνουν μέρος λιγότερο σε δραστηριότητες ΠΕ και ΑΑ. Οι δραστηριότητες με αποτελεσματικότητα είναι μη τυπικές, αυτές που διεξάγονται σε εξωτερικούς χώρους, με πεζοπορίες, περίπατοι, εκδρομές, σε σχέδια αναδάσωσης και καθαρισμού δασών. Για να πραγματοποιηθούν με επιτυχία η Π.Ε και Α.Α, οι εκπαιδευτικοί διεξήγαγαν πεζοπορίες και ταξίδια στη φύση για παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρακολούθησαν ταινίες ντοκιμαντέρ, μάζεψαν τα απορριμμάτων, και έκαναν επισκέψεις σε διάφορες περιοχές. Επίσης τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έλαβαν μέρος σε ουσιαστική αλληλεπίδραση και μελέτη της αγρίας φύσης (Plovan et al., 2019).

Η αποτελεσματική περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από μονόπλευρη μεταλαμπάδευση πληροφοριών. Αναπτύσσει γνώσεις, στάσεις και αξίες και δημιουργεί δεξιότητες και ικανότητες που προϋδεάζουν τα άτομα να είναι στο μέλλον υπεύθυνα και να μπορούν να συμβάλουν στην λήψη μέτρων για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα να προκύπτουν διαφορά πλεονεκτήματα για το περιβάλλον και τρόποι επίλυσης των θεμάτων που εμφανίζονται. Από αναλύσεις φάνηκε ότι τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καταγράφουν άμεσα προβλήματα στα οποία περιλαμβάνονται η εστίαση σε τοπικά ζητήματα ή τοπικά σχετικές διαστάσεις ευρύτερων θεμάτων, η συνεργασία με επιστήμονες, διαχειριστές πόρων και κοινοτικούς οργανισμούς και ολοκληρωμένα στοιχεία δράσεις (Ardoin, Bowers & Gaillard, 2020).

Σαν καταλυτικό συμπέρασμα όλων των παραπάνω, απορρέει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία από την πρωτοβάθμια κιόλας εκπαίδευση, είναι θετικοί προς αυτήν, είναι ευαισθητοποιημένοι και περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένοι απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα, κάποιοι σε μεγάλο βαθμό και άλλοι σε μικρότερο και θέλουν να έχουν ενεργό ρόλο στην επίλυση τους (Dogan & Simsar, 2018; Sarikaya & Sarac, 2018; Oncu & Unluer, 2015). Υπάρχουν αρκετά κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την ΠΕ και να

υλοποιήσουν ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο και κυρίως είναι η προσωπικής τους ευαισθησία. Έχει αρκετά θετικά αποτελέσματα και οφέλη και για τους ίδιους καθώς νιώθουν χαρά και πληρότητα που μεταλαμπαδεύουν τέτοιες γνώσεις για κάτι τόσο σημαντικό (Γεωργόπουλος, Δημητρίου & Μπιρμίλη, 2008), και προς τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά καθώς παρατηρείται αλλαγή στην συμπεριφορά τους καθώς μαθαίνουν να αγαπούν, να φροντίζουν και να σέβονται το περιβάλλον, αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες και παίρνουν πρωτοβουλίες στον σχεδιασμό του μαθήματος διότι το ΠΠΕ επιτρέπει στα παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο στην διαδικασία διδασκαλίας προβάλλοντας ιδέες και απόψεις (Δημητρίου και συν. 2008). Από την άλλη πλευρά, όπως φαίνεται υπάρχουν αρκετές δυσκολίες να αντιμετωπίζουν στην υλοποίηση της και αυτό οφείλεται στις ελλειπείς γνώσεις τους, δεν έχουν αρκετό χρόνο για να ασχοληθούν, ελλιπής συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, τα παιδιά έχουν αρκετά φορτωμένο πρόγραμμα με δραστηριότητες και διάβασμα και είναι φορές που δεν υπάρχουν οικονομικοί πόροι (Μαυρικάκη, 2003). Παρόλο αυτά συνεχίζουν να κρατούν θετική στάση απέναντι στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και είναι θετικοί για επιπλέον επιμόρφωση (Σκαναβή και συν. 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΑΓΩΓΗΣ

6.1 Μελέτη περιβάλλοντος στην προσχολική εκπαίδευση: ΔΕΠΠΣ και αναλυτικό πρόγραμμα

Το έτος 2003 θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ή αλλιώς ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003) και αποτέλεσε αντικατάσταση για το Αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989-ΦΕΚ.208 Α').

Στο ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνονται τα ΔΕΠΠΣ των επιμέρους γνωστικών περιοχών και στοιχεία που αφορούν τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Στα παραπάνω εκτίθενται επίσης οι γενικοί στόχοι κάθε γνωστικής περιοχής και ο σκοπός τους. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών αναγνωρίζεται πως η σχολική γνώση, κυρίως από ψυχολογικής και διδακτικής σκοπιάς, χρειάζεται:

α) η διδασχή της να γίνεται σε μορφή ενιαία έτσι ώστε να παρέχει σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας

β) να σχετίζεται με τα βιώματα των μαθητών προκειμένου να γίνεται καταληπτή, να προσελκύει τα παιδιά να αφιερώσουν χρόνο και προπαντός ρεαλιστική

γ) οι διερευνητικές μέθοδοι να αποτελούν τον κύριο τρόπο προσέγγισης, με αποτέλεσμα οι ίδιοι οι μαθητές να προάγουν τη γνώση σταδιακά (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ως συνισταμένες, αναφέρονται κυρίως στο περιεχόμενο και στη μορφή της σχολικής γνώσης, στο πώς είναι ανάγκη να διαμορφώνεται η γνώση αλλά και με ποιες μεθόδους δύναται να αποκτηθεί ευκολότερα από τους μαθητές και φυσικά να αξιοποιηθεί από αυτούς. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα καταβάλει προσπάθεια να δώσει απάντηση στα ερωτήματα αναφορικά με το σκοπό και τους εξειδικευμένους στόχους των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνει και ο ρόλος τους ενδείκνυται σπουδαίος καθ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία μιας και συνιστούν το «εργαλείο» το οποίο ο εκπαιδευτικός προτιμά να κάνει χρήση σε καθημερινή βάση σε πρακτικό επίπεδο και οδηγεί την εκπαίδευση στο να καλλιεργεί μελλοντικούς συνειδητοποιημένους και άρτιους πολίτες. Στα ΑΠΣ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζονται οι στόχοι και πιο ειδικά οι ικανότητες που επιθυμούμε να αναπτυχθούν

και ενδεικτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούν το περιεχόμενο των γνωστικών περιοχών (Γκλιάου, 2005).

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου περιέχει στοιχεία από ποικίλες γνωστικές περιοχές. Το παραπάνω πρόγραμμα - αποτελεί πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης γλώσσας, μαθηματικών, μελέτης περιβάλλοντος, έκφρασης και δημιουργίας, για τον προγραμματισμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά. Ταυτόχρονα με τη γνώση είναι αναγκαία και η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων που ζητούν οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης.

Οι «Δεξιότητες διαθεματικές» οι οποίες αποτυπώνονται στο ΔΕΠΠΣ και λαμβάνουν χώρα σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι οι εξής:

- α) δεξιότητα επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή κ.α.)
- β) δεξιότητα ορθής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών και χρήση τους στην καθημερινή ζωή
- γ) δεξιότητα αμοιβαίας υποστήριξης με άλλα άτομα όπως σε ομαδικές εργασίες
- δ) δεξιότητα αξιοποίησης διάφορων πηγών και εργαλείων για πληροφόρηση και επικοινωνία
- ε) ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα, όμως, θα μπορούσε να θεωρηθεί συμμετοχική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά εκπαιδεύονται μέσα από την αμοιβαία επίδραση, μέσω του φυσικού αλλά και κοινωνικού περιβάλλοντος (Vygotsky, 1997).

Εάν, όπως έχει διαπιστωθεί από σχετικές έρευνες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των μικρών παιδιών, κατασκευάζονται από την πολύ μικρή ηλικία, ακολουθώντας τα καθόλη την διάρκεια της ζωής τους (Sabo, 2010), τότε με άξονα τα πρώτα χρόνια της ζωής τους στα οποία και καθορίζεται η ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, μέσω της επαφής και εξοικείωσης με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, φαίνεται ως φυσική απόρροια πως η έλλειψη απόκτησης και εσωτερίκευσης στάσεων και αξιών σε αυτή την περίοδο, ενδεχομένως να αποτελέσει εμπόδιο για μία τέτοια ανάπτυξη για πάντα (Tilbury, 1994).

Συνεπώς, είναι χρήσιμο η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών να ευνοείται και να ενθαρρύνεται, όπως και η αλληλεπίδραση με τους ενήλικες, το χώρο και τα υλικά. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, όλα όσα υπάρχουν γύρω μας συνιστούν πιθανό αντικείμενο μελέτης και μάθησης, είτε αυτά είναι: ο άνθρωπος και τα δημιουργήματά του, οι

κοινωνικές δομές και σχέσεις, φυσικά φαινόμενα και καταστάσεις, σε γενικό πλαίσιο όλα όσα αποτελούν το περιβάλλον. Οι δραστηριότητες δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να αντιληφθούν τις μεταξύ τους σχέσεις σε όποιο βαθμό φυσικά το επιτρέπει η συνολική τους ανάπτυξη (Δαφέρμου, 2006).

Πιο γενικά, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, είναι περισσότερο χρήσιμο να επικεντρώνεται στην επίδραση και τη μάθηση μέσω των αισθήσεων, γνωστή ως διαισθητική μάθηση και όχι τόσο σε συγκεκριμένα γεγονότα και στην απόκτηση συμβατικής γνώσης. Για το λόγο αυτό, εκείνο που προέχει είναι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης να ευαισθητοποιούν τα παιδιά για την ομορφιά της φύσης, του και το κυριότερο να δημιουργούν συναισθήματα τα οποία προάγουν το αίσθημα υποχρέωσης φροντίδας και σεβασμού απέναντι στο φυσικό περιβάλλον και σε όλους τους οργανισμούς που το απαρτίζουν.

Για να καταστεί πιο σαφές, η προσχολική εκπαίδευση, κάνοντας χρήση της παιδοκεντρικής προσέγγισης επιδιώκει στο να αναπτυχθεί το παιδί ολόπλευρα. Η ΠΕ έρχεται και ενστερνίζεται και επιβεβαιώνει την πολύτιμη προσφορά της φύσης και της άμεσης εμπειρίας με το φυσικό περιβάλλον, μια προσφορά που ενισχύει τη γνωστική, αισθητική, κοινωνικό-συναισθηματική, αισθισιοκινητική και επικοινωνιακή αναπτυξιακή περιοχή, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να μαθαίνουν και να κατανοούν καλύτερα μέσα από τις ίδιες τους τις εμπειρίες, ανακαλύψεις στην ύπαιθρο, είτε μέσω του εποπτικού υλικού που συγκεντρώνεται από τη φύση (Wilson, 1993).

«Η διδασκαλία δεν πρωταρχίζει στην σχολική ηλικία, διδασκαλία υπάρχει και στην προσχολική. Μια μελλοντική έρευνα θα δείξει ίσως, ότι οι αυθόρμητες έννοιες του παιδιού είναι ακριβώς προϊόν της διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία, όπως οι συστηματικές είναι προϊόν της σχολικής ηλικίας» (Vygotsky, 1993).

6.2. Δραστηριότητες για το Περιβάλλον μέσω Αναλυτικού Προγράμματος

Αναφορικά με τα προαναφερόμενα, μέσω των δραστηριοτήτων που συγκαταλέγονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το παιδί αποκτά πολύπλευρες γνώσεις και εμπειρίες σε θέματα σχετικά με το φυσικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτιστικό περιβάλλον.

Η πραγματοποίηση των θεμάτων αυτών πραγματοποιείται με τα εξής βήματα:

- *Εισαγωγή:* έχει σχέση με την οργάνωση ή τον πλουτισμό μιας γωνιάς δραστηριοτήτων, οι γωνιές αυτές είναι συνήθως της φύσης ή των επιστημών που αποτελούνται από κάποια αντικείμενα όπως πέτρες, ζώα, έντομα και φυτά.
- *Κύρια Διερεύνηση:* Σε αυτή τη φάση γίνεται η άμεση και η έμμεση παρατήρηση του τρίτου προσώπου στο νηπιαγωγείο.
- *Λογικομαθηματική επεξεργασία:* Στη φάση αυτή τελείται η επεξεργασία των δεδομένων, την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, συγκρίσεις, γενικεύσεις, ταξινομήσεις. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να ταξινομούν και να ομαδοποιούν κάποια σχήματα, σχεδιαγράμματα και κάποια αντικείμενα ανά είδος, μέγεθος, χρώμα και σχήμα.
- *Έκφραση:* Τα παιδιά εκφράζονται μέσα από διάφορους τρόπους όπως ζωγραφική, παιχνίδι, κάποιο τραγούδι, χορό. Επομένως, είναι εύκολο για τους παιδαγωγούς να κατανοήσουν καλύτερα την ψυχосύνθεση των παιδιών μέσα από τις πράξεις και τις κινήσεις τους. Ο τρόπος της προφορικής έκφρασης βοηθάει τα παιδιά να μαθαίνουν και να εξοικειώνονται με λέξεις και να αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο, μέσω της συζήτησης για κάποιο θέμα. Μέσω της γραπτής έκφρασης, που όμως όπως είναι γνωστό, παρόλο που τα μικρά παιδιά δεν είναι ακόμα ικανά να γράψουν, με την βοήθεια του παιδαγωγού έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν μερικές ομοιότητες ανάμεσα σε κάποιες δραστηριότητες και να ξεχωρίσουν μερικά γραφικά σκίτσα ή εικόνες περιβάλλοντος που τους είναι γνωστά. Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να έχουν επαφή με το περιβάλλον και να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες ενεργώντας βασιζόμενα στο μέγιστο δυνατό που δύνανται να πραγματοποιήσουν.

Η πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων μπορεί να γίνει και μέσω της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης, η λεγόμενη προσέγγιση Project. Για τη μέθοδο αυτή θα αναλύσουμε παρακάτω (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008).

6.3. Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης (Προσέγγιση Project)

Ο συγκεκριμένος τύπος μάθησης κατέχει μεγάλο ποσοστό ενδιαφέροντος στην προσχολική ηλικία. Κατά τη μέθοδο αυτή, το νηπιαγωγείο ή ο παιδικός σταθμός, συνδέεται με το περιβάλλον του παιδιού, καθώς εστιάζεται κυρίως, στο παιδί, στην οικογένεια και έπειτα στον παιδαγωγό και βασίζεται κυρίως στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές ισχυροποιούνται μέσω της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαιότητας.

Η μέθοδος Project προάγεται μέσω ομαδικής συνεργασίας, όμως η προσέγγισή της δεν περιέχει διδακτική μέθοδο με προκαθορισμένα γνωστικά αντικείμενα, για αυτό και ο ρόλος του παιδαγωγού γίνεται περισσότερο βοηθητικός και συμβουλευτικός παρά διδακτικός. Ο βασικότερος στόχος της προσέγγισης Project είναι να αναπτύσσεται ένα φιλικό περιβάλλον που βοηθάει στην δραστηριοποίηση και την κοινωνικοποίηση καθώς και την ανάπτυξη της γνώσης του παιδιού. Συνήθως η μάθηση και η απόκτηση νέων γνώσεων, η δημιουργία και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και η προώθηση της δημιουργικότητας του παιδιού, γίνεται στις προσχολικές κιόλας ηλικίες.

Επιπρόσθετα, η βιωματική προσέγγιση ενθαρρύνει τα παιδιά να αντιληφθούν από πολλές πλευρές καταστάσεις και φαινόμενα του περιβάλλοντος, μέσα από τις εμπειρίες και τα θέματα της καθημερινότητας, όπως βέβαια αναφέρθηκε και παραπάνω στο κεφάλαιο. Ο νηπιαγωγός οδηγεί τα παιδιά να συνεργαστούν, δημιουργώντας ομαδικά παιχνίδια με τα αντικείμενα και τις γωνιές που επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά, ενώ ο παιδαγωγός σχεδιάζει εργασίες (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008).

Κατά την εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης στο νηπιαγωγείο πραγματοποιείται με τα εξής βήματα:

- Η εισαγωγή γίνεται με την συζήτηση ή με την παρουσίαση εικόνων και με τις διάφορες ερωτήσεις των νηπίων, με την εισαγωγή αυτήν πρέπει τα παιδιά να αναρωτιούνται για το θέμα που συζητήσης.
- Πραγματοποιείται η ανταλλαγή των ιδεών και γνώσεων με την συζήτηση, όπως με την συμμετοχή κάποιου συγγενικού προσώπου ή άλλου προσώπου που θα παρέχει στα παιδιά πληροφορίες.
- Όλα τα σχέδια σημειώνονται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο και κατατάσσονται σε μικρές κάρτες.

- Η απασχόληση των παιδιών γίνεται με διάφορες δραστηριότητες οι οποίες μπορεί να είναι γλωσσικές, κινητικές, μουσικές, εικαστικές, δραματικό παιχνίδι.
- Τα παιδιά που απέκτησαν τις γνώσεις κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης μπορούν να δημιουργήσουν συμβολικά παιχνίδια, δραματοποιώντας, τραγουδώντας και παίζοντας.

Η μέθοδος project δεν εφαρμόζεται υπό συγκεκριμένη μορφή, μιας και τα παιδιά είναι εκείνα που επιλέγουν το θέμα και τις δραστηριότητες με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα, δεν λείπει όμως η βοήθεια και η συνεργασία από τους παιδαγωγούς (Μιχαλοπούλου & Χιωτάκη, 2008).

6.4. Εικαστική αγωγή/Τέχνη: ανάπτυξη αξιών & αισθητική αγωγή

Από την απαρχή του ανθρώπινου πολιτισμού, πέρα από την ενστικτώδη προσπάθεια για επιβίωση που παρουσιάζεται από το είδος, παράλληλα, αναπτύσσεται μια ανώτατη νοητική λειτουργία για την εφεύρεση και διερεύνηση ενός τρόπου έκφρασης. Κατά συνέπεια, από το ξεκίνημα της ιστορίας της ανθρωπότητας αντιμετωπίζουμε αισθητικά βιώματα, αντιλήψεις και συναισθήματα. Ο τρόπος έκφρασης και το κοινό σημείο όλων αυτών των στοιχείων, αναγνωρίζεται ως ο πυρήνας της Τέχνης. Η τέχνη συνδέεται άμεσα και με ένα κύκλο ηθικών, κοινωνικών κ.α. σχέσεων, οι οποίες παρέχουν σφαιρική ανθρώπινη ανάπτυξη ως προς την εργατικότητα, αυτενέργεια, με στόχο την απόκτηση του σεβασμού προς το περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας των τεχνών. Ως απόρροια, μέσω της χρήσης των τεχνών, την αγωγή δηλαδή των αισθήσεων, καθίσταται εμφανές πως εκδηλώνονται ευδιάκριτα μηνύματα για τη δυνατότητα να αναπτυχθούν αξίες, όπως εκείνη της κοινωνικότητας (Μοσχονά-Καλαμάρα, 1986/90).

Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των Τεχνών και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως φυσικά και ευρεία αναγνώριση της αναγκαιότητας της Τέχνης και της συνεισφοράς της Περιβαλλοντικής Αισθητικής στη διάπλαση της ανθρώπινης σχέσης με το περιβάλλον. Ο δεσμός ανάμεσα στις Τέχνες και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ισχυρή, παρόλα αυτά, δύναται να θεωρηθεί και αναγκαία. Αρκετά συχνά, εξάλλου οι μέθοδοί τους συγκλίνουν τόσο, και γι' αυτό το λόγο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δανείζεται εργαλεία

από τις Τέχνες και τα μεταχειρίζεται ως αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο (Forrestel, 2004).

Εν πάση περιπτώσει, η Τέχνη με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, αποτελεί έκφραση και εκδοχή της πραγματικότητας. Θέτοντας ως κύρια παράμετρο, λοιπόν, το κάλλος του φυσικού περιγύρου και τη αξία μιας τέτοιας προσέγγισης, αλλά και για την ανάγκη του σεβασμού προς το περιβάλλον του οποίου ο άνθρωπος είναι αναπόσπαστο τμήμα, καταλήγουμε στην αναζήτηση ενός πραγματικού τρόπου διαμόρφωσης ατόμων με αίσθημα ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον. Ένα αίσθημα, το οποίο έχει ως αφετηρία την πρώιμη παιδική ηλικία. Η αισθητική περιβαλλοντική εκπαίδευση θεμελιώνεται σε μια ευαισθησία που προωθείται μέσω καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, με βασικό κίνητρο τη θετική προδιάθεση απέναντι στο περιβάλλον και στηρίζεται, κυρίως, επάνω σε θετικές και ευμενείς εμπειρίες που είναι συχνά αισθητικής φύσης (Matonis, 1999).

Προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά για να σχηματίσουν θετικές και αισθητικές στάσεις επιθυμητές, όπως και αξίες απέναντι στο περιβάλλον, η αισθητική άποψη των φαινομένων της φύσης και του πολιτισμού, χρειάζεται να βρει τη θέση που της ταιριάζει (Matonis, 1999).

6.5. Εικαστική Αγωγή & Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η γνώση που λαμβάνουν τα παιδιά από νεαρή κιόλας ηλικία, θα τους προσφέρει καινούργιες δυνατότητες σκέψης, κρίσης και δράσης έτσι ώστε, έστω και υποσυνείδητα, να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις της καθημερινότητας, μόνο εάν αυτή γίνει ελκυστική, ενδιαφέρουσα και πάνω απ' όλα κατανοητή.

Στον αντίποδα, απλώς θα παραμείνει ανενεργό σώμα μη οργανωμένων, νοηματοδοτήσεων και πληροφοριών δίχως ενδιαφέρον. Και ασφαλώς, είναι αυτονόητο ότι οι χωρίς συνοχή πληροφορίες δεν αποτελούν γνώση. Όπως ακριβώς η παιδική ανάπτυξη δεν έχει τη δυνατότητα να χωριστεί σε μέρη, έτσι και οι τομείς εκπαίδευσης δεν αποτελούν ξεχωριστές ενότητες

Μέσω του προαναφερόμενου προτύπου, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως οι τομείς εκπαίδευσης αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Τα παιδιά δεν γίνεται να «αλλάξουν κανάλι» και να περάσουν αυθόρμητα, λόγου χάρη, από την μαθηματική στην

επιστημονική σκέψη. Η γνώση και οι ικανότητες δεν είναι διαχωρισμένες ανάλογα με το θέμα.

Τις προαναφερόμενες αρχές εξυπηρετεί και η εικαστική αγωγή (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002). Οι τέχνες καθιστούν τις φυσικές ικανότητες των παιδιών ενεργές, επηρεάζουν συναισθηματικά, μαγεύουν, αφυπνίζουν την περιέργειά τους, κινητοποιούν τη φαντασία, ενθαρρύνουν την έκφραση, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και δίνουν ευκαιρίες για πειραματισμό με υλικά και τεχνικές. Γενικότερα, τα Εικαστικά παρέχουν ευκαιρίες για αυτενέργεια, πειραματισμό με υλικά, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, ενεργοποίηση της σκέψης, της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Ειδικότερα στο παιδί, αξιόλογο είναι να παρέχονται ευκαιρίες ώστε: να καλλιεργηθεί η οπτική του αντίληψη να παρατηρεί, να συγκεντρώνεται, να πειραματίζεται, να εξερευνά και να μεταχειρίζεται τις εμπειρίες που έχει ως στοιχείο και αφορμή για καλλιτεχνική δημιουργία και έκφρασης, να εξασκείται στη χρήση υλικών και ποικίλων τεχνικών, να πετυχαίνει τους στόχους του και κινητοποιείται στο να προάγει έργα, να αρχίσει να καταλαβαίνει πως η τέχνη θεωρείται και είναι μέσω έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και να ενστερνίζεται αισιόδοξες στάσεις προς τα έργα τέχνης.

Οι βασικότεροι στόχοι στο το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής είναι το παιδί να: εξετάζει και να πειραματίζεται με αρκετά-διαφορετικά υλικά κατασκευάζοντας εικαστικά έργα, εκφράζει τις ιδέες του, εμπειρίες και συναισθήματα μέσω έργων του, αποκτά γνώσεις και πληροφορίες σχετικές με τις εικαστικές τέχνες, ανακαλύπτει τη σπουδαιότητα της τέχνης ως τρόπο έκφρασης, κάνει χρήση ορολογίας, με σκοπό να εκφράσει τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματα του για τα έργα της τέχνης, χρησιμοποιεί την τέχνη, για να συμπληρώνει άλλες δραστηριότητες, αναπτύσσει σεβασμό και ενδιαφέρον για την Τέχνη και ανάγκη να λαμβάνει μέρος σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2002).

6.6 Ενδεικτικά προγράμματα και δραστηριότητες

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλύσουμε μερικά προγράμματα και δραστηριότητες τα οποία είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν στον εκπαιδευτικό χώρο και είναι βατά και κατανοητά στα μικρά παιδιά.

6.6.1. Δραστηριότητες εικαστικής τέχνης: για να μη χάσουμε το δάσος

Οι δραστηριότητες οι οποίες θα παρατεθούν εστιάζουν στο περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στο δάσος, σχετίζονται με εικαστικές τέχνες και χρησιμοποιούνται στα προγράμματα ΠΕ κυρίως στην αρχή του προγράμματος, στο στάδιο της αφόρμησης ή/και στο τέλος, στο στάδιο της σύνθεσης των αποτελεσμάτων και της ευαισθητοποίησης για το θέμα (Φλογαΐτη, 1995, WWF Ελλάς, 1999 & Δεδάκη, 2008).

Στην αρχική περίπτωση η βασικότερη λειτουργία αυτών των δραστηριοτήτων, που πιο συχνά είναι η ατομική ή συλλογική δημιουργία ενός έργου τέχνης με υλικά του δάσους, στόχος είναι η πρώτη επαφή με το δάσος, η αφύπνιση των αισθήσεων, η όξυνση της παρατηρητικότητας, η συναισθηματική επαφή με το δάσος και το δέσιμο της ομάδας. Στην προσχολική, ειδικότερα, υπάρχει πολύ μεγάλος αριθμός δραστηριοτήτων με υλικά του δάσους (κατασκευές, τυπώματα, αποτυπώματα, φροτάζ, κολλάζ κ.α.) που εξυπηρετούν και γνωστικούς στόχους όπως ικανότητα κατηγοριοποίησης και κατάταξης με βάση διαφορετικά κριτήρια, γνώση της διαδοχής των εποχών, των χρωμάτων κ.λπ. (Τρίμη, 2005 & Βασιλάκη, 2008).

Στο στάδιο της αφόρμησης πολλές φορές αξιοποιούνται έργα από την παγκόσμια ιστορία τέχνης εμπνευσμένα από το δάσος. Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν τα έργα τέχνης είτε για να εξοικειωθούν και να δημιουργήσουν μια περισσότερο συναισθηματική επαφή με το δάσος είτε για να αντλήσουν πληροφορίες για ένα δάσος του παρελθόντος, για την κατάστασή του, τη χλωρίδα και την πανίδα κ.ο.κ. (Σβορώνου, 2009).

Ποικίλες και ευφάνταστες δραστηριότητες συναισθηματικής προσέγγισης με το δάσος υποδεικνύονται από τον «πρώτο διδάξαντα» σε αυτόν τον τομέα, τον Joseph Cornell (Cornell, 1979).

Οι δραστηριότητες αυτές αποσκοπούν στο ξεπέρασμα της χρησιμοθηρικής θεώρησης του δάσους (το δάσος λαμβάνεται ως πηγή δασικών πόρων, ως απορρυπαντής και ρυθμιστής του κλίματος, ως το μέσο διατήρησης βασικών για την επιβίωση του ανθρώπου οικολογικών λειτουργιών, κ.λπ.) και στη εκπομπή της αίσθησης μιας «κοινής φύσης» του ανθρώπου με το περιβάλλον. Μια προσέγγιση σαν αυτή, κατατάσσεται στη φιλοσοφία της «βαθιάς οικολογίας» (Νας, 1989) και στην παράδοση του D. Thoreau (Thoreau, 1854) που έζησε και πρότεινε, με το συγγραφικό του έργο και με την ίδια του τη ζωή, μια εναλλακτική, σχεδόν μυστικιστική, σχέση με τη φύση.

Οι εικαστικές δραστηριότητες που ως επί το πλείστον αξιοποιούνται στο τελευταίο στάδιο ενός προγράμματος ΠΕ σχετικά με το δάσος, στοχεύουν είτε στην αξιολόγηση του προγράμματος (με τη δημιουργία ενός έργου τέχνης για το δάσος ή με φυσικά υλικά εκφράζει ο μαθητής την ουσία εμπειρίας του από την εκπαιδευτική διαδικασία), είτε την ευαισθητοποίηση του κοινού για την αξία, τη σημαντικότητα και την ανάγκη να προστατευτεί πάση θυσία το δάσος (με μια έκθεση εικαστικών έργων για το δάσος που παρουσιάζουν την αξία αλλά και τις απειλές του δάσους).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μια ιδιαίτερα δημοφιλής δραστηριότητα για την ανακύκλωση είναι οι κατασκευές με ανακυκλωμένα υλικά που καταλήγουν πολλές σε εξαιρετικά έργα τέχνης και επιτυγχάνουν να βοηθήσουν τα παιδιά να επανεξετάσουν τη σημασία του «άχρηστου». Μπορεί επίσης να καταλάβουν το πόσο σημαντική είναι η ανακύκλωση για το δάσος, εφόσον δίνονται ο/η εκπαιδευτικός παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες (πόσα δέντρα, π.χ., σώζονται από την επαναχρησιμοποίηση ενός τόνου χαρτιού) (Σβορώνου, 2009).

6.6.2. Πρόγραμμα δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: το νερό

Το παρακάτω πρόγραμμα στοχεύει στη γνωριμία των μικρών παιδιών με το φυσικό περιβάλλον, την αναγνώριση της σημασίας και τις λειτουργίες του νερού, την καθημερινή χρήση και σπουδαιότερα τη σωστή χρήση.

Χαρακτηριστικά του νερού

Δραστηριότητες εξοικείωσης με το νερό:

1. Επίσκεψη σε κάποιο υδραγωγείο
2. Φυσικά πειράματα
3. Διάφορες γλωσσικές ασκήσεις
4. Νερό σε λεκάνη με κάποια αντικείμενα, ώστε να κατανοήσουν τον όρο «βυθός»

Δραστηριότητες ανάπτυξης του ψυχοκινητικού τομέα:

5. Τα παιδιά παίζουν στο ρόλο των ψαριών
6. Πήδημα από το ποτάμι (φαρδύ, στενό, μέσα, έξω)
7. Φύσημα με τα πλαστικά καλαμάκια για τη δημιουργία μουσικών ήχων

Δραστηριότητες ανάπτυξης νοητικού τομέα:

8. Κύκλος του νερού
9. Καταστάσεις του νερού (πάχνη, χιόνι, πάγος)
10. Διαλυτά-αδιάλυτα, βυθιζόμενα-επιπλέοντα.
11. Άγευστο, άοσμο, άχρωμο

Δραστηριότητες ανάπτυξης προμαθηματικού τομέα:

1. Αντιστοίχιση
2. Άδειο-γεμάτο

Δραστηριότητες ανάπτυξης αισθητικού τομέα:

1. Ζωγραφιές με νερομπογιές
2. Μια ηχοιστορία: το σύννεφο με τον ήλιο
3. Ήχο με νερό
4. Λογοτεχνία: το σύννεφο που έβαλε τα κλάματα
5. Ποίηση: από που είσαι ποταμάκι ;

Δραστηριότητες ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων:

1. απλές και σύνθετες λέξεις και προτάσεις με το νερό (νερόμυλος, νερόφιδο, νεροντούφεκο).

Κατανόηση της ανάγκης του νερού για την ζωή:

1. Εικαστικές δραστηριότητες με την κίνηση και τον ήχο του νερού
2. Πότισμα των φυτών
3. Η διακοπή του νερού
4. Video-εικόνες σχετικά με το νερό

Αρμονία της φύσης :

- Πλημμύρες (Πυρκαγιές/εκδάσωση)
- Ρύπανση (περιήγηση σε ποτάμια με ρύπανση, θάλασσα, λίμνες (Βόλβη, Κορώνεια)
- Προστασία οικονομία του νερού, βιολογικοί καθαρισμοί, σχετικές ενημερώσεις

6.6.3.Δραστηριότητες σε υπαίθριο χώρο (Outdoor Games)

Ο υπαίθριος χώρος δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να κινούνται με ελευθερία, μια ελευθερία θεραπευτική για την ψυχή του ανθρώπου, πόσο μάλλον ενός μικρού παιδιού. Όταν το παιδί έχει άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον η συνεργασία και η υπευθυνότητα αναπτύσσονται πιο γρήγορα.

Σύμφωνα με τον Γεωργόπουλο και Τσαλίκη (1998:80), ο στόχος του παιχνιδιού είναι να αποκτήσουν βιωματικές εμπειρίες κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού. Στο τέλος του παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί δίνουν το λόγο στα παιδιά για να σχολιάσουν τη σημαντική περιπέτεια τους. Ένα διασκεδαστικό παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο είναι η σκυταλοδρομία, η οποία είναι εύκολη και κατανοητή για τα παιδιά. Με το παιχνίδι αυτό, αναπτύσσεται η αδρή κινητικότητα του παιδιού με σκοπό να γνωρίσει τις δυνατότητες του.

Πέρα από αυτό, ένας από τους διάφορους φορείς που διοργανώνουν στην Ελλάδα υπαίθριες περιβαλλοντικές δραστηριότητες με εκπαιδευτικό χαρακτήρα είναι η Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρία. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιεί είναι κατά κύριο λόγο υπαίθριες και τελούνται είτε σε αστικό περιβάλλον, λόγω χάρη σε άλση και πάρκα, αλλά και σε περιοχές εκτός πόλης, οι οποίες προστατεύονται για το φυσικό τους πλούτο (Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρία, 2017).

Εμβαθύνοντας, οι δραστηριότητες αυτές περικλείουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών προσχολικής αλλά δύνανται να συμμετέχουν και διάφορες άλλες ηλικίες, καθώς και των εκπαιδευτικών που ενασχολούνται με την ΠΕ, ενώ ως στόχοι των δραστηριοτήτων αναφέρονται: η ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών, η επαφή των παιδιών με τη φύση, η απόκτηση προσωπικών εμπειριών, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους και της κριτικής σκέψης και η όσο το δυνατόν πιο ενεργή συμμετοχή. Οι παιδαγωγικοί τομείς στους οποίους συνεισφέρει η δράση της Ορνιθολογικής Εταιρίας, στην παρούσα κατάσταση, σχετίζονται με τη γνωστική, τη συναισθηματική και την ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών (Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρία, 2017).

6.6.4.Τα παιχνίδια ρόλων

Επιπρόσθετες δραστηριότητες που βοηθά το παιδί στην επεξεργασία του χαρακτήρα του είναι τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία δημιουργούνται μέσα από εμπειρίες της

καθημερινότητας του κάθε παιδιού, με την ανταλλαγή απόψεων και τη λήψη πρωτοβουλιών για ένα θέμα.

Συνήθως οι μαθητές που δηλώνουν συμμετοχή σε αυτά τα παιχνίδια, μπορούν με τη φαντασία τους να δημιουργήσουν πρόσωπα, να αποκτήσουν πληροφορίες, να εξασκήσουν νέες δραστηριότητες και να αναπτύξουν σχέσεις με τα άλλα παιδιά, μέσω της ομαδικότητας που απαιτεί το συγκεκριμένο παιχνίδι. Όσον αφορά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, στόχος του παιχνιδιού είναι η αναζήτηση μιας λύσης, φιλική προς το περιβάλλον και την κοινωνία (Παπαδημητρίου 2005:409). Αυτά τα παιδιά συνήθως έχουν μεγαλύτερη φαντασία από τα μεγάλα παιδιά (Σκαναβή 2004:α163).

Η οργάνωση του παιχνιδιού ρόλων γίνεται σε τρεις φάσεις :

1. Συζήτηση για την επιλογή των ρόλων
2. Παρουσίαση του παιχνιδιού
3. Παράθεση των λύσεων/ της λύσης του παιχνιδιού μέσα από την παρούσα συζήτηση

6.6.5. Το δραματικό παιχνίδι

Η Δραματική Τέχνη αποτελεί έναν εξίσου αξιόλογο τρόπο να εκφράσουν τα παιδιά τις αντιλήψεις και τις σκέψεις τους. Ο κύριος σκοπός του δραματικού παιχνιδιού είναι η αυθόρμητη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων των παιδιών, καθώς και η κατανόηση μερικών πιο περίπλοκων επιστημονικών όρων, μεθόδων ή τεχνικών που μπορεί να περιέχει η δραστηριότητα και η εξοικείωση με αυτούς. Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού γίνεται με ένα θεατρικό παιχνίδι ή με ένα διάλογο.

Σύμφωνα με τον Piaget (1929), το παιδί είτε με τον εαυτό του είτε με κάποιο άλλο αντικείμενο, δημιουργεί κάτι που δεν υπάρχει στα αλήθεια. Η οργάνωση του παιχνιδιού γίνεται από τα ίδια τα παιδιά με βάση τις εμπειρίες που τους καθοδηγούν στην αναπαράσταση του ρόλου τους. Εάν λοιπόν ένα παιδί έρθει σε επαφή με τη φύση από την προσχολική κιόλας ηλικία, τότε είναι σαφές πως μέσω του δραματικού παιχνιδιού δύναται να εξελίξει αυτοτελώς τη σχέση του, τη συνείδησή του και την αγάπη του προς το περιβάλλον.

Με το Δραματικό Παιχνίδι, το παιδί αρχίζει και γνωρίζει πως η γλώσσα του σώματος του συνδέεται με την ομιλία του. Από τη δραματοποίηση, εξελίσσεται η φαντασία του παιδιού και το παιχνίδι του προσφέρει χαρά (Andrikopoulou & Koutrouba, 2019).

6.6.6. Σημασία εξεύρεσης περιβαλλοντικού χώρου

Μία αυτόνομη επιστημονική περιοχή για την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες αποτελεί η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Ραβάνης, 2016), μια περιοχή που έχει συγκροτηθεί από ποικίλες επιστημολογικές προοπτικές και μέσα από διαφορετικά επιστημολογικά πλαίσια.

Σύμφωνα με τον Οικονομίδη (2018) το βασικότερο για την καλύτερη μάθηση είναι η δημιουργία χώρου στον παιδικό σταθμό. Επίσης με την διδασκαλία της φυσικής επιστήμης, τα παιδιά αποκτούν γνώση και πραγματοποιούν δραστηριότητες και πειραματίζονται έτσι αντιλαμβάνονται και την φυσική επιστήμη με πράξεις (Ραβάνης 2016, Kalogiannakis, Nirgiannaki & Papadakis, 2018).

Ερχόμενα σε επαφή με το περιβάλλον και σταδιακά αποκτώντας θετική στάση προς αυτό, τα παιδιά μπορούν να γίνουν πιο φιλικά, να καλλιεργήσουν την συνείδηση τους και να αναπτύξουν σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον. Στη φύση, η δημιουργία των παιχνιδιών είναι μια διαδικασία περισσότερο ευχάριστη, διότι μπορούν να κινηθούν ελεύθερα και να αναπτύξουν τις κινητικές δεξιότητες τους (Fjortoft, 2001).

Όμως, τα προβλήματα της επιλογής των κατάλληλων περιοχών της επιστημονικής γνώσης καθώς και των διαδικασιών, οι οποίες επιλέγονται για το μετασχηματισμό της στο επιθυμητό κάθε φορά σχολικό ή ηλικιακό επίπεδο, είναι πάντα επίκαιρα (Ραβάνης, 2016, Καλλέρη, 2016).

Η επιλογή του κατάλληλου χώρου για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων παίζει ιδιάζων ρόλο, ο χώρος πρέπει να προσφέρει στο παιδί αρκετές πληροφορίες για την κοινωνία, για τον κόσμο εργασίας, τον πολιτισμό και τις αξίες. (Καλογιαννάκης και Ρεκούμη 2013, 2014). Η διεύρυνση του πεδίου της αγωγής στον κοινωνικο-πολιτισμικό περίγυρο του σχολείου (Πλακίτση 2007) και στο υλικό περιβάλλον του, είναι τα σημεία στα οποία προσδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι παιδαγωγικές τάσεις.

Το σπίτι του Σωκράτη ήταν χρήσιμο για τον σχεδιασμό των κατοικιών το οποίο σύμφωνα με τους Μαΐδου, Πλακίτση & Πολάτογλου (2018), διορίζει ένα παράδειγμα που

επιλέγεται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, για να ευαισθητοποιηθούν παιδιά και ενήλικες με την έννοια της βιοκλιματικής αρχιτεκτονικής και της εξοικονόμησης ενέργειας στα κτίρια.

6.6.7.Δραστηριότητες αξιοποίησης φυσικών υλικών

Ο χώρος του παιδικού σταθμού είναι σημαντικό να περιλαμβάνει πλούσιο υλικό από τη φύση για να κινήσει το ενδιαφέρον του παιδιού, και να το προσελκύσει προς το φυσικό περιβάλλον με διάφορες δραστηριότητες και πειράματα, που τελούνται στον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου.

Τα παιδιά ενδιαφέρονται να εξερευνήσουν το φυσικό περιβάλλον, να γνωρίσουν τις ικανότητες του κάθε αντικειμένου που βρίσκεται στη φύση (φύλλα, πέτρες, κλαδιά, δέντρα, άμμο κλπ.) και κάποια εργαλεία που περιέχει ο φορέας (πλαστικά μαχαίρια, τέμπερες, κουταλάκια, μπάλες, μαρκαδόροι, πινέλα κ.α.) που είναι κατάλληλα για τα παιδιά.

Είναι χρήσιμο και αρκετά σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να έχουν άμεση και έμμεση επαφή με τα φυσικά υλικά και τα εργαλεία, για να γνωρίσουν και να κατανοήσουν την υφή, το μέγεθος ή το χρώμα τους. Επιπλέον, είναι αξιόλογο η/ο παιδαγωγός να επιτρέπει σε κάθε παιδί να διαλέξει αυτό που του αρέσει, και να εκφραστεί ελεύθερα.

Μέσω της κίνησης αυτής, ο στόχος της/του παιδαγωγού είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά, ώστε τα έργα που θα δημιουργήσουν να εκφράζουν τα συναισθήματα και την ψυχολογία τους, μέσα από σχήματα και χρώματα που θα επιλέξουν τα ίδια. Ακόμα, με ένα ευχάριστο κλίμα που έχει δημιουργήσει ο/η ίδιος, του δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάσει στα παιδιά μια δραματοποίηση μέσα από το παραμύθι που θα διαλέξει.

Συμπερασματικά από όλα τα παραπάνω, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαιτεί σφαιρική και συστημική προσέγγιση της πραγματικότητας (Φλογαΐτη, 2006:193) και κατά την προσχολική ηλικία, με στόχο την όσο το δυνατόν ευρύτερη προσέγγιση των ζητημάτων του περιβάλλοντος, διεπιστημονικά.

Η διαθεματικότητα και πιο συγκεκριμένα τα διαθεματικά προγράμματα που την διέπουν, (Bufamo, 1998· Ματσαγγούρας, 2002- Γκλιάου, 2004), θεωρούνται οι καταλληλότερες προσεγγίσεις και για τα θέματα και ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον (Φλογαΐτη, 2006:199).

Ο Ματσαγγούρας (2002:49) περιγράφει αυτά ως προγράμματα στα οποία προτεραιότητα έχουν όλα όσα μπορούν να μελετηθούν περί Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, όσα συνιστούν μέρος της πραγματικότητας και χρειάζονται, για να επιτευχθεί η κατανόησή τους από τα παιδιά, την αλληλουχία και εμπλοκή γνώσεων από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους.

Ζητούμενο λοιπόν και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι τα διαθεματικά προγράμματα, των οποίων τα όρια μεταξύ επιστημών δεν είναι διακριτά, μιας και αυτά αποσκοπούν στη μελέτη και ενίσχυση του εξεταζόμενου θέματος, όπως αυτά συνδέονται με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των εκάστοτε παιδιών που λαμβάνουν μέρος (Mathison & Freeman, 1997:13).

Επιπρόσθετα, οι Βιωματικές Μέθοδοι (Χρυσafίδης, 1994 β:109" Ντολιοπούλου, 2005:17' Δαφέρμου, κ.ά., 2006:87), οι ασκήσεις και οι τεχνικές από τον κλάδο της Δραματικής Τέχνης στην Προσχολική Εκπαίδευση, αποτελούν ανεκτίμητο εργαλείο για, προσχολική και όχι μόνο, μάθηση με αβίαστο, ευχάριστο, δημιουργικό τρόπο, ικανό να εγκαθιδρύσει στα παιδιά τις δημοκρατικές στάσεις, την κριτική σκέψη και τις νέες δεξιότητές τους (Katz & Chard, 1995' Γκλιάου, 2005:96).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε εκπαιδευτικά κέντρα πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Βρεφονηπιακός και Παιδικός Σταθμός, Νηπιαγωγείο και Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης/ΚΔΑΠ) για το Περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα με τα ερωτηματολόγια που περιείχαν και δημογραφικά στοιχεία καταγράφηκαν οι απόψεις των παιδαγωγών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα σχετικά με:

- Το επίπεδο Περιβαλλοντικής τους Ευαισθητοποίηση και Συνείδησης
- Τις απόψεις τους και εμπειρίες τους για το περιβάλλον και την Π.Ε.
- Τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα της Π.Ε. στην προσχολική Εκπαίδευση
- Τις απόψεις τους για την υπάρχουσα κατάσταση όσον αφορά την ύπαρξη δραστηριοτήτων Π.Ε. στις μονάδες που απασχολούνται.
- Τις απόψεις τους για δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν την σημασία του περιβάλλοντος και να ενεργούν προς όφελος του.

ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ογδόντα πέντε (85) εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε εκπαιδευτικά κέντρα πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Βρεφονηπιακός και Παιδικός Σταθμός, Νηπιαγωγείο και Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης/ΚΔΑΠ) σε όλη την Ελλάδα χωρίς κανέναν περιορισμό.

Για την συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκαν ερωτηματολόγια με την ειδική φόρμα Google Forms τα οποία στην συνέχεια αναρτήθηκαν στο Διαδίκτυο σε διάφορες εκπαιδευτικές ηλεκτρονικές σελίδες και η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν οχτώ μήνες (8), Ιούλιος του 2020 έως Ιανουάριο 2021.

Το πρώτο μέρος των ερωτηματολογίων αποτελούνταν με ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων όπως το φύλο, η ηλικία, ο τόπος κατοικίας και ο τύπος μονάδας στον οποίο εργάζονται.

Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου διατυπώθηκαν με την μορφή πεντάβαθμης κλίμακας μέτρησης με τις μεταβλητές από το νούμερο ένα (1) έως το πέντε (5) όπου 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πάρα Πολύ και ήταν στραμμένες στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δικές τους πρώιμες εμπειρίες εάν επηρεάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στις απόψεις τους σχετικά με το πόσο η δική τους απόκτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Συνείδησης επηρεάζουν την αρτιότητα της Π.Ε από εκείνους προς τα παιδιά και για την σύνδεση τους με την φύση που περιείχε πέντε προτάσεις/απόψεις: Α. εάν αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της φύσης Β. εάν κάνουν συχνά εκδρομές στην φύση Γ. εάν οι πράξεις τους επηρεάζουν το περιβάλλον Δ. εάν η ανατροφή των παιδιών οφείλει να περιέχει γνώσεις για το περιβάλλον και ΣΤ. εάν η ρύπανση του περιβάλλοντος είναι σημαντική, με την βαθμολόγηση από το νούμερο ένα έως πέντε όπου 1= Διαφωνώ Απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν Ενδιαφέρομαι (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα.

Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ζητήθηκε και αιτιολόγηση των απαντήσεων που έδιδαν οι συμμετέχοντες και αφορούσαν την διερεύνηση της Περιβαλλοντικής τους Ευαισθητοποίησης και Συνείδησης.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν την ανακύκλωση και πόσο συχνά κάνουν, αν ενημερώνονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και από ποιο μέσο, εάν συμμετέχουν σε κάποια περιβαλλοντική οργάνωση και σε κάποιο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τι αποκόμισαν από την συμμετοχή τους αυτή, αν υπάρχουν σημαντικά προβλήματα στην περιοχή που διαμένουν και ποιο είναι αυτό και αν η περιοχή τους ευδοκιμεί την ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων.

Επίσης οι ερωτήσεις αξιολογούσαν κατά πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η ένταξη της Π.Ε στα σχολεία από την Πρωτοβάθμια κιόλας Εκπαίδευση, εάν θεωρούν ότι στα ελληνικά σχολεία Προσχολικής Αγωγής υλοποιούνται στο έπακρο περιβαλλοντικές δραστηριότητες μέσω των οποίων προετοιμάζονται και αναπτύσσονται φιλο-περιβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές στα παιδιά και τέλος να μας περιγράψουν δραστηριότητες οι οποίες θα ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν την σημασία του περιβάλλοντος και να ενεργούν προς όφελος του.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα του Excel. Αρχικά, καταγράψαμε όλες τις απαντήσεις που μας έδωσαν, στην συνέχεια τις ομαδοποιήσαμε και τις μετατρέψαμε σε μεταβλητές για όλες τις ερωτήσεις. Σε κάθε απάντηση η μεταβλητή που χρησιμοποιήσαμε αντιστοιχούσε και σε έναν αριθμό όπως για παράδειγμα στην ερώτηση για το φύλο, το άνδρας αντιστοιχούσε στην μεταβλητή με το νούμερο 1, αντιστοίχως το γυναίκα στην μεταβλητή με το νούμερο 2 και ούτω καθεξής με τον ίδιο τρόπο καταχωρήθηκαν και οι υπόλοιπες απαντήσεις. Τέλος πραγματοποιήσαμε τις απαραίτητες συναρτήσεις για να πάρουμε ποσοστά και φτιάξαμε πίνακες τους οποίους το περιεχόμενο τους θα το αναλύσουμε παρακάτω.

- ***Ερώτηση 1^η έως 4^η: Δημογραφικά Στοιχεία (Φύλο, Ηλικία, Τόπος Κατοικίας, Τύπος Μονάδας Εργασίας).***

Σύμφωνα με την ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων, το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου απαρτίζεται από γυναίκες με ποσοστό 96,5% και οι τρεις άντρες οι οποίοι συμμετείχαν αποτελούν το 3,5%. Η επικρατέστερη ηλικία συμμετεχόντων είναι 22-25 ετών με ποσοστό 27,1% και ο συχνότερος τόπος διαμονής που λήφθηκε ως απάντηση είναι η αστική περιοχή αποτελώντας το 71,8%. Επιπλέον, όσον αφορά τον τύπο μονάδας εργασίας, το κυρίαρχο ποσοστό 41,2% εργάζεται σε Νηπιαγωγεία, αμέσως ύστερα ακολουθεί η μονάδα του Βρεφονηπιακού Σταθμού με ποσοστό 36,5% και τέλος ο Παιδικός Σταθμός με τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης με ποσοστό 15, 3% και 7,1% αντίστοιχα.

- ***Ερώτηση 5^η: Κάνετε Ανακύκλωση; Αν ναι, πόσο συχνά;***

Όσον αφορά το θέμα της ανακύκλωσης και τη συχνότητά της, είναι εμφανές από τον Πίνακα 1 ότι το 89,29% κάνουν ανακύκλωση, ενώ ένα ποσοστό 10,71% επιλέγει να μην ανακυκλώσει. Πιο συγκεκριμένα, οι θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της ανακύκλωσης, δείχνουν με το μεγαλύτερο ποσοστό των 53,57% να ανακυκλώνει σε καθημερινή βάση, το 14,29% εβδομαδιαία και με μικρότερο ποσοστό 9,52% να ανακυκλώνει μηνιαία. Από το γενικό σύνολο των εκπαιδευτικών με θετική

στάση, υπήρξε και ένα ποσοστό 11,90% που δεν αναφέρθηκαν στη συχνότητα της διαδικασίας.

Πίνακας 1: Συχνότητα Ανακύκλωσης.

Κάνετε Ανακύκλωση;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Grand Total
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ	53,57%	0,00%	53,57%
ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ	14,29%	0,00%	14,29%
ΜΗΝΙΑΙΑ	9,52%	0,00%	9,52%
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	11,90%	10,71%	22,62%
Grand Total	89,29%	10,71%	100,00%

- **Ερώτηση 6^η:** Ενημερώνεστε για τα περιβαλλοντικά ζητήματα; Αν ναι με ποιο/ά μέσο/α;

Στο ερώτημα σχετικά με την ενημέρωση τους ή όχι όσον αφορά τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τα μέσα τα οποία χρησιμοποιούν για να λάβουν αυτή, παρατηρείται πως από το γενικό σύνολο των παιδαγωγών, ένα μεγάλο ποσοστό, που αντιστοιχεί στο 82,14%, απάντησε πως λαμβάνει ενημέρωση, ενώ το υπολειπόμενο ποσοστό δεν ενδιαφέρεται για περαιτέρω ενημέρωση περί του θέματος. Από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με το μέσο ενημέρωσης, αποδεικνύεται ότι την υψηλότερη θέση καταλαμβάνει το **διαδίκτυο**, με προτίμησή του πάνω από το μισό των συνολικών απαντήσεων (**51,19%**), το δεύτερο πιο δημοφιλές μέσο αποτελεί η τηλεόραση με απήχηση 4,76%, ύστερα παρατηρείται σε μικρότερο αλλά και ισάξιο ποσοστό να επιλέγουν ενημέρωση μέσω επιστημονικής αρθρογραφίας και περιβαλλοντικών οργανώσεων, στις οποίες αντιστοιχεί ποσοστό 1,19%. Επίσης, προκύπτει ικανοποιητικό ποσοστό απαντήσεων αναφορικά με τον συνδυασμό όλων των προαναφερόμενων πηγών ενημέρωσης. Βέβαια, υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό το οποίο επέλεξε να μην δώσει συγκεκριμένη απάντηση σχετικά με το μέσο που χρησιμοποιεί.

Πίνακας 2: Μέσα ενημέρωσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Ενημερώνεστε για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, κι αν ναι με ποιό/ά μέσο/α;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Grand Total
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	51,19%	0%	51,19%
ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ	4,76%	0%	4,76%
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ	1,19%	0%	1,19%
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	1,19%	0%	1,19%
ΣΥΝΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑ ΠΑΝΩ	21,43%	0%	21,43%
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	2,38%	17,86%	20,24%
Grand Total	82,14%	17,86%	100,00%

- **Ερώτηση 7^η:** Συμμετέχετε σε κάποια Περιβαλλοντική Οργάνωση; Αν ναι σε ποια;

Στον Πίνακα 3 σχετικά με τη συμμετοχή ή όχι σε Περιβαλλοντικές Οργανώσεις, απεικονίζεται πως από τους 85 συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο, μόνο οι **οκτώ (8)** αποτελούν μέλη κάποιας. Οι Περιβαλλοντικές Οργανώσεις οι οποίες αναφέρθηκαν συγκεκριμένα είναι: Eco Weather, Greenpeace, Helmepe, Save your hood, Sos Πειραιάς, WWF και Αρκτούρος.

Πίνακας 3: Συμμετοχή σε Περιβαλλοντικές Οργανώσεις.

Συμμετέχετε σε κάποια περιβαλλοντική οργάνωση; Αν ναι σε ποια;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Grand Total
Eco weather	1		1
Greenpeace	2		1
Helmepe	1		1
Save your hood	1		1
Sos Πειραιάς	1		1
WWF	1		1
Αρκτούρος	1		1
Grand Total	8	77	85

- **Ερώτηση 8^η: Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης; Τι αποκομίσατε από αυτό;**

Στον παρακάτω Πίνακα (4), παρατίθενται δεδομένα που αφορούν τη συμμετοχή ή όχι των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και την ανοικοδομητική τους φύση. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν έχουν συμμετάσχει σε παρόμοιο πρόγραμμα κατά την εκπαιδευτική τους πορεία, σε ποσοστό πάνω από το μισό, όπως δηλώνεται στον πίνακα, αφήνοντας έτσι ένα ποσοστό **44,05%** να καλύπτεται από εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει μέρος σε αυτά. Θεωρούν πως αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους, ως επί το πλείστον, Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση (11,90%), Γνώσεις (7,14%) και σε μικρότερα ποσοστά περιβαλλοντική συνείδηση και ικανοποίηση, ενώ αρκετοί ήταν αυτοί που δήλωσαν πως κατέκτησαν ένα συνδυασμό των παραπάνω (8,33%).

Πίνακας 4: Συμμετοχή σε Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης; Τι αποκομίσατε από αυτό;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Grand Total
ΓΝΩΣΕΙΣ	7,14%	0%	7,14%
ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ	11,90%	0%	11,90%
ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ	2,38%	1,19%	3,57%
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	2,38%	0%	2,38%
ΣΥΝΔΙΑΣΜΟ ΤΩΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	8,33%	0%	8,33%
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	11,90%	54,76%	66,67%
Grand Total	44,05%	55,95%	100,00%

- **Ερώτηση 9^η: Πιστεύετε ότι υπάρχουν σημαντικά προβλήματα ρύπανσης του περιβάλλοντος στην περιοχή σας και ποιο από αυτά είναι το σημαντικότερο;**

Στον Πίνακα 5, η πλειονότητα (**76,19%**) δηλώνει πως στην εκάστοτε περιοχή που διαμένουν υπάρχουν περιβαλλοντικά προβλήματα, εκ των οποίων τα τρία κυριότερα φαίνεται να είναι τα εξής: σκουπίδια (38,19%), ρύπανση υδάτων (11,90%) και ατμοσφαιρική ρύπανση (10,71%). Από την άλλη πλευρά, ένα μικρότερο από το θετικό

ποσοστό υποστηρίζει πως δεν υπάρχει κάποιο αξιοσημείωτο περιβαλλοντικό πρόβλημα στην περιοχή του και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό παραθέτει ουδέτερη άποψη σχετικά με την ύπαρξη όλων των αναφερόμενων προβλημάτων που απεικονίζονται στον πίνακα.

Πίνακας 5: Προβλήματα Ρύπανσης.

Πιστεύετε ότι υπάρχουν σημαντικά προβλήματα ρύπανσης του περιβάλλοντος στην περιοχή σας και ποιο από αυτά είναι το σημαντικότερο;				
	METRIA	NAI	OXI	Grand Total
ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ	1,19%	38,10%	9,52%	48,81%
ΡΥΠΑΝΣΗ ΥΔΑΤΩΝ	0%	11,90%	2,38%	14,29%
ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΙΚΗ ΡΥΠΑΝΣΗ	0%	10,71%	0%	10,71%
ΑΓΡΟΤΙΚΑ ΛΥΜΑΤΑ	0%	2,38%	1,19%	3,57%
ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΡΥΠΑΝΣΗ	1,19%	4,76%	2,38%	8,33%
ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΡΑΣΙΝΟΥ	0%	0%	1,19%	1,19%
ΧΗΜΙΚΑ ΑΠΟΒΛΥΤΑ	0%	1,19%	0%	1,19%
ΣΥΝΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	1,19%	5,95%	0%	7,14%
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	0%	1,19%	3,57%	4,76%
Γενικό Άθροισμα	3,57%	76,19%	20,24%	100,00%

- **Ερώτηση 10^η:** Θεωρείτε πως οι δικές πρώιμες εμπειρίες με το περιβάλλον/ περιβαλλοντικές δραστηριότητες επηρεάζουν τον τρόπο που το αντιμετωπίζετε;

Στον παρακάτω Πίνακα (6), απεικονίζεται με πεντάβαθμη κλίμακα από το από το καθόλου (νούμερο 1) έως το πάρα πολύ (νούμερο 5). Παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί κυμάνθηκαν ανάμεσα στις απαντήσεις πάρα πολύ και πολύ, σχετικά με το αν οι δικές τους πρώιμες εμπειρίες επηρεάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το περιβάλλον ως ενήλικες, όπως και επίσης στην απάντηση μέτρια. Λίγοι ήταν εκείνοι που δεν θεωρούν ότι οι εμπειρίες τους τους επηρεάζουν.

Πίνακας 6: Πρώιμες εμπειρίες και επιρροή στον τρόπο αντιμετώπισης του περιβάλλοντος

Θεωρείτε πως οι δικές σας πρώιμες εμπειρίες με το περιβάλλον/ περιβαλλοντικές δραστηριότητες επηρεάζουν τον τρόπο που το αντιμετωπίζετε;					ΠΑΡΑ	Grand
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	Total
	5	5	26	22	27	85

- **Ερώτηση 11^η:** Το περιβάλλον στο οποίο ζείτε και εργάζεσθε ευδοκimei περιβαλλοντικές δραστηριότητες; Αιτιολογείστε την απάντησή σας.

Στον Πίνακα 7, παρατίθενται οι απαντήσεις των παιδαγωγών σχετικά με το εάν το περιβάλλον, στο οποίο ζουν είτε εργάζονται, ευδοκimei την ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Τα παρακάτω αποτελέσματα μας αποκαλύπτουν πως από το σύνολο το **64,29%** θεωρούν πως το περιβάλλον τους προωθεί δραστηριότητες σχετικές με το περιβάλλον. Σημαντικό να αναφέρουμε, πως υπάρχει διαφορά περίπου 28,5% ανάμεσα στις θετικές και αρνητικές απαντήσεις που ίσως να οφείλεται στον τόπο κατοικίας είτε στον τύπο μονάδας απασχόλησης. Για την ακρίβεια, όσον αφορά τις θετικές απαντήσεις των συσχετιζόμενων με το ερωτηματολόγιο τα μεγαλύτερα ποσοστά που αναδεικνύουν το λόγο ευδοκίμησης του περιβάλλοντος, συνιστούν η επαφή με τη φύση (13,10%) και δραστηριότητες/ κατασκευές με θέμα την ανακύκλωση (10,71%). Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθούν και τα αρκετά μεγάλα ποσοστά σε απαντήσεις δίχως αιτιολόγηση (με 25% στις θετικές και 33,3% στις αρνητικές), γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό ως προς το για τον λόγο που δεν υπήρξε αιτιολόγηση.

Πίνακας 7: Η ύπαρξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων.

Το περιβάλλον στο ποίο ζείτε και εργάζεσθε ευδοκμεί περιβαλλοντικές δραστηριότητες; Αιτιολογείστε την απάντηση σας.	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ	0%	1,19%
ΕΛΛΙΠΙΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ	0%	1,19%
ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΕ FOLLOW GREEN	1,19%	0%
ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΗ ΦΥΣΗ	13,10%	0%
ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	1,19%	0%
ΚΑΝΟΥΜΕ ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ	10,71%	0%
ΛΟΓΩ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	2,38%	0%
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	4,76%	0%
ΣΥΝΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	5,95%	0%
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	25,00%	33,33%
Γενικό Άθροισμα	64,29%	35,71%

- **Ερώτηση 12^η:** Πιστεύετε πως το ζήτημα της Περιβαλλοντικής Αγωγής χρειάζεται να εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα από την Πρωτοβάθμια κιόλας εκπαίδευση (Παιδικός Σταθμός, Νηπιαγωγείο ως και Δημοτικό);
Αιτιολογείστε την απάντηση σας.

Στο συγκεκριμένο ερώτημα που αφορά τη σημασία της ένταξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία από την Πρωτοβάθμια κιόλας εκπαίδευση, με βάση τις απαντήσεις που λάβαμε από τους εκπαιδευτικούς διαφαίνεται πως όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως είναι χρήσιμη η συνεισφορά της. Οι αιτιολογήσεις κυμάνθηκαν από την καλλιέργεια συνείδησης και ευαισθητοποίησης με το μεγαλύτερο ποσοστό των 27,38%, έπειτα την οικολογική παιδεία με 15,48%, διαμόρφωση προσωπικότητας 9,52% και τέλος

3,57% υποστηρίζει ότι η ένταξή της καλλιεργεί όλα τα προαναφερόμενα. Και στην παρούσα ερώτηση μεγάλο είναι το ποσοστό των ατόμων που δεν αιτιολόγησε.

Πίνακας 8: Η σπουδαιότητα ένταξης της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιστεύετε πως το ζήτημα της Περιβαλλοντικής Αγωγής χρειάζεται να εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα από την Πρωτοβάθμια κιόλας εκπαίδευση (π.χ Παιδικός Σταθμός, Νηπιαγωγείο ως και Δημοτικό); Αιτιολογήστε την απάντηση σας.		
	ΝΑΙ	Γενικό Άθροισμα
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	9,52%	9,52%
ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	27,38%	27,38%
ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ	15,48%	15,48%
ΣΥΝΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	3,57%	3,57%
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	44,05%	44,05%
Γενικό Άθροισμα	100,00%	100,00%

- **Ερώτηση 13^η:** Κατά πόσο θεωρείτε ότι η δική σας απόκτηση ή όχι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συνείδησης επηρεάζει την αρτιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από εσάς προς τα παιδιά;

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάζονται στην πεντάβαθμη κλίμακα, καθόλου (1) έως το πάρα πολύ (5), σχετικά με την επιρροή που ασκεί η απόκτηση ή όχι της Π.Ε. και συνείδησης των εκπαιδευτικών προς την άρτια εκπαίδευση των παιδιών, ως πόρισμα προκύπτει πως η πλειοψηφία τείνει προς την άποψη πως η παραπάνω επηρεάζει κατά πάρα πολύ (**40,48%**), πολύ (26,19%) έως και μέτρια (20,24%). Στον αντίποδα, μικρά όμως σημαντικά θεωρούνται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ενστερνίζονται την άποψη πως επηρεάζεται λίγο (8,33%) ή και καθόλου (4,76) η αρτιότητα της Π.Ε. από εκείνους προς τα παιδιά.

Πίνακας 9: Επιρροή των παιδιών από την Π.Ε. και συνείδηση των εκπαιδευτικών.

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η δική σας απόκτηση ή όχι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συνείδησης επηρεάζει την αρτιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από εσάς προς τα παιδιά;					ΠΑΡΑ	Grand
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	Total
	4,76%	8,33%	20,24%	26,19%	40,48%	100,00%

- **Ερώτηση 14^η:** Ποια/ες δραστηριότητες εκτιμάτε πως θα ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών Προσχολικής Αγωγής, έτσι ώστε να κατανοήσουν την σημασία του περιβάλλοντος;

Στο παρόν δείγμα παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές δραστηριότητες που πιστεύεται πως προωθούν την αύξηση περιβαλλοντικής συνείδησης και ευρύτερης κατανόησης του περιβάλλοντος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι εκδρομές στη φύση αξιολογούνται ως η μεγαλύτερης σημασίας δραστηριότητα με ποσοστό **33,3%**, όπως επίσης και η ανακύκλωση με 14,81%, η συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με 12,35% και τα εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά παιχνίδια και επαναχρησιμοποίηση άχρηστων υλικών με 11,11%. Το 23,46% των εκπαιδευτικών έχει την άποψη πως η περιβαλλοντικής συνείδηση των παιδιών δεν ενισχύεται μόνο από έναν τύπο δραστηριοτήτων, αλλά αντίθετα από τον συνδυασμό ποικίλων δραστηριοτήτων, όπως ενημερωνόμαστε από τον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Δραστηριότητες ανάπτυξης της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών.

Ποια/ες δραστηριότητες εκτιμάτε πως θα ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών Προσχολικής Αγωγής, έτσι ώστε να κατανοήσουν την σημασία του περιβάλλοντος ;

ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ	14,81%
ΔΕΝΤΟΦΥΤΕΥΣΗ/ ΚΗΠΟΥΡΙΚΗ	3,70%
ΕΚΔΡΟΜΕΣ / ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΦΥΣΗ	33,33%
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΝΑΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΗ ΥΛΙΚΩΝ	11,11%
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ	1,23%

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	12,35%
ΣΥΝΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	23,46%
Grand Total	100,00%

- **Ερώτηση 15^η:** Θεωρείτε πως το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρεται στην παρούσα φάση στα ελληνικά εκπαιδευτικά κέντρα προσχολικής αγωγής, περιέχει δραστηριότητες οι οποίες σταδιακά προετοιμάζουν και αναπτύσσουν φιλο-περιβαλλοντικές συμπεριφορές στα παιδιά;

Από τις απαντήσεις της παρακάτω ερώτησης συνάγεται το συμπέρασμα πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το εκπαιδευτικό έργο περιέχει δραστηριότητες που προάγουν την ανάπτυξη φιλο-περιβαλλοντικών συμπεριφορών στα μικρά παιδιά με ποσοστό 44,05%. Στην συνέχεια σε ίσο ποσοστό αλλά μικρότερο, οι απόψεις διίστανται ανάμεσα στην απάντηση Όχι και Μέτρια με ποσοστό 19,05%, (γεγονός που ίσως να φανερώνει πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει εκσυγχρονιστεί σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Ένα ποσοστό του 8,33% υποστηρίζει ότι προσφέρεται αρκετά, ενώ ένα ποσοστό του 5,95% θεωρεί πως αυτό εξαρτάται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά υπάρχει και ένα ποσοστό που δεν έλαβε θέση επί του θέματος διότι δεν γνώριζε.

Πίνακας 11: Ακεραιότητα ελληνικού εκπαιδευτικού έργου στην προώθηση φιλο-περιβαλλοντικών συμπεριφορών στα παιδιά.

Θεωρείτε πως το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρεται την παρούσα φάση στα ελληνικά εκπαιδευτικά κέντρα προσχολικής αγωγής, περιέχει δραστηριότητες οι οποίες σταδιακά προετοιμάζουν και αναπτύσσουν φιλο-περιβαλλοντικές συμπεριφορές στα παιδιά;

ΑΡΚΕΤΑ	8,33%
ΟΧΙ	19,05%
ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	5,95%
ΜΕΤΡΙΑ	19,05%
ΝΑΙ	44,05%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3,57%
Grand Total	100,00%

- **Ερώτηση 16': Σύνδεση με την φύση**

- i. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως συμφωνεί (41,67%), ενώ πολλοί ήταν εκείνοι που δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα (35,71%). Παρατηρήθηκε ένα ποσοστό (15,48%) το οποίο δήλωσε πως δεν ενδιαφέρεται, δηλαδή ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Επίσης υπήρξαν συμμετέχοντες που διαφωνούσαν με το ερώτημα, γεγονός που δείχνει ότι δεν αποτελούν μέρος της φύσης.

Πίνακας 12: Σύνδεση με την φύση

Είμαι μέρος της φύσης	
ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ	15,48%
ΔΙΑΦΩΝΩ	4,76%
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2,38%
ΣΥΜΦΩΝΩ	41,67%
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	35,71%
Grand Total	100,00%

- ii. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση της ερώτησης σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν εκδρομές στην φύση έδειξαν πως η πλειοψηφία (47,62%) συμφωνεί και πως υπάρχει και ένα ποσοστό (14,28%) που δεν συμφωνεί, δηλαδή δεν διοργανώνουν εκδρομές.

Πίνακας 13: Εκδρομές στην φύση.

		ΔΕΝ	ΔΙΑΦΩΝΩ		ΣΥΜΦΩΝΩ	Grand
		ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΠΟΛΥΤΑ	ΑΠΟΛΥΤΑ	Total
ΚΑΝΩ	ΣΥΧΝΑ					
ΕΚΔΡΟΜΕΣ	ΣΤΗ					
ΦΥΣΗ		15,48%	11,90%	2,38%	47,62%	100,00%
					22,62%	

- iii. Οι παιδαγωγοί συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό **55,95%** σχετικά με το αν οι πράξεις τους έχουν αντίκτυπο στο περιβάλλον. Ταυτόχρονα υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό με την άποψη ότι οι πράξεις τους δεν επηρεάζουν το περιβάλλον.

Πίνακας 14: Επιρροή των πράξεων τους στο περιβάλλον.

Θεωρείτε πως οι πράξεις σας επηρεάζουν το περιβάλλον;

ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ		ΣΥΜΦΩΝΩ		Grand Total
		ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
14,29%	3,57%	1,19%	25,00%	55,95%	55,95%	100,00%

- iv. Η ανατροφή των παιδιών είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνει περιβαλλοντικές γνώσεις και η άποψη αυτή επικυρώνεται και στον παρακάτω πίνακα (15) όπου οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό **72,62%**.

Πίνακας 15: Η ανατροφή των παιδιών με περιεχόμενο περιβαλλοντικές γνώσεις.

ΩΦΕΙΛΕΙ Η ΑΝΑΤΡΟΦΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΝΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ;								Grand Total
			ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ		ΣΥΜΦΩΝΩ		
			8,33%	1,19%	17,86%	72,62%	100,00%	

- v. Όσον αφορά την σημαντικότητα της ρύπανσης του περιβάλλοντος οι παιδαγωγοί συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό **76,19%**.

Πίνακας 16: Η σημασία της ρύπανσης του περιβάλλοντος.

Η Ρύπανση του Περιβάλλοντος είναι σημαντική;				
ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ		ΣΥΜΦΩΝΩ	
	ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΑΠΟΛΥΤΑ	Grand Total
10,71%	1,19%	11,90%	76,19%	100,00%

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θέλοντας να εμβαθύνουμε επιχειρήσαμε μέσω κρίσιμων ερωτημάτων να κατανοηθεί στο μέγιστο την σχέση τους με την έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης και ευαισθητοποίησης και η αποσαφήνιση των αξιών που σύμφωνα με τους προαναφερόμενους συνιστούν απαραίτητους παράγοντες για την ανάπτυξη φιλο-περιβαλλοντικών στάσεων και συμπεριφορών. Σημαντική παράμετρος της έρευνας ήταν κατά πόσο καλλιεργούνται οι αξίες αλλά επίσης και κατά πόσο το η έννοια του περιβάλλοντος και γενικά όλες οι έννοιες που το περιβάλλουν, εισέρχονται στα πλαίσια της εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή και γενικότερα στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνεπώς στην δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης. Αξίζει να αναφερθεί, ακόμη, η σχέση μεταξύ των πρώιμων εμπειριών των εκπαιδευτικών και της τωρινής τους απόκτησης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν σαν ενήλικες το περιβάλλον και την επιρροή της αρτιότητας της διδασκαλίας της ΠΕ από εκείνους προς τα μικρά παιδιά.

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις που αφορούσαν την κατανόηση του σκοπού της έρευνας. Από την διεξαγωγή των αναλύσεων λάβαμε ποικίλα αποτελέσματα τα οποία μας οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα.

Τα βασικότερα συμπεράσματα των δημογραφικών στοιχείων συνοψίζονται με τον εξής τρόπο:

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε ο αριθμός των γυναικών που έλαβαν μέρος ανέρχεται σε 82 άτομα, έναντι του αριθμού των ανδρών που ήταν μόνο 3. Η μέση τιμή των απαντήσεων ήταν 1,96 ($\pm 0,19$), όπου η συγκεκριμένη τιμή αντιστοιχεί ανάμεσα στις ομάδες 1 και 2 που με τη σειρά τους αντιστοιχούν στα φύλα άντρας και γυναίκα, στοιχείο γύρω από το οποίο διαφαίνεται η υπερίσχυση του γυναικείου φύλου, όσον αφορά την παρούσα έρευνα.

Έπειτα όσον αφορά το επικρατέστερο ηλικιακό πλαίσιο των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, κυμαίνεται κυρίως από 22 έως 25 ετών, γεγονός το οποίο φανερώνει

ίσως πως από τη μια πλευρά ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο συμμετείχαν τους παρείχε ολοκληρωμένες και ακέραιες γνώσεις περί περιβάλλοντος και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, είτε από την άλλη λόγω την ανάγκης και ζήτησης του επαγγέλματος, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας, πολλές φορές αμέσως μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, όπως αναφέρεται και σε έρευνα των Σκαναβή, Πετρενίτη & Γιαννοπούλου (2005) η οποία παρατίθεται στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας μας (κεφάλαιο 5°).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον Τόπο Διαμονής προέκυψε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαμένουν σε αστικές περιοχές με αρκετά υψηλό ποσοστό. Η μέση τιμή η οποία αντιστοιχεί στην αστική περιοχή είναι 1,39 και παρατηρείτε τυπική απόκλιση 0,66 από τις υπόλοιπες μεταβλητές στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου (ημιαστική και αγροτική περιοχή). Παράλληλα σχετικά με τον Τύπο Μονάδα Εργασίας προβάλλεται πως την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι παιδαγωγοί νηπιακής ηλικίας και στην συνέχεια με μικρότερο ποσοστό αλλά υψηλό, οι παιδαγωγοί που εργάζονται σε Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. Το προαναφερόμενο συμβαίνει κυρίως διότι κατά την διεξαγωγή της έρευνας δεν τέθηκαν περιορισμοί ως προς το δείγμα σχετικά με την βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μιας και τα ερωτηματολόγια αναρτήθηκαν στο Διαδίκτυο σε διάφορες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες, στις οποίες ήταν μέλος και νηπιαγωγοί.

Στην συνέχεια τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους των ερωτηματολογίων που αποτελούσαν ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, ομαδοποιήθηκαν και θα παρατεθούν σε αρχικό πλαίσιο τα αποτελέσματα των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου με αιτιολόγηση και έπειτα τα αποτελέσματα ερωτήσεων κλειστού τύπου με την χρήση πεντάβαθμης κλίμακας.

Αρχικά, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος δείχνουν πως είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι/συνειδητοποιημένοι, ενημερώνονται για τα διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα και για αυτό χρησιμοποιούν την τεχνολογία αλλά και διάφορες παραδοσιακές μεθόδους ενημέρωσης π.χ εφημερίδα, όπως διαφαίνεται και από τους Πίνακες 1 και 2. Το συμπέρασμα μας αυτό επικυρώνεται και από το γεγονός πως είναι γνώστες των διάφορων περιβαλλοντικών προβλημάτων της εκάστης περιοχής που διαμένουν κατονομάζοντας τα από τα πιο κοινά και καθημερινά όπου ο καθείς δύναται να παρατηρήσει έως και εκείνα για τα οποία είναι απαραίτητη η περεταίρω ενημέρωση και έρευνα (Πίνακας 5). Μια επιπλέον διαπίστωση φαίνεται να είναι πως πέρα από το ότι διαθέτουν περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση/συνείδηση και παραμένουν

ενημερωμένοι για τα προβλήματα σημαντικό είναι το αν οι ίδιοι αισθάνονται ή όχι συνδεδεμένοι με την φύση. Αναφορικά με το εάν οι ερωτώμενοι νιώθουν συνδεδεμένοι με τη φύση και αποτελούν κομμάτι της, η μέση τιμή των απαντήσεων που λήφθηκαν ήταν 4,01 ($\pm 0,98$), όπου κυμαίνεται ανάμεσα στις τιμές 4 (Συμφωνώ) και 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Πράγματι, η πλειοψηφία του δείγματος προβάλλει πως αισθάνεται «κομμάτι» της προβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν προσωπικό ενδιαφέρον και μία πιθανή επιθυμία να δράσουν και να έχουν ενεργό ρόλο ως προς την προστασία του περιβάλλοντος (Πίνακας 12, 13).

Σαν σημείο αναφοράς την προηγούμενη διαπίστωση προκύπτει πως κρίνουν τις πράξεις τους, είτε θετικές είτε αρνητικές, υπαίτιες για ότι συμβαίνει στο περιβάλλον, στάση η οποία προβάλλει κατανόηση του μεγέθους της καταστροφής που προκαλούν καθημερινά τα πολυάριθμα περιβαλλοντικά προβλήματα (Πίνακας 14, 16). Απεναντίας, υπάρχει και ένα άξιο αναφοράς ποσοστό ατόμων στο δείγμα που δεν τοποθετείται γεγονός που δημιουργεί ερωτηματικά ως προς την αποστασιοποίηση από μία συγκεκριμένη θέση.

Στην προσπάθεια να μελετηθεί το ζήτημα του ενεργού ρόλου και της κατάρτισης των ερωτηθέντων σε ότι αφορά το περιβάλλον παρατέθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τις περιβαλλοντικές οργανώσεις και τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα και διαπιστώθηκε ότι παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος αυτών είναι ευαισθητοποιημένοι/συνειδητοποιημένοι δεν αποτελούν μέλη σε οργανώσεις και δεν έχουν αναλάβει κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα (Πίνακας 3, 4), κάτι που ίσως οφείλεται σε ανασταλτικούς παράγοντες όπως αναφέρει και η Μαυρικάκη (2003) όπως είναι η ελλιπής μόρφωση των εκπαιδευτικών επί του θέματος, η έλλειψη χρόνου, η μη συνεργασία με συναδέλφους και ορισμένοι οικονομικοί παράμετροι. Ταυτόχρονα όμως, και η συμμετοχή σε οργανώσεις ή περιβαλλοντικά προγράμματα όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις που λήφθηκαν δύναται να προσφέρει πνευματικά κυρίως οφέλη κατά κύριο λόγο ευαισθητοποίηση, ύστερα γνώσεις, συνείδηση και ικανοποίηση, τα οποία είναι ευρέως διαδεδομένο πως αναπτύσσουν το άτομο ολιστικά.

Οι Πίνακες 6 και 9 μας φανερώνουν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την ορθή απόκτηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συνείδησης, την σημασία τους για την διεκπεραίωση του δικού τους έργου και βασικότερα την μεταλαμπάδευση της γνώσης αυτής στα μικρά παιδιά. Επίσης, για τους ίδιους οι πρώιμες εμπειρίες κατέχουν ιδιαίτερη αξία μιας στον τρόπο που αντιμετωπίζουν το περιβάλλον ως ενήλικες.

Όσον αναφορά τα ερευνητικά ερωτήματα στους Πίνακες 8, 11 και 15 οι απαντήσεις που υπερτερούν αριθμητικά τείνουν προς μία θετική άποψη στην ένταξη της Π.Ε στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς έχει πολλά οφέλη στα παιδιά αλλά και για όποιον την υλοποιεί, αν και υπάρχει μια αβεβαιότητα ως προς τις απαντήσεις σχετικά με τα ακριβή οφέλη της, παρόλο που το πρωταρχικό αποτελεί η ευαισθητοποίηση. Συνεπώς, εφόσον παραδέχεται η σπουδαιότητα περιβαλλοντικής εισαγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό σύστημα πιστεύεται πως περιέχει δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσουν στα παιδιά φιλο-περιβαλλοντικές στάσεις και είναι κύριο μέλημα η ανατροφή τους να περιέχει γνώσεις γύρω από το περιβάλλον, ώστε μεγαλώνοντας να εξελιχθούν σε πολίτες που σέβονται, αγαπούν και δρουν προς όφελος του περιβάλλοντος.

Ολοκληρώνοντας την ερμηνεία των ερωτημάτων της παρούσας μελέτης το εξής ερευνητικό ερώτημα επικεντρώνεται στο εάν ευδοκιμούν περιβαλλοντικές δραστηριότητες στον χώρο που εργάζονται και με ποιον τρόπο μπορούν να τις πραγματοποιήσουν με την συμβολή των παιδιών. Σύμφωνα με τα δεδομένα παρατηρούμε πως ο χώρος εργασίας δεν αποτελεί πρόβλημα για την διεκπεραίωση των περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων ως επί το πλείστον, αλλά αυτό γίνεται αντιληπτό αποτελεί κυρίως θέμα έλλειψης ενδιαφέροντος είτε ενημέρωσης. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν φαίνεται πως είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο που υλοποιούνται οι δραστηριότητες στον εργασιακό τους χώρο, προτείνοντας κάποιες ενδεικτικές. Το ¼ του συνόλου δεν έφερε κάποια σαφή σχετική απάντηση. Καταληκτικά, στον Πίνακα 10 οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν για ακόμη μια φορά πόση σημασία έχει η σύνδεση του ανθρώπου με την φύση έτσι ώστε να κατανοήσει και να σεβαστεί την ίδια, για τον λόγο αυτό επιλέγουν με αρκετή διαφορά δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα (εκδρομές/δράσεις στην φύση, ανακύκλωση και γενικά ένας συνδυασμός όλων των σχετικών δραστηριοτήτων) που ενισχύουν την σύνδεση παιδιού και περιβάλλοντος και τα προτερήματα που μπορεί να προσφέρει.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχοντας εξετάσει το θέμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τις θεωρίες που την πλαισιώνουν, τους σκοπούς που εξυπηρετούνται και έχοντας μελετήσει την πραγματικότητα γύρω από αυτό το θέμα, είμαστε σε θέση να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα.

Είναι ευρέως αποδεκτό πως σε μία κοινωνία όπου τα προβλήματα του περιβάλλοντος ολοένα και αυξάνονται, μοναδική και επιτακτική λύση αποτελεί η ευαισθητοποίηση των ανθρώπων. Κινητοποίηση για τις σύγχρονες κοινωνίες απάρτισαν διάφορες οικολογικές/περιβαλλοντικές καταστροφές, οι οποίες τις επηρέασαν άμεσα. Λόγου χάρη το Φαινόμενο του θερμοκηπίου, η ρύπανση των θαλασσών, η ατμοσφαιρική ρύπανση, η κλιματική αλλαγή, καταστροφή δασών έχουν προξενήσει ιδιαίτερο προβληματισμό σε ολόκληρο τον πλανήτη.

Η Περιβαλλοντική Συνείδηση, Ηθική και Ευαισθητοποίηση συνιστά σημαντικό πυλώνα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Όπως προαναφέρθηκε ως κύριος σκοπός της Π.Ε θεωρείται η ανάπτυξη και η διαμόρφωση ενός πληθυσμού με ευαισθητοποίηση, γνώση και ενδιαφέρον για περαιτέρω αναζήτηση γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματα που το κατακλύζουν, ο οποίος θα δύναται να κατέχει δεξιότητες, κίνητρα, γνώσεις και πάνω από όλα θα ενστερνιστεί αξίες και ένα αίσθημα προσωπικής σύνδεσης με το περιβάλλον, με στόχο να λειτουργεί κατά μόνας είτε σε συνεργασία με έναν και μοναδικό σκοπό την επίλυση των προβλημάτων που ήδη υπάρχουν και σαφώς την αποτροπή εμφάνισης νέων.

Σχετικά με τον ρόλο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, όπως παρατέθηκε στο εύρος της παρούσας εργασίας, είναι να προσφέρει μια πολύπλευρη ανάπτυξη στα παιδιά, αύξηση σεβασμού και κατανόησης του φυσικού κόσμου, όπως κατά κύριο λόγο την εσωτερική κατανόηση του εαυτού τους και ακόμη «ανοίγει» τον δρόμο προς την απόκτηση προσωπικότητας. Βέβαια σε αυτό το ταξίδι ανακάλυψης του κόσμου αλλά και του εαυτού τους, συνοδοιπόρος είναι ο εκπαιδευτικός. Τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν έναν αξιόλογο εκπαιδευτικό θεωρούνται πολυάριθμα και πολύμορφα. Υποχρέωση του μέσω της πρωτοπορίας του, της εξάλειψης της στασιμότητας και των πρωτότυπων ιδεών του να δημιουργήσει άξιους πολίτες του μέλλοντος με συνείδηση, ευαισθησία και λόγο απέναντι στο περιβάλλον.

Αναφορικά με την πρωτοβάθμια παρατηρείται ενσωμάτωση της Π.Ε στο ΔΕΠΠΣ, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Προγράμματα Βιωματικής Προσέγγισης, καθώς και όπως παρουσιάζεται στο ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την ένταξη της Π.Ε να καθίσταται απαραίτητη για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμη, κατανοήθηκε πως η επιλογή θεματολογίας των δραστηριοτήτων σχετικής με το φυσικό περιβάλλον κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και πως τέτοιου είδους δραστηριοτήτων συμβάλλουν στην ανάπτυξη φιλο-περιβαλλοντικών συμπεριφορών.

Συνοψίζοντας από όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, διαπιστώνεται ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βρίσκεται σε κατάσταση ανάπτυξης. Έχει κατακτήσει μέσα στην επικαιρότητα μία αξιοσημείωτη θέση καθώς γίνεται αντιληπτή ως μία από τις πιο καρποφόρες λύσεις σε ότι αφορά τα ποικίλα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η πρόσληψη της Π.Ε ως «προσωπικής υπόθεσης» δίνει έναυσμα/κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με αυτήν, στα παιδιά από την προσχολική κιόλας ηλικία, τα εφόδια για να αποτελέσουν άρτιους μελλοντικούς ανθρώπους στα πλαίσια της κοινωνίας και συνεπώς την σταδιακή καλλιέργεια ενός καλύτερου κόσμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Adams, S. & Savahl, S. (2017). Nature as children's space: A systematic review. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 291–321. Doi:10.1080/00958964.2017.1366160
- Aikenhead, G. S. (1996). *Towards a First Nations Cross-cultural Science and Technology Curriculum for: Economic Development, Environmental Responsibility, and Cultural Survival* (IOSTE 1996) Saskatoon: John Wiley & Sons, Inc. <http://rredkopp.pbworks.com/w/file/fetch/46867168/Towards%20a%20First%20Nations%20Cross-Cultural%20Science%20and%20Technology%20Curriculum%20for.pdf?fbclid=IwAR0mIEUGKS2jrKulmCujNocP2zjBV311EBw06rqm625qNGWxJWt5lcSo6w>
- Ajzen, I. (1991) The theory of planned behavior: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2): 179-211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977) Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5). Doi:10.1037/0033-2909.84.5.888
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. England: Prentice-Hall.
- Andrews, B. & Cantrell, D. (2000). *Building capacity: From transferring to transforming*, Chicago, U.S.: Government Printing Office.
- Andrikopoulou, E. & Koutrouba, K. (2019). Promoting Mindfulness about the Environment through the Use of Drama in the Primary Classroom: Greek Teachers' Views and Attitudes. *Science Education*, 9(1), 22. DOI: 10.3390/educsci9010022
- Ardoin, N. M., Bowers, A. W. & Gaillard, E. (2020). Environmental Education Outcomes for Conservation: A Systematic Review. *Biological Conservation*, 241. Doi: 10.1016/j.biocon.2019.108224
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall.
- Barret, D. (1998). *The Paradox Process: Creative Business Solutions...Where You Least Expect to Find Them*. New York: AMACOM.
- Berry, L. M. & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work: An introduction to industrial and organizational psychology*. Brown & Benchmark/Wm. C. Brown Publ.
- Bolscho, D. & Hauenschild, K. (2006). From Environmental Education to Education for Sustainable Development in Germany. *Environmental Education Research*, 12(1), 7-18. DOI: 10.1080/13504620500526297
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: Willey.
- Buldur, A. & Omeroglu, E., (2018). An Examination of the Relationship between Pre-school Children's and Their Teacher's Attitudes and Awareness towards the Environment. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 221-229. DOI:10.5539/jel.v7n2p221
- Caiman, C. & Lundegard, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research* 20(4), 437-459. DOI: 10.1080/13504622.2013.812722

- Chasek, P. (2020 September 10). Stockholm and the Birth of Environmental Diplomacy. International Institute for Sustainable Development. Retrieved from: <https://www.iisd.org/articles/stockholm-and-birth-environmental-diplomacy> in 31 January, 2021.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4(4), 369-382. Doi:10.1080/00958969809599114
- Chawla, L. (1999). Life Paths Into Effective Environmental Action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26. Doi:10.1080/00958969909598628
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. Doi:10.1177%2F0885412215595441
- Cornell, J. (1979). *Sharing Nature with Children. The Classic Parents' and Teachers' Nature Awareness Guidebook*. Nevada city: Dawn Productions.
- Corraliza, J. A. & Collado, S. (2019). Ecological awareness and children's environmental experience. *Psychologist Papers*, 40(3), 190–196. doi:10.23923/pap.psciol2019.2896
- Cross, P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cutting, R. & Summers, D. (2016). *Introducing Education for Sustainable Development*. In D. Summers & R. Cutting (Eds.). *Education for Sustainable Development in further Education: Embedding Sustainability into Teaching Learning the Curriculum*, London: Springer Nature, 1-10
- Davis, J. (1998). Young children, Environmental Education and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117-123. DOI: 10.1023/A:1022911631454
- Davis, J. (2009). Revealing the research “hole” of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241. Doi: 10.1080/13504620802710607
- Demirkaya, H., Avcı, D., E., Genc, H., Çeliker., H, D., Yıldırım. B., Genç., D., G., Ünal., O., Çal., Ü., T. (2020). An Investigation of Prospective Teachers' Attitudes Towards National Parks and Views on Ecology-Based Environmental Education. *Journal of Educational Issues*, 6(2), 59-86. DOI: 10.5296/jei.v6i2.17379
- Dogan, Y. & Simsar, A. (2018). Investigation of Preservice Preschool teacher's Views on Environmental Problems and Relevant Suggestions of Solution. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 151-159. DOI: 10.26822/iejee.2019248589
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 43-59. DOI:10.1017/S0267190501000034
- Driver, R. (1989). *The Construction of Scientific Knowledge in School Classrooms*. In Millar, R. (ed), *Doing Science: Images of Science in Science Education*, London: Falmer Press.
- EUR-LEX Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/sustainable_development.html, December 21, 2020.
- Evans, G. W., Otto, S. & Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29(5), 679–687. Doi:10.1177/0956797617741894

- Ewert A., Place G. & Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27(3), 225–239. Doi:10.1080/01490400590930853
- Ferreira, M., Cardosob, A. P. & Abrantesc, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707–1714. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.416
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal* 29(2), 111-117. DOI: 10.1023/A:1012576913074
- Flogaitis, E. & Agelidou, E. (2003). Kindergarten Teacher's Conceptions about Nature and the Environment. *Environmental Education Research*, 9(4), 461-478. doi:10.1080/1350462032000126113
- Flogaitis, E., Daskolia, M. & Agelidou E. (2005). Kindergarten Teacher's Conceptions of Environmental Education. *Early Childhood Education Journal*, 33(3). Doi: 10.1177%2F1476718X05056529
- Forrestel, P. (2004). Empowering Youth: A Framework for Evaluating Community-Based Art Education, By A Thesis Presented to the Graduate School of the University of Florida in Patrial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Master of Arts University of Florida.
- Fourez, G. (1997). Scientific and technological literacy as a social practice, *Social Studies of Science*, 27, pp. 903-936.
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children, Youth, and Environments*, 24(2), 10–34. Doi:10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010
- Gredler, M. & Shields, C. (2003). Several bridges too far: A commentary on Richard S. Prawat's "Dewey meets the 'Mozart of Psychology' in Moscow: The untold story." *American Educational Research Journal*, 40, 177–187.
- Green, C. J. (2015). Toward young children as active researchers: A critical review of the methodologies and methods in early childhood environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 46(4), 207–229. Doi:10.1080/00958964.2015.1050345
- Gruber, E. & Voné, J. (eds) (1977). *The essential Piaget*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hart, R. A. (2011). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Επίκεντρο
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Ostman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990. doi:10.1080/13504622.2014.971716
- Hildebrand P. M. (2007). *The European Community's Environmental Policy, 1957 to 1992: From Incidental Measures to International Regime?* In: A. Jordan, (ed.). *Environmental Policy in the European Union, Actors, Institutions & Processes*. 19-41). London: Earthscan.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1987). Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8. Doi:10.1080/00958964.1987.9943482
- Houle, C.O. (1961a). Article: The doctorate in adult education. Doi: 10.1177/074171366201200301

- Houle, C.O. (1961b). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hungerford, H. R. & Volk, T. L. (1990). Changing Learner Behavior Through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21. Doi:10.1080/00958964.1990.10753743
- Ilovan, O. R., Dulama, M. E., Kinga Xenia, H. N., Bojan, C. N., Horvath, C., Nitoaia, A., Nicula, A. S., Rus, G. M. (2019). Environmental Education and Education for sustainable development in Romania. Teacher's perceptions and recommendations (II). *Romanian Review of Geographical Education*, 8(2), 21-37. DOI: 10.23741/RRGE220192
- Jørgensen, K. A. (2016). Bringing the jellyfish home: Environmental consciousness and 'sense of wonder' in young children's encounters with natural landscapes and places. *Environmental Education Research*, 22(8), 1139–1157. Doi:10.1080/13504622.2015.1068277
- Kalogiannakis, M., Nirgianaki, G. M. & Papadakis, St. (2018). Teaching magnetism to preschool children: the effectiveness of picture story reading. In *Early Childhood Education Journal*.
- Katz, L. G. & Chard, S. (2000). *Attendance of children brain: The approach of work* (2nd ed.). Norwood, NJ: Ablex. Norwood, NJ: Ablex, in: Ann-Marie Clark (2006). «Change Practices in the Order in order to you include the approach of work», Department of Curriculum and Instruction, Reich College of Education, Edwin Duncan Hall, Appalachian State University, Boone, NC 28608.
- Kolmmus, A. & Agyeman J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Psychology*, 30(3), 315-327. Doi:10.1080/13504620220145401
- Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 32–36. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120149.pdf>, October 4, 2020.
- Leal Filho. (2000). Dealing with misconceptions on the concept of sustainability, Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/241959035_Dealing_with_misconceptions_on_the_concept_of_sustainability, December 20, 2020.
- Marpa, E. P. (2020). Navigating Environmental Education Practices to Promote Environmental Awareness and Education. *International Journal On Studies in Education*, 2(1). Doi: 10.46328/ijonse.8
- Meadows, H. D. (1990) *Harvesting One Hundredfold: Key concepts and Case studies in Environmental Education*. United Nations Environment Programme.
- Merrick, C. & Braus, J., (2013) Supporting Early Childhood Environmental Education through the Natural Start Alliance. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 1(1), 32-40. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108029.pdf>, October 17, 2020.
- Miles, J. (1986/87). Wilderness as a learning place. *Journal of Environmental Education*, 18(2), 33-40. Doi: 10.1080/00958964.1987.9943486
- Nazarenko, A. V. & Kolesnik, A. I. (2018). Raising Environmental Awareness of Future Teachers. *International Journal of Instruction*, 11(3). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183379.pdf>, November 20, 2020.
- Newhouse, N. (1990). Implications of Attitudes and Behavior Research for Environmental Conservation. *The Journal of Environmental Education*, 22(1), 26-32. Doi: 10.1080/00958964.1990.9943043

- Oncu, E. C. & Unluer, E. (2015). Environmental View and Awareness of Preschool Teacher Candidates. *Procedia Social and Behavioral*, 174, 2653-2657. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.948
- Orr, D. W. (1996). Educating for the environment: higher education's challenge of the next century, *The Journal of Environmental Education*, 27, 7-10. Doi: 10.1080/00958964.1996.9941461
- Phenice, L. A. & Griffiore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 167–171. Doi: 10.2304/ciec.2003.4.2.6
- Piaget, J. (1929/68). *The child's conception of the world*. London: Routledge.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent*. New York: Grossman.
- Regis, D. (1990). Critical Note: On the Concept of Self in Health Education. *Pastoral Care in Education*, 9(1), 7-9.
- Sabo, H. (2010). Why from early environmental education? *Children, Youth, Environments Journal*, 8(12): 57- 61. Accessed in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514706.pdf> October 29, 2020.
- Sarikaya, R. & Sarac, E. (2018). An Analysis of Pre-service Teacher's Attitudes towards Environmental Issues in Terms of Various Variables. *Universal Journal of Education Research*, 6(1), 99-109. DOI: 10.13189/ujer.2018.060109
- Sauve, L. (1994). *Pour un education relative a l'environnement*. Montreal: Guérin / Eska. Doi: 10.7202/031829ar
- Savarit, M. (1985). *Les pratiques de sensibilisation à l'environnement ou de la rupture à la complicité entre l'homme et son environnement. Thèse de doctoral de 3e cycle*. Paris: Université Paris 8.
- Shoukry, S., Saad, S., Ayman, M., Eltemsahi, A. & Abolfotouh, M. (2012). Awareness, Attitude, and Concerns of Workers and Stakeholders of an Environmental Organization Toward the Environment, Retrieved from: <http://sgo.sagepub.com>, November 11, 2020.
- Stapp, B. (1974). *Darwinian Selection Leads to Gaia*. In Gareth Thomson (ed.) (2002). *What is good in environmental education? Canadian Parks and Wilderness Society*. Doi: 10.1006/jtbi.2002.3059
- Stapp, W. (1998). Epilogue for: "The concept of Environmental Education". In: H. Hungerford, & el. (Eds), *Essential Readings in Environmental Education*. Illinois: Stipes Publishing L.L.C.
- Sterling, C. (1972 June 10). "Chinese Rip U.S At Parley". *The Washington Post, Times Herald*. p A1. In United Nations Conference on the Human Environment. Word Disk Retrieved from: https://worddisk.com/wiki/United_Nations_Conference_on_the_Human_Environment/, 31 Ιανουαρίου, 2021
- Tan, M. & Pedretti, E. (2010). Negotiating the Complexities of Environmental Education: A study of Ontario teacher's. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10, 61-78. Doi: 10.1080/14926150903574320
- Tilbury, D. (1994). *The critical learning years for environmental education*. In R.A. Wilson (eds.). *Environmental Education at the Early Childhood Level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education, 11-13. Retrieved from: <http://www.ericdigests.org/1998-1/early.htm>, December 23, 2020.

- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s, *Environmental Education Research*, 1(2): 195-211. Doi: 10.1080/1350462950010206
- UNESCO (1977). *Conférences intergouvernementales sur l'éducation relative à l'environnement* (Tbilissi, 14-26 oct. 1977). Rapport final. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1977). Educating for a sustainable future. No. EPD-97/Conf.401/CLD, Paris. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117162>, October 25, 2020.
- UNESCO, UNEP (1988). International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s. *International Congress on Environmental Education and Training*, Moscow 1987. Nairobi, Paris.
- UNESCO. (2012). *Education for Sustainable Development. Sourcebook: Learning & Training Tools* (Vol. 4). Paris: UNESCO.
- UNESCO-UNEP (1976). The Belgrade Charter: A global framework for environmental education. *Connect* (UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter), 1(1), 1-2. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772>, December 15, 2020
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003). The Effect of Environmental Education on Schoolchildren, Their Parents, and Community Members: A Study of Intergenerational and Intercommunity Learning. *The Journal of Environmental Education*. Doi: 10.1080/00958960309603489
- Wals, A. E. & Alblas, A. H. (1997). "School-Based Research and Development of Environmental Education: A Case Study", *Environmental Education Research*, 3(3), pp 253-68. Doi: 10.1080/1350462970030301
- Warnock, M. (1996). Moral Values in J.M. Halstead & M.J. Taylor, *Values in Education and Education Values*, London: Falmer Press, pp. 298.
- Webster, K. (1998). *Developing Community Local Agenda 21*, In: D. Warburton (Ed.) *Community and Sustainable Development: participation in the future*, pp. 182-197. London: Earthscan.
- Wegner, D.M. (2002). *The illusion of conscious will*. MIT PRESS
- Wilson, R. (1993). Educators for Earth: A guide for early childhood instruction, *Journal of Environmental Education*, 24(2), 15-21. Doi: 10.1080/00958964.1993.10801970
- Wilson, R. (1993). *Fostering a sense of wonder during the early childhood years*. Columbus. OH: Greyden Press.
- Wilson, R. (1994a). *Pairing Early Childhood Education and Environmental Education*. In: R. Wilson (Ed.), *Environmental Education at the early childhood level*. Troy, OH: North American Association for Environmental Education, pp. 5-9.
- Wilson, R. (1994b). *A Framework for the quality*. In: R. Wilson (Ed.), *Environmental Education at the early childhood level*. Troy, OH: North American Association for Environmental Education
- Wilson, R. A. (2018). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments* (3rd ed.). New York: Routledge.

Ελληνόγλωσση

- Blunt & Yung. (2002). Στο Παπάζογλου-Τζίμα, Κ. Ε. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/27238/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%95%CE%99%CE%A1%CE%97%CE%9D%CE%97%20%CE%9A.%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%96%CE%9F%CE%93%CE%9B%CE%9F%CE%A5-%CE%A4%CE%96%CE%99%CE%9C%CE%91.pdf>
- Bredekamp S. & Copple C. (1998). *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα Σχολικά Προγράμματα*. (Ε. Ντολιοπούλου, Εισαγ. - Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bufamo, B. (2002). Στο Μάρκου, Α. (2015). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική & πρωτοσχολική εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου 2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37685#page/1/mode/2up>
- Cornell, J. (2007). *Ας Μοιραστούμε τη Φύση με τα Παιδιά*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- MacCay, F. (1996). *Δραστηριότητες για το περιβάλλον*. Αθήνα. Πατάκης.
- Mathison, S. & Freeman, M. (1997) στο Μάρκου, Α. (2015). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική & πρωτοσχολική εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου 2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37685#page/1/mode/2up>
- Matonis, V. (1999). *Living in Aesthetic Environment: Toward a New Philosophy or Arts Education//Learner Centered Universities for the New Millennium: Education Reform and Teacher Training*. Vilnius: Vilnius Pedagogical University, 2002, pp.463-467. Στο Μάρκου, Α. (2015). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική & πρωτοσχολική εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου 2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37685#page/1/mode/2up>
- Piaget, J. (1969). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Λιβάνης.
- PsychologyNow.gr, (2015, Μάιος 1). *Η Συνείδηση και το Συνειδητό*, Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2020 από: <https://www.psychologynow.gr/arhra-psyxikis-ygeias/egkefalos/syneidisi/475-h-si-nidisi-ke-to-sinidito.html>
- Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Αδαμαντιάδου, Σ., Γεωργάτου, Μ., Γιαπιτζάκης, Χ., Λάκκα Α., Νοταράς Δ., Φλωρεντίν Ν., Χατζηγεωργίου, Γ. & Χατζηκώντη, Ο.Α. (2010). *Βιολογία ΈΓ Γενικού Λυκείου Γενικής Παιδείας*. Έκδοση ΈΘ. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αθανασάκης, Α. & Κούσουρης, Θ. (1990). *Περιβάλλον, Οικολογία, Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Αθανασάκης, Α. (1996). *Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Δαρδανός Ατραπός, σσ. 285-305.

- Απανωμεριτάκη, Ο. (2002 Οκτώβριος 4/5). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία. 6ο Πανελλήνιο Γεωλογικό Συνέδριο Θεσσαλονίκη.
- Βαβουγιός, Δ., Ξανθάκου, Γ. & Καϊλα, Μ. (2005). *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η διερεύνηση μιας κρίσιμης σχέσης*. Στο Καϊλα Μ., Θεοδοροπούλου Ε., Δημητρίου Α., Ξανθάκου Γ. & Αναστασάτος Ν. (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά δεδομένα & Εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 237-263.
- Βασάλα, Π. & Φλογαίτη, Ε. (2002 Μάρτιος 4). «Ο καταγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων» Πρακτικά 1^{ου} Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 444-450.
- Βασιλάκη, Α. (2008). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βιγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και Γνώση*, 2η Έκδοση. Αθήνα: Γνώση.
- Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Γαζίλα, Ν., Γκόλιου, Ρ., Νικολάου, Κ., Παπαδημητρίου, Β., Σουβατζή, Δ. & Τσαλίκη, Β. (1995). *Περιβαλλοντικές Οργανώσεις & Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Για την περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. (5), σσ. 3-10. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2020 από: <http://www.env-edu.gr/>
- Γαλφυριανάκη, Ε. (2007). *Το δάσος ως αντικείμενο εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20379#page/1/mode/2up>
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία. Στάσεις, Αντίληψη του Προσώπου, Στερεότυπα, Επιθετικότητα: Δύο δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία*, Τόμος Α, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Gutenberg. σσ. 38-39.
- Γεωργόπουλος, Α. (2005). *Περιβαλλοντική Ηθική και στο σχολείο: Η Εκπαίδευση αξιών ανοίγει νέα μονοπάτια*. Στο Καϊλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (Επιμ.) (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Άτραπος, σσ. 285-305.
- Γεωργόπουλος, Α., Δημητρίου, Α. & Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Παράμετροι των Προσωπικών Θωριών Νηπιαγωγών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας Στην Εκπαίδευση*, 1(1), 59-78. Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Γεωργοπούλου, Ν. (1996). *Η ηθική της οικολογικής συνείδησης*, Αθήνα: Ουμέλη, σσ. 109.
- Γεωργούλης, Κ. (1967). *Μεγάλη παιδαγωγική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκαργκαβούζη, Α. (2015). *Διερεύνηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. σσ 7. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/46953;jsessionid=E6699A3860DF5CA1C8F15333718B0251>
- Γκλιάνου, Ν. (2005). «ΔΕΙΠΠΣ για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτική πράξη», στο: 'Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΙΠΠΣ και τα ΑΠΣ', Αθήνα: Π.Ι.
- Γρόλιος, Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση, «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 119, 73-79. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2020 από: <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/4326>

- Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και Πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Οι Προσωπικές Θεωρίες των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Αθήνα: Π.Ι.
- Δεδάκη, Μ. (2008). *Ένα Μέλλον για τα Δάση μας. Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τα Δάση και τις Πυρκαγιές*. Αθήνα: WWF Ελλάς (διαθέσιμο και στο <http://www.wwf.gr>).
- Δημητρίου, Α. (2013). *Έννοιες για την φύση και το περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση: ερευνητικά δεδομένα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δημητρίου, Α. & Ζαχαριάδου, Ε. (2005 Σεπτέμβριος 23-25). Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α/Θμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- 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), 83-102. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Δημοτικό Σχολείο Λακατάμειας Β' (2017). Αγίου Μάμα Χαλκιδικής. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου 2020 από: <http://dim-lakatameia2-lef.schools.ac.cy/>
- Δήμου, Ν. (14 Φεβρουαρίου 1999). ΜΚΟ. Εφημερίδα Έθνος. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2020 από: https://web.archive.org/web/20070814111846/http://www.ndimou.gr/articledisplay.asp?cat_parent=9&time_id=347&cat_id=14
- Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου 2020 από: <http://www.dide.ait.sch.gr/>
- Δούση, Ε. (2019, Απρίλιος 8). Η Διάσκεψη της Στοκχόλμης. Εφημερίδα Η Καθημερινή Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2020 από: <https://www.kathimerini.gr/world/1018293/i-diaskepsi-tis-stokcholmis/>
- Ελληνική Ορνιθολογική Εταιρία (χ.χ). Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2021 από: https://www.ornithologiki.gr/page_cn.php?tID=2626&aID=1097
- Ζιαμπάρα, Ε. (2020 Απρίλιος 12). Η Συνδιάσκεψη της Στοκχόλμης: αίτια, αποφάσεις και το σήμερα. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2021 από: <https://odeth.eu/%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%88%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BA%CF%87%CF%8C%CE%BB%CE%BC%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CE%AF%CF%84%CE%B9%CE%B1-%CE%B1%CF%80/>
- Η Διακήρυξη της Τιφλίδας, (1997). (Λ. Ψαλλίδα, Μετ.). Έκδοση: UNESCO-UNEP, Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Tbilisi%201977%20-%20GR.pdf>
- Η Διάσκεψη της Μόσχας, (1987). (Α. Τρικαλίτη, Ρ., Παλαιοπούλου, Μετ.) Έκδοση: UNESCO- UNEP, Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Moscov%201987%20-%20GR.pdf>
- Η Χάρτα του Βελιγραδίου, (1975). (Α. Τρικαλίτη, Μετ.) Έκδοση: UNESCO-UNEP Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2020 από:

<http://www.env-edu.gr/Documents/files/Basika%20Keimena/Belgrade%201975%20-%20GR.pdf>

- Ιωαννίδου, Ε., Κουρου, Μ. & Τζέλφε Α. Σ. (2005 Σεπτέμβριος). Η Συμβολή των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου. 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Καϊλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (Επιμ.) (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Άτραπος, σσ. 238.
- Καλλέρη, Μ. (2016). *Έννοιες και φαινόμενα από τον φυσικό κόσμο για μικρά παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.
- Καλογιαννάκης Μ., Χαβαλέ Μ. & Παπαδάκης Σ. (2018). *Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός Σχολικού χώρου. Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική Εκπαίδευση στο «Εργαστήριο» των Φυσικών Επιστημών*. σσ 455-456.
- Καλογιαννάκης, Μ. & Ρεκούμη, Χ. (2013). *Δημιουργία εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών για τη διδασκαλία γεωλογικών φαινομένων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Στο Α. Δημητρίου (επιμ.) Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη, 3-5 Δεκεμβρίου, 2010. σσ. 221-230.
- Καραγεωργάκης, Σ., Λιθοξοΐδου, Λ., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ. & Γεωργόπουλος, Α. (2005). *Περιβαλλοντική Ηθική και στο σχολείο: Η Εκπαίδευση αξιών ανοίγει νέα μονοπάτια*. Στο Καϊλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (Επιμ.) (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ερευνητικά δεδομένα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Άτραπος, σσ. 285-305.
- Καρακώστας, Ι. (2006). *Περιβάλλον και Δίκαιο: δίκαιο διαχείρισης και προστασίας των περιβαλλοντικών αγαθών*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Καραμέρης, Κ. (2011). *Διαχείριση & Προστασία Περιβάλλοντος: Περιβάλλον-Πολιτισμός-Τουρισμός-Περιφερειακή Ανάπτυξη*. Ελλάδα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων.
- Κατσακιώρη, Μ., Φλογαΐτη, Ε. & Παπαδημητρίου, Β. (Επιμ.). (2008). *Επιχειρησιακό σχέδιο για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Π.4Α Μελέτη για την ενότητα «Πολιτισμός» και Π.4Β: Μελέτη για την ενότητα «Κοινωνική Ισότητα»*. Θεσσαλονίκη: Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων.
- Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ανακτήθηκε 21 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://kpe.inedivim.gr/>
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2013). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από: http://www.kee.gr/perivallontiki/teacher1_2.html
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: του ιδίου.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούσουλας, Γ. (1997). *Επιστημονική Συνάντηση*. Εκδόσεις Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κούσουλας, Γ. (2000). *Μικρός Περίπλους στην Ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης* (διεθνώς και στην Ελλάδα). Φυσικός Κόσμος, σσ. 1, 9, 21-31. Διαθέσιμο www.2.ekke.gr/estia
- Κούσουλας, Γ. (2008). Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <https://www.ekke.gr/projects/estia/Inteduc/KousoulasEnvEduApr.pdf>

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κώττη, Γ. Χ. & Πετράκη-Κώττη, Α. (1995). *Σύγχρονα Οικονομικά Θέματα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Λιαράκου Γ. & Φλογαΐτη Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Λύκειο Αγίας Φυλάξεως (2018). Λεμεσός. Ανακτήθηκε 9 Οκτωβρίου 2020 από: <http://lyk-ag-fylaxi-lem.schools.ac.cy/index.php?id=biologia>
- Μαγνήσαλης, Κ. (1981) *Καταναλωτική: Η Τεχνική Γνώσεως της Συμπεριφοράς του Καταναλωτή*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαΐδου, Α., Πλακίτση, Κ. & Πολάτογλου, Χ. (2018). *Το σπίτι του Σωκράτη: μια διαχρονική, διαπολιτισμική προσέγγιση στη βιοκλιματική αρχιτεκτονική για όλες τις ηλικίες*. Στο Μ. Καλογιαννάκης (επιμ.), *Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση: προτάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg - Γ. Δαρδανός (υπό έκδοση).
- Μανδρίκας, Α. (2015). *Περιβαλλοντική Επιστήμη, Ηθική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καλέντης.
- Μαρούλης, Α., Χατζηαντωνίου-Μαρούλη, Κ., Κολιάρμου, Ε. & Μακρή, Κ. (2012). *Περιβαλλοντική Ηθική: Η Πράσινη Χημεία Ως Αναγκαιότητα στο Πράσινη Χημεία και Βιώσιμη Ανάπτυξη*. 2^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο Τμήμα Χημείας (2007 Μαρτίου 8-10), Πάτρα. σσ:27.
- Μαστοράκη, Α. (2003). Η Θεωρία των ιδεών του Πλάτωνα. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2020 από: <http://archive.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=41>
- Ματσαγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-37. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου 2020 από: <https://szygouras.eu/themata/epal06/matsagouras-diathem.pdf>
- Μαυρικάκη, Ε. (2003). Στο Α. Κυρίδης, (επιμ.). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*—Έρευνα πεδίου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μιχαλοπούλου Α. & Χιωτάκη, Ε. (2008). *Η ανακάλυψη και κατανόηση του περιβάλλοντος στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μοσχονά-Καλαμάρα, Α. (1986/90). *Θεωρία και Διδακτική της Τέχνης, Μορφολογία*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Νας, Ρ. Φ. (1989). *Τα Δικαιώματα της Φύσης*. Αθήνα: Θυμέλη.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005) στο Μάρκου, Α. (2015). *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική & πρωτοσχολική εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37685#page/1/mode/2up>
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.
- Οικονομίδης, Β. (2018). *Χώρος, υλικά και διδακτικές προσεγγίσεις για τις Φυσικές Επιστήμες στο νηπιαγωγείο*. Στο Μ. Καλογιαννάκης (επιμ.), *Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση: προτάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαδημητρίου, Β. (2006). Η επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης ως εκπαιδευτικός στόχος. Ανάκτηση 15 Νοεμβρίου 2020 από:

http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_iv/papadimitrioy.htm

- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Παπαδημητρίου, Β. (2005). *Ο Κονστρουκτιβισμός στις Φυσικές Επιστήμες και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Στο Γεωργόπουλος (Επιμ), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg. 393-420.
- Παπαδημητρίου, Ε. (2006). Περιβαλλοντική συμπεριφορά και αειφορία: Αναζητώντας μεθόδους για τη βελτίωση της περιβαλλοντικής επίδοσης της καθημερινής πρακτικής Στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12(47), 65-96. Στο Ν. Σριβιανού (2015). *Αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για το ρόλο των Κοινωνικών Αξιών στην καλλιέργεια της Περιβαλλοντικής Συνείδησης*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Παπάζογλου-Τζίμα, Κ. Ε. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2020 από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/27238/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%95%CE%99%CE%A1%CE%97%CE%9D%CE%97%20%CE%9A.%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%96%CE%9F%CE%93%CE%9B%CE%9F%CE%A5-%CE%A4%CE%96%CE%99%CE%9C%CE%91.pdf>
- Παπαμανώλης, Ν. (2015). *Δομική φυσική και αρχές περιβαλλοντικού σχεδιασμού κτιρίων*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2009). Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού Δασκάλου, του Καλού και Κακού Μαθητή. Πανελλήνια Έρευνα σε Εκπαιδευτικούς και Μαθητές, Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2021 από: <http://my.aegean.gr/web/article2860.html>.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, προσχολική ηλικία*, 2ος τόμος. Αθήνα.: Αθήνα.
- Περδικάρη Σ., Σκαναβή, Κ. & Κοντογιάννη, Α. (2005). Διερεύνηση και μελέτη των "Περιβαλλοντικών Χαρακτηριστικών" εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141, 156-175
- Πιπερόπουλος, Γ. (1999). *Επικοινωνώ Άρα Υπάρχω. Δημόσιες Σχέσεις και Επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πλακίτση, Κ. (2007). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πρωτοπαπαδάκης, Ε., Δ. (2005). *Οικολογική Ηθική*. Αθήνα: Σάκκουλας Αντ. Ν. Σσ. 15-16.
- Ραβάνης, Κ. (2016). *Εισαγωγή στη Διδακτική και στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Ράγκου, Π. (2004). Βιώσιμη Ανάπτυξη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο. Επιστημονικό βήμα
- Σαράφη, Μ. (2007). *Ανάπτυξη και περιβάλλον: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονοι προβληματισμοί*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.
- Σβορώνου, Ε. (2009, Μαΐου 29-31). Εικαστικές Τέχνες και Περιβαλλοντική Αγωγή: Μια Παραμελημένη Σχέση. Πρακτικά συνεδρίου από 1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. (χ.τ.):

- Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής & Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Σκαναβή, Κ., Πετρενίτη, Β. & Γιαννοπούλου Κ. (2005). *Αφοσίωση Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Heleco TEE: Αθήνα.
 - Σμοκοβίτης, Δ. (1989 Δεκέμβριος). Ο άνθρωπος και το περιβάλλον. Στα Πρακτικά στο 2^ο Πανελλήνιο Γεωγραφικό Συνέδριο της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρείας. Αθήνα. σσ .379-388.
 - Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - Thoreau, D. (1854). Ουόλντεν. Αθήνα: Διεθνής Βιβλιοθήκη.
 - Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2002), *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
 - Τίγκας, Ι. & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1(1), 44-58. Doi: 10.12681/ees.19550
 - Κεφάλαιο 36 της Ημερήσιας Διάταξης 21 (Agenda 21). (1992) (Α. Τρικαλίτη, Μετ.) Έκδοση: UNESCO- UNEP, Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://www.env-edu.gr/documents/files/Basika%20Keimena/Agenda21%20-%20G R.pdf>
 - Τρίμη, Ε. (2005). *Τέχνη και περιβάλλον. Εικαστικές εφαρμογές σε μικρά παιδιά με τη μέθοδο της 'εις βάθος' προσέγγισης. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται* 551-589. Αθήνα: Gutenberg.
 - Τσαλίκη, Ε. (2005) *Για χάρη του περιβάλλοντος: Λόγια ή πράξεις* στο Γεωργόπουλος (Επιμ), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg. 279-292.
 - Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και κοινωνία: Μία σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
 - Τσούλιας, Ν. (2018, Απρίλιος 9). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2021 από: <https://www.esos.gr/arthra/56327/o-rolos-toy-ekpaideytikoy>
 - ΦΕΚ 'Β' 304/13-03-2003 Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>
 - ΦΕΚ Α 101/1982-31.07.1990 Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020 από: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/28872/nomos-1892-1990
 - Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
 - Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 192-193. σσ. 193, 202-3.
 - Φλογαΐτη, Ε. επιμ. (1995). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: WWF Ελλάς-Ίδρυμα Μποδοσάκη.
 - Φλογαΐτη, Ε. & Βασάλα, Π. (2002). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Το Ενεργειακό Ζήτημα. Προσεγγίσεις και Διαστάσεις – Εκπαιδευτικό υλικό για το Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - Φρατζή, Α. (1994). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. Στο Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός Παιδαγωγικού Προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 7, 15-18.

- Χαλεπλής, Σ. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: *Μια διάσταση της εκπαίδευσης που συμβάλλει στο χτίσιμο μιας νέας κοσμοαντίληψης για το περιβάλλον και τον άνθρωπο*, (9), σσ.16. Ανακτήθηκε 13 Νοεμβρίου 2020 από: <https://mde.biologia.gr/lilde/wp-content/uploads/sites/27/2018/11/xaleplis.pdf>
- Χρυσafiδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*, Αθήνα Gutenberg.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ/ΠΙΝΑΚΩΝ

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 2.1: Σχηματική παράσταση του μοντέλου των Ajzen και Fishbein.....	30
Σχήμα 2.2: Το μοντέλο Υπεύθυνης Συμπεριφοράς του πολίτη των Hungerford & Volk (1990).....	32
Σχήμα 2.3: Μοντέλο φιλο-περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Kolmmus & Agyeman, 2002).....	34

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Συχνότητα Ανακύκλωσης.....	107
Πίνακας 2: Μέσα ενημέρωσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.....	108
Πίνακας 3: Συμμετοχή σε Περιβαλλοντικές Οργανώσεις.....	108
Πίνακας 4: Συμμετοχή σε Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	109
Πίνακας 5: Προβλήματα Ρύπανσης.....	110
Πίνακας 6: Πρώιμες εμπειρίες και επιρροή στον τρόπο αντιμετώπισης του περιβάλλοντος.....	111
Πίνακας 7: Η ύπαρξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων.....	112
Πίνακας 8: Η σπουδαιότητα ένταξης της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	113
Πίνακας 9: Επιρροή των παιδιών από την Π.Ε. και συνείδηση των εκπαιδευτικών.....	114
Πίνακας 10: Δραστηριότητες ανάπτυξης της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών.....	114

Πίνακας 11:	Ακεραιότητα ελληνικού εκπαιδευτικού έργου στην προώθηση φιλο- περιβαλλοντικών συμπεριφορών στα παιδιά.....	115
Πίνακας 12:	Σύνδεση με την φύση.....	116
Πίνακας 13:	Εκδρομές στην φύση.....	116
Πίνακας 14:	Επιρροή των πράξεων τους στο περιβάλλον.....	117
Πίνακας 15:	Η ανατροφή των παιδιών με περιεχόμενο περιβαλλοντικές γνώσεις.....	117
Πίνακας 16:	Η σημασία της ρύπανσης του περιβάλλοντος.....	118

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Απόψεις Εκπαιδευτικών για το Περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα ερωτηματολογίου γίνεται στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας των Κωνσταντοπούλου Μαρία-Ελένη, Σουμέλα Ασημίνα και Φεχήμ Γκοντζά του τμήματος "Αγωγή και Φροντίδα στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία" Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το θέμα της πτυχιακής έρευνας αφορά την διερεύνηση των Απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το Περιβάλλον και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Παρακαλείστε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε. Επίσης η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και τα στοιχεία που συλλέγονται θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

*** Απαιτείται**

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

☐ Άλλο: _____

2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ 22-25

☐ 26-35

☐ 36-45

☐ 46-55

☐ 56-67

3. Περιοχή Κατοικίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Αστική

☐ Ημιαστική

☐ Αγροτική

4. Τύπος Μονάδας Εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Βρεφονηπιακός Σταθμός

☐ Παιδικός Σταθμός

☐ Νηπιαγωγείο

☐ Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης

5. Κάνετε Ανακύκλωση ; Αν ναι πόσο συχνά; *

6. Ενημερώνεστε για τα περιβαλλοντικά ζητήματα; Αν Ναι από ποιο μέσο ; *

7. Συμμετέχετε σε κάποια περιβαλλοντική οργάνωση; Αν ναι σε ποια; *

-
8. Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ; Τι αποκομίσατε μέσα από αυτό; *

9. Πιστεύετε ότι υπάρχουν σημαντικά προβλήματα ρύπανσης του περιβάλλοντος στην περιοχή σας; *

10. Ποιο είναι κατά την άποψη σας ένα σημαντικό περιβαλλοντικό πρόβλημα στην περιοχή σας; *

11. Θεωρείτε πως οι δικές σας πρώιμες εμπειρίες με το περιβάλλον/ περιβαλλοντικές δραστηριότητες επηρεάζουν τον τρόπο που το αντιμετωπίζετε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πολύ

- 2 Το περιβάλλον στο οποίο ζείτε και εργάζεσθε ευδοκimeί περιβαλλοντικές
12 δραστηριότητες; Αιτιολογείστε την απάντηση σας. *

-
-
13. Πιστεύετε πως το ζήτημα της Περιβαλλοντικής Αγωγής χρειάζεται να εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα από την Πρωτοβάθμια κιόλας εκπαίδευση (π.χ Παιδικός Σταθμός, Νηπιαγωγείο ως κ Δημοτικό) ; Αιτιολογήστε την απάντηση σας *
-
-
-

14. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η δική σας απόκτηση όχι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συνείδησης επηρεάζει την αρτιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από εσάς προς τα παιδιά; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	☐	☐	☐	☐	☐	Πολύ

15

- 5 Ποια/ ες δραστηριότητες εκτιμάτε πως θα ενισχύσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών Προσχολικής Αγωγής, έτσι ώστε να κατανοήσουν την σημασία του περιβάλλοντος ; *
-
-
-

16. Θεωρείται πως το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρεται την παρούσα φάση στα ελληνικά εκπαιδευτικά κέντρα προσχολικής αγωγής, περιέχει δραστηριότητες οι οποίες σταδιακά προετοιμάζουν και αναπτύσσουν φιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές στα παιδιά; *

17.

- 7 Σύνδεση με την Φύση! (Σημειώστε με τους αριθμούς από το 1 έως το 5 το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις: 1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Δεν ενδιαφέρομαι 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ απόλυτα) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1	2	3	4	5
Αισθάνομαι ότι είμαι μέρος της φύσης	☐	☐	☐	☐	☐
Κάνω συχνά εκδρομές στην φύση	☐	☐	☐	☐	☐
Οι πράξεις μου επηρεάζουν το περιβάλλον	☐	☐	☐	☐	☐
Η ανατροφή των παιδιών οφείλει να συμπεριλαμβάνει γνώσεις για το περιβάλλον	☐	☐	☐	☐	☐
Η ρύπανση του περιβάλλοντος είναι σημαντική	☐	☐	☐	☐	☐