



ΑΝΟΙΚΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

**Απόψεις και στάσεις των γονέων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση
στο δημοτικό**

Επιβλέπων Καθηγητής
Γιώργος Μηλιαρέσης

Ιούνιος , 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

**Απόψεις και στάσεις των γονέων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση
στο δημοτικό**

Δήμητρα Χριστοδουλοπούλου

Επιβλέπων Καθηγητής

Γιώργος Μηλιαρέσης

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από την Σχολή Διαχείριση και Προστασία Περιβάλλοντος του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

Ιούνιος , 2018

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	v
Περίληψη	vi
Summary	viii
Κεφάλαιο 1^ο	1
Εισαγωγή	1
1.1 Η σημασία της εκπαίδευσης στις μικρές ηλικίες.....	2
1.2 Ο ρόλος του δασκάλου	2
1.3 Ο ρόλος της οικογένειας.....	4
1.4 Τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.....	5
1.5 Άτομα με αναπηρία.....	7
1.5.1 Στάδια του πένθους του γονέα παιδιού με αναπηρία.....	7
1.5.2 Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού για τον γονέα του παιδιού με αναπηρία	8
1.6 Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ικανότητες στο σχολείο	9
1.7 Η επίδραση του περιβάλλοντος στη λειτουργία και την ψυχοσύνθεση του ατόμου.....	11
1.8 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	14
Κεφάλαιο 2^ο	20
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	20
2.1 Εισαγωγή	20
2.2 Εκπαιδευτική Πολιτική στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση του Μεξικού (περίοδος 2009-2017)	21
2.2.1 Μια ιστορική εμφάνιση της σχολικής φοίτησης στα δημοτικά σχολεία του Μεξικού.....	22
2.3 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ικανότητα δράσης, γέννηση και ιστορία (Καναδάς, Ιούλιος – Σεπτέμβριος 2006)	29
2.4 Εκπαίδευση και Περιβάλλον στη Λατινική Αμερική την 3 ^η χιλιετία (Απρίλιος 2007)	30
2.4.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα Δημοτικά Σχολεία της Λατινικής Αμερικής.....	31
2.5 Εκτίμηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Επανεξέταση της εκπαίδευσης ως στρατηγικής για την εκπλήρωση της αποστολής	32
2.6 Συμπεράσματα	33
Κεφάλαιο 3ο	34
3.1 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο.....	34
3.2 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό.....	36

3.2.1	Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε συσχετισμό με το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου	36
3.2.1.1	Γλώσσα.....	36
3.2.1.2	Μαθηματικά	37
3.2.1.3	Ιστορία.....	39
3.2.1.4	Θρησκευτικά	42
3.2.1.5	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή	42
3.2.1.6	Μουσική και Φυσική Αγωγή	43
3.2.1.7	Φυσικά.....	45
3.2.1.8	Γεωγραφία.....	48
3.2.2	Από τη Μελέτη του Περιβάλλοντος στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	49
3.2.3	Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Οικογένεια.....	55
Κεφάλαιο 4^ο		63
	Ερευνητικά Ερωτήματα	63
Κεφάλαιο 5^ο		64
	Μεθοδολογία.....	64
Κεφάλαιο 6^ο		65
	Αποτελέσματα και συζήτηση.....	65
6.1	Δημογραφικά στοιχεία.....	65
6.2	Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου δασκάλου	66
6.3	Οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.....	67
6.4	Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το ποιες θεματικές ενότητες του προγράμματος του δημοτικού αφορούν τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	69
6.5	Παραδείγματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης	70
6.6	Δραστηριότητες μέσα από τον τρόπο ζωής των γονέων που συμβάλλουν στην απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών τους	71
6.7	Συμμετοχή των γονέων: Ανασταλτικοί παράγοντες – Συγκεντρώσεις γονέων – Εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή του παιδιού τους στο πρόγραμμα του δημοτικού	72
Κεφάλαιο 7^ο		74
	Συμπεράσματα	74
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	87
	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ	87

Ευχαριστίες

Με την παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ολοκληρώνω την παρακολούθησή μου στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διαχείριση και Προστασία Περιβάλλοντος» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με βοήθησαν και συμπαράστηκαν στην εκπόνηση της διατριβής μου και ιδιαίτερα τον καθηγητή Γεώργιο Μηλιαρέση για την σημαντική βοήθεια και καθοδήγηση. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και όλους τους καθηγητές με τους οποίους συνεργάστηκα στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζονται και στην οικογένειά μου και τον αρραβωνιαστικό μου για την βοήθεια και συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των γονέων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο δημοτικό. Τα τελευταία τέσσερα έτη εργάζομαι στην Παιδόπολη «Αγία Βαρβάρα», Προνοιακό Ίδρυμα που φιλοξενεί κορίτσια 11-18 ετών από οικογένειες με αυξημένα και σύνθετα προβλήματα, όπως παιδιά με νοητική υστέρηση και παιδιά με ψυχιατρικά προβλήματα. Η φιλοξενία τους, επιβάλλεται στο σύνολο των περιπτώσεων από δικαστικές αρχές, δηλαδή από Εισαγγελίες Ανηλίκων και από Δικαστήρια, με σκοπό την προστασία τους. Πολλά από τα παιδιά που φιλοξενούμε φοιτούν στο δημοτικό, σε σχολεία της περιοχής και όχι μόνο, κάτι που μου έχει δώσει την ευκαιρία να βρίσκομαι σε συνεχή επικοινωνία με τους δασκάλους αλλά και με τους γονείς των παιδιών μας αλλά και των συμμαθητών τους. Έχω μελετήσει λοιπόν τη σχέση μεταξύ δασκάλου – γονέα, θεωρώντας τους γονείς σημαντικούς συνεργάτες και αναπόσπαστο κομμάτι της προσπάθειας των δασκάλων για την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια κάθε σχολικής χρονιάς. Ο γονέας θεωρώ πως είναι ο καλύτερος σύμμαχος και ο αποτελεσματικότερος συνεργάτης που θα μπορούσε να έχει ένας δάσκαλος, προκειμένου να αναδείξει, να ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιήσει το παιδί σχετικά με το περιβάλλον και τα θέματα που απασχολούν, τόσο την κοινωνία, όσο και ολόκληρο τον πλανήτη.

Μέσα από την έρευνα που ακολουθεί, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η γνώμη των γονέων για την εκπαίδευση στο δημοτικό και ιδιαίτερα για τα περιβαλλοντικά προγράμματα που πραγματοποιούνται σε αυτό, καθώς και η διάθεση τους να συμμετέχουν και να συνεργαστούν με σκοπό να αποτελέσουν – τα προγράμματα αυτά – την απαρχή ή τη συνέχιση ενός φιλοπεριβαλλοντικού τρόπου ζωής. Τέλος, η έρευνα αυτή μας δίνει τη δυνατότητα να πληροφορηθούμε όσο αφορά την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τα περιβαλλοντικά θέματα, τους προβληματισμούς τους αλλά και τη διάθεσή τους για την ουσιαστικότερη τους ενασχόληση με αυτά.

Η συγγραφή της συγκεκριμένης εργασίας χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η έρευνα και αφορά στη δημοτική εκπαίδευση και τη σημαντικότητά της, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλά και τη συσχέτιση της με την οικογένεια. Στο δεύτερο μέρος αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για να απαντηθούν, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται εκτενώς τα αποτελέσματα της έρευνας συνοδευόμενα από συζήτηση και σύγκριση με

αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών με αντίστοιχη θεματολογία. Ακολουθούν συμπεράσματα και προτάσεις, ως απορροή της ανάλυσης που προηγήθηκε. Η εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα με τα ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους γονείς.

Summary

The purpose of this diploma is to investigate attitudes and opinions of the parents about Environmental Education in primary school. For the past four years, I've been working in «Agia Varvara», a Provocative Foundation that hosts girls aged 11-18 years from families with increased and complex problems. Their hospitality is enforced in all cases by judicial authorities, Minor Prosecutors and Courts, in order to protect them. Many of the children we attend are students of the primary school, which has given me the opportunity to be in constant communication with the teachers and with the parents of our children and their classmates. I have therefore studied the relationship between teacher and parent, considering parents as important partners and an integral part of the teachers' effort for the effectiveness of educational programs during each school year. I believe that the parent is the best ally and most effective partner that a teacher could have in raising awareness and mobilizing the child about the environment and issues that concern both society and the whole planet.

Through the research that follows, an effort is being made to explore the parents' opinion on education in the primary school and especially on the environmental programs that take place there, as well as their willingness to participate and work together to become – these programs – the beginning or the continuation of an environmentally friendly way of life. Finally, this research gives us the opportunity to learn about parenting information on environmental issues, their concerns and their availability for more effective engagement with them.

Writing this work is divided into two parts. The first part analyzes the theoretical framework on which the research is based and concerns the primary school education and its importance, the Environmental Education in Greece and its relation with the family. In the second part, the research and the methodology followed are answered, and the results of the research are presented extensively, accompanied by discussion and comparison with the results of previous researches with corresponding subjects. Conclusions and suggestions follow from the analysis that preceded it. The work is completed with the bibliographic references and the annex with the questionnaires shared with the parents.

Εισαγωγή

Οι γονείς είναι τα σημαντικότερα πρόσωπα στο μαγικό κόσμο των παιδιών τους και οι πρώτοι τους δάσκαλοι. Με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους, συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας τους, καθώς και στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα ζητήματα της ζωής.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την δημοτική εκπαίδευση, της διάθεση τους να εμπλακούν ενεργά στα εκπαιδευτικά προγράμματα του δημοτικού και να συνεργαστούν με τους δασκάλους, δίνοντας έμφαση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα αποτελέσματα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο δημοτικό.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, οι γονείς θεωρούν πολύ σημαντικό κομμάτι της διαμόρφωσης του χαρακτήρα των παιδιών τη φοίτηση στο δημοτικό και επιθυμούν να είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνεργαζόμενοι με τους δασκάλους. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι πλέον αποδεκτή από τους γονείς στα προγράμματα του δημοτικού και τα αποτελέσματα είναι ευδιάκριτα, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, στη στάση, σκέψη και συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά και στην καθημερινότητα όλης της οικογένειας. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα ενδιαφέρουν τους γονείς, παρότι δηλώνουν πως δεν είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι αλλά επιθυμούν σε μεγάλο ποσοστό και μπαίνουν στη διαδικασία να ενημερωθούν για αυτά από άλλους φορείς ώστε να δρουν φιλοπεριβαλλοντικά οι ίδιοι και τα παιδιά τους.

1.1 Η σημασία της εκπαίδευσης στις μικρές ηλικίες

Οι περισσότεροι ειδικοί συμφωνούν πως τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης του παιδιού είναι θεμελιώδους σημασίας για τη μελλοντική του επιτυχία στη δια βίου μάθηση καθώς και για τη συμβολή του ως μέλος τη κοινωνίας (National Association for Elementary School Principals, 1998, Hirsbrunner, 2007).

Σύμφωνα με τους Ramey και Ramey (1998), υπάρχουν έξι μηχανισμοί που λειτουργούν ως έναυσμα για την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση και συντελούν στην ενίσχυση της μάθησης:

1. Η ενθάρρυνση για να εξερευνούν το περιβάλλον
2. Η καλλιέργεια βασικών γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων
3. Η ανακάλυψη νέων δεξιοτήτων
4. Η επέκταση νέων δεξιοτήτων
5. Η προστασία από ακατάλληλες πρακτικές (πχ η τιμωρία ή η γελιοποίηση) που θα εμπόδιζαν την αναπτυξιακή πρόοδο των παιδιών και
6. Η προώθηση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας

1.2 Ο ρόλος του δασκάλου

Μέχρι πριν λίγα χρόνια, επικρατούσε η αντίληψη πως ο ρόλος του δασκάλου συνδεόταν άρρηκτα με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του. Έπρεπε ο δάσκαλος να είναι καλός, τρυφερός και υπομονετικός, να ανταποκρίνεται δηλαδή στο πρότυπο ενός καλού γονέα. Στην περιγραφή του προσδοκώμενου ρόλου του δεν αναφέρονταν χαρακτηριστικά που να παραπέμπουν σε επαγγελματικές δεξιότητες. Σήμερα, η αντίληψη αυτή έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά. Καθώς οι προσδοκίες για τον ρόλο που παίζει τα δημοτικό από τις πρώτες και όλες τάξεις στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίηση τους και στην προώθηση της σχολικής τους επιτυχίας αυξάνονται συνεχώς, αλλάζουν και οι προσδοκίες για το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί. Για να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο, οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να έχουν μόνο καλές προθέσεις. Είναι αναγκαίο να έχουν αποκτήσει γνώσεις σχετικά με το πώς αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα παιδιά και να έχουν αναπτύξει επαγγελματικές δεξιότητες τις οποίες θα εξελίσσουν με συνεχή ενημέρωση, μελέτη και σκέψη (Pascucci, 2004).

Σε έρευνα του υπουργείου παιδείας των ΗΠΑ σχετικά με την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι για δύο δεκαετίες, τα σχολεία επιδόθηκαν σε σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών. Ουσιαστική συνιστώσα για να επιτευχθούν αυτές οι προσπάθειες αποτελεί η επαγγελματική εξέλιξη του δασκάλου. «Ποτέ μέχρι τώρα στην ιστορία της εκπαίδευσης δεν έχει υπάρξει μεγαλύτερη αναγνώριση της σημασίας της επαγγελματικής ανάπτυξής της. Κάθε σύγχρονη πρόταση για μεταρρύθμιση, αναδιάρθρωση ή μετατροπή των σχολείων έχει ως κύριο όχημα την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» (Guskey, 1995). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, ορισμένες μελέτες άρχισαν να δείχνουν ότι αυτές οι παραδοσιακές μορφές των εκπαιδευτικών που στερούνταν επαγγελματισμού, παρουσίαζαν μειωμένες δυνατότητες για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους (Susan, 2006).

Ουδέποτε άλλοτε, η σημασία του δασκάλου και ως προσωπική συμπεριφορά και ως επαγγελματική επίδοση δεν υπήρξε τόσο κεφαλαιώδης και τόσο πρωταρχική όσο στον καιρό μας. Η αναγκαιότητα της παιδείας προβάλλει κολοσσιαία. Και κατά συνέπεια, ουδέποτε άλλοτε υπήρξε τόσο δύσκολο και τόσο βαρύ το έργο του εκπαιδευτικού. Κάθε μέρα εμφανίζονται ταχύτατα τόσα πνευματικά αγαθά και τόσες κατακτήσεις στον τεχνικό τομέα, που είναι αναπόφευκτο το βάρος της παιδείας να αυξάνει κάθε μέρα με εντατικό ρυθμό και για εκείνον που τη δέχεται και για εκείνον που την ασκεί. Με την αδιάκοπη μελέτη και τις συνεχείς επιμορφώσεις του, ο δάσκαλος, πρέπει να διευρύνει συνεχώς τους πνευματικούς του ορίζοντες για να καταφέρει να ξεφύγει από τη ρουτίνα που βασανίζει άλλους υπαλλήλους. Είναι λάθος να ασκεί τη διδασκαλία όπως ο δικός του δάσκαλος παλιότερα. Να ξεπεράσει τη θεωρία που είναι καταγεγραμμένη μόνο στα βιβλία. Η διδασκαλία χρειάζεται ψυχή και προσωπικότητα, ώστε να νοιώσουν οι μαθητές πως βγαίνουν από την αίθουσα πλουσιότεροι σε γνώσεις και καλύτεροι ως άνθρωποι.

Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση και την αγάπη για αυτό που κάνει σε συνδυασμό με την ολοκληρωμένη προσωπικότητα του, θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και

συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Ντούσκας, 2005).

Ο άρτια καταρτισμένος παιδαγωγός γνωρίζει πως πίσω από τις διάφορες εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα που ωθούν προς αντίστοιχες ενέργειες. Με τη γνώση αυτή μπορεί να κατανοήσει τις διάφορες εκδηλώσεις των μαθητών του και να ανατρέξει στα ρίζες τους, ώστε να βοηθήσει με ουσιαστικό τρόπο στη μεταβολή των εκδηλώσεων αυτών, εφόσον παρουσιάζουν επιβλαβή χαρακτήρα για το συγκεκριμένο άτομο και για τα μέλη της μαθητικής ομάδας που ανήκει.

Ο μαθητής είναι ήδη πολίτης του κόσμου. Θα πρέπει να γίνει το πιστεύω όλων των δασκάλων ότι τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν κριτική και ευέλικτη σκέψη, ισχυρή ψυχική και πνευματική θωράκιση και ηθικές αξίες. Για να ανταποκριθεί ο δάσκαλος στο δύσκολο έργο του, πρέπει να είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος, θετικός παρατηρητής και ερμηνευτής των γεγονότων και ουσιαστικός μορφωτής.

1.3 Ο ρόλος της οικογένειας

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεσμούς, οι οποίοι ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους. Επιβάλλεται ουσιαστική επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών. Σήμερα, όλοι αναγνωρίζουν ότι το περιεχόμενο της μάθησης δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος γίνεται στο σπίτι ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Θα πρέπει επομένως οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν γόνιμες συναλλαγές και ουσιαστικό διάλογο σχολείου – οικογένειας. Θα πρέπει και οι δύο πλευρές να αντιληφθούν ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί και στην ιδανική περίπτωση επιτρέπουν στη κάθε πλευρά να συνεισφέρει συμπληρωματικά αλλά διαφορετικά στην ανάπτυξη, στη μάθηση και στην εξέλιξη των παιδιών.

Το θέμα «γονείς και σχολείο» αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου, 2000). Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted, 1991). Η πλειοψηφία των

δασκάλων και των γονιών μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ ο καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις.

Οι γονείς ανέκαθεν υπήρξαν οι πιο σημαντικοί παιδαγωγοί στη ζωή του παιδιού (Berger, 1991). Ο Κομένιος, ο Ρουσώ, ο Λοκ και ο Πεσταλόζι αναγνώρισαν τη σημασία που έχουν για τα παιδιά οι καθημερινές συναναστροφές με τους γονείς. Οι γονείς σε μία συνεχή αλληλεπίδραση με τα παιδιά, ασκούν επιρροή στα κίνητρα του μαθητή, στις στάσεις, στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωση του παιδιού μέσω των εμπειριών που προέρχονται από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Έρευνες αναφέρουν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που εμφανίζουν οι γονείς κατά την εκπαίδευση των παιδιών τους και τη σχολική τους επίδοση. Ο Reynolds (1994) τονίζει ότι πολλές δραστηριότητες των γονιών που δηλώνουν τη γονεϊκή τους εμπλοκή σχετίζονται θετικά με την επίδοση στην ανάγνωση και τα μαθηματικά.

Στην Ελλάδα, αν και δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες (Παπαγιαννίδου, 2000), η εμπειρία έχει δείξει πως η συνεργασία σχολείου – οικογένειας παίρνει τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις ή η ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους. Ωστόσο, το είδος της γονεϊκής εμπλοκής που φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη σχολική επίδοση των μαθητών σχετίζεται με τη φυσική παρουσία του γινιού στο σχολείο και την εμπλοκή του σε σχολικές δραστηριότητες.

Και στο εξωτερικό η γονεϊκή εμπλοκή είναι περιορισμένη. Στις Η.Π.Α. για παράδειγμα οι γονείς σε ποσοστό 66% δηλώνουν ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με το σχολείο των παιδιών τους, ενώ αρκετοί δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να εμπλακούν (Otterbourg, 1998). Σε αυτό το σημείο ας διευκρινίσουμε πως ο όρος γονεϊκή εμπλοκή, ο οποίος καθιερώθηκε το 1982, είναι ασαφής, αφού οι διάφοροι ερευνητές τον χρησιμοποιούν ο καθένας εννοώντας διαφορετικά πράγματα και περιγράφοντας ένα μέρος ή μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής.

1.4 Τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται πως παρουσιάζει ένα εύρος πλεονεκτημάτων σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας επιδρά θετικά:

- Στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών
- Στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο
- Στην αλλαγή απόψεων του μαθητή σχετικά με το σχολικό κλίμα
- Στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση
- Στην καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων
- Στη βελτίωση της σχέσης γονέα – μαθητή
- Στη βελτίωση της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή

Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας	
Ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών	
Συμπεριφορά μαθητή στο σχολείο	
Αλλαγή απόψεων μαθητή για το σχολικό κλίμα	
Αύξηση κινήτρων μαθητή	
Καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων	
Βελτίωση σχέσης γονέων - μαθητών	
Βελτίωση σχέσης εκπαιδευτικών - μαθητών	

Πίνακας 1. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας, θετικά αποτελέσματα

Όσο αφορά τους γονείς, η συνεργασία τους με το σχολείο παρουσιάζει τα εξής οφέλη:

- Συναναστρέφονται περισσότερο με τα παιδιά τους
- Έχουν την ευκαιρία να τα γνωρίσουν καλύτερα
- Κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους
- Μαθαίνουν χρήσιμες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων
- Βελτιώνουν την επικοινωνία τους με τα παιδιά τους
- Ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών
- Αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς

Οφέλη γονέων από τη συνεργασία με το σχολείο
Μεγαλύτερη συναναστροφή με τα παιδιά τους
Κατανόηση αδυναμιών και ικανοτήτων
Σωστή αντιμετώπιση προβλημάτων
Βελτίωση επικοινωνίας με τα παιδιά τους
Ενθάρρυνση των προσπαθειών των παιδιών
Θετική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Πίνακας 2. Οφέλη γονέων από τη συνεργασία με το σχολείο

Η συγκεκριμένη συνεργασία μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, καθώς δημιουργεί συνθήκες για αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής αλλά και για έγκαιρο εντοπισμό και παρέμβαση σε προβλήματα, τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με μάθηση, είτε με συναισθηματική κατάσταση, είτε με συμπεριφορά του παιδιού.

1.5 Άτομα με αναπηρία

Σήμερα μιλάμε για άτομα με αναπηρία αντί του όρου άτομα με ειδικές ανάγκες, όπως συνηθιζόταν στο παρελθόν. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας ασθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχολογικών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή και μάθηση. Συγκαταλέγονται: η νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες, με χαμηλή όραση, κωφοί, βαρήκοοι), πολλαπλές αναπηρίες, ψυχικές διαταραχές, ΔΕΠ/Υ με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές λόγου και ομιλίας, κινητικές αναπηρίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

1.5.1 Στάδια του πένθους του γονέα παιδιού με αναπηρία

Οι γονείς προτού αποδεχθούν την αναπηρία των παιδιών τους περνούν μία σειρά από συναισθηματικά στάδια. Η ακολουθία των σταδίων έχει πολλές ομοιότητες με τις εμπειρίες αυτών που υποφέρουν από το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου:

1. **Σοκ.** Οι αντιδράσεις πολλών γονέων είναι υπερβολικό σοκ, επειδή περίμεναν ένα φυσιολογικό παιδί
2. **Άρνηση.** Οι γονείς προσπαθούν να δραπετεύσουν από τη πραγματικότητα αντιμετωπίζοντας με δυσπιστία τη διάγνωση
3. **Θλίψη, θυμός, αγωνία.**
4. **Προσαρμογή.** Τελικά τα έντονα συναισθήματα υποχωρούν και οι γονείς είναι σε θέση να φροντίσουν το παιδί τους
5. **Αναδιοργάνωση.** Τελικά αναπτύσσεται μία θετική στάση και μακροπρόθεσμη αποδοχή

1.5.2 Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού για τον γονέα του παιδιού με αναπηρία

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός, όμως όταν καλεστεί να συνεργαστεί με γονείς παιδιών με αναπηρίες καλείται να παίξει και το ρόλο του συμβούλου. Για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να παίξει έναν αποτελεσματικό συμβουλευτικό ρόλο, χρειάζεται να είναι ζεστός, θετικός άνθρωπος, με γνώση, να δείχνει πως είναι ανησυχί και νοιάζεται, να λέει ακριβώς τι κάνουν τα παιδιά και να αποφεύγει τις ετικέτες (πχ διαταραγμένα, επιθετικά, καταθλιπτικά). Το θέμα δεν είναι το τι είναι τα παιδιά αλλά το τι κάνουν. Επίσης είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει το στάδιο αποδοχής στο οποίο βρίσκεται αυτή τη στιγμή γονιός. Για παράδειγμα στη φάση του θυμού να μην παίρνει προσωπικά τους χαρακτηρισμούς και τις εκρήξεις των γονιών, ή στη φάση της άρνησης να περιγράφει απλά και αντικειμενικά τις συμπεριφορές του παιδιού.

Να έχει ενσυναίσθηση αλλά να μην ταυτίζεται με το πρόβλημα, να είναι ενεργητικός και αποτελεσματικός ακροατής, να στοχεύει γενικά αλλά σταθερά στην καλύτερη ποιότητα ζωής της οικογένειας, να δημιουργεί κλίμα αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, να συνεργάζεται με τους γονείς για να βρουν από κοινού στόχους, να μπορεί να διακρίνει τα θετικά στοιχεία σε μία κατάσταση και να τα αναδειξεί, να οικοδομεί πάνω στα αποθέματα και τις δυνάμεις της οικογένειας, να λαμβάνει σοβαρά υπόψη το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβιεί η οικογένεια και τις ηθικές αξίες που το διακρίνουν, να γνωρίζει το κοινωνικοοικονομικό της επίπεδο, τα πρόσωπα της οικογένειας και τις πιθανόν διαφορετικές τους παραδοχές και αντιλήψεις επί του ζητήματος, να χρησιμοποιεί γλώσσα επικοινωνίας

κατανοητή προς τους γονείς, να είναι ειλικρινής, με διακριτικότητα, να ρωτάει χωρίς να προσβάλει, να κατηγορεί ή να ενοχοποιεί, να στοχεύει να κατευθύνει τους γονείς να πάρουν δύναμη από το παιδί τους και να εκτιμήσουν τον τρόπο που ανταπεξέρχεται στις προκλήσεις και το σπουδαιότερο όλων, να έχει πάντα κατά νου ότι η οικογένεια είναι το μόνο σταθερό σημείο αναφοράς, εφόσον ο εκπαιδευτικός δεν θα είναι πάντα μέρος της ζωής των παιδιών.

1.6 Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ικανότητες στο σχολείο

Η εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζεται συστηματικά από τις αρχές του 18ου αιώνα. Τα μέσα και ο σκοπός της εκπαίδευσής του για κάθε εποχή και κάθε κοινωνία καθορίζονται από τις αντιλήψεις που επικρατούν και από τον τρόπο που αντιμετωπίζει η κοινωνία το πρόβλημα του ατόμου με ειδικές ανάγκες στη γενική του μορφή. Στο γεγονός αυτό οφείλεται και η διαφορετική αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού που παρατηρούμε στην ιστορική του εξέλιξη.

Μέχρι τις αρχές του αιώνα μας βασικός σκοπός στις προσπάθειες που γίνονται για την αντιμετώπιση του προβλήματος είναι η προστασία του ατόμου με ειδικές ανάγκες από την κοινωνία. Γι' αυτό αποκόπτεται από αυτή και απομακρύνεται σε ιδρύματα, ασυλικής, κυρίως μορφής, με παράλληλη εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει. Τα αποτελέσματα των ερευνών που έγιναν με σκοπό να μελετηθούν οι δυνατότητες της ειδικής αγωγής για την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου με ειδικές ανάγκες είναι ενθαρρυντικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, εκτός από τη γενική αλλαγή στη θέση του προβλήματος, που από ανθρωπιστικό γίνεται εκπαιδευτικό - κοινωνικό, να αλλάξει και ο σκοπός της εκπαίδευσης. Το ειδικό σχολείο εγκαταλείπει όλο και περισσότερο τον αρχικό του σκοπό και προσανατολίζεται στην προετοιμασία του ατόμου με ειδικές ανάγκες για τη ζωή. Ότι η εκπαίδευση παίζει σπουδαίο ρόλο για την επιτυχία του σκοπού δεν υπάρχει καμία αμφιβολία.

Η παραδοχή του ρόλου της εκπαίδευσης ώθησε τους ειδικούς να μελετήσουν το πρόβλημα περισσότερο από την εκπαιδευτική του πλευρά, με αποτέλεσμα την βελτίωση των προγραμμάτων, των μεθόδων και των μέσων εκπαίδευσης. Παράλληλα άρχισε να γίνεται κατανοητό ότι η απομάκρυνση των παιδιών με ειδικές ανάγκες από την κοινωνία δεν εξυπηρετεί την ένταξή τους αργότερα σ' αυτή. Αντίθετα την κάνει περισσότερο προβληματική.

Η ανησυχία αυτή οδήγησε στη δημιουργία των πρώτων ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου. Δεν υπήρχε όμως επαρκής πρόβλεψη ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους.

Δεν διέθεταν ειδικούς δασκάλους, προσαρμοσμένα προγράμματα κ.λ.π., και τα αποτελέσματα ήταν φτωχά. Η δραστηριότητά τους περιοριζόταν στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της αριθμητικής.

Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος βοήθησε στην αλλαγή των κατευθύνσεων και στη διαμόρφωση των σύγχρονων αντιλήψεων για την εκπαίδευση των μειονεκτικών ατόμων είναι η σπουδή και η διερεύνηση των ατομικών διαφορών και η αξιοποίηση των πορισμάτων που προέκυψαν στην εκπαιδευτική πράξη. Στην Αγγλία λ.χ. κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1944, το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε στις τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες την υποχρέωση να φροντίζουν για την εκπαίδευση όλων των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους και τις ικανότητες τους. Δόθηκε έτσι μια νέα διάσταση στον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι μαθητές των κανονικών σχολείων. Επισημάνθηκε η ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες των παιδιών. Το άνοιγμα αυτό των κανονικών σχολείων προς την κατεύθυνση του ειδικού εκμεταλλεύτηκαν σωστά οι απασχολούμενοι με την εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Έτσι εξηγείται η αλματώδης αύξηση των ειδικών τάξεων τα τελευταία χρόνια στις χώρες με ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδιαίτερα στην Αγγλία και στις Η.Π.Α. Ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στις ειδικές τάξεις στην Αγγλία και την Ουαλία από 14.614 το 1973 έφτασαν στους 18.381 το 1975. Ανάλογη αύξηση παρατηρήθηκε και στις Η.Π.Α.

Σήμερα επιχειρείται ένα ακόμη σοβαρό βήμα στο χώρο της ειδικής αγωγής, που αποβλέπει στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. Στις Σκανδιναβικές χώρες, που διακρίνονται για τις ριζοσπαστικές αλλαγές στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές τους δομές, και ιδιαίτερα στη Σουηδία, έχουν ήδη υιοθετήσει πολιτική που προβλέπει την ένταξη όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. Στην Αγγλία βρίσκονται στο στάδιο του πειραματισμού, με ορισμένες επιφυλάξεις ως προς την έκταση που είναι δυνατό να πάρει η ένταξη των μειονεκτικών παιδιών στα κανονικά σχολεία. Οι Η.Π.Α. βρίσκονται στη φάση της θεωρητικής μελέτης και του προβληματισμού.

Αν και δεν υπάρχουν διαθέσιμες στατιστικές που να φωτίζουν το πρόβλημα αυτό, ωστόσο σε αρκετές χώρες υπάρχουν παραδείγματα για πετυχημένη ένταξη μεμονωμένων παιδιών με

Πρόσφατη έρευνα του Υπουργείου Παιδείας της Αγγλίας κατέγραψε 7.307 παιδιά με φυσικές μειονεξίες τοποθετημένα στα δημοτικά σχολεία και 3.649 στα γυμνάσια. Ανάλογες περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές σωματικές αναπηρίες και κινητικές διαταραχές (σπαστικά) ακόμη και τυφλά και κωφά άτομα είναι γνωστές και στην Ελλάδα. ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία.

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία συζητείται σήμερα με πολύ ενδιαφέρον σ' όλο τον κόσμο. Όλοι οι ειδικοί συμφωνούν ότι είναι ο καλύτερος τρόπος για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία αργότερα.

1.7 Η επίδραση του περιβάλλοντος στη λειτουργία και την ψυχosύνθεση του ατόμου

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες, οι περισσότερες από τις οποίες είναι εξελικτικές θεωρίες, που προβλέπουν ότι το φυσικό περιβάλλον είναι πιο ευχάριστο και ηρεμιστικό από ότι το τεχνητό και υποθέτουν ότι αυτό οφείλεται σε γενετικές προδιαθέσεις. Πολλές έρευνες έχουν αποδώσει ψυχολογικές και σωματικές αναρρωτικές επιδράσεις στην επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Για παράδειγμα η περιβαλλοντική ψυχολογία έδειξε ότι η επαφή με τη φύση μπορεί να μειώσει την πίεση και να δημιουργήσει πιο ήρεμες συνθήκες νόησης (Adachi, 2000, Stoneham, 1997).

Ο Hartig (1991) διατύπωσε το θεώρημα ότι η φύση έχει χαλαρωτική ικανότητα, επειδή είναι ένας χώρος, που δεν προκαλεί πνευματική καταπόνηση. Πολλές καθημερινές δραστηριότητες απαιτούν επικεντρωμένη προσοχή. Οι πνευματικές εργασίες απαιτούν χειρισμό, απομνημόνευση και επαναπροσδιορισμό των πληροφοριών και ερεθισμάτων, που συνεπάγονται αύξηση των παλμών. Αντίθετα εργασίες που απαιτούν μόνο την παρατήρηση, είναι πολύ πιο ξεκούραστες, μειώνουν σε φυσιολογικά επίπεδα τους σωματικούς ρυθμούς και κατά κάποιον τρόπο εξισορροπούν τα αποτελέσματα της πνευματικής κόπωσης (Ulrich, 1981). Ο εγκέφαλος διεγείρεται και ταυτόχρονα ηρεμεί από τη φύση, φαίνεται να επεξεργάζεται πληροφορίες από το φυσικό περιβάλλον πιο άνετα απ' ό,τι το τεχνητό, χωρίς να χρειάζεται να τις αποκωδικοποιεί (Dannenmaier, 1995), (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Χειροτεχνίες για επερχόμενο παζάρι, Παιδόπολη «Αγία Βαρβάρα», Νέα Σμύρνη

Μέσω της επίδρασης που ασκεί ο νους στο σώμα, η παρουσία της φύσης προσφέρει ένα διάλειμμα αναζωογονημένης ανάπαυσης και ανανέωσης σε όλο τον οργανισμό. Σε αντίθεση, περιβάλλοντα με υψηλά επίπεδα οπτικής πολυπλοκότητα θορύβου, έντασης και κίνησης, μπορούν να κατακλύσουν και να κουράσουν τα ανθρώπινα συστήματα αντίληψης ή να τα οδηγήσουν σε υψηλά επίπεδα ψυχολογικής και σωματικής έντασης. Η ανάρρωση από το άγχος και την πνευματική κούραση μπορεί να βοηθηθεί από μέρη που παρέχουν ερεθίσματα, αλλά που να μην απαιτούν εκούσια επεξεργασία, αντίθετα να είναι περιορισμένης έντασης και εγγενούς δυσαρμονίας (Relf, 1990, 1992).

Για να αποδειχθούν τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν δύο ξεχωριστά πειράματα από τον Ulrich (1979, 1981). Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες στις οποίες έδειξαν έγχρωμες προβολές φωτογραφιών από διαφορετικούς εξωτερικούς χώρους. Στο πρώτο πείραμα η μία ομάδα είδε πενήντα (50) προβαλλόμενες φωτογραφίες από φυσικά τοπία κυριαρχούμενα από πράσινη βλάστηση και η άλλη πενήντα (50) αστικούς χώρους χωρίς φυσικά στοιχεία. Στο δεύτερο πείραμα, στην πρώτη ομάδα, πρόβαλλαν φωτογραφίες από φύση, που εμπεριείχε έντονο το στοιχείο του νερού, στη δεύτερη φωτογραφίες από φύση κυριαρχούμενη από βλάστηση, ενώ στην τρίτη αστικά περιβάλλοντα χωρίς νερό ή βλάστηση. Και στα δύο πειράματα οι προβολές της φύσης παρουσίασαν μεγαλύτερη προτίμηση και προκάλεσαν αύξηση στα θετικά συναισθήματα, όπως ευθυμία και φιλικότητα, ενώ τα αστικά περιβάλλοντα αύξησαν τη θλίψη και το θυμό. Επιπρόσθετα, στο δεύτερο πείραμα, θετικότερες επιπτώσεις στη συναισθηματική κατάσταση των ερωτηθέντων είχαν οι σκηνές που εμπεριείχαν και νερό.

Το φυσικό τοπίο και η βλάστηση, μπορούν να λειτουργήσουν επίσης ηρεμιστικά κάτι που έχει αποδειχθεί ερευνητικά. Πραγματοποιήθηκε μια έρευνα, που κατέγραφε τις αντιδράσεις της συμπεριφοράς χρόνιων σχιζοφρενών στην προσθήκη ανθοφόρων φυτών στην τραπεζαρία ενός ψυχιατρικού νοσοκομείου. Οι ερευνητές παρατήρησαν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των ασθενών, αλλά επίσης σημαντική ήταν η βελτίωση της στάσης του προσωπικού απέναντί τους, όταν τα φυτά ήταν εκεί σε σχέση με όταν έλειπαν (Flagler & Poincelet, 1994).

Μια διαφορετική εκδοχή για τις πιθανές ηρεμιστικές επιδράσεις των φυτών δηλώθηκε από μια έρευνα για την οικιακή βία, που πραγματοποιήθηκε σε ενοίκους ενός οικιστικού συγκροτήματος εργατικών εστιών. Οι ένοικοι αυτοί δεν μπορούσαν να καθορίσουν το μέρος στο οποίο έμεναν και μερικοί έμεναν σε συγκροτήματα, που δεν υπήρχαν καθόλου φυτά. Όταν ρωτήθηκαν γυναίκες, αν τους έχει ασκηθεί βία τον τελευταίο χρόνο, στις κατοικίες, όπου δεν υπήρχαν φυτά, απάντησε καταφατικά το 22% ενώ στις κατοικίες, όπου υπήρχαν φυτά, απάντησε καταφατικά το 13%. Επιπλέον, όταν ρωτήθηκαν, αν χτύπησαν τα παιδιά τους στον ίδιο χρόνο, στις περιοχές χωρίς φυτά απάντησε καταφατικά το 14%, σε σχέση με μόλις 3% στα άλλα συγκροτήματα. (Lohr & Relf, 2000)

Σε μια τάξη βιολογίας παρατηρήθηκε μείωση της συναισθηματικής πίεσης των σπουδαστών λόγω της ύπαρξης φυτών. Η παρουσία και η ένταση της εμφανιζόμενης γρίπης, τα παράπονα για την υγεία, για πονοκέφαλο ή πόνο λαιμού, αναπνευστικά προβλήματα, τσούξιμο στα μάτια ήταν κατά 21% ως 37% λιγότερα στην τάξη, όπου υπήρχαν φυτά, σε σύγκριση με παρόμοια τάξη δίχως φυτά (Fjeld 2000).

Υπάρχουν τρεις πιθανές θεωρίες που εξηγούν την επίδραση της βλάστησης στον άνθρωπο.

- Η πρώτη υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη αντιληπτική ικανότητα κατά τη διάρκεια της εξελικτικής πορείας αναπτύχθηκε με τρόπο που να αντιδρά άμεσα και θετικά απέναντι στα φυτά.
- Η δεύτερη υποστηρίζει ότι τα φυτά αποτελούν μέρος ενός αισθητικά ευχάριστου και ενδιαφέροντος περιβάλλοντος.
- Η τρίτη ότι το ανθρώπινο μυαλό εξελίχθηκε με τρόπο που να αντιδρά θετικά σε οποιαδήποτε ενδιαφέρουσα πληροφορία και στην περίπτωση της βλάστησης από την παρατήρηση της ανάπτυξης των φυτών, ο άνθρωπος μαθαίνει για τη ζωή και αποκτά

εφόδια τα οποία μπορεί να του χρειαστούν αργότερα σε άλλες φάσεις της ζωής του (www.hort.vt.edu/human/ht1.html).

1.8 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν στους ανθρώπους και στις κοινωνικές ομάδες οι απαραίτητες και αναγκαίες ικανότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμησή της αλληλεξάρτησης του ανθρώπου, του πολιτισμού και του βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαιτεί πρακτική ενασχόληση στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων και συνεπάγεται στη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου για θέματα και προβλήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος (IUCN, 1970).

Ο ορισμός αυτός επιλέχθηκε λόγω της σφαιρικότητας με την οποία ορίζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003), το οποίο επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος ορισμός έχει γίνει σημείο αναφοράς στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς όλοι οι άλλοι ορισμοί που διατυπώθηκαν από τότε βρίσκονται σύμφωνοι με το πνεύμα του (Φλογαΐτη, 1998). Έτσι λοιπόν, ακόμη και στις μέρες μας, όπου τα περιβαλλοντικά ζητήματα βρίσκονται στη κορυφή της διεθνούς πολιτικής ατζέντας και οι κοινωνίες αναζητούν τις κοινωνικές, τις οικονομικές, τις πολιτικές και τις οικολογικές συνθήκες που θα διαμορφώσουν την αειφορία και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εξελίσσεται εξ ορισμού σε μια «Εκπαίδευση για τον Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ)», ο κύριος στόχος της περιλαμβάνει και εξελίσσει τις ιδέες του παραπάνω ορισμού.

Αναλυτικότερα, βασικός στόχος της εκπαίδευσης για τα περιβάλλον και την αειφορία είναι η διάπλαση αυτόνομων και ενεργών πολιτών οι οποίοι:

- Είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι, κατέχουν τη σχετική γνώση και συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα των ζητημάτων αλλά κυρίως διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες και τη θέληση προκειμένου να γίνουν παράγοντες αλλαγών στην κατεύθυνση της επίλυσης τους
- Δεν ανταποκρίνονται παθητικά και δεν προσαρμόζονται σε επιλογές και επιταγές διαφόρων κέντρων εξουσίας, αλλά διερευνούν και σκέπτονται κριτικά, συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψεως αποφάσεων, παρεμβαίνουν δυναμικά και δημοκρατικά στα

κοινωνικά δρώμενα με στόχο τις αλλαγές που απαιτούνται και τη διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου ανάπτυξης

- Έχουν οράματα και αξίες που τους βοηθούν να διαπραγματεύονται και να σχεδιάζουν ατομικά και συλλογικά τους κοινωνικούς όρους της αειφορίας προσδιορίζοντας αυτόνομα το παρόν τους και επαγρυπνώντας για το μέλλον των γενεών που θα έρθουν (Φλαγαϊτη, 2006)

Σύμφωνα με τις Athman & Monroe (2011), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δεν είναι η παρουσίαση της πληροφορίας. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν περιβαλλοντική παιδεία, η οποία περιλαμβάνει τη γνώση σε συνδυασμό με τη στάση και τη συμπεριφορά. Έτσι, σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να ενσταλάξει στους μαθητές τη γνώση για το περιβάλλον, τη θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον, την επάρκεια σε δεξιότητες δράσης πολιτών και μία αίσθηση ενδυνάμωσης. Ακόμη, καθώς οι εκπαιδευόμενοι είναι συνήθως νεαρά άτομα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απευθύνεται τόσο εξατομικευμένα όσο και ομαδικά.

Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης συμβάλλουν στο να κατακτηθούν δεξιότητες άσκησης προληπτικής δράσης και διευθέτησης περιβαλλοντικών ζητημάτων. Αυτές οι δεξιότητες αφορούν στο πεδίο της αλλαγής συμπεριφοράς και το ερώτημα που προκύπτει είναι πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την αλλαγή συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας μόνο εκπαιδευτικά εργαλεία. Αυτό σχετίζεται με την αντίληψη που επικρατούσε για χρόνια και σύμφωνα με την οποία, η γνώση οδηγεί σε αυξανόμενο ενδιαφέρον, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Αν και η γνώση, οι στάσεις και οι συμπεριφορές σχετίζονται, η σχέση τους δεν είναι απλά μια ακολουθία αιτίας – αποτελέσματος από τη γνώση στη στάση και τη συμπεριφορά, όπως πίστευαν για χρόνια οι εκπαιδευτικοί (Hines, Hungerford & Tomera, 1986/87). Περεταίρω έρευνα έδειξε ότι ο συνδυασμός πολλών μεταβλητών δράσης επηρεάζει τις προθέσεις συμπεριφοράς. Οι μεταβλητές συνεχίζονται περισσότερο με περιβαλλοντικά υπεύθυνες δράσεις, την περιβαλλοντική ευαισθησία, τη γνώση στρατηγικών δράσης και το κέντρο ελέγχου (Sirek & Hungerford, 1990). Σε μία έρευνα στο Εθνικό Πανεπιστήμιο της Σεούλ στην Κορέα, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μεταβλητές του Κέντρου Ελέγχου και των στάσεων είναι πολύ σημαντικές για τη γνώση και την ατομική ευθύνη. Ειδικότερα, ο πυρήνας των μεταβλητών που βελτιώνουν την πρόθεση για δράση με περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά είναι ο εσωτερικός αυτοέλεγχος. Η αλλαγή του Κέντρου Ελέγχου μπορεί να επιτευχθεί

ενθαρρύνοντας τους ανθρώπους να αποφασίζουν μόνοι τους για τα προβλήματα και να αποτιμούν με κριτική ματιά τις γνώμες των άλλων, καθώς και προωθώντας τις ευκαιρίες κατάκτησης δεξιοτήτων δράσης επιτυχώς (Hwang & Jeng, 2000). Παρ' όλα αυτά τα ευρήματα και σε αυτή την έρευνα επισημαίνεται η ανάγκη για συνέχιση της έρευνας που θα εξετάζει κατά πόσο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μεταβιβάσιμη και μπορεί να γενικευθεί στο πέρασμα των χρόνων.

Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση, η Περιβαλλοντική Αγωγή ξεπερνά τα όρια μιας μονοδιάστατης επιστημονικής ειδικότητας και ξεφεύγει κατά πολύ από το να αποτελεί απλά και μόνο ένα ακόμα παραδοσιακό διδακτικό αντικείμενο στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης «σχολικής» εκπαίδευσης. Αντίθετα ανάγεται σε μία *δια βίου αγωγική και μορφωτική διαδικασία* (Δανασσής – Αφεντάκης 1997), για τη στήριξη και ενίσχυση της οποίας χρειάζεται να αξιοποιηθούν όλα τα διαθέσιμα παιδαγωγικά μέσα και οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί ή άλλοι θεσμοί (Δασκολιά 2005). Ο τελικός στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι για κάθε νέο που εγκαταλείπει το σχολείο να έχει διατυπωθεί μία στάση απέναντι στην αειφόρο ανάπτυξη του Πλανήτη Γη, η εκτίμηση της ομορφιάς του και η παραδοχή μιας περιβαλλοντικής ηθικής (Palmer & Neal 1994).

Μελετώντας τα βασικά κείμενα της Περιβαλλοντικής, διαπιστώνουμε ότι διέπονται από τρεις βασικές αρχές: «σχετικά με το περιβάλλον – μέσα στο περιβάλλον – για χάρη του περιβάλλοντος».

A) Η εκπαίδευση «σχετικά με το περιβάλλον» στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων και προάγει την κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και φυσικοεπιστημονικών παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία των οικοσυστημάτων. Οι στόχοι είναι γνωστικοί και αφορούν στη διαμόρφωση εννοιών, μοντέλων σκέψης, μορφών και σχέσεων με βάση τα οποία το άτομο κατανοεί και εξηγεί όσα συμβαίνουν γύρω του.

B) Η εκπαίδευση «μέσα στο περιβάλλον» αντιμετωπίζει το περιβάλλον ως πεδίο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και ανάπτυξης ενδιαφέροντος και εκτίμησης. Συνδέεται με τη συναισθηματική περιοχή ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας, που σχετίζεται με την άμεση εμπειρία του περιβάλλοντος, με την αισθητική και αισθητηριακή επίγνωσή του και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων απέναντι σε αυτό.

Γ) Η εκπαίδευση «για χάρη του περιβάλλοντος» αποσκοπεί στο να ενθαρρύνει την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών τέτοιων που να διασφαλίζουν ότι τα άτομα θα παίρνουν αποφάσεις και θα ενεργούν με γνώμονα την καλύτερη δυνατή διατήρηση του περιβάλλοντος. Συνδέεται με την ηθική πλευρά της προσωπικότητας του ατόμου και με το σύστημα αξιών που υιοθετεί και με βάση το οποίο αξιολογεί τις πράξεις του (Δημητρίου, Γεωργόπουλος, Μπιρμπιλή 2008).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα μείζονα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν να επιλυθούν μόνο με τη ριζική αλλαγή των επιλογών, των στάσεων και του τρόπου ζωής των πολιτών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία πράσινων πολιτών και πράσινων καταναλωτών εμποδίζοντας τη συνέχιση της υποβάθμισης του περιβάλλοντος. Οι Palmer και Neal (1994), θεωρούν ότι βασικό στοιχείο μιας σοβαρής προσπάθειας για να δημιουργηθούν νέα πρότυπα συμπεριφοράς των πολιτών είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Για αυτό και πιστεύουν ότι θα πρέπει να αποτελεί σημαντικό μέρος της αγωγής του πολίτη. Οι θεωρητικοί προσανατολισμοί των νέων τάσεων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διέπονται κυρίως από το πνεύμα της κοινωνικής αλλαγής, το οποίο δεν στοχεύει στην αναπαραγωγή των τεχνοκρατικών μοντέλων κοινωνικής ανάπτυξης, αλλά επιδιώκει να αναπτύξει στους μαθητές:

- Το απαραίτητο γνωστικό πλαίσιο που θα τους διασφαλίσει τη δυνατότητα δράσης,
- Την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση τους να δράσουν σε συγκεκριμένες καταστάσεις
- Την επιθυμία τους να δράσουν (Breiting & Mogensen 1999).

Τα χαρακτηριστικά αυτά τα αναφέρουν και οι Gundy και Lee στην έρευνά τους (Gundy & Lee 2008) σχετικά με τη μεταφορά της γνώσης που τα παιδιά προσλαμβάνουν από τα περιβαλλοντικά προγράμματα στην οικογένεια. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι στις μέρες μας η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί το σχολείο ως κοινωνικό παράγοντα που στόχο έχει να:

- Αντιμετωπίζει πραγματικά περιβαλλοντικά προβλήματα
- Γκρεμίζει το φράγμα μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας: η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πραγματοποιείται στις τοπικές κοινότητες, αφού οι μαθητές δρουν στη κοινότητά τους κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος

- Προσανατολίζεται στη δράση: αναπτύσσει δυνατότητες συγκεκριμένων δράσεων τόσο άμεσα (π.χ. απορρίμματα, κίνηση κ.λ.π.) όσο και έμμεσα (επηρεάζοντας τους άλλους π.χ. τους γονείς, τους πολιτικούς κ.λ.π.)

Μελέτες από τους Hungerford και Volk (1990), έχουν δείξει ότι η αποτελεσματική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, που έχει ως στόχο τη μόνιμη αλλαγή της συμπεριφοράς, συχνά εξαρτάται από έναν αριθμό χαρακτηριστικών. Χρησιμοποιώντας αυτά τα ευρήματα αλλά και άλλα, σχεδίασαν ένα γενικό σύνολο με στόχους που περιλαμβάνουν τα εξής:

- Η γνώση, η κατανόηση και η συνειδητοποίηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων δεν επαρκούν για να υπάρξει αποτελεσματική αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών. Η συμμετοχή αποτελεί ουσιώδες μέρος της διαδικασίας.
- Το πρόγραμμα σπουδών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν περιορίζεται σε γνωστικές πτυχές και ως εκ τούτου πρέπει να επεκτείνεται και πέρα από τη ζωή του σχολείου.
- Η εμπειρία των μαθητών θα πρέπει να διαρκεί περισσότερο από μία συγκεκριμένη περίοδο το χρόνο.
- Η μάθηση θα πρέπει να έχει ως αφετηρία ό,τι είναι οικείο στους μαθητές και να βασιστούν σε αυτό, ώστε να μπορούν να συσχετίσουν τις επιπτώσεις σε τοπικό επίπεδο με αυτές σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Θα πρέπει να υπάρχει ιδιαίτερη έμφαση στις ηθικές πτυχές των περιβαλλοντικών ζητημάτων.
- Όλοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία – συμπεριλαμβάνονται όλοι οι εργαζόμενοι στο σχολείο – πρέπει να αισθάνονται κομμάτι αυτής της διαδικασίας.
- Η διαδικασία θα πρέπει να αποσκοπεί στην αύξηση του προσωπικού ελέγχου (Marcinkowski 1989), η οποία σχετίζεται με αυτό που οι Hungerford και Volk περιγράφουν ως ενδυνάμωση (Gayford 1996).

Η εκπαιδευτική προσπάθεια θα ενισχύσει αλλαγές στη συμπεριφορά οι οποίες στη συνέχεια θα δημιουργήσουν ένα περισσότερο βιώσιμο μέλλον, όσον αφορά στην περιβαλλοντική ακεραιότητα, στην οικονομική βιωσιμότητα και σε μία δίκαιη κοινωνία για τις παρούσες και

μελλοντικές γενεές. Οι δεξιότητες για την επίλυση του προβλήματος θεωρούνται βασικές και αποτελεσματικές για την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης, αλλά και για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Οι γονείς όπως προσδιορίστηκε στο κεφάλαιο της εισαγωγής είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών τους και οι πρώτοι του δάσκαλοι. Με τη στάση και τη συμπεριφορά τους είτε από ανάγκη είτε συνειδητά συμβάλλουν σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του, καθώς και στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα ζητήματα της ζωής. Αυτή είναι μια γενική παραδοχή στην ελληνική διάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Στόχος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να διερευνήσει ποιες είναι οι απόψεις σε διεθνές επίπεδο σε διαφορετικές ηπείρους και χώρες. Δηλαδή να εξετάσει στις ΗΠΑ, στην Λατινική Αμερική και αλλού, τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη δημοτική εκπαίδευση, τη διάθεση τους να εμπλακούν ενεργά στα εκπαιδευτικά προγράμματα του δημοτικού και να συνεργαστούν με τους δασκάλους, δίνοντας έμφαση στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα αποτελέσματα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο δημοτικό στο νου και στην καθημερινότητα τόσο των παιδιών όσο και των ίδιων των γονέων.

Δηλαδή ποιες οι απόψεις και οι στάσεις των γονέων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο σε διεθνές επίπεδο, καθώς και ποιά η διάθεση τους να συμμετέχουν και να συνεργαστούν στην διαμόρφωση των προγραμμάτων αυτών, με σκοπό να αποτελέσουν – τα προγράμματα – την απαρχή ή συνέχιση ενός φιλοπεριβαλλοντικού τρόπου ζωής.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που επικεντρώνει η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι: α) οι απόψεις των γονέων διαμορφώνονται μέσα από το διδακτικό υλικό της δημοτικής εκπαίδευσης ή των ερεθισμάτων των παιδιών από το σχολικό περιβάλλον; β) Η εικόνα που διαμορφώνουν οι γονείς για την περιβαλλοντική εκπαίδευση σε τί βαθμό είναι αρνητική και σε τί θετική; γ) Υπάρχουν προτάσεις από την πλευρά των γονέων για το πώς μπορεί να βελτιωθεί η στάση τους ή η υπάρχουσα κατάσταση; δ) Αυτές οι προτάσεις των γονέων μπορούν να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον και στη διδασκαλία; ε) Σε τί βαθμό οι

γονείς προσπαθούν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους με τη συμμετοχή σε εξωσχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα;

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει: α) νοηματική σύλληψη του προβλήματος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, των παραμέτρων και των διαστάσεων της στο επίπεδο της δημοτικής εκπαίδευσης, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία. β) Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα δημοτικά της χώρων με βάση διεθνή βιβλιογραφία. (Υπάρχουν ειδικά βοηθήματα; Ποια είναι αυτά; Υπάρχουν συγκεκριμένες σχολικές δραστηριότητες με συγκεκριμένη αλληλουχία σε ένα οργανωμένο πλαίσιο στη διάρκεια της εξατάξιας εκπαίδευσης; Ή όλα γίνονται αποσπασματικά με γενικές οδηγίες που υλοποιούνται κατά βούληση από τους διδάσκοντες; κ.ά.) δ) Ποιές είναι οι απόψεις των γονέων; Πώς προσλαμβάνουν την υπάρχουσα κατάσταση και τι προτείνουν;)

2.2 Εκπαιδευτική Πολιτική στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση του Μεξικού (περίοδος 2009-2017)

Στο Μεξικό εφαρμόζεται ένα μεταρρυθμισμένο πρόγραμμα σπουδών στο εθνικό πρωταρχικό επίπεδο που επικεντρώνεται στο μοντέλο ικανοτήτων και ενσωματώνει την ΕΕ ως βασικό στοιχείο. Αυτό το άρθρο αναφέρει τις αναλύσεις σχετικά με τις θεωρίες, τις πολιτικές και / ή τα σχετικά με το περιεχόμενο περιεχόμενα στα έγγραφα που ενσωμάτωσαν αυτό το πρόγραμμα σπουδών: γενικό πρόγραμμα σπουδών, προγράμματα σπουδών βαθμών και επίσημα εγχειρίδια φοιτητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στα εν λόγω επίσημα έγγραφα ενσωματώθηκε μια αρμοδιότητα σχετικά με την ΕΕ που ονομάζεται «ικανότητες για συνύπαρξη», που συνεπάγεται αρμονικές σχέσεις με τους άλλους και τη φύση. Επιπλέον, η ΕΕ για τη βιωσιμότητα συμπεριελήφθη ως ένα εγκάρσιο θέμα που αναμένει ότι συμβάλλει στην επίτευξη του μεταπτυχιακού προφίλ της βασικής εκπαίδευσης που δείχνει ότι οι σπουδαστές πρέπει να προωθούν και να αναλαμβάνουν τη φροντίδα της υγείας και του περιβάλλοντος. Παρ 'όλα αυτά, δεν είναι σαφές πώς αναμένεται ότι οι δάσκαλοι θα εφαρμόσουν την Ε.Ε. στην πράξη, δεν θα έχουν σαφήνεια της περιβαλλοντικής θεωρίας που υποστηρίζουν αυτό το πρόγραμμα σπουδών.

Στο Μεξικό, το Εθνικό Σχέδιο Ανάπτυξης 2007-2012 καθόρισε το στόχο της ανάπτυξης μιας περιβαλλοντικής κουλτούρας μεταξύ των μεξικανών, που τους επιτρέπει να εκτιμούν περισσότερο, να αξιοποιούν και να συμμετέχουν στη φροντίδα των φυσικών περιβαλλοντικών

πόρων. Αυτός ο στόχος αντιπροσωπεύει μια πολιτική ΕΕ της μεξικανικής κυβέρνησης. Η κυβέρνηση δήλωσε ότι η επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση ήταν η πορεία προς την ανάπτυξη μιας περιβαλλοντικής κουλτούρας: Θα πρέπει να ενσωματωθεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία ως μια εγκάρσια προσέγγιση σε όλα τα επίπεδα και τις μορφές του Εθνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, ώστε να εξαπλωθεί και να ξεπεράσει τη γενική κοινωνία. Επιπλέον, πρέπει να προωθηθούν οι απαραίτητες νοοτροπίες και ικανότητες ώστε η κοινωνική γνώμη να είναι καλά ενημερωμένη, να συμμετέχει στην πρόληψη και επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, 269). Το Μεξικανικό Εθνικό Σχέδιο Ανάπτυξης 2013-2018 φαίνεται ότι συνεχίζει με την ενθάρρυνση της ενσωμάτωσης της ΕΕ στο Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, καθιερώνοντας ως γραμμή εθνικής δράσης «Συνέχιση της ενσωμάτωσης κριτηρίων βιωσιμότητας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα , και την ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε στρατηγικούς τομείς» (Poder Ejecutivo Federal 2013, 91).

Συνεπώς, με την ενθάρρυνση του τελευταίου εθνικού σχεδίου και τον σκοπό της βελτίωσης της γενικής εκπαιδευτικής ποιότητας της βασικής εκπαίδευσης, εφαρμόζεται ένα μεταρρυθμισμένο πρόγραμμα σπουδών στο εθνικό επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να αναλύσει κριτικά ποιες θεωρίες, πολιτικές ή / και περιεχόμενα ΕΕ συμπεριλήφθηκαν στα έγγραφα που ενσωμάτωσαν αυτό το πρόγραμμα σπουδών: γενικό σχέδιο σπουδών, ειδικά προγράμματα σπουδών και επίσημα εγχειρίδια φοιτητών. Πριν από την περιγραφή της μεθοδολογίας και των αποτελεσμάτων παρουσιάζουμε μια ιστορική εμφάνιση των δημοτικών σχολείων του Μεξικού που σχετίζονται με την ΕΕ για την παροχή γενικού τοπίου της εκπαίδευσης της ΕΕ.

2.2.1 Μια ιστορική εμφάνιση της σχολικής φοίτησης στα δημοτικά σχολεία του Μεξικού

Στην τυπική εκπαίδευση, ο González-Gaudio (2007) υποστηρίζει ότι η κατάσταση που αντιμετωπίζουν οι λατινοαμερικανικές χώρες, το Μεξικό είναι μία από αυτές, το σενάριο που περιγράφεται από τον Stevenson (1987): υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής στην εκπαίδευση της ΕΕ. Ο συγγραφέας χαρακτήρισε το εκπαιδευτικό σύστημα ως άκαμπτη, κλειστή δομή, πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στην πειθαρχική εργασία, έλλειψη

ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών για υιοθέτηση νέων προοπτικών, χαμηλές κυβερνητικές επενδύσεις, υπερβολικό φόρτο εργασίας εκπαιδευτικών και έλλειψη ποιοτικών πόρων.

Ένας άλλος παράγοντας που δεν βοήθησε την εκμάθηση της ΕΕ είναι η καθυστερημένη ενσωμάτωσή της στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και στο Μεξικό υπήρξαν τουλάχιστον επτά εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μεταξύ του 1940 και του 2016, η ΕΕ ήταν εκτός περιφέρειας του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, περιορίζοντας τη σχολική φοίτησή του (González Gaudiano 2003a). Η ΕΕ θεωρήθηκε θέμα του προγράμματος σπουδών στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ανακοινώθηκε από την κυβέρνηση του Μεξικού το 1982-1988 (Barraza και Walford 2002, Terrón 2004). Από το 1985, η κυβέρνηση επιχείρησε να εφαρμόσει την ΕΕ ως εθνική πολιτική σε πρωτοβάθμιο επίπεδο. Αυτή η ενσωμάτωση εξέτασε την ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών και την κατάρτιση διδασκαλίας (Barraza and Walford 2002). Παρ'όλα αυτά, η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος δεν συνέβη (Wuest 1992).

Ο De Alba κ.ά. (1993) ανέλυσαν το πρόγραμμα σπουδών και τα εγχειρίδια εκείνων των ετών στην περίοδο των μελετών 1985-1986 για να προσδιορίσουν εάν περιελάμβανε περιεχόμενο της ΕΕ. Ανέφεραν ότι το Εθνικό Σχέδιο της περιόδου αυτής ενσωματώθηκε από τέσσερις τομείς: Κοινωνική Επιστήμη, Ισπανικά, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες. Υποστηρίζουμε ότι η ανάλυση των De Alba et al. (1993) ήταν σημαντική για τα όσα ανέφεραν τα ευρήματα σχετικά με το περιβαλλοντικό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών εκείνης της περιόδου και για την παροχή κριτηρίων για την ανάλυση του περιεχομένου της ΕΕ που χρησιμοποιήσαμε και ενημερώσαμε για την ανάλυση του σύγχρονου προγράμματος σπουδών.

Το πρόγραμμα σπουδών και τα βιβλία που αναλύθηκαν από τους De Alba et al. (1993) ισχύουν μέχρι το 1992, όταν εκπονήθηκε μια άλλη εθνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία περιελάμβανε Ισπανικά, Μαθηματικά, Φυσική Επιστήμη, Ιστορία, Γεωγραφία, Πολιτική Εκπαίδευση, Καλλιτεχνική και Φυσική Αγωγή ως αντικείμενα δημοτικού σχολείου. Αυτό το εθνικό σχέδιο εφαρμόστηκε το 1993 (García 1996). Ένα από τα βασικά στοιχεία του ήταν ότι οι σπουδαστές πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις για να κατανοήσουν το φυσικό φαινόμενο, όσον αφορά την υγειονομική περίθαλψη, την προστασία του περιβάλλοντος και τη διατήρηση των φυσικών πόρων. Το στοιχείο αυτό θεωρήθηκε ως θέμα δημάρχου (προστασία του περιβάλλοντος και του περιβάλλοντος) και θα πρέπει να ενσωματωθεί ως προοπτική διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Τα άλλα θέματα του δημάρχου ήταν: ζωντανά όντα, το ανθρώπινο σώμα και την υγεία. Πρώτες ύλες, ενέργεια και αλλαγές. Επιστήμη,

Τεχνολογία και Κοινωνία (Secretaría de Educación Pública 1993). Ο Barraza (2001) ανέλυσε το πρόγραμμα σπουδών του 1993 και διαπίστωσε ότι ήταν πλούσιο σε περιβαλλοντικό περιεχόμενο, που βρέθηκε ειδικά στα θέματα φυσικής επιστήμης και κοινωνικής επιστήμης. Ανέλυσε τα εγχειρίδια αυτού του προγράμματος σπουδών (1993) και διαπίστωσε ότι παρέχουν στοιχεία για να παρακινήσουν τους μαθητές για περιβαλλοντικά θέματα και τις λύσεις τους. Παρόλα αυτά, οι πληροφορίες που παρέχονται στο πρόγραμμα σπουδών και στα εγχειρίδια δεν ήταν αρκετές για την ανάπτυξη γνώσεων και περιβαλλοντικών εννοιών στους μαθητές. Αυτό υποδηλώνει ότι, παρόλο που τα εγχειρίδια παρέχουν στέρεες πληροφορίες για περιβαλλοντικά ζητήματα, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στην πράξη και σε ποιο επίπεδο είναι αποτελεσματικά για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών θετικών συμπεριφορών (Barraza 2001). Η Viga (2007) διενήργησε επίσης ανάλυση του προγράμματος σπουδών του 1993, επικεντρώθηκε στην οργάνωση των θεμάτων, τον αριθμό των ετήσιων ωρών που δαπανάται σε κάθε θέμα, και τα περιεχόμενα της ΕΕ, ιδίως, αναθεωρήθηκαν τα βιβλία των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Βρήκε σε αυτά τα επίσημα έγγραφα ότι η προτεραιότητα ήταν η ανάγνωση-γραφή και η διδασκαλία των ισπανικών και των μαθηματικών.

Μόνο το 15% της διδασκαλία αποδίδεται στις Θετικές επιστήμες. Επιπρόσθετα, διαπίστωσε ότι υπήρχε κύριο εκπαιδευτικό περιεχόμενο για την προώθηση της γνώσης, των ικανοτήτων, των στάσεων και των αξιών που σχετίζονται με την υγεία, την περιβαλλοντική φροντίδα και τα τοπικά οικολογικά προβλήματα. το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου συνδέονταν μεταξύ τους. Η ΕΕ δεν ήταν ένα εγκάρσιο θέμα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Στην πρακτική αυτή διαπίστωσε επίσης αντιφάσεις μεταξύ αυτών των περιεχομένων και της συμπεριφοράς των παιδιών στην καθημερινή ζωή. Τα παιδιά από ένα αποθεματικό της βιόσφαιρας στο Yucatán του Μεξικού δεν επέδειξαν υπεύθυνη συμπεριφορά σχετική με το περιβάλλον. με άλλα λόγια, ήταν κοινό να τρώνε πρόχειρο φαγητό, ανεπαρκείς συνήθειες κατά το φαγητό (δεν πλένουν τα χέρια τους, παίρνουν φαγητό από το πάτωμα) και να συμμετέχουν σε παιχνίδια που προωθούν τη βία σε ζώα και φυτά. Η Viga (2007) υποστήριξε ότι οι στόχοι της ΕΕ στα προγράμματα διδασκαλίας από το 1993 δεν ολοκληρώθηκαν και ανίχνευσαν ότι ο σχολικός, οικιακός και κοινοτικός, κύριος χώρος κοινωνικοποίησης των παιδιών δεν ενσωματώνεται. Αυτή η έλλειψη ολοκλήρωσης έχει αρνητικές επιπτώσεις στην περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά των παιδιών.

Επιπρόσθετα με το παραπάνω σενάριο, πραγματοποιήθηκε στο Μεξικό μια νέα εκπαιδευτική εθνική μεταρρύθμιση. Κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής περιόδου 2008-2009 εφαρμόστηκε πιλοτική δοκιμασία του σύγχρονου προγράμματος σπουδών στην πρώτη, δεύτερη, πέμπτη και έκτη τάξη των δημοτικών σχολείων. Τα σχέδια της τρίτης και τέταρτης τάξης δοκιμάστηκαν στην περίοδο των μελετών 2009-2010. Αυτή η πιλοτική δοκιμή διεξήχθη σε πέντε χιλιάδες από τα 96 χιλιάδες δημοτικά σχολεία. Αυτή η μεταρρύθμιση εφαρμόστηκε, για πρώτη φορά, κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής περιόδου 2010-2011 σε κάθε δημοτικό σχολείο του Μεξικού και στην πραγματικότητα (2017) είναι το επίσημο πρόγραμμα σπουδών σε αυτά τα σχολεία.

Πέραν της μεταρρύθμισης και των στόχων της δεκαετίας της ESD, το 2007 και το 2008 δημοσιεύθηκαν άλλα εκπαιδευτικά υλικά για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της ΕΕ. Τα υλικά περιλαμβάνουν: (1) και το περιβάλλον; «Προβλήματα στο Μεξικό και τον κόσμο» (SEMARNAT 2007). (2) «Μεξικό και η παγκόσμια αλλαγή του κλίματος» (Conde 2007) · (3) «Αλλαγή του κλίματος. Ένα εγχειρίδιο για τους υπεύθυνους επικοινωνίας (SEMARNAT & Gobierno Federal 2008a) και (4) «Ο οικοσυμβατικός οικογενειακός κήπος» (SEMARNAT & Gobierno Federal 2008b).

Τα στοιχεία της ΕΕ που περιλαμβάνονται στην εθνική μεταρρύθμιση και τα υλικά ΕΕ φαίνεται να παρέχουν και πάλι μια σταθερή βάση για την εφαρμογή της ΕΕ στην πρακτική των δημοτικών σχολείων. Παρ' όλα αυτά, δεν έχει εντοπιστεί ακόμα καμία μελέτη που να αναφέρει ποιο είναι το περιεχόμενο των περιεχομένων και της θεωρίας της ΕΕ που περιλαμβάνονται στο σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών και τα υλικά καθώς και ποια θέματα της ΕΕ θα πρέπει να εξεταστούν στο προσεχές νέο Εκπαιδευτικό Μοντέλο.

Αρχικά το 2009 διεξήγαγαν την ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών και ζήτησαν τη συλλογή επίσημων προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων των δημοτικών σχολείων του Μεξικού από τη Γραμματεία Εκπαίδευσης (ΣΕΠ). Το δημοτικό σχολείο του Μεξικού αποτελείται από έξι βαθμούς. Το SEP παρείχε μόνο προγράμματα σπουδών και βιβλία για την Πρώτη, Δεύτερη, Πέμπτη και Έκτη Βαθμολογία, λόγω της πιλοτικής δοκιμής των προγραμμάτων Τρίτου και Τέταρτου Βαθμού. Ως εκ τούτου, ανέλυσαν μόνο το πρώτο. Επιπλέον, κατέβασαν το γενικό σχέδιο σπουδών του δημοτικού σχολείου (Secretaría de Educación Pública 2008). Το 2016 κατεβάζουν την επεξεργασμένη έκδοση αυτού του γενικού σχεδίου μελέτης και τα τέσσερα προγράμματα σπουδών των τεσσάρων βαθμών που ανέλυσαν το 2009. Συνολικά 39 έγγραφα περιλάμβαναν το σύνολο δεδομένων για την ανάλυση

περιεχομένου τους: το γενικό σχέδιο σπουδών του δημοτικού σχολείου του Μεξικού (έκδοση 2008, 2009 και 2011), οκτώ επίσημα προγράμματα σπουδών τεσσάρων βαθμών (έκδοση 2009 και 2011) και 28 επίσημα εγχειρίδια φοιτητών.

Αυτά είναι τα επίσημα υλικά που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι του Μεξικού για τα διάφορα μαθήματα που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο. Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο ή ξεχωριστό κυβερνητικό πρόγραμμα Ε.Ε. για το δημοτικό σχολείο. Αυτά τα έγγραφα χρησιμοποιούνται από το 2010-2016 και θα εφαρμοστούν και πάλι στην επόμενη ερευνητική περίοδο 2016-2017. Το 2016 υπάρχει μια πρόταση για ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο και ένα μεταρρυθμισμένο πρόγραμμα σπουδών που θα αποτελέσει το υπόβαθρο για την εκπόνηση νέων σχεδίων σπουδών και εγχειριδίου για τη βασική εκπαίδευση. Αναμένεται ότι αυτά τα νέα σχέδια θα εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής περιόδου 2018-2019 (Olivares 2016).

Για να διεξαγάγουν την ανάλυση του προγράμματος σπουδών, χρησιμοποίησαν αρχικά τις κατηγορίες ανάλυσης De Alba και Viesca (1992) και De Alba et al. (1993):

- Η περιβαλλοντική διάσταση. Οι σπουδαστές πρέπει να γνωρίζουν και να αναπτύσσουν κατανόηση σχετικά με τις κοινωνικές, πολιτιστικές, ιστορικές και περιβαλλοντικές αλληλεπιδράσεις.
- Έννοια του περιβάλλοντος. Η έννοια αυτή κατατάχθηκε σε επτά υποκατηγορίες: 1) απλοϊκή (το περιβάλλον σχετίζεται μόνο με τη φυσικο-βιολογική μελέτη των ζώντων όντων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές πτυχές). 2) σύνθετη (περιλαμβάνει μια κοινωνική διάσταση)
3) απογραφή των φυσικών πόρων (το περιβάλλον αποτελεί πόρο που πρέπει να αξιοποιηθεί) · 4) δυναμική προοπτική (εξηγεί τη σχέση μεταξύ των ομάδων ανθρώπων και των οικοτόπων τους). 5) το κυρίαρχο οικοσύστημα ή ισοδύναμη σημασία (υπάρχει η υπεροχή ορισμένων οικοσυστημάτων ή ολοκληρωμένη εικόνα του μεξικανικού και του παγκόσμιου οικοσυστήματος). 6) αγροτικό και αστικό πλαίσιο (αναλύει την αντίθεση μεταξύ αγροτικού και αστικού πλαισίου με βάση το περιβάλλον) και 7) διαφοροποιημένη ή επικεντρωμένη χρήση των πόρων (αναλύεται η μορφή παραγωγής με βάση την μονοκαλλιέργεια ή τη διαφοροποιημένη χρήση).
- Γένεση, ανάπτυξη και δυνατότητες αντιμετώπισης περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αναφέρεται η προέλευση ή οι αιτίες των περιβαλλοντικών ζητημάτων και η ανάλυση της σχέσης μεταξύ του τρόπου ανάπτυξης και της περιβαλλοντικής υποβάθμισης,

καθώς και διαφορετικές μορφές ευθύνης για την αντιμετώπιση ή την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη συμμετοχή κάθε ατόμου, ομάδας, τομέα και χώρας.

- Οι συστηματικές επιπτώσεις της σχέσης μεταξύ ανθρώπων και περιβάλλοντος. Η σχέση περιβάλλοντος-ανθρώπου δημιουργείται μέσω μιας τεχνικής δράσης αντί των κοινοτικών δράσεων και / ή ισχυρίζεται ότι οι πόροι είναι άπειροι ή όχι.
- Εμπορικοί φραγμοί. Έχουν τρεις υποκατηγορίες: (1) εξέταση της αυτόχθονης γνώσης (αποφύγετε την τάση να αγνοήσετε και να υποτιμήσετε τις γηγενείς γνώσεις που σχετίζονται με τη σχέση μεταξύ ανθρώπινου όντος-περιβάλλοντος). (2) βιομηχανική – οικονομική προσέγγιση (υπερεκτίμηση των θετικών πτυχών των βιομηχανικών διαδικασιών, ελαχιστοποίηση των συνεπειών τους) · και (3) φυσιοθεραπευτική-βιολογική προσέγγιση (έλλειψη κοινωνικών θεμάτων σε θέματα που συνδέονται με τα περιβαλλοντικά ζητήματα).

Αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τις κατηγορίες ανάλυσης De Alba και Viesca (1992) και De Alba et al. (1993), διότι αυτές προέρχονται από τις εργασίες έμπειρων θεωρητικών του μεξικανού προγράμματος σπουδών με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα στα προγράμματα και τα υλικά της ΕΕ και τα οποία λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο της μελέτης τους. Υποστηρίζουν δε ότι πρέπει να εξεταστούν άλλα τρία κριτήρια στην ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών:

Το πρώτο κριτήριο είναι να αναλυθεί εάν το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται στην ΕΕ ή στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ESD) και δεν θεωρεί δεδομένο το είδος της περιβαλλοντικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που αναμένεται. Προσθέτουν αυτό το κριτήριο θεωρώντας ότι μια ανάλυση της παγκόσμιας περιβαλλοντικής θεωρίας και πολιτικής φωτίζει τις ιδέες για να διαπιστωθεί ότι κατά τη διάρκεια των περασμένων πέντε δεκαετιών υπήρξαν συζητήσεις σχετικά με τις κατάλληλες μορφές περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών διαδικασιών στην έρευνα και την πρακτική (Robottom and Hart 1993, Tilbury 1995; Hart and Nolan 1999, Palmer et al., 1999, González-Gaudio 2000, Cutter-Mackenzie and Smith 2003, Meyers 2006, Scott 2009, Calixto 2011). Οι πιο αντιπροσωπευτικές έννοιες ονομάζονται ΕΕ και ESD. Συνεπώς προτείνουν δύο κατηγορίες για το πρώτο κριτήριο: ΕΕ και ESD.

Ειδοποιούν στους πιθανούς χρήστες αυτού του κριτηρίου ότι θα πρέπει να θεωρούν ότι η ΕΕ έχει τη δική της ιστορική εξέλιξη και είναι δυνατόν να εντοπίσει διαφορετικά είδη ΕΕ. Για την κατηγορία ΕΕ, συνεκτιμήθηκε ότι η πρόταση του Lucas (1972) «έχει καταστεί μάντρα για τον

τομέα» της ΕΕ (Gough and Gough 2010, GonzálezGaudio και Arias 2011) και ως εκ τούτου προτείνονται ως υποκατηγορίες ανάλυσης για την ΕΕ: και για το περιβάλλον.

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον στοχεύει στην παροχή πληροφοριών σχετικών με το περιβάλλον. Ο στόχος του είναι γνωστικός με βάση την ταξινόμια των Bloom et al. (1956 που αναφέρεται στο Lucas 1972, Gough 1993).

Η εκπαίδευση στο περιβάλλον αναφέρεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή προγράμματα που λαμβάνουν χώρα έξω από την τάξη - δηλαδή στο φυσικό περιβάλλον που αποτελεί αντικείμενο μελέτης (Lucas 1972, Gough 1993). Αυτό το είδος εκπαίδευσης στοχεύει στην προώθηση των περιβαλλοντικών αξιών των φοιτητών, οι οποίες μπορεί ή δεν μπορεί να αντανακλώνται σε περιβαλλοντικά υπεύθυνες ενέργειες καθ 'όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Fien 1993, Robottom και Hart 1993).

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον αποσκοπεί στη διατήρηση του περιβάλλοντος μέσω συγκεκριμένων ενεργειών πέραν της παροχής πληροφοριών μόνο. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να προωθηθούν περιβαλλοντικές συμπεριφορές και να αναπτυχθούν δεξιότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν αλλαγές για να διατηρήσουν το περιβάλλον και να βελτιώσουν την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής. Αυτές οι περιβαλλοντικές συμπεριφορές αναμένεται να οδηγήσουν σε προδιάθεση για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Επιπλέον, αυτό το είδος εκπαίδευσης αναμένει συνεχείς περιβαλλοντικές προσπάθειες για την προστασία του περιβάλλοντος (Lucas 1972, Gough 1993).

Σχετικά με την κατηγορία ESD, εάν το πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται ρητά στην ESD, προτείνεται να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται και αναμένεται στην πράξη. Η ESD ορίζεται από την UNESCO ως:

«μια μαθησιακή διαδικασία (ή προσέγγιση της διδασκαλίας) που βασίζεται στα ιδανικά και τις αρχές που αποτελούν τη βάση της βιωσιμότητας και ασχολείται με όλα τα επίπεδα και τα είδη μάθησης για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και την προώθηση της βιώσιμης ανθρώπινης ανάπτυξης - μάθηση να γνωρίζει, να μαθαίνει να είναι, , να μάθουμε να κάνουμε και να μαθαίνουμε να μεταμορφώνουμε τον εαυτό μας και την κοινωνία» (UNESCO 2005 np).

2.3 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ικανότητα δράσης, γέννηση και ιστορία (Καναδάς, Ιούλιος – Σεπτέμβριος 2006)

Μια πρόσφατη έκθεση των Ηνωμένων Εθνών υποστηρίζει ότι σχεδόν τα δύο τρίτα των φυσικών συστημάτων της Γης είναι ανθυγιεινά ή αποτυχημένα και πολλοί επισημαίνουν την εκπαίδευση - περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη ή εκπαίδευση αειφορίας - ως βασικό μέσο αντιμετώπισης αυτών των θεμάτων. Η μάθηση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα όμως δεν είναι αρκετή (βλ. Hart & Nolan, 1999, Rickinson, 2001, Kollmus & Agyeman, 2002). Όπως ισχυρίζονται οι Russell και Hodson (2002, σελ. 489), «δεν αρκεί οι μαθητές να είναι κριτικοί της πολυθρόνας». Πρέπει να λερώσουν τα χέρια τους και να μάθουν πώς να αναλάβουν δράση. Αυτός ο προσανατολισμός δράσης χαρακτηρίζει την «εκπαίδευση για το περιβάλλον». Ωστόσο, η λήψη μέτρων συχνά δεν αποτελεί μέρος των τυπικών διαδικασιών σχολικής εκπαίδευσης (Stevenson, 1987) και συναντά συχνά αντίσταση (βλέπε Lousley, 1999, Barrett et al., 2005, Barrett & Sutter, 2006). Επιπλέον, υπάρχει μια αινιγματική αποσύνδεση μεταξύ εκείνων που διαθέτουν περιβαλλοντικές γνώσεις και συνειδητοποίηση, αλλά δεν έχουν την τάση να ενεργούν (βλ. Π.χ. Environmental Education Research, 2002, 8 (3)). Σε αυτό το στίγμα, εμπλέκονται οι ιδέες των Jensen και Schnack (1997) και του Payne (2003) για να διερευνήσουν και να περιπλέξουν την «εκπαίδευση για το περιβάλλον».

Οι μελέτες των Jensen και Schnack (1997) και Payne (2003), ασχολούνται με το τι και ποια είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση, υπό την έννοια ότι όλη η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, εκπαίδευση για το περιβάλλον. Συνολικά, οι συγγραφείς εξετάζουν τα είδη εμπειριών, γνώσεων και τρόπων που μπορούν να οδηγήσουν σε περιβαλλοντικά επικεντρωμένη δράση σπουδαστών. Οι Jensen και Schnack (1997) υποστηρίζουν την ανάπτυξη της ικανότητας δράσης των μαθητών, κατά την οποία προτείνουν ένα διεπιστημονικό είδος γνώσης που επικεντρώνεται στις ικανότητες των μαθητών να οραματίζουν ένα μέλλον που θέλουν και να αντισταθούν και να ανταποκρίνονται στις τρέχουσες περιβαλλοντικές ανησυχίες. Αντί για να υποστηρίξει συγκεκριμένες συμπεριφορές όπου η δράση ή το αποτέλεσμα είναι ήδη προκαθορισμένες από τον δάσκαλο, ο Jensen και ο Schnack τονίζουν τη διδασκαλία για να αυξήσουν τις ικανότητες των μαθητών να δημιουργήσουν τα δικά τους οράματα για το μέλλον και να κάνουν επιλογές βάσει αυτών των οραμάτων. Παρουσιάζουν θέματα γύρω από την εκπαίδευση για το περιβάλλον ως

επιστημολογικά, εστιάζοντας στα είδη γνώσεων που οι φοιτητές κερδίζουν από την εμπειρία του σχεδιασμού και της ανάληψης δράσης. Το έργο τους βασίζεται σε νεωτεριστικές αντιλήψεις για το θέμα και οι ιδέες τους συμπλέκονται γύρω από ερωτήματα όπως: «Πώς θα έρθουμε πιο κοντά στην κατανόηση των τύπων εμπειρίας που αναπτύσσουν (σχετική) αρμοδιότητα δράσης και των τύπων, αν υπάρχουν, που την εξουδετερώνουν (Jensen & Schnack, 1997, σελ. 176). και πιο πρόσφατα: «Ποιες μορφές γνώσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας δράσης των μαθητών και πώς πρέπει να αποκτηθούν αυτές οι γνώσεις»; (Jensen, 2004, σελ. 414). Ο Payne (2003), ωστόσο, ασχολείται περισσότερο με τα ζητήματα της οντολογίας παρά με τη γνώση και υποδηλώνει ότι στην περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να τονίσουμε τα θέματα της ίδιας μας της ύπαρξης. Υποστηρίζει ότι επικεντρώνεται στην κοινωνική οντολογία, η οποία θα περιλαμβάνει μελέτες για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι «είναι κοινωνικά κατασκευασμένοι» μέσω της εμπειρίας (Payne, 2003, σελ. 530). Όπως και ο Jensen και ο Schnack, ενδιαφέρεται για θέματα πρακτικής στον τομέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και φαίνεται ταυτόχρονα τόσο υποστηρικτικός όσο και επικριτικός για τις έννοιες «μετά την ενημέρωση» του θέματος ως διαλογικής σύνθεσης. Ο Payne εκφράζει την ανησυχία του για το γεγονός ότι η υπερβολική ανησυχία με την κειμενική ή αντιληπτική παραγωγή του θέματος και την αποδόμησή του μπορεί να οδηγήσει στην εξαφάνιση του ενσωματωμένου υποκείμενου υποθέματος (Payne, 2005).

2.4 Εκπαίδευση και Περιβάλλον στη Λατινική Αμερική την 3^η χιλιετία (Απρίλιος 2007)

Από την καθιέρωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη δεκαετία του 1970, ορισμένα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς της ως παιδαγωγικού τομέα έχουν σαφώς αναγνωριστεί με την εκπαίδευση. Τότε, υπήρχε μεγάλη επιμονή ώστε να θεωρηθεί ως διατομεακό θέμα και η ιδέα της ανάθεσης της δικής του θέσης στο πρόγραμμα σπουδών είχε αρχικά απορριφθεί. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, αρκετές διασκέψεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από τη στιγμή των εργαστηρίων και των συστάσεων της Τιφλίδας και του Βελιγραδίου σημείωσαν τη διεπιστημονική, πολύπλευρη έκφραση μιας περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προσανατολισμένης στη δράση. Αυτές έχουν επιδιώξει να ενισχύσουν τους δεσμούς που δεσμεύουν το σύνολο εκπαιδευτικών στόχων, υλικών και πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς και να σχεδιάσουν νέα εκπαιδευτικά και πληροφοριακά μοντέλα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το παγκόσμιο περιβάλλον τους. Παρόλα αυτά, η τοποθέτηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα έχει αρχίσει να είναι επιθυμητή κατά

τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών στη Λατινική Αμερική. Αυτό μπορεί εν μέρει να εξηγηθεί από εκπαιδευτικά συστήματα που αντιστέκονται στην αλλαγή, εκτός από τις άκαμπτες, κλειστές σχολικές δομές και ένα διδακτικό όργανο που δεν ενδιαφέρεται για νέες προσεγγίσεις.

Πριν από είκοσι χρόνια, ο Stevenson (1987) έγραψε μια αναφορά ορόσημο σχετικά με τις δυσκολίες που προκάλεσαν την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα και περιγράφει ένα παγκόσμιο σενάριο που συμπίπτει σχεδόν με την παρούσα κατάσταση της λατινοαμερικανικής εκπαίδευσης. Πράγματι, εδώ το πανόραμα διαμορφώνεται επίσης από το γεγονός της καθυστερημένης εμφάνισης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην περιοχή, που ξεκίνησε κυρίως στην άτυπη εκπαίδευση, προωθούμενη από την προσπάθεια μη κυβερνητικών οργανώσεων (ΜΚΟ) και με ισχυρούς δεσμούς με (González-Gaudiano, 1998, 1999, 2003). Σήμερα, πέραν των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας και της επισφαλούς συμπερίληψης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών (το οποίο ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό από χώρα σε χώρα), δεν εντοπίζουμε σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα της περιοχής τα οποία, κυρίως, επιβαρύνουν ελλείψεις από τις χαμηλές κυβερνητικές επενδύσεις στον τομέα. Τα πιο συναφή χαρακτηριστικά των συστημάτων αυτών στη συνεχιζόμενη ανάλυση του Stevenson είναι: μειωμένοι μισθοί διδασκαλίας που αντανακλούν την κοινωνική κατάσταση των εκπαιδευτικών (Esteve, 2003), οι υπερβολικές απαιτήσεις που τίθενται στο χρόνο των εκπαιδευτικών λόγω της ανάγκης να εργάζονται με περισσότερες από μία ομάδες την ημέρα και ακόμη και να διδάσκουν διαφορετικά μαθήματα, προγράμματα σπουδών με υπερφορτωμένα θέματα, χρονοδιαγράμματα με μη διδακτικές δραστηριότητες (φεστιβάλ, αργίες, εκστρατείες, σχολικές εκδρομές κλπ.), πόρους χαμηλής ποιότητας και πληθώρα άλλων ανεπαρκειών και στρεβλώσεων.

2.4.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα Δημοτικά Σχολεία της Λατινικής Αμερικής

Ποια είναι η κατάσταση στη Λατινική Αμερική και στην ισπανόφωνη Καραϊβική; Πρώτον, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι περιφερειακές ταυτότητες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουν υποβληθεί σε διαφορετικές διαμορφωτικές διαδικασίες και έχουν αντιμετωπίσει διαφορετικές προκλήσεις και περιστάσεις. Σε άλλα άρθρα (π.χ. González-Gaudiano, 1999) αναφέρεται ότι η ιστορία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη Λατινική Αμερική και την ισπανόφωνη Καραϊβική πρέπει να εξεταστεί σε διαφορετικό φως από τη

διαδρομή που ακολουθείται στις ανεπτυγμένες χώρες. Για παράδειγμα, τα ψηφίσματα της Παγκόσμιας Διάσκεψης Κορυφής δεν επηρέασαν πολύ τις διεργασίες εδώ και όποτε υπήρξε κάποια επιρροή, ήταν συχνά άκαιρη. Επίσης κατά τους González-Gaudio (2003) ότι υπάρχουν μοναδικοί λόγοι που γεννιούνται από την υβριδοποίηση των αρχικών ιδεών του πεδίου με εκκολαπτικές εκπαιδευτικές παραδόσεις (Puiggrós 1988, Gadotti & Torres 1993). Δηλαδή, σε ένα πλαίσιο της Λατινικής Αμερικής, η συμβατική θέση μπορεί όχι μόνο να συνυπάρχει με άλλες μορφές σύλληψης του προβλήματος και να ενεργεί σε σχέση με αυτό, αλλά μπορεί επίσης να βρεθεί όλο και περισσότερο αντιμέτωπη με αναδυόμενες συζητήσεις όπως η δημοφιλής περιβαλλοντική εκπαίδευση και οι προσεγγίσεις που σχετίζονται με την κρίσιμη παιδαγωγία.

2.5 Εκτίμηση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: Επανεξέταση της εκπαίδευσης ως στρατηγικής για την εκπλήρωση της αποστολής

Η Βορειοαμερικανική Ένωση για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καλεί τους ανθρώπους να ενταχθούν στο δίκτυό τους «ανθρώπων που πιστεύουν στη διδασκαλία των ανθρώπων για το πώς να σκεφτούν για το περιβάλλον και όχι τι να σκεφτούν» (naaee.org, 2008) που θέτει ερωτήματα σχετικά με τη φύση των περιβαλλοντικών ιδιαίτερα όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε περιβαλλοντικές οργανώσεις και οργανισμούς προστασίας. Είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση ένα μέσο για το τέλος (επιθυμητή συμπεριφορά από στοχαστικές αποφάσεις), ή είναι ένα τέλος στον εαυτό της (οι άνθρωποι που ξέρουν πώς να σκέφτονται); Είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση για το άτομο, ή για το οικοσύστημα και τις επιπτώσεις της ανθρώπινης δράσης στο σύστημα; Ο σκοπός της αξιολόγησης του προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι να οδηγήσει σε ένα πρόγραμμα με την τεκμηρίωση της ποιότητας και την επίτευξη ή την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων πέρα από το ίδιο το πρόγραμμα;

Σε οργανισμούς με αποστολές περιβαλλοντικής διατήρησης, συντήρησης ή πρόληψης της ρύπανσης, πολλές παραδοσιακές υποθέσεις μάθησης τεντώνονται από τουλάχιστον τρεις προκλήσεις: α) τη φύση του μαθησιακού περιβάλλοντος, β) επίσημα μοντέλα αξιολόγησης της μάθησης που δεν καταγράφουν την αξία ή τα πραγματικά αποτελέσματα μιας εμπειρίας. και γ) η ίδια η εκπαίδευση σε αυτές τις οργανώσεις θεωρείται ότι ανταγωνίζεται τα περιβαλλοντικά ή τα αποτελέσματα της διατήρησης του οργανισμού.

2.6 Συμπεράσματα

Οι βασικές αρχές που διέπουν διεθνώς την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνοψίζονται κατωτέρω:

- *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον στοχεύει στην παροχή πληροφοριών σχετικών με το περιβάλλον. Ο στόχος του είναι γνωστικός με βάση την ταξινόμια των Bloom et al. (1956 που αναφέρεται στο Lucas 1972, Gough 1993).*
- *Η εκπαίδευση στο περιβάλλον αναφέρεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή προγράμματα που λαμβάνουν χώρα έξω από την τάξη - δηλαδή στο φυσικό περιβάλλον που αποτελεί αντικείμενο μελέτης (Lucas 1972, Gough 1993).*
- *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον αποσκοπεί στη διατήρηση του περιβάλλοντος μέσω συγκεκριμένων ενεργειών πέραν της παροχής πληροφοριών μόνο. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να προωθηθούν περιβαλλοντικές συμπεριφορές και να αναπτυχθούν δεξιότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν αλλαγές για να διατηρήσουν το περιβάλλον και να βελτιώσουν την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής. Αυτές οι περιβαλλοντικές συμπεριφορές αναμένεται να οδηγήσουν σε προδιάθεση για την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Επιπλέον, αυτό το είδος εκπαίδευσης αναμένει συνεχείς περιβαλλοντικές προσπάθειες για την προστασία του περιβάλλοντος (Lucas 1972, Gough 1993). Η τελευταία προσέγγιση προσμοιάζει περισσότερο με την άποψη της UNESCO ως: «μια μαθησιακή διαδικασία (ή προσέγγιση της διδασκαλίας) που βασίζεται στα ιδανικά και τις αρχές που αποτελούν τη βάση της βιωσιμότητας και ασχολείται με όλα τα επίπεδα και τα είδη μάθησης για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και την προώθηση της βιώσιμης ανθρώπινης ανάπτυξης - μάθηση να γνωρίζει, να μαθαίνει να είναι, να μάθουμε να κάνουμε και να μαθαίνουμε να μεταμορφώνουμε τον εαυτό μας και την κοινωνία» (UNESCO 2005 ηρ).*

Κεφάλαιο 3ο

3.1 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο τα τελευταία χρόνια μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες όσον αφορά τη μορφή της (Τσαμπούκου – Σκανάβη 2004):

- Στην τυπική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, εκείνη δηλαδή που εφαρμόζεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα με τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συμπληρώνει μία 20ετία.
- Τη μη τυπική, που προσφέρεται με μεμονωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις ή ομιλίες ειδικών επιστημόνων.
- Την άτυπη, η οποία προέρχεται από τις γενικές εκπαιδευτικές επιρροές και τα ερεθίσματα του μαθητή από το σχολικό περιβάλλον.

Είναι σαφές πως η τυπική εκπαίδευση είναι εκείνη που υπερέχει ποσοτικά και βρίσκεται σε αμεσότερη σχέση με την παρερχόμενη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από μέρους του σχολείου.

Σχετικά με την τυπική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από το 1990 μέχρι σήμερα, αναπτύσσεται ως παράλληλη με το πρόγραμμα διεπιστημονική δραστηριότητα με προαιρετικό χαρακτήρα, χωρίς να είναι οργανικά ενταγμένη στα Ωρολόγια Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από το 2003 με την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003), υπάρχει ξεχωριστό πρόγραμμα ανάπτυξης σχεδιασμού δραστηριοτήτων με την ονομασία «Μελέτη του Περιβάλλοντος» για τις τάξεις Α', Β', Γ', Δ' και «Φυσικά» για τις τάξεις Ε' και ΣΤ'. Το πρόγραμμα αυτό προβλέπει τον προγραμματισμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά από το χώρο των Φυσικών Επιστημών, της Γεωγραφίας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, έννοιες της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, στοιχεία Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Κυκλοφοριακής Αγωγής που προσεγγίζονται διαθεματικά (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003).

Επομένως στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.Σ.), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί ανεξάρτητο πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων, τα θέματα των οποίων μαθητές και εκπαιδευτικοί θα αντλούν από το φυσικό, κοινωνικό και τοπικό περιβάλλον (Κουτσόπουλος 2006).

Σκοπός τη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Ν.1892/90) είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να δραστηριοποιηθούν με τα προβλήματα του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Ως εκπαιδευτική διαδικασία / δραστηριότητα, οδηγεί στη διασαφήνιση εννοιών, την αναγνώριση αξιών, την ανάπτυξη / καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος σε ατομικό και στη συνέχεια σε ομαδικό / κοινωνικό επίπεδο.

Η έννοια του περιβάλλοντος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με την ολιστική διάστασή του και περιλαμβάνει τις παρακάτω εκφάνσεις: Φυσικό. Τεχνητό / δομημένο, Κοινωνικο-Οικονομικό και Ιστορικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, κάθε θέμα / πρόβλημα μελετάται διεπιστημονικά και διαθεματικά. Η Περιβαλλοντική Αγωγή αποτελεί πλέον θεσμό στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Σε πλήρη ανάπτυξη, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνουν όλο και περισσότερους μαθητές, οι οποίοι ενημερώνονται, ευαισθητοποιούνται και δραστηριοποιούνται μέσα από μια σειρά πολύμορφων και διεπιστημονικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Κύριος στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η γνώση μέσα από τη συμμετοχή και η διαμόρφωση νέων κοινωνικών αξιών μέσα από την ευαισθητοποίηση για το φυσικό περιβάλλον. Οι Περιβαλλοντικές Ομάδες των σχολείων υλοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα με πολύμηνη διάρκεια με τη δυνατότητα επίσκεψης στο πεδίο.

Στόχοι των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι:

- Να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων και της νοημοσύνης των παιδιών
- Να τονώσουν την αυτοσυνείδηση των μαθητών, ορίζοντας και διευρύνοντας την έννοια της ατομικής ευθύνης

- Να υπογραμμίσουν την αξία και τη βαρύτητα της συμμετοχής των παιδιών στα κοινωνικά πράγματα, προωθώντας ομαδοκεντρικές και συνεργατικές δράσεις (Σωτηράκου 2006)

3.2 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό

3.2.1 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε συσχετισμό με το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου

3.2.1.1 Γλώσσα

Η γλωσσική διδασκαλία δεν αποτελεί ένα απολύτως ξεχωριστό τομέα του σχολικού προγράμματος αλλά τη βάση όλων των γνωστικών περιοχών. Για αυτό και προσεγγίζει όλες τις μεθοδολογικές φάσεις των μαθησιακών δραστηριοτήτων, όπως είναι η παρατήρηση, η ακρόαση, η προφορική διατύπωση της σκέψης, η αναγνωστική ικανότητα, η γραπτή έκφραση, η ερώτηση, ο διάλογος, η υπόθεση, η συζήτηση, η ανάλυση, η σύνθεση και η λύση ενός προβλήματος (Αθανασάκης 1993). Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας κατέχει το 1/3 του διαθέσιμου χρόνου στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και οργανώνεται γύρω από τους άξονες της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, με πόλους πάντα την κατανόηση και την έκφραση (Βουγιούκας 1986). Χρήσιμο όμως διδακτικό υλικό για ανάλυση, επεξεργασία και αξιολόγηση στη γλωσσική διδασκαλία, αντλείται από την επικαιρότητα του οικολογικού προβληματισμού και την οξύτητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων και προβλημάτων που πιέζουν ασφυκτικά σήμερα το κοινωνικό σύνολο. Ιδιαίτερα χρήσιμη και ωφέλιμη είναι η μελέτη και έρευνα του τοπικού περιβάλλοντος (Πετρίτης 1960, Ξυροτύρης 1962, Παπακωστούλα 1963), στο χωριό, στη συνοικία, στη γειτονιά ή στην πόλη, στην οποία το παιδί περιγράφει ιδέες, έννοιες και καταστάσεις, επικοινωνεί με τους συνανθρώπους του και εξωτερικεύει σκέψεις, απόψεις, εμπειρίες, επιθυμίες και συναισθήματα. Τέτοια θέματα για παράδειγμα αφορούν τη χλωρίδα και πανίδα μιας περιοχής, το κυκλοφοριακό πρόβλημα, την περιβαλλοντική ρύπανση, την κλιματική αλλαγή, το κοινωνικό περιβάλλον και άλλα κοινωνικά και οικολογικά ζητήματα. Στη διάρκεια της επεξεργασίας αυτών των θεμάτων το παιδί παρατηρεί, ακούει, σκέφτεται, διακρίνει, συγκρίνει, περιγράφει και ταξινομεί όσα

περιέχονται σε μια πραγματική εικόνα ή κατάσταση ζωής. Επίσης εκφράζει παραστατικά με ζωντανούς τρόπους έκφρασης όσα νοιώθει, σκέφτεται και κάνει με απομίμηση ήχων, με γκριμάτσες, με παντομίμα, με παίξιμο ρόλων ή άλλες δραματοποιήσεις. Ειδικά οι τεχνικές της δραματοποίησης, απευθύνονται ταυτόχρονα στη λογική και στο συναίσθημα (Κανάκης 1989) και αποτελούν πολύτιμα και πολυποίκιλα εκφραστικά μέσα για τη φάση της παρουσίασης των συμπερασμάτων και πορισμάτων των περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων στο σχολικό σύστημα της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μαθητές επίσης των τελευταίων κυρίως τάξεων μπορούν μέσα από τη χρήση επίκαιρου ζωντανού γλωσσικού υλικού, να κάνουν συζητήσεις, αιτιολογήσεις, υποθέσεις, τεκμηριώσεις, σχολιασμούς και προβληματισμούς και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, επεκτάσεις, γενικεύσεις, προτάσεις και λύσεις των οικολογικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων που αναφέρονται στα υπό μελέτη κείμενα. Συνεπώς οι διαδικασίες κατάκτησης των γλωσσικών μηχανισμών και της παραγωγής λόγου μπορούν να διευκολύνουν και να προωθήσουν τις μεθοδολογίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και μάλιστα με βελτιωμένα εκφραστικά μέσα, όπως αυτά των διδακτικών βιβλίων της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Μέσα από αυτές τις μεθοδεύσεις, τα παιδιά εκφράζονται ανετότερα, ευαισθητοποιούνται στα σοβαρά κοινωνικά και οικολογικά ζητήματα και προβλήματα που τα αφορούν και γενικότερα γνωρίζουν καλύτερα και πλατύτερα τον κόσμο (Χαραλαμπίδης 1990β).

Είναι ευτύχημα που θέματα όπως οι βιότοποι, οι εθνικοί δρυμοί, η ρύπανση, το νέφος, οι πυρηνικοί εξοπλισμοί, η ενεργειακή κρίση, το κυκλοφοριακό, η τεχνολογική εξέλιξη, οι πυρκαγιές κ.ά. κοινωνικοοικολογικά ζητήματα και προβλήματα του περιβάλλοντος που απασχολούν το σημερινό άνθρωπο, συμπεριλαμβάνονται στα διδακτικά βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας.

3.2.1.2 Μαθηματικά

Τα μαθηματικά παλιότερα προσδιόριζαν μόνο ποσοτικές απαριθμήσεις, σχέσεις και μετρήσεις. Σήμερα με την ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας, έχουν τεθεί σε νέες διδακτικές, μεθοδολογικές βάσεις και αποτελούν και μέσα ανάλυσης, επεξεργασίας και ερμηνείας φαινομένων. Έτσι, για να κατανοήσει ο μαθητής των μικρών τάξεων του δημοτικού

σχολείου την έννοια του αριθμού, πρέπει προηγουμένως με τις ενεργητικές λογικές διαδικασίες της σύγκρισης, της αντιστοίχισης και του μετασχηματισμού (Μαραγκουδάκης 1981), να κατακτήσει την έννοια της διατήρησης και του αμετάβλητου της ποσότητας. Μετά την κατάκτηση της έννοιας της διατήρησης της ποσότητας, η παιδική σκέψη προχωρά στην κατανόηση μιας περισσότερο οργανωμένης έννοιας, της ομαδοποίησης του συνόλου και των ιδιοτήτων του. Δηλαδή η έννοια του αριθμού συνδέεται με τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού και οικοδομείται σιγά σιγά μέσω της ενεργητικής προσπάθειας που αυτοκαταβάλλει για να ανακαλύψει λογικο-μαθηματικές σχέσεις. Η καλλιέργεια όμως της μαθηματικής σκέψης, στηρίζεται σε καταστάσεις που αντλούνται από το βιωματικό περίγυρο του παιδιού. Ευνοϊκό κίνητρο δημιουργίας των μαθητικοποιημένων αυτών καταστάσεων, αποτελεί η έμφυτη περιέργεια του παιδιού να γνωρίσει και να κατακτήσει το περιβάλλον του. Έτσι η ενεργός παρατήρηση παρατήρηση και ανάλυση των οργανισμών μιας περιβαλλοντικής ολότητας, για παράδειγμα ενός ενυδρείου, κήπου ή έλους, μπορεί να οδηγήσει σε μαθητικοποιημένες καταστάσεις, πάνω στις οποίες θα στηριχθεί η μαθηματική καλλιέργεια των μαθητών (Τρούλης 1985β).

Τις μαθηματικές όμως αυτές σχέσεις και εφαρμογές που το παιδί παρατηρεί στο άμεσο περιβάλλον, φυσικό και τεχνικό, χρειάζεται να εκφράσει με ποικίλους, λεκτικούς, συμβολικούς και γραφικούς, τρόπους (World Wide Fund of Nature 1980). Τα μαθηματικά συνεπώς, μπορεί να θεωρούνται αφηρημένα, αλλά είναι και στενά συνδεδεμένα με το περιβάλλον και τις εκδηλώσεις της ζωής. Το φυσικό περιβάλλον με την ποικιλία του, την πολυμορφία του και την αμεσότητα του, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για την απόκτηση μαθηματικών εννοιών, εμπειριών και δραστηριοτήτων αλλά και μέσο για την εμπέδωση, ανάπτυξη και εφαρμογή τους.

Το περιβάλλον, φυσικό και τεχνικό, προσφέρει εύχρηστα υλικά (κουτιά, ξυλάκια, όσπρια, πέτρες, ξηρούς καρπούς κ.ά.) για κατασκευές, ταξινομήσεις, συγκρίσεις, αναγνωρίσεις και ανακαλύψεις της δομής των αριθμητικών συστημάτων, αλλά και για μετρήσεις φυσικών μεγεθών με ζυγαριές, θερμομέτρα, χρονόμετρα και άλλα όργανα μέτρησης. Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο σχηματισμός, η κατανόηση και η εφαρμογή των μαθηματικών εννοιών εξαρτώνται και από την ποικιλία και την χρησιμοποίηση των υλικών του φυσικού και τεχνικού περιβάλλοντος (Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης Κύπρου 1981).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ενδιαφέρεται να μάθει στο παιδί να παρατηρεί στο περιβάλλον ποικιλία χρωμάτων, σχημάτων, συνόλων και παραστάσεων. Να διακρίνει σχέσεις, συμμετρίες και αναλογίες. Να αναγνωρίζει, να ονοματίζει και να κατασκευάζει σχήματα και σώματα. Και ακόμα να εκφράζει σχέσεις με διαγράμματα και γραφικές παραστάσεις (N.C.C. 1990). Έτσι για παράδειγμα ο μαθητής μπορεί να κατασκευάζει και να ερμηνεύει γραφικές παραστάσεις που εκφράζουν κατανομές πληθυσμού θερμοκρασίας, βροχόπτωσης κ. ά. . Και στα Μαθηματικά λοιπόν όπως και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η μάθηση συντελείται ενεργητικά, με το μαθητή τιθέμενο ενώπιον προβληματικών καταστάσεων, παρμένων ασφαλώς από την τρέχουσα καθημερινότητα για να κινηθεί η διαδικασία της αναζήτησης, ανακάλυψης και έρευνας. Πρακτικά επομένως τα Μαθηματικά, από τη χρήση του διαβήτη και της πυξίδας, μέχρι την υπό κλίμακα κατασκευή μακέτας ή σχεδίου ή και τη χαρτογράφηση κάποιων παρατηρήσεων, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί στις διαδικασίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης να αναλύσει κάποια δεδομένα και να βγάλει ασφαλή συμπεράσματα. Τα παιδιά μετά την αισθητηριακή επαφή τους με τα φυσικά πράγματα, απεικονίζουν τα αντικείμενα και καταλήγουν στο γλωσσικό και μαθηματικό συμβολισμό, που αποτελεί νοητική διαδικασία, η οποία ευνοεί την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αλλά και αντίστροφα μέσω της ανακαλυπτικής και διερευνητικής φάσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα παιδιά στις μικρές τάξεις μπορούν να κάνουν ταξινομήσεις, αντιστοιχίσεις, μετρήσεις, υπολογισμούς και επιλύσεις προβλημάτων (Παπαγεωργίου 1985).

3.2.1.3 Ιστορία

Η Ιστορία μελετά τον άνθρωπο από τη στιγμή που έζησε μαζί με άλλους ανθρώπους και διαμόρφωσε πολιτισμικές αξίες. Η μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς του αρχίζει με την ύπαρξη γραπτών, ιστορικών, μνημειακών πηγών, που παρουσιάζουν τη μακρά εξελικτική του πορεία από την πρωτόγονη κατάσταση έως σήμερα (Παπανούτσος 1976). Η σχολική Ιστορία προσπαθεί κυρίως να καλλιεργήσει στα παιδιά ιστορική και εθνική συνείδηση (Βώρος 1986). Ιστορική συνείδηση σημαίνει για το μαθητή, να συνειδητοποιήσει σιγά – σιγά, ανάλογα με την ηλικία του, ότι στην ανθρώπινη πορεία τίποτα δεν μένει σταθερό και ότι τα πάντα μεταβάλλονται. Και ακόμα σημαίνει, ότι ο μαθητής πρέπει να κατανοήσει την αλλαγή που γίνεται στο χώρο και στο χρόνο και τους παράγοντες που την επιφέρουν ή την ανακόπτουν.

Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, τα ιστορικά θέματα έχουν συγχωνευτεί στη Μελέτη του Περιβάλλοντος, γιατί το καθαρό ιστορικό γεγονός που τοποθετείται έξω από το «εδώ και τώρα» δεν μπορεί να γίνει κατανοητό από τα παιδιά της ηλικίας αυτής, τα οποία δεν έχουν ακόμα κατακτήσει τις έννοιες του χώρου και κυρίως του χρόνου. Η Μελέτη του Περιβάλλοντος προσφέρει μια ποικιλία θεμάτων για τη γνωριμία του χώρου, του χρόνου, της αιτιότητας και της αλληλεξάρτησης που συνιστούν βασικές γνωστικές προϋποθέσεις για την κατανόηση ιστορικών εννοιών. Τέτοιες γνωστικές δραστηριότητες στη Μελέτη του Περιβάλλοντος, αρχίζουν με τη συζήτηση για παράδειγμα για τη σύνθεση μιας οικογένειας, προχωρούν στην αλληλεξάρτηση των μελών μιας κοινότητας και φτάνουν μέχρι την ερευνητική επίσκεψη στα πλησιέστερα ιστορικά μνημεία. Όλα αυτά δείχνουν ότι τα καλύτερα εποπτικά μέσα για την κατανόηση, εκτίμηση και διαφύλαξη του παρελθόντος, το οποίο αποτελεί και διάσταση του περιβαλλοντικού υλικού που ερευνάται στις δραστηριότητες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι τα παντός είδους ιστορικά κατάλοιπα (Ισηγόνης 1959). Τέτοια κατάλοιπα και ίχνη του παρελθόντος βρίσκονται στο άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, σε ερείπια, αγάλματα, έργα τέχνης, ενδυμασίες, υφαντά, νομίσματα, κοσμήματα, εργαλεία, όπλα, αγγεία, τοιχογραφίες, ψηφιδωτά, τείχη, κάστρα, χειρόγραφα, επιστολές, χάρτες, επιγράμματα, εικόνες, προτομές, κειμήλια και άλλα ευρήματα. Η ιστορική λοιπόν σπουδή και έρευνα συναντά μέρος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που βοηθά τα παιδιά να ερμηνεύουν αναλυτικότερα τις αλληλεξαρτήσεις ανθρώπου, κοινωνίας και φύσης (Λεοντσίνης 1990).

Στις μεγαλύτερες τάξεις τα παιδιά παρατηρούν και αξιολογούν κτίσματα, κειμήλια, αντικείμενα και ιστορικά κείμενα, και μέσα από ομάδες εργασίας αντλούν, αναλύουν και επεξεργάζονται πληροφορίες που συγκέντρωσαν για να τις συνθέσουν αργότερα μαζί με υλικά που προσφέρει το σχολικό βοήθημα. Η όλη αυτή ερευνητική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, παραπέμπει στις μεθοδολογικές διαδικασίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γεγονός που τελικά σημαίνει πως η ιστορική διάσταση της περιβαλλοντικής πληροφορίας, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της περιβαλλοντικής σπουδής.

Η διδασκαλία της Ιστορίας ως αυτοτελές μάθημα αρχίζει στο Δημοτικό Σχολείο από τη Γ' τάξη με την προϊστορική εποχή, τοποθετημένη χρονικά στα «πολύ παλιά χρόνια» και τοπικά και αόριστα «στον ελλαδικό χώρο». Και αυτό γιατί γύρω στο 9^ο και 10^ο έτος του παιδιού, έχει προχωρήσει η κατάκτηση του χώρου και του χρόνου, ώστε να είναι δυνατός ο τυπικός

προσδιορισμός των ιστορικών γεγονότων (Παπαγεωργίου 1985). Έτσι στην τάξη αυτή γίνεται κατανοητή η αλληλεξάρτηση ανθρώπου – φύσης και η προσπάθεια του ανθρώπου για τη βελτίωση της ζωής του. Το περιεχόμενο συνεπώς της Ιστορίας στην Γ΄ τάξη (άνθρωπος κυνηγός – καλλιεργητής κ. ά.) προσφέρεται ιδιαίτερα για περιβαλλοντικά προγράμματα, λόγω και των σημαντικών ιστορικών πηγών που μπορούν εύκολα τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν στη διάρκεια της μελέτης τους (εικόνες – σχέδια – χάρτες – κείμενα – διαφάνειες κ. ά.).

Στην Δ΄ τάξη τα παιδιά προσεγγίζοντας ερευνητικά τα ιστορικά γεγονότα του ελληνικού πολιτισμού και τις διαχρονικές – ανθρωπιστικές και πολιτισμικές – αξίες του, μπορούν να συνειδητοποιήσουν της ανάγκη διαφύλαξης και προστασίας του. Έτσι το ιστορικό περιβάλλον, ως μέρος του συνολικού περιβάλλοντος μιας περιοχής, είναι εύκολο να ερευνηθεί από τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, με αναδρομή στις ιστορικές πηγές, συζητήσεις, υποθέσεις, επιβεβαιώσεις και συμπεράσματα.

Στην Ε΄ τάξη διδάσκεται η Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Ιστορία εποπτικά με βίντεο, εικόνες, διαφάνειες, χάρτες, κείμενα κ. ά. και ακόμα με επισκέψεις σε μουσεία, μνημεία, εκκλησίες, μοναστήρια κ. ά..

Στη Στ΄ τάξη διδάσκεται η ελληνική ιστορία των νεότερων χρόνων. Οι μαθητές σε ομάδες εντοπίζουν το προς έρευνα θέμα, επιλέγουν τις ιστορικές πηγές, αντλούν, καταγράφουν και αναλύουν τις πληροφορίες που ενδιαφέρουν τους στόχους της έρευνας και στο τέλος εξάγουν συμπεράσματα τα οποία και παρουσιάζουν.

Όλες αυτές οι μεθοδεύσεις, παραπέμπουν σε ερευνητικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζουν προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί το ιστορικό φαινόμενο ή γεγονός χαρακτηρίζεται από τη χρονική του διάρκεια, μεταβολή και εξέλιξη. Συνεπώς για να κατανοηθεί, πρέπει να γίνει αντιληπτό πως η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται όχι μόνο από αυτό που υπάρχει ως παρόν αλλά και από αυτό που άλλαξε ως παρελθόν και από αυτό που έρχεται ως μέλλον. Η χρονικότητα της Ιστορίας παρουσιάζεται ως μεταβολή και εξέλιξη, την οποία τα παιδιά οφείλουν να εξηγήσουν ανακαλύπτοντας και τους παράγοντες που την προκάλεσαν.

Οι παραπάνω αναλύσεις ενδιαφέρουν άμεσα το «παρόν» των περιβαλλοντικών προβλημάτων που ερευνώνται στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γιατί ως προβλήματα που ζητούν ερμηνεία παραπέμπουν και στο «παρελθόν», ενώ ως προβλήματα που ζητούν λύση κοιτούν και στο «μέλλον».

3.2.1.4 Θρησκευτικά

Στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού, το περιεχόμενο των Θρησκευτικών εντάσσεται στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος με κέντρο τη θρησκευτική ζωή της κοινότητας. Και αυτό γιατί στις τάξεις αυτές του δημοτικού σχολείου, θρησκευτική διδασκαλία σημαίνει βίωση και πράξη, που στηρίζεται στα βιώματα των παιδιών και στην ενεργή συμμετοχή τους (Χαραλαμπίδης 1984). Η διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών αποβλέπει στο να βοηθήσει το παιδί να γνωρίσει τα θρησκευτικά μνημεία του άμεσου και ευρύτερου περιβάλλοντος του, να συνειδητοποιήσει τη σχέση του με αυτά, να τα σεβαστεί και να αισθανθεί την ανάγκη διατήρησής τους, στόχο που παραπέμπει σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Για αυτό και ευκαιρίες για την ανάπτυξη και εκτέλεση δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσω του μαθήματος των θρησκευτικών, προσφέρονται κυρίως με την επίσκεψη και μελέτη θρησκευτικών χώρων, ναών, μοναστηριών και μνημείων, τη μελέτη σκευών και αντικειμένων, την παρακολούθηση ταινιών, την παρακολούθηση σχετικών εκπομπών στη τηλεόραση, καθώς και τη μελέτη τοιχογραφιών, χαρτών, βιβλίων, περιοδικών, ιστοσελίδων με παρεμφερές υλικό.

3.2.1.5 Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Βασικό στοιχείο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού με την έννοια της ατομικής και κοινωνικής συνείδησης, γιατί το δικαίωμα της ελευθερίας βρίσκεται σε αμοιβαία σχέση με τη συνείδηση της κοινωνικής ευθύνης (Ράπτης 1980). Η κοινωνικοποίηση του μαθητή ως κυριάρχος στόχος πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι συνυφασμένη με τις δραστηριότητες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, τα παιδιά δεν είναι ακόμα έτοιμα να εμβαθύνουν στη λειτουργία των θεσμών, για αυτό και η διδασκαλία της Αγωγής του Πολίτη, εντάσσεται στα πλαίσια της Μελέτης του Περιβάλλοντος και προσφέρεται άμεσα και βιωματικά. Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, παίρνει περισσότερο συγκροτημένη μορφή, ξεπερνά τα άμεσα τοπικά και χρονικά δεδομένα

και φτάνει σε καθορισμένο εννοιολογικό και δεοντολογικό περιεχόμενο και επίπεδο. Για αυτό και διδάσκεται ως αυτοτελές μάθημα μέσα από συγκεκριμένες ενότητες. Ολόκληρο το περιεχόμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των δύο τελευταίων τάξεων, προσφέρεται για συστηματική διερεύνηση, μέσα από τις δραστηριότητες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Για παράδειγμα η διερεύνηση ηθών και εθίμων, η συγκρότηση και εξέλιξη των πρώτων οικισμών στον ελληνικό χώρο, τα οικιστικά του προβλήματα, τα θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής, οι τρόποι συμμετοχής στη Σχολική Αυτοδιοίκηση, η λειτουργία των οργάνων κρατικής και διοικητικής εξουσίας, οι μορφές πολιτικής οργάνωσης, τα δικαιώματα του ανθρώπου και τα μείζονα θέματα και προβλήματα του περιβάλλοντος, αποτελούν θέματα προς έρευνα που άπτονται του του οικολογικού προβληματισμού και διαλογισμού και είναι ιδιαίτερος πρόσφορα για ένταξη, μελέτη και διερεύνηση σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

3.2.1.6 Μουσική και Φυσική Αγωγή

Η Μουσική ως τέχνη των ήχων (Σεργή 1982) συνιστά αποτελεσματικότερο εκφραστικό μέσο παρουσίασης των περιβαλλοντικών μελετών και ερευνών. Γιατί το πάθος των μαθητών όλων των ηλικιών για τη μουσική μπορεί να αξιοποιηθεί και να χρησιμοποιηθεί συνήθως στη μουσική επένδυση του εκφραστικού τελικού σταδίου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μια τέτοια αφοσίωση και προσήλωση από τα παιδιά στη μουσική, μπορεί να προκαλέσει τη συμμετοχή, ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση τους σε τέτοιου είδους εναλλακτικά προγράμματα, όπως αυτά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και να πετύχει έτσι ευκολότερα τους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς τους στόχους. Από τους τομείς των μουσικών δραστηριοτήτων, δηλαδή την ακρόαση, το ρυθμό, την κίνηση, την μουσική εκτέλεση και τις μουσικές εργασίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν ο ρυθμός και η κίνηση που εξοικειώνουν το παιδί με τη ρυθμική έκφραση και την πειθαρχημένη κίνηση, μέσω μιμήσεων ήχων από τη ζωή και τη φύση, αλλά και μέσω ρυθμικών παιχνιδιών, χορών και αυθόρμητων εκφραστικών κινήσεων του σώματος. Ιδιαίτερα ο ρυθμός αποτελεί το κέντρο της μουσικής διδασκαλίας που αλληλοσχετιζόμενος με το τραγούδι, την κίνηση και την ακρόαση, επιφέρουν τη μουσική καλλιέργεια, η οποία δρα διευκολυντικά στη διάρκεια της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στις οργανωμένες δραστηριότητες της Περιβαλλοντικής

Εκπαίδευσης, στηρίζοντας ηχητικά, μουσικά και συναισθηματικά το εκφραστικό τους μέρος. Η μουσική λοιπόν ως έκφραση και αποκάλυψη ιδεών και συναισθημάτων, ως ακουστική φωνητική καλλιέργεια (Χαραλάμπους 1990) έχει πολλαπλές λειτουργίες που εξυπηρετούν τις διαδικασίες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αρχικά, είναι παγκόσμια γλώσσα που απευθύνεται σε όλους και κατανοείται από όλους. Είναι όμως και μία δημιουργική δραστηριότητα που ενδιαφέρει ιδιαίτερω την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, γιατί με την παρουσία της σε περιβαλλοντικά προγράμματα, τα παιδιά κατανοούν εύκολα τα μηνύματα των προγραμμάτων αυτών και εκφράζουν ευχάριστα και αποδοτικά τα συμπεράσματά τους. Ταυτόχρονα αποτελεί παιδαγωγικό μέσο για την κατάκτηση των εννοιών του χώρου, του χρόνου, της κίνησης, του ρυθμού και της αρμονίας (Τρούλης 1986).

Στενά συνδεδεμένος όμως με τη μουσική είναι και ο χορός που ολοκληρώνει τη μουσικο-κινητική αγωγή, μετατρέποντας ιδέες και συναισθήματα σε κινήσεις. Και ακόμα, ο χορός μαζί με τη μουσική συνδέεται με τις δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής. Κινητικές δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο, συνδυασμένες με μουσική, ρυθμική και χορό, μπορούν ως ολοκληρωμένες μουσικο-κινητικές δραστηριότητες να χρησιμοποιηθούν εκφραστικά και εποπτικά εξασφαλίζοντας έτσι μια ελκυστική και αποτελεσματική παρουσίαση των συμπερασμάτων, λύσεων και προτάσεων των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής μέσω της όρασης, της ακοής, της αφής και της κίνησης στο φυσικό περιβάλλον, βοηθούν τα παιδιά να παρατηρήσουν, να ακούσουν και να αγγίξουν φυτά, ζώα και αντικείμενα, που συνιστούν κυρίαρχους ζωντανούς ρυθμούς και αρμονίες στη φύση και φυσικά και ένα ευρύ κατάλογο περιβαλλοντικών θεμάτων, ζητημάτων και προβλημάτων που μπορούν να μελετηθούν και να ερευνηθούν μέσα από δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Επομένως, η Μουσικο-κινητική και η Φυσική Αγωγή ως κατεξοχήν μέσα αισθητοποίησης της φύσης, της τέχνης και της κίνησης, αποτελούν πολυδιάστατα εργαλεία έκφρασης περιβαλλοντικών μηνυμάτων και προτάσεων. Ταυτόχρονα βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητες που χρειάζονται για εξερευνήσουν, να κατανοήσουν και να εκφράσουν το περιβάλλον τους. Για παράδειγμα, η μελέτη και η έρευνα μιας δασικής περιοχής προσφέρει στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για ταξινομήσεις, συγκρίσεις, αναπαραστάσεις, απεικονίσεις και παρατηρήσεις φυτών, λουλουδιών, δέντρων και ζώων αλλά και ευκαιρίες για συναισθηματικές ενοράσεις, φυσικές δραστηριότητες και εικαστικές εμπειρίες. Μέσα από τις

φυσικές, αισθητικές και περιβαλλοντικές αυτές εμπειρίες που προσφέρει η Μελέτη του Περιβάλλοντος, τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη προστασίας του καθώς και την ανάγκη ευνοϊκών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι του, έτσι ώστε μελλοντικά να μπορέσουν να ζήσουν αρμονικά, υγιεινά και ισορροπημένα μέσα σε αυτό (Σχοινιά 1989). Από την άλλη πλευρά, οξύνεται η ευαισθησία των παιδιών, εξισορροπείται ο συναισθηματικός τους κόσμος, ολοκληρώνεται η παιδεία τους και διευκολύνεται η λήψη, επεξεργασία και κατανόηση των αισθητικών μηνυμάτων του περιβάλλοντος κόσμου τους. Τα παιδιά αυτά, ήδη ευαισθητοποιημένα στα προβλήματα που διαταράσσουν την αισθητική και οικολογική πραγματικότητα, συνδέουν τους νοητικούς και συναισθηματικούς τους μηχανισμούς, συμμετέχοντας δραστικά σε όλες τις φάσεις των σχολικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Συνεπώς, μία τέτοια πολυδιάστατη σε στόχους αγωγή, που φέρνει σε επαφή τα παιδιά με τη φύση, την κίνηση, τη μουσική, ενισχύει τη γνωστική, την αισθητική και την περιβαλλοντική τους δράση, αλλά και γενικότερα την ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

3.2.1.7 Φυσικά

Το μάθημα των Φυσικών στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου έχει μία μικρή αυτοτέλεια σε σχέση με το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, γιατί τα διάφορα γνωστικά του στοιχεία προέρχονται μόνο από τις Φυσικές Επιστήμες. Τα στοιχεία αυτά από τη Φυσική, Χημεία, Γεωλογία, Φυτολογία, Ζωολογία, Ανθρωπολογία και Οικολογία, συνιστούν ένα ενιαίο – θεματολογικά – σύνολο, που παρουσιάζεται με τρόπο που να διαπιστώνεται και η ενότητα της φύσης και οι αντιθέσεις και ιδιαιτερότητές της, οι οποίες διαπλεκόμενες συγκροτούν την αρμονία της (Φυσικά Ε΄ τάξη, βιβλίο δασκάλου). Γιατί οι Φυσικές Επιστήμες ερευνούν τη φαινομενική πολυπλοκότητα της φύσης (UNESCO 1985), προσπαθώντας να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τα μυστικά της και τααινίγματα της. Και ακόμα αποτελούν σημαντικό μέσο δημιουργίας σχέσεων ανάμεσα στον άνθρωπο και το φυσικό του περιβάλλον (F. U. Weisskopf 1976).

Στο πρόγραμμα των Φυσικών, το βιβλίο του μαθητή αποτελεί λειτουργικό όργανο ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία μάθησης που προσπαθεί να αποκαλύψει τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα που χρειάζονται για τη μελέτη της συγκρότησης και λειτουργίας του φυσικού κόσμου (Αθανασάκης 1990β). Έτσι με συστηματικές παρατηρήσεις, παιδαγωγικούς ερεθισμούς, πειραματισμούς, ερευνητικές προσεγγίσεις και άλλες

δραστηριότητες, ο μαθητής προσπαθεί να κατανοήσει, να επεξεργαστεί και να αφομοιώσει τις έννοιες των διδακτικών ενοτήτων. Από τις δραστηριότητες αυτές, το πείραμα αποτελεί βασικό μέσο της όλης σχεδίασης, οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας (Φυσικά Ε΄ τάξης, βιβλίο δασκάλου), αφού άλλωστε χωρίς την παρατήρηση και το πείραμα, δεν νοείται διδασκαλία Φυσικών Επιστημών. Το πείραμα συνεπώς είναι τεχνική που μαζί με την παρατήρηση δεν αποκόπτεται από τη ζωή, εντάσσεται σε όλους τους κλάδους των Φυσικών Επιστημών και υπηρετεί πιστά τους στόχους και τις μεθοδεύσεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Έτσι τα παιδιά, μέσα και έξω από το σχολείο, προβληματίζονται γύρω από ένα θέμα, κάνουν συγκρίσεις, αναζητούν λύσεις, βγάζουν συμπεράσματα, τα γενικεύουν και διατυπώνουν προτάσεις. Και όλα αυτά γιατί βασική μέθοδος διδασκαλίας είναι η επαγωγική μέθοδος, δηλαδή η μετάβαση από ειδικές και συγκεκριμένες εμπειρίες και γεγονότα σε γενικές έννοιες και αρχές, με παρατηρήσεις, υποθέσεις και γενικεύσεις. Στο δημοτικό σχολείο, οι Φυσικές Επιστήμες ικανοποιούν την παιδική περιέργεια και προσφέρουν άφθονες ευκαιρίες για παρατήρηση και πειραματισμό.

«Παρατηρώ» όμως δεν σημαίνει μόνο «κοιτάζω» (Αλμπέρτι 1986). Σημαίνει περιεργάζομαι με προσοχή με τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων αισθήσεων, επισημαίνοντας και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός αντικειμένου ή φαινομένου. Η παρατήρηση της φύσης διευκολύνεται μέσα από την ίδια τη φύση, στους σχολικούς κήπους με συλλογές ορυκτών, εντόμων, ανθέων, καρπών κ. ά.. Εκεί το παιδί με τα μάτια του θα αντιληφθεί το σχήμα, τα χρώματα και τις διαστάσεις, με τα αυτιά του θα συλλάβει θορύβους και ήχους, με τα δάχτυλα θα χειριστεί αντικείμενα και με την όσφρηση θα αιχμαλωτίσει οσμές, αποκτώντας έτσι ολοκληρωμένη εποπτεία του εξεταζόμενου οργανισμού ή φαινομένου.

Η ικανοποίηση επομένως της έμφυτης περιέργειας του παιδιού να ερευνήσει τη φύση, τα φαινόμενα και τα προβλήματά της (Πετρουλάκης 1984), βρίσκει την πραγματική της έκφραση στις δραστηριότητες της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίες κατεξοχήν συνιστούν ανακαλυπτικές και διερευνητικές, εκπαιδευτικές διαδικασίες, στηριγμένες στην παρατήρηση, στον πειραματισμό, στο διαλογισμό, στο στοχασμό και στον προβληματισμό. Ακόμα οι δραστηριότητες αυτές, μέσα από το θαυμασμό, την ανακάλυψη και την αγάπη των παιδιών για τη φύση, οδηγούν στο σεβασμό και την προστασία της, στόχους πρωταρχικούς στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Το Nuffield Foundation στην Αγγλία, ισχυρίζεται ότι τα Φυσικά στο δημοτικό σχολείο, υποχρεωτικά συνιστούν πρακτική εξερεύνηση του περιβάλλοντος από τον ίδιο το μαθητή,

βασισμένη στη φυσική περιέργεια και τάση του να μαθαίνει παρατηρώντας, ρωτώντας, αναζητώντας και ανακαλύπτοντας. Μια τέτοια όμως πρακτική για τα Φυσικά στο δημοτικό σχολείο δεν είναι δύσκολη, αφού τα παιδιά είναι ικανά όχι μόνο να απολαύσουν την εξερεύνηση του περιβάλλοντος τους, αλλά και να συγκρίνουν, να αιτιολογήσουν, ακόμα και να συζητήσουν, να διαφωνήσουν και να πειραματιστούν μέσα σε αυτό (Κόκοτας 1980).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος των Φυσικών στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (Φ. Ε. Κ. 140/1985, τεύχος πρώτο), σκοπός της διδασκαλίας τους είναι τα παιδιά:

1. Να αναπτύξουν δεξιότητες για συστηματικές παρατηρήσεις, συγκρίσεις, ταξινομήσεις, ερμηνείες, καταγραφές δεδομένων, πειραματικό έλεγχο των υποθέσεων και ανάλογες γενικεύσεις.
2. Να αφομοιώσουν τις σχετικές έννοιες, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα το φυσικό περιβάλλον.
3. Να αναπτύξουν έφεση, ενδιαφέρον και δημιουργική σκέψη για μελέτη και έρευνα του οργανικού και ανόργανου φυσικού κόσμου.
4. Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη διατήρησης της ισορροπίας της φύσης και βελτίωσης της ποιότητας ζωής, αλλά και να κατανοήσουν τις επιπτώσεις του τεχνικού πολιτισμού στην ανθρώπινη ζωή.
5. Να καλλιεργήσουν βασικές στάσεις αγάπης και συμπεριφοράς προς τη φύση (όπως συνεργατικότητα, υπευθυνότητα, επιμονή και αυτοπεποίθηση) με βάση την ερευνητική τους προσπάθεια.

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, και οι πέντε αυτοί σκοποί αναφέρονται σε έννοιες, δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές και διαδικασίες, οι οποίες επιδιώκουν στην κατανόηση της φύσης, στη διατήρηση, προστασία και βελτίωση της, καθώς και στη συνειδητοποίηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής. Στην Ε΄ τάξη ενδιαφέροντα θέματα για περιβαλλοντική έρευνα αποτελούν η εξάρτηση του φυσικού κόσμου από το περιβάλλον, καθώς και η αποθήκευση ενέργειας σε αυτόν, όπως και το θέμα των συστατικών του ατμοσφαιρικού αέρα και των αλλοιώσεων του από την ατμοσφαιρική ρύπανση. Επίσης σοβαρό θέμα για περιβαλλοντική μελέτη αποτελεί το πεδίο βαρύτητας της γης, καθώς και το ανθρώπινο επίτευγμα της κατάκτησης του διαστήματος. Ακόμα κατάλληλο για ερευνητική

επεξεργασία είναι το θέμα της μεταφοράς και κατανάλωσης της ηλεκτρικής ενέργειας, ενώ ολόκληρη η βιολογική ενότητα του μαθήματος προσφέρεται για περιβαλλοντική μελέτη και έρευνα. Από τις ενότητες του μαθήματος στην τάξη αυτή, το ζήτημα του νερού, ως πηγή ενέργειας και ως φυσικού πόρου που εξαντλείται και μολύνεται, είναι πρόσφορο για περιβαλλοντική έρευνα, ενώ πρόσφορο για δι-επιστημονική θεώρηση, μελέτη και έρευνα κρίνεται και το σημαντικό θέμα των μεταλλευμάτων του τόπου μας. Επίσης, το μάθημα των Φυσικών στη ΣΤ΄ τάξη, περιέχει πολλά θέματα που αποτελούν ευκαιρίες για την ερευνητική τους μελέτη, όπως το κρίσιμο ζήτημα της χρήσης και του ελέγχου της πυρηνικής ενέργειας, της σχέσης της ηλιακής ενέργειας με τα φυτά και τα ζώα, το ζήτημα της αντισεισμικής προστασίας, του πετρελαίου, της βαριάς βιομηχανίας, της ηχορύπανσης, καθώς και ολόκληρο το περιεχόμενο της οικολογικής ενότητας και τις βιοκοινωνίες, την επέμβαση του ανθρώπου στη φύση και την προστασία των οικοσυστημάτων της.

Τα θέματα αυτά μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν κριτικό, ερευνητικό και επιστημονικό πνεύμα στη διάρκεια της οργάνωσης και εφαρμογής των δραστηριοτήτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αλλά και να τα κάνει ικανά να παίρνουν πρωτοβουλίες, ευθύνες και αποφάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

3.2.1.8 Γεωγραφία

Σήμερα η σχολική Γεωγραφία προσπαθώντας να καλύψει τις ποικίλες δραστηριότητες και σχέσεις ενός διευρυμένου γεωγραφικού χώρου και τον καταγισμό γεωγραφικών πληροφοριών από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ενδιαφέρεται κυρίως για τη συνθετική θεώρηση του γεωγραφικού χώρου. Δηλαδή προσπαθεί να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει την πολυμορφία και πολλαπλότητα των φυσικών περιοχών, λαών και κοινωνιών, την αλληλεξάρτηση των περιοχών και των πληθυσμών που τις κατοικούν, καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (UNESCO 1969). Και το σπουδαιότερο, η σχολική γεωγραφία επιδιώκει να βοηθήσει το παιδί να συνειδητοποιήσει ευθύνες και δυνατότητες για τη λύση των κοινωνικών προβλημάτων του γήινου χώρου, καλλιεργώντας και τις ανάλογες δεξιότητες για συλλογική επέμβαση στο χώρο, που να είναι σύμφωνη με τα συμφέροντα του κοινωνικού συνόλου (Ρέντζος 1984). Για αυτό και το παιδί πρέπει να κατανοήσει πως

συνδυάζονται από τον ένα τόπο στον άλλο, τα φυσικά, βιολογικά και ανθρώπινα φαινόμενα μέσα στα ζωντανά γεωγραφικά του συμπλέγματα (Debesse – Arviset 1975).

Σήμερα λοιπόν η Γεωγραφία δεν εννοείται πλέον ως απλή γνωστική λειτουργία ή δεξιότητα, αλλά ως εκπαιδευτική πράξη που μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση του αυριανού, ενημερωμένου, δραστήριου και δημιουργικού πολίτη (Βιβλίο Γεωγραφίας Ε΄ τάξης, βιβλίο δασκάλου). Αποτελεί πλαίσιο ερευνητικών δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με τις οποίες τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες, διαθέσεις και στάσεις θετικές για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος.

3.2.2 Από τη Μελέτη του Περιβάλλοντος στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η Μελέτη του Περιβάλλοντος ως μάθημα εισήχθη για πρώτη φορά στα δημοτικά σχολεία το 1964 με τη μεταρρύθμιση των Γ. Παπανδρέου – Ε. Παπανούτσου (Β.Δ. 702/1964).

Μετά το 1967 το μάθημα μετονομάστηκε σε «Σπουδή Περιβάλλοντος» που παρουσιάστηκε ως βελτιωμένη και αναθεωρημένη συνέχεια της Πατριδογνωσίας και διδάχθηκε στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, στα πλαίσια της Ενιαίας ή Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας.

Περνώντας ο καιρός όμως η Πατριδογνωσία ως κέντρο και μεθοδολογική στήριξη της Ενιαίας Διδασκαλίας άρχισε να μην ικανοποιεί τη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη. Για αυτό και ξεπεράστηκε κάτω από το βάρος των νέων επιστημονικών ιδεών και της νέας κοινωνικής, οικολογικής και πολιτιστικής πραγματικότητας (Χριστιάς 1985). Έτσι προωθήθηκε ο προκαθορισμός της διδακτέας ύλης σε θέματα ή «κέντρα ενδιαφέροντος» όπως ονομάστηκαν. Τα κέντρα ενδιαφέροντος αντλήθηκαν από το πρόγραμμα της μεθόδου DECROLY που κυριάρχησε στα σχολεία του Βελγίου και άλλων χωρών στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο Decroly (1871 – 1932) θεωρείται ως ένας από τους ενσαρκωτές των αρχών της Νέας Αγωγής και μαζί με τον Αμερικανό Dewey (Ντιούι, 1980) άνοιξαν νέους παιδαγωγικούς ορίζοντες στην Ευρώπη και την Αμερική (Ξυροτύρης 1974). Ο Decroly στην παιδαγωγική του θεωρία βεβαιώνει πως περιβάλλον και παιδί είναι δύο παράγοντες αλληλοεξαρτώμενοι, τους οποίους πρέπει να γνωρίσουμε και να χρησιμοποιήσουμε αποτελεσματικά (Husson et al 1961). Το 1907 ίδρυσε το “Ermitage” «το σχολείο για τη ζωή και με τη ζωή», ο τίτλος του οποίου χαρακτηρίζει ολόκληρη τη παιδαγωγική του θεωρία και πράξη. Η παιδαγωγική του μέθοδος

χαρακτηρίστηκε ως *ολική*, επειδή το παιδί αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ενιαία και συνολικά ως όλον και μέσα από αυτό παρατηρεί τις λεπτομέρειές του (Chateau 1983).

Η παιδαγωγική μέθοδος Decroly επηρέασε έντονα τη φιλοσοφία και τη πρακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα το μήνυμα που αναδύεται από τη διδακτική Decroly για την ανάγκη προετοιμασίας των παιδιών στην αντιμετώπιση και βελτίωση της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας, άσκησε βαθιά επίδραση επίδραση στους στόχους των σημερινών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά όμως δεν δόθηκε όση προσοχή έπρεπε στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Αντίθετα εφαρμόστηκε ως τρόπος συγκέντρωσης της ύλης σε κέντρα ενδιαφέροντος με βάση τις τέσσερις εποχές του έτους και τις γιορτές (Χριστιάς 1985).

Μετά το 1981 το μάθημα με τον αρχικό του τίτλο επανέρχεται στα προγράμματα του δημοτικού σχολείου, ως ένας ευρύτερος και βασικός τομέας μάθησης με θεματική και μεθοδολογική αυτοτέλεια. Αντικείμενο της Μελέτης του Περιβάλλοντος είναι η αέναη ροή του χώρου και του χρόνου μέσα στο κοινωνικό γίνεσθαι (Μπενέκος 1985^α). Ακριβέστερα, αντικείμενο της είναι η σπουδή και η κατανόηση των αλληλεξαρτήσεων του ανθρώπου με το κοινωνικό, βιοφυσικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (Φ. Ε. Κ. 107/1982 και 168/1983).

Η Μελέτη του Περιβάλλοντος αποτελεί ενιαίο τομέα μάθησης, στον οποίο ενσωματώνονται μορφωτικά στοιχεία από την κοινωνική, θρησκευτική, οικονομική, πολιτιστική και ιστορική ζωή, καθώς και στοιχεία από το φυσικό κόσμο, σε συνάρτηση με τις ανθρώπινες ανάγκες. Η Μελέτη του Περιβάλλοντος δεν περιορίζεται στο στενό περιβάλλον του παιδιού, όπως η Πατριδογνωσία, αλλά επεκτείνεται στη σπουδή όλου του κόσμου και σε νέους τομείς που προέκυψαν από τη σύγχρονη επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη.

Στο σχολικό έτος 1989-90, ύστερα από 10 χρόνια καθυστέρηση σε σχέση με τις προσπάθειες που κατεβλήθηκαν στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ. Ε. Π. Θ. με εγκύκλιό της συνιστούσε σε όλα τα δημοτικά σχολεία, την οργάνωση και εκτέλεση δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα από τα προγράμματα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, των Φυσικών αλλά και της Γλώσσας. Είναι εντυπωσιακό πως εκείνο το έτος, 1600 δημοτικά σχολεία οργάνωσαν δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, πολλές από τις οποίες υπήρξαν αξιόλογες (Εισήγηση της Υπευθύνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Δ/ση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Σεμινάριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης 1990).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως βιωματική, συμμετοχική, συλλογική διαδικασία. Για να πετύχει, χρειάζεται μέσα από τα διερευνητικά και διεπιστημονικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, επαφή των παιδιών με το βιοφυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, ώστε μέσα από αυτό να αντλήσουν γνώσεις, να δημιουργήσουν εμπειρίες, να αναπτύξουν δεξιότητες, να εφαρμόσουν τεχνικές, να διατυπώσουν σκέψεις, να αναζητήσουν λύσεις και να επιλέξουν από αυτές τις συμφερότερες από κοινωνική και οικολογική πλευρά.

Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σύμφωνα με το Ν.1892/90 και τις αντίστοιχες Εγκυκλίους είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Ως εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί στη διασαφήνιση εννοιών, την αναγνώριση αξιών, την ανάπτυξη – καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος σε ατομικό και στη συνέχεια σε ομαδικό/κοινωνικό επίπεδο. Η Περιβαλλοντική Αγωγή αποτελεί πλέον θεσμό στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Σε πλήρη ανάπτυξη τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνουν όλο και περισσότερους μαθητές, οι οποίοι ενημερώνονται, ευαισθητοποιούνται και δραστηριοποιούνται μέσα από μια σειρά πολύμορφων και διεπιστημονικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Κύριος στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η γνώση μέσα από τη συμμετοχή και η διαμόρφωση νέων κοινωνικών αξιών μέσα από την ευαισθητοποίηση για το φυσικό περιβάλλον. Οι περιβαλλοντικές ομάδες των δημοτικών σχολείων υλοποιούν περιβαλλοντικά προγράμματα με πολύμηνη διάρκεια με τη δυνατότητα επίσκεψης στο πεδίο.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο δημοτικό μπορεί να γίνει εντός του σχολικού περιβάλλοντος με ενεργητικές δραστηριότητες όπως για παράδειγμα η ζωγραφική (Εικόνες 2, 3, 4) εφόσον δημιουργηθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα.



Εικόνα 2.

Στόχοι των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι:

- Να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων και της νοημοσύνης των παιδιών
- Να τονώσουν την αυτοσυνείδηση των μαθητών, ορίζοντας και διευρύνοντας την έννοια της ατομικής ευθύνης
- Να υπογραμμίσουν την αξία και τη βαρύτητα της συμμετοχής των παιδιών στα κοινωνικά πράγματα, προωθώντας ομαδοκεντρικές και συνεργατικές δράσεις (Σωτηράκου 2006)

Στη Μελέτη Περιβάλλοντος εντάσσονται ως αντικείμενα μελέτης όλα όσα υπάρχουν γύρω μας: ο άνθρωπος και τα δημιουργήματά του, οι κοινωνικές δομές και σχέσεις, τα ζώα, τα φυτά, οι τόποι, τα φυσικά φαινόμενα και οι καταστάσεις. Μέσω των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αντιληφθούν τις μεταξύ τους σχέσεις, σε όποιο βαθμό φυσικά το επιτρέπει η συνολική τους ανάπτυξη.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποσκοπεί:

- Στη συνειδητοποίηση και στην ευαισθητοποίηση των πολιτών για περιβαλλοντικά ζητήματα
- Στις γνώσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Στις στάσεις προκειμένου να επιτύχουμε μία ενεργή συμμετοχή του ατόμου
- Στις ικανότητες για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων
- Στην ενεργή συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα, εργαζόμενοι για την επίλυση αυτών των προβλημάτων



Εικόνα 3.

Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην Έκθεση για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNESCO 2003), καθώς ο τρόπος ζωής και οι στάσεις αναπτύσσονται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, είναι σημαντικό να αρχίσουμε από την προσχολική αγωγή να αφυπνίζουμε και να βελτιώνουμε το σεβασμό των παιδιών προς τη φύση, την κατανόηση τους για τις σχέσεις ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση, καθώς και το ενδιαφέρον και τη γνώση τους για την αειφόρο ανάπτυξη (Λιαράκου, Μπαζίγου, Φλογαϊτη, Δασκολιά 2006).

Το σκεπτικό για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας βασίζεται σε δύο παράγοντες. Πρώτον στο ότι τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν ένα αίσθημα σεβασμού και φροντίδας για το φυσικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους αλλιώς υπάρχει ο κίνδυνος να μην αναπτύξουν ποτέ τέτοιες συμπεριφορές (Stapp 1978, Tilbury 1994, Wilson 1994). Δεύτερον, η θετική αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα της υγιούς ανάπτυξης του παιδιού, αφού τέτοιες αλληλεπιδράσεις ενισχύουν τη μάθηση και την ποιότητα ζωής σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Wilson 1996). Τα παιδιά τείνουν να αναπτύσσουν δεσμούς με ό,τι είναι οικείο σε αυτά. Για να αναπτύξουν το αίσθημα της συνεκτικότητας με το φυσικό κόσμο, χρειάζονται συχνές θετικές εμπειρίες στην ύπαιθρο. Το να παρέχουμε τέτοιου είδους εμπειρίες και να τις μοιραζόμαστε με τα παιδιά είναι η ουσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Rachel Carson, ήταν από τους πρώτους που άρθρωσε τη σημασία και τα χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία. Σύμφωνα με την ίδια (Carson 1956), «Αν ένα παιδί είναι να κρατήσει ζωντανή την έμφυτη αίσθηση της κατάπληξης...χρειάζεται η παρέα τουλάχιστον ενός ενήλικα που να μπορεί να μοιραστεί ανακαλύπτοντας μαζί του τη χαρά, τον ενθουσιασμό και το μυστήριο του κόσμου στον οποίο ζούμε». Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού εστιάζει κυρίως στην εξερεύνηση και την απόλαυση της φύσης, κάτω από την καθοδήγηση, τη συντροφιά και τη φροντίδα των ενηλίκων (Wilson 1994).



Εικόνα 4.

3.2.3 Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Οικογένεια

Στηριζόμενοι στη λογική ότι κύριος στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί για να εξηγήσουν τη διαδικασία σχηματισμού της ΠΥΣ (Περιβαλλοντικά Υπεύθυνη Συμπεριφορά) ως αποτέλεσμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Hwang, Kim, Jeng 2000).

Χρησιμοποιώντας τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης όπως ορίστηκαν από παγκόσμιες διασκέψεις και συνέδρια, οι Hungerford και Volk (1990) όρισαν τον περιβαλλοντικά υπεύθυνο πολίτη ως κάποιον που έχει:

1. Περιβαλλοντική συνείδηση και ευαισθησία προς το περιβάλλον και τα σχετιζόμενα με αυτό προβλήματα/ζητήματα

2. Βασική κατανόηση του περιβάλλοντος και των σχετιζόμενων με αυτό προβλημάτων/ζητημάτων
3. Αισθήματα ενδιαφέροντος/ανησυχίας για το περιβάλλον και κίνητρο για ενεργή συμμετοχή στη προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος
4. Δεξιότητες για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων/προβλημάτων
5. Ενεργή ανάμειξη σε όλα τα επίπεδα δουλεύοντας προς την επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων/προβλημάτων

Η θεωρία όμως εκείνη που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη σχέση και χρησιμότητα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η Θεωρία της Προκαθορισμένης Συμπεριφοράς (The Theory of Planned Behavior), η οποία διατυπώθηκε από τον Icec Ajzen το 1991. Η Θεωρία της Προκαθορισμένης Συμπεριφοράς μελετά τη συμπεριφορά που αναπτύσσουν οι άνθρωποι κάτω από συνθήκες, όπου η απόφαση για το αν θα συμπεριφερθούν ή όχι με ένα συγκεκριμένο τρόπο δεν εξαρτάται μόνο από τους ίδιους. Η συμπεριφορά που παρουσιάζουν τελικά δεν είναι αποτέλεσμα μονάχα της δικής τους βούλησης και θέλησης (Ajzen 1991). Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, η ανθρώπινη συμπεριφορά (behavior) πηγάζει κατευθείαν από την πρόθεση (intention) του ατόμου να συμπεριφερθεί με κάποιο τρόπο, με βάση το σκεπτικό ότι όσο πιο δυνατή είναι η πρόθεσή του να συνδεθεί με μία συμπεριφορά, τόσο πιο πιθανό είναι και το γεγονός να την κάνει πράξη (Ajzen 1991). Πρέπει να σημειωθεί πως, η Θεωρία της Προκαθορισμένης Συμπεριφοράς επικεντρώνεται πάντα σε μία συγκεκριμένη συμπεριφορά με καθορισμένο περιεχόμενο (Ajzen 1991).

Η πρόθεση (intention) καθορίζεται από τρεις θεμελιώδεις παράγοντες:

- Τη στάση ή τη νοοτροπία του ατόμου απέναντι στη συμπεριφορά (attitude toward the behavior), που αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το άτομο διαθέτει για αυτή τη θετική ή αρνητική απομίμηση (Ajzen 1991), αν δηλαδή, για εκείνο είναι επιθυμητές ή ανεπιθύμητες οι επιπτώσεις που επιφέρει η εκτέλεσή της (Ham & Krumpal 1996)
- Την κοινωνική πίεση που το ίδιο το άτομο εκτιμά ότι θα δεχτεί σε περίπτωση που θα αναπτύξει ή δεν θα αναπτύξει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (Ajzen 1991), αναφερόμενη στη θεωρία ως subjective norm

- Τον αντιλαμβανόμενο, από το ίδιο το άτομο, έλεγχο που διαθέτει επάνω στη συμπεριφορά (perceived behavior control), δηλαδή το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας με τον οποίο πιστεύει ότι μπορεί να την πραγματοποιήσει (Ajzen 1991). Ο παράγοντας αυτός εκτιμάται ότι απεικονίζει παλαιότερες εμπειρίες του ατόμου σε σχέση με τη συμπεριφορά στην οποία αναφερόμαστε, καθώς και τα αναμενόμενα από το ίδιο εμπόδια που θα αντιμετωπίσει κατά την εφαρμογή της (Ajzen 1991). Επίσης, ο ίδιος παράγοντας φανερώνει σε ποιο βαθμό το άτομο πιστεύει ότι διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες, ευκαιρίες και τα κατάλληλα μέσα για να αναπτύξει τη συμπεριφορά (Ham and Krumpal 1996). Ο τρίτος παράγοντας στη Θεωρία της Προκαθορισμένης Συμπεριφοράς, αποτελεί παράλληλα παράγοντα ενίσχυσης της συμμετοχής των πολιτών στη λήψη αποφάσεων.

Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων από τα παιδιά. Περιέχει τα στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν το παιδί, αρχικά να αποκτήσει τα κατάλληλα ερεθίσματα και βιώματα, έτσι ώστε σταδιακά, μέσω της εξελικτικής διαδικασίας, να αναπτύξει και να διαμορφώσει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Βασιλούδης 2007). Οι άνθρωποι, κατά την οργάνωση της ζωής τους, δανείζονται παραδείγματα συμπεριφορών, εναλλακτικές λύσεις, αρχές και κανόνες από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν. Για τα μικρά παιδιά, οι γονείς είναι το σημαντικότερο κομμάτι από όλους όσους αλληλεπιδρούν στο περιβάλλον που ζουν (Jans 2004). Υπό την προϋπόθεση ότι ένα παιδί ζει στο πλαίσιο μιας οικογένειας, υιοθετεί τους κανόνες της οικογένειας για συγκεκριμένα θέματα. Σύμφωνα με τη Baacke (1985), η πρώτη οικολογική ζώνη, το οικολογικό κέντρο, είναι ο τόπος που μπορούμε να ονομάσουμε «σπίτι». Στο δυτικό πολιτισμό αυτό είναι η οικογένεια. Στενές συναισθηματικές σχέσεις, άμεσες επαφές και υψηλός βαθμός εξάρτησης είναι τα χαρακτηριστικά αυτής της ζώνης. Η οικογένεια είναι ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη συμπεριφορών στα παιδιά, καθώς αυτές διαμορφώνονται από την απόκτηση γνώσεων στα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Παπαναστασίου 2002). Το παιδί δέχεται τις επιρροές που οι γονείς προσφέρουν οικειοθελώς, είτε άθελα τους ως μοντέλα ρόλου και σταδιακά αναπτύσσει τις δικές του προσωπικές στάσεις. Η συνέπεια ή ασυνέπεια των κανόνων επηρεάζουν την υιοθέτηση ή τη συντήρηση αυτών των συμπεριφορών (Jessor & Jessor 1977).

Η παιδαγωγική δράση της οικογένειας είναι δυνατό να συντελείται είτε άμεσα είτε έμμεσα. Στην πρώτη περίπτωση οι δράσεις των γονέων θεωρούνται σκόπιμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Δασκολιά 2005). Στη δεύτερη περίπτωση οι δράσεις των γονέων θεωρούνται άτυπες παιδαγωγικές διαδικασίες και καταστάσεις μάθησης (Δασκολιά 2005). Συνίστανται από διάφορες συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι γονείς σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, στάσεις, συζητήσεις και επιλογές, οι οποίες μπορεί να μην απευθύνονται αποκλειστικά προς το παιδί. Αφού όμως οι γονείς λειτουργούν ως παράδειγμα για τα παιδιά τους και όλα τα παραπάνω συντελούνται μέσα στα πλαίσια της οικογενειακής ομάδας (Βασιλούδης 2007).

Ιδιαίτερα με τη μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, η οικογένεια, πέρα από την άτυπη μορφή εκπαίδευσης στην οποία εμπλέκεται και αφορά στις καταστάσεις μάθησης που δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών, όπως οι ιδέες τους, η στάση ζωής που υιοθετούν, καθώς και οι επιλογές καθημερινής συμπεριφοράς, στην πληροφόρηση σε βάθος των παιδιών τους για συγκεκριμένα ζητήματα ή στη συστηματική καθοδήγηση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και την υιοθέτηση επιθυμητών στάσεων και συμπεριφορών (Κρουσταλάκης 1995, Βασιλούδης 2007), μπορεί να δραστηριοποιηθεί τόσο σε τυπικές όσο και σε μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης.

Ο ρόλος της σημερινής οικογένειας είναι να συντονιστεί στην προσπάθεια για την επίλυση των κρίσιμων κοινωνικών προβλημάτων και τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας βασισμένης στις αρχές της δικαιοσύνης, της ισοτιμίας και της βιωσιμότητας. Ο αναπροσανατολισμός του ρόλου της οικογένειας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις σύγχρονες τάσεις της αγωγής (Δανασλής – Αφεντάκης 1997). Μια τέτοια σύγχρονη τάση, που επιτυγχάνει τον αναπροσανατολισμό του ρόλου της οικογένειας, είναι η Περιβαλλοντική Αγωγή που γεννήθηκε και διαμορφώθηκε μέσα από τον προβληματισμό για την προέλευση και τους τρόπους αντιμετώπισης της σύγχρονης οικολογικής κρίσης (Δανασλής – Αφεντάκης 1997, Φλογαΐτη 1998).

Ένας από τους κύριους παράγοντες για την ανάπτυξη των θετικών περιβαλλοντικών στάσεων είναι οι γονείς ανάλογα με τα βιώματά τους. Για παράδειγμα, οι δραστηριότητες στη φύση των γονέων προδιαθέτουν τα παιδιά να ενδιαφερθούν για το περιβάλλον (Chawla & Flanders-Cushing 2007). Η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέεται με τη συνολική μάθηση των παιδιών τους. Όσο περισσότερη είναι η γονική συμμετοχή στη μάθηση των παιδιών, τόσο θετικότερα επηρεάζεται η σχολική επίδοση (Yan & Lin 2002, Qadiri & Manhas 2009).

Στη κατεύθυνση αυτή, το δημοτικό σχολείο μπορεί στα πλαίσια της συνεργασίας με τους γονείς και μέσα από το πρόγραμμα και τις δραστηριότητές του που στοχεύουν στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης, να συμβάλει στη δια βίου μάθηση και στο να εξελιχθούν οι δραστηριότητες σε τρόπο ζωής για ολόκληρη την οικογένεια.

Πέρα όμως από τα περιβαλλοντικά προγράμματα που εντάσσονται στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, είναι επιτακτική η ανάγκη για ουσιαστική και εμπειριστατωμένη ενημέρωση/εκπαίδευση των γονέων μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων ή εκπαίδευσης προσφερόμενης από άλλους φορείς (για παράδειγμα οι ΜΚΟ), που να πραγματεύονται σύγχρονα τοπικά και παγκόσμια περιβαλλοντικά ζητήματα. Η παράλληλη συστηματική ενημέρωση των γονέων στα πλαίσια κάποιων τέτοιων επιμορφωτικών σεμιναρίων συμβάλλει στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησής τους, γεγονός πολύ σημαντικό για την ευαισθητοποίηση τους στα περιβαλλοντικά προγράμματα του δημοτικού και την προώθηση των μηνυμάτων τους.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο δημοτικό μπορεί να γίνει εκτός του σχολικού περιβάλλοντος όπως για παράδειγμα οι σχολικές εκδρομές σε δασικά οικοσυστήματα (Εικόνες 5, 6), σε ζωολογικούς κήπους (Αττικό ζωολογικό πάρκο <http://www.atticapark.com/>), (Εικόνα 7), οι επισκέψεις σε μουσεία φυσικού περιβάλλοντος (Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλιανδρή, <https://www.gnhm.gr/> όπου υπάρχουν εκθέματα και χώροι για την σύγχρονη (Εικόνα 8), αλλά και παλαιοντολογική ιστορία της Ελλάδος και του κόσμου (Εικόνα 9), αλλά και διαδραστικές εκθέσεις (Εικόνα 10).



Εικόνα 5.



Εικόνα 6.



Εικόνα 7. Λεμούριοι στο Αττικό Ζωολογικό Πάρκο στα Σπάτα



Εικόνα 8. Ελληνικά αγριολούλουδα



Εικόνα 9.



Εικόνα 10. Διαδραστικά Εκθέματα, Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Κηφισιά

Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με:

1. Τη γνώμη των γονέων για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο
2. Τη σχέση των ίδιων με το περιβάλλον
3. Τη γνώμη τους για το ρόλο του δασκάλου και τη διάθεσή τους να συνεργαστούν μαζί του
4. Την πρόθεσή τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του Δημοτικού Σχολείου

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σε τρία (3) Δημοτικά Σχολεία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-2018, λίγο μετά τα μέσα της σχολικής χρονιάς, ώστε οι γονείς να έχουν σχηματίσει αρκετά ολοκληρωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών και άλλων προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν. Για τις ανάγκες της έρευνας καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο μοιράστηκε, μέσω των δασκάλων, στους γονείς. Σε κάθε οικογένεια δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς. Συνολικά μοιράστηκαν 275 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 184, τα οποία κατά μεγάλο ποσοστό συμπληρώθηκαν από τις μητέρες (85,4%). Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από μία επεξηγηματική επιστολή και από ένα λευκό φάκελο, όπου θα τοποθετούσαν το ερωτηματολόγιο, αφού το συμπλήρωναν και θα το σφράγιζαν διασφαλίζοντας έτσι την ανωνυμία τους και κατά συνέπεια τη μεγαλύτερη ειλικρίνεια στις απαντήσεις τους.

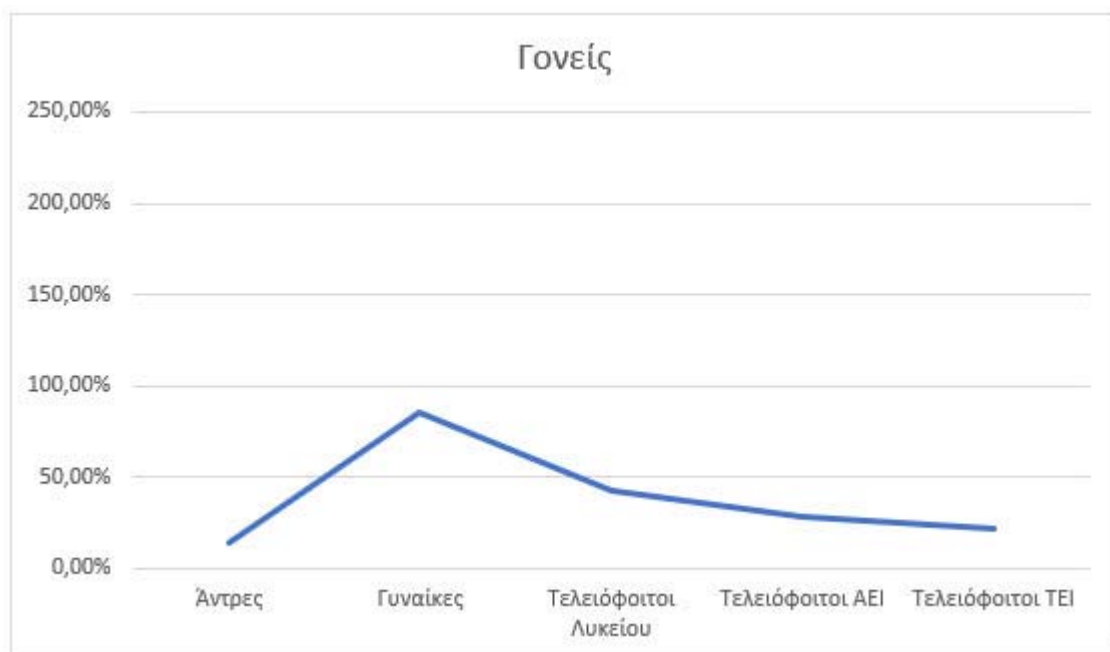
Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο προκειμένου να καταγραφούν όσο το δυνατό περισσότερες σκέψεις και αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο δημοτικό, δεδομένου ότι εξασφαλίζεται μεγαλύτερη συμμετοχή των ερωτώμενων, διασφαλίζεται η ανωνυμία τους και απαιτείται λίγος χρόνος για τη συμπλήρωση του (Javeau 2000). Οι ερωτήσεις ήταν συνολικά δεκαοχτώ (18). Από αυτές οι εννέα (9) ήταν κλειστού τύπου, εκ των οποίων δύο (2) ήταν διχοτομικές (ΝΑΙ-ΟΧΙ) και επτά (7) ήταν εναλλακτικών απαντήσεων. Οι υπόλοιπες εννέα (9) ήταν ανοικτού τύπου, όπου κρίθηκε σκόπιμο ώστε οι γονείς μέσα από τις απαντήσεις τους να μπορέσουν να εμβαθύνουν στα υπό συζήτηση θέματα.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των ανοιχτών ερωτήσεων, η κωδικογράφηση όλων των απαντήσεων και στη συνέχεια η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το «Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης των Κοινωνικών Επιστημών» (SPSS).

Αποτελέσματα και συζήτηση

6.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ανταποκρίθηκαν 184 γονείς, από τους οποίους το 85,4% ήταν γυναίκες και το 14,6% ήταν άντρες. Η ηλικία των περισσότερων γονέων βρισκόταν στη δεκαετία 30-40 ετών, ενώ το 32,3% ήταν ανάμεσα στα 40-50 έτη. Το μορφωτικό τους επίπεδο περιείχε στο μεγαλύτερο ποσοστό (43,1%) τελειόφοιτους λυκείου και ακολουθούν οι τελειόφοιτοι ΑΕΙ (28,5%) και οι τελειόφοιτοι ΤΕΙ (22,3%). Στην κατηγορία του επαγγέλματος παρατηρούμε πως οι γονείς που εργάζονται σε δημόσια υπηρεσία μαζί με εκείνους που δουλεύουν στην εκπαίδευση αποτελούν το 51,3% του δείγματος, ενώ το 21,4% δηλώνει οικιακά.



Γράφημα 1. Κατάταξη γονέων σε σχέση με το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο

6.2 Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου δασκάλου

Οι γονείς απαντούν στην ανοικτού τύπου ερώτηση: «Πολλοί συμφωνούν με την άποψη ότι ‘η υψηλή επιστημονική κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση του δασκάλου είναι απαραίτητη’, ενώ άλλοι θεωρούν πως ‘αρκεί και μόνο να αγαπά κανείς τα παιδιά για να γίνει επιτυχημένος δάσκαλος’. Ανάμεσα στις δύο απόψεις εσείς με ποια θα συμφωνούσατε και γιατί;» με γνώμονα τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης που απαιτεί εκπαιδευτικούς ενημερωμένους, με πρόγραμμα και στόχους. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις που παραθέτουμε παρακάτω:

«...η συνεχής επιμόρφωση του δασκάλου είναι απαραίτητη καθώς οι απαιτήσεις για τη σωστή εκπαίδευση των παιδιών μας μεταβάλλεται και εξελίσσεται συνεχώς» Γ07

«...είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση γιατί η εκπαίδευση εξελίσσεται γρήγορα, αλλάζουν πολλά στη διδακτική προσέγγιση και για αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται συνεχώς» Γ23

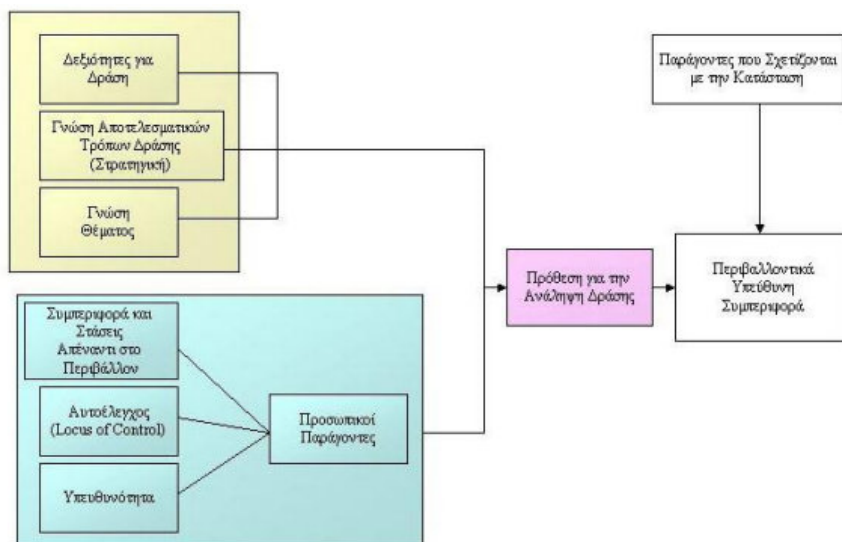
«...είναι απαραίτητη η υψηλή επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων γιατί πολλά αλλάζουν και πρέπει οι τρόποι διδασκαλίας να προσαρμόζονται αναλόγως» Γ73

Για αυτό και θεωρούν σε ποσοστό (37,7%) απαραίτητη την επιστημονική κατάρτιση του δασκάλου, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (53,8%) θεωρούν το συνδυασμό των δύο χαρακτηριστικών – επιστημονικότητα και αγάπη για τα παιδιά – απαραίτητο καθώς ο δάσκαλος, κυρίως των πρώτων τάξεων, αναφέρεται σε μια πολύ τρυφερή ηλικία. Έτσι παρατηρούμε ότι οι γονείς επιθυμούν ένα δάσκαλο που να έχει υψηλή επιστημονική κατάρτιση, επειδή όπως λένε «...διανύουμε μια εποχή υψηλών απαιτήσεων». Πολύ λίγοι (8,5%) είναι αυτοί που πιστεύουν πως μόνο η αγάπη για τα παιδιά μπορεί να καλύψει τους στόχους της εκπαίδευσης στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Ο συνδυασμός των δύο στοιχείων που περιγράφονται στην ερώτηση, είναι πραγματικά το ιδανικό για το σύγχρονο δάσκαλο. Όπως διαπιστώθηκε σε ανάλογες έρευνες που διεξήχθησαν σε σχολεία (Banks 1987), όπου παρατηρήθηκε το γνωστό φαινόμενο του ‘Πυγμαλίωνα’, είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να γνωρίζουν πως οι δάσκαλοι τους τα αγαπούν και τρέφουν για αυτά υψηλή εκτίμηση και προσδοκίες.

6.3 Οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο

Οι γονείς σε ένα μεγάλο ποσοστό (65,4%) πιστεύουν πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών με τις εξής τέσσερις παραμέτρους: α) τη γνωριμία και γνώση σχετικά με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον του πλανήτη μας και του τόπου στον οποίο κατοικούν, β) τη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία στο σύνολό της, γ) την επιδίωξη της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη λύση των προβλημάτων και δ) την καλλιέργεια ικανοτήτων για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι υπόλοιποι γονείς που απάντησαν μεμονωμένα στις προτεινόμενες απαντήσεις, παρατηρούμε πως επιλέγουν ως πρωταρχικό στόχο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο δημοτικό, τη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία σε ποσοστό 23,1%, ακολουθεί η γνωριμία και γνώση σχετικά με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον του πλανήτη μας και του τόπου στον οποίο κατοικούν σε ποσοστό 16,9%, τρίτο χαρακτηριστικό επιλέγουν την επιδίωξη της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη λύση των προβλημάτων σε ποσοστό 11,6%, ενώ τελευταία με πολύ μικρό ποσοστό μόλις 3,8% οι γονείς επιλέγουν την καλλιέργεια ικανοτήτων για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Περίπου τα 3/5 των γονέων θεωρούν ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο δημοτικό δεν περιορίζεται στη γνωριμία με το περιβάλλον αλλά αγγίζει τον προβληματισμό, την ευαισθητοποίηση και αλλαγή συμπεριφοράς προς το περιβάλλον καθώς και την ενεργητική συμμετοχή στην επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Αλλά και από τις υπόλοιπες απαντήσεις τους φαίνεται η επιθυμία τους να αποκτήσει το παιδί τους νέα πρότυπα συμπεριφοράς απέναντι στο περιβάλλον.

Σύμφωνα με μία εκτενή ποσοτική και ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησε η Mary Claire Oberst στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο το 1997, η απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων που περιγράφονται με σαφήνεια στο παρακάτω Γράφημα 2 του Hines et al (1987):



Γράφημα 2. Πρόταση μοντέλου της υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, Hins et al., (1987)

Στο γράφημα αυτό οι συμπεριφορές, ο αυτοέλεγχος και η προσωπική υπευθυνότητα σχετίζονται με προσωπικούς παράγοντες. Οι προσωπικοί και άλλοι παράγοντες όπως οι δεξιότητες δράση, η γνώση στρατηγικών δράσης και η γνώση των διαφόρων θεμάτων που πραγματεύονται, σχετίζονται εξίσου με τη πρόθεση του ατόμου να δράσει και τελικά να συμπεριφερθεί περιβαλλοντικά υπεύθυνα.

Όλα τα συστατικά του παραπάνω γραφήματος αποδείχθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Χωρίς να ισχυριστεί κανείς ότι επιτεύχθηκε στο απόλυτο ο στόχος της κατάκτησης της περιβαλλοντικής συνείδησης, τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, διαβεβαιώνουν ότι οι μαθητές συμπεριφέρονταν με νέα συναισθήματα και γνώσεις που σχετίζονταν με περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά σε τέτοια έκταση μάλιστα ώστε να συμβουλεύουν όλα τα μέλη της οικογένειας να συμπεριφέρονται με οικολογική συνείδηση.

Επομένως ο στόχος που σίγουρα επιτεύχθηκε μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πως οι μαθητές μετακινήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση. Άλλωστε σύμφωνα με τον Roth (1992): «...για να αναπτύξεις περιβαλλοντική παιδεία χρειάζονται πολλά χρόνια. Μάλιστα η ανάπτυξη της σε υψηλό βαθμό είναι μία δια βίου προσπάθεια» (Oberst 1997).

6.4 Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το ποιες θεματικές ενότητες του προγράμματος του δημοτικού αφορούν τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Με αυτή την ερώτηση διερευνούμε την ποιότητα επικοινωνίας του γονέα με το παιδί, αν υπάρχει καθημερινό ενδιαφέρον για τις σχολικές του δραστηριότητες, αν γνωρίζει τα θέματα που επεξεργάζονται μέσα στη τάξη και ειδικότερα ποια είναι τα θέματα/μαθήματα που θεωρούν ότι αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Έτσι από τη μία πλευρά γίνεται αντιληπτό αν υπάρχει ενεργό ενδιαφέρον από τους γονείς για τα δρώμενα του σχολείου και είναι πολύ πιθανό να επιθυμούν να ενισχύσουν τις δραστηριότητες αυτές, ενώ από την άλλη μεριά ενημερωνόμαστε για τα θέματα/μαθήματα που εξετάζονται στο δημοτικό και αφορούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν σε αυτή την ανοιχτού τύπου άπτονται της θεματολογίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα «Μελέτη του Περιβάλλοντος», «φυτά», «ζώα», «μελισσοκομία», «λίμνες», «επίσκεψη στην ανθοκομική έκθεση», «βόλτα στον Υμηττό», «επίσκεψη σε κατάσταση μικρών ζώων», «δεν καταναλώνουμε άσκοπα νερό», «ανακυκλώνουμε» (Εικόνα 11).

Τα θέματα που αναφέρουν οι γονείς αγγίζουν τους δύο από τους τέσσερις στόχους που περιγράψαμε παραπάνω. Έτσι παρατηρούμε ότι θέματα όπως τα φυτά, η επίσκεψη στην ανθοκομική έκθεση, η γνωριμία με το περιβάλλον, η μελισσοκομία, η βόλτα στον Υμηττό, η αναδάσωση, η επίσκεψη σε κατάσταση μικρών ζώων αφορούν το στόχο σχετικά με τη «γνωριμία και γνώση σχετικά με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον του πλανήτη μας και του τόπου στον οποίο κατοικούν», ενώ θέματα όπως η ανακύκλωση, η αναδάσωση, το καθαρό περιβάλλον και ο καθαρισμός του προαυλίου εξυπηρετούν το στόχο σχετικά με τη «δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία». Δύο από τα υπόλοιπα θέματα, τα οποία όμως συγκεντρώνουν χαμηλά ποσοστά, είναι τα απειλούμενα είδη και το νερό, τα οποία εντάσσονται στο στόχο σχετικά με την καλλιέργεια ικανοτήτων και την αναγνώριση και επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.



Εικόνα 11. Εκπαιδευτική εκδρομή Παιδόπολης «Αγία Βαρβάρα», στον ιππικό όμιλο Λουτρακίου

6.5 Παραδείγματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης

όχι σκουπίδια- καθαρό περιβάλλον	63,1%
ανακύκλωση	32,3%
φροντίδα φυτών	16,9%
εξοικονόμηση νερού	15,4%
σχολιάζει ό,τι αρνητικό βλέπει σχετικά με το περιβάλλον	11,5%
εξοικονόμηση ενέργειας	10%
συμβουλεύει τους άλλους για το περιβάλλον	8,5%
αγάπη για τη φύση	7,7%
αγάπη για τα ζώα- έντομα	6,2%
προστασία δασών	3,8%
καυσαέρια αυτοκινήτων	3,8%
δεντροφύτευση	1,5%
χρήση ποδηλάτου	1,5%
πλανήτες	1,5%

Πίνακας 3. Ενέργειες των παιδιών που χαρακτηρίζονται από περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Οι απόψεις των γονέων σχετικά με τις περιβαλλοντικές αξίες και τη περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών τους, παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αφού τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων τους αφορούν στη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς των παιδιών προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 1) τα παιδιά τους δεν πετούν σκουπίδια και ενδιαφέρονται για καθαρό περιβάλλον (63,1%), ανακυκλώνουν (32,3%), φροντίζουν τα φυτά (16,9%), εξοικονομούν νερό (15,4%), εξοικονομούν ηλεκτρική ενέργεια (10%), δείχνουν να αγαπούν τη φύση (7,7%) και τα ζώα (6,2%), ενδιαφέρονται για την προστασία των δασών (3,8%). Σημαντικό ποσοστό παρουσιάζουν και δύο απαντήσεις, που είναι απόρροια του στόχου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και αφορούν στην καλλιέργεια ικανοτήτων για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Τόσο η απάντηση «*σχολιάζει ό,τι αρνητικό βλέπει σχετικά με το περιβάλλον*» (11,5%) όσο και αυτή που αναφέρει ότι «*συμβουλεύει τους άλλους για το περιβάλλον*» (8,5%) αποδεικνύουν ότι τα παιδιά μπορούν ακόμα και από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (6-8 ετών) να αναγνωρίσουν περιβαλλοντικά προβλήματα και να προτείνουν τις δικές τους λύσεις. Ταυτόσημες είναι και οι αντιλήψεις από τα 2/3 των γονέων που ρωτήθηκαν σχετικά σε έρευνα των Κοσμίδη και Μπαγάκη και απάντησαν ότι διαπίστωσαν διαφορά στις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του παιδιού τους σε θέματα περιβάλλοντος. Μέσα από παραδείγματα που χρησιμοποιούν είναι εμφανής η ταύτιση με τα αποτελέσματά της έρευνάς μας, αφού, όπως αναφέρουν τα παιδιά τους, όχι μόνο δρουν τα ίδια φιλοπεριβαλλοντικά αλλά συνεχώς συμβουλεύουν και παροτρύνουν τους γονείς τους να δρουν ανάλογα, επικαλούμενα μάλιστα και επιχειρήματα (Κοσμίσης & Μπαγάκης 2006).

6.6 Δραστηριότητες μέσα από τον τρόπο ζωής των γονέων που συμβάλλουν στην απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών τους

Η επαφή των παιδιών με τη φύση είναι ζωτικής σημασίας για τη φυσιολογική, σωματική, ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη. Πολλοί συγγραφείς (Sebba 1991, Chawla 1999, Wells 2000) υποστηρίζουν ότι οι εμπειρίες στη φύση κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι εξαιρετικά σημαντικές και μπορεί να οδηγήσουν στην ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων. Δύο στους τρεις γονείς του δείγματος σχετικής έρευνας φαίνεται να συμμερίζονται την άποψη αυτή και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ασχοληθούν με τη φύση (Abeliotis et al 2009). Στο ερώτημα σχετικά με το τι κάνουν οι ίδιοι προκειμένου να δώσουν το σωστό παράδειγμα και να καλλιεργήσουν την αγάπη και το σεβασμό προς το περιβάλλον,

παρατηρούμε πως στην ερώτηση για το δάσος, οι περισσότεροι δηλώνουν πως το κάνουν σπάνια, ενώ καθημερινά προσπαθούν να εξοικονομήσουν νερό και ενέργεια. Τέλος, σχετικά με την ανακύκλωση, το μεγαλύτερο ποσοστό ανακυκλώνει 2-3 φορές την εβδομάδα και το 28,5% ανακυκλώνει καθημερινά ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό έχει δοκιμάσει να κάνει κομποστοποίηση. Θα πρέπει να σημειωθεί πως σε αυτές τις απαντήσεις σημείωναν την έλλειψη των ειδικών κάδων, άρα θα πρέπει να αξιολογήσουμε τις απαντήσεις λαμβάνοντας υπόψη και αυτή τη παράμετρο. Το γεγονός ότι η επίσκεψη στο δάσος συμβαίνει σπάνια σε μία πόλη που η πρόσβαση σε δάσος είναι εφικτή σε μικρή απόσταση, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, ζώντας στην πόλη, η έλλειψη χρόνου στην καθημερινότητα είναι η αιτία που μας κρατά μακριά από τη φύση, στερώντας μας τη δυνατότητα να νοιώσουμε μέρος του φυσικού μας περιβάλλοντος.

Αντίθετα, καθημερινά εξοικονομούν όλο και συχνότερα νερό και ενέργεια αφού για να γίνει αυτό δεν απαιτείται κάποια μετακίνηση – όπως για την επίσκεψη στο δάσος – ούτε και εξαρτώνται από άλλους παράγοντες – όπως η επάρκεια κάδων ανακύκλωσης – αλλά εξαρτάται αποκλειστικά από το κατά πόσο οι ενέργειες αυτές αποτελούν τρόπο ζωής και μέρος της καθημερινότητάς τους.

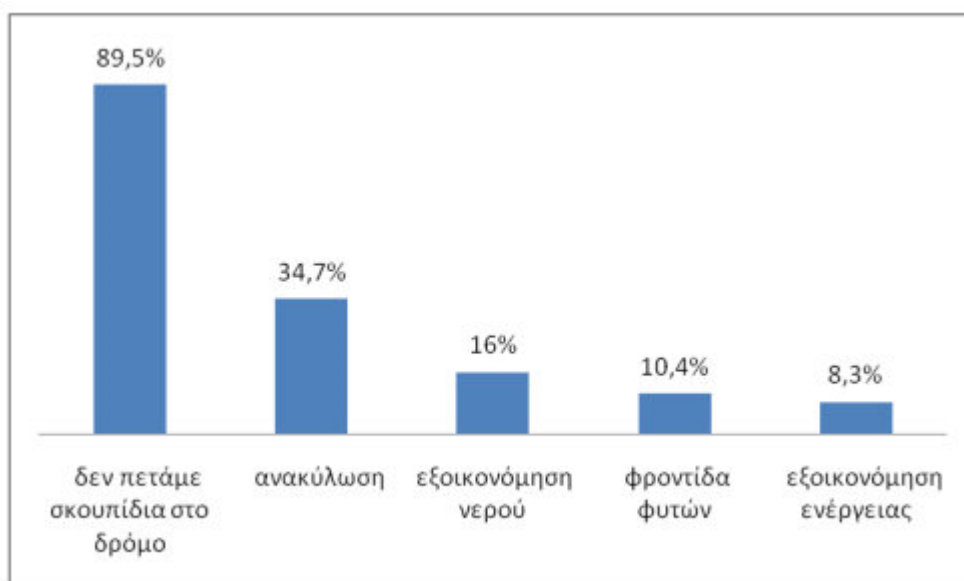
6.7 Συμμετοχή των γονέων: Ανασταλτικοί παράγοντες – Συγκεντρώσεις γονέων – Εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή του παιδιού τους στο πρόγραμμα του δημοτικού

Εδώ διερευνάται η επικοινωνία των γονέων με το δάσκαλο. Ανταποκρίνεται στα καλέσματά του; Υπάρχει πρόθεση να συνεργαστούν προκειμένου να υπάρχουν δραστηκότερα αποτελέσματα στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας μας;

Η συμμετοχή όμως των γονέων στα σχολικά προγράμματα, ειδικά κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, συχνά παρεμποδίζεται. Στην έρευνα μας, η αδυναμία λήψης άδειας από την εργασία (54,9%) όπως και η παροχή φροντίδας σε άλλο μέλος της οικογένειας (7,6%) είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες που προβάλλουν οι γονείς. Παρόμοιες δυσκολίες συναντάμε και την έρευνα των Lareau & Shumar (1996), όπως η εργασία, ή η ανεργία του γονέα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας και άλλες

παρεμφερείς καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οικογένειες χαμηλού οικονομικού εισοδήματος ή οικογένειες μειονοτήτων, μετριάζοντας έτσι τη δυνατότητα να συμμετέχουν ακόμα και αν το επιθυμούν (Lareau & Shumar 1996). Σε μία ακόμα έρευνα (Crawford 2007) εμφανίζουν τρίτους παράγοντες, όπως η παροχή φροντίδας σε άλλο μέλος της οικογένειας, που δεν τους επιτρέπουν την παρουσία τους εκεί. Παρόλα αυτά, περισσότερο από το 1/3 των γονέων απάντησαν ότι κανένας παράγοντας δεν θα τους εμποδίσει από το να συμμετέχουν, αποτέλεσμα που ταυτίζεται με αυτό της έρευνας μας (37,5%). Σύμφωνα με άλλη μία έρευνα (Adams 1997) πολλοί γονείς δηλώνουν πρόθυμοι να συμμετέχουν στα σχολικά προγράμματα όμως στην πραγματικότητα συμμετέχουν πολύ λιγότερο. Αυτό οφείλεται τόσο στο γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς θεωρούν πως δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να ανταποκριθούν στα προγράμματα αυτά όσο και στη δυσκολία των εκπαιδευτικών από τη μία να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους και από την άλλη να προσδιορίσουν τα σαφή όρια της συμμετοχής. Ακόμη, η πλειοψηφία των γονέων δήλωσε πως σπάνια δέχτηκαν πρόσκληση για συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα.

Οι γονείς της έρευνάς μας στις παραπάνω απαντήσεις τους δηλώνουν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του δημοτικού σχολείου καθώς και σε συγκεντρώσεις γονέων. Το ενδιαφέρον τους μάλιστα για τα προγράμματα και τις δραστηριότητες του σχολείου είναι καθημερινό (88,7%), γεγονός που δείχνει τη διάθεση των γονιών για συνεργασία με το δάσκαλο καθώς και το πόσο σημαντικό θεωρούν το σχολείο στη ζωή των παιδιών τους.



Γράφημα 3. Δραστηριότητες που επηρέασαν την καθημερινότητα της οικογένειας

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εξέτασε τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη δημοτική εκπαίδευση, τη διάθεση τους να εμπλακούν ενεργά στα εκπαιδευτικά προγράμματα του δημοτικού και να συνεργαστούν με τους δασκάλους, δίνοντας έμφαση στη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τα αποτελέσματα των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο δημοτικό στο νου και στην καθημερινότητα τόσο των παιδιών όσο και των ίδιων των γονέων. Επικεντρώθηκε στους γονείς και στις απόψεις τους αφού είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών τους και οι πρώτοι τους δάσκαλοι, ενώ με τη στάση και τη συμπεριφορά τους συμβάλλουν σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του, καθώς και στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στα ζητήματα της ζωής.

Παράλληλα με την επιρροή των γονέων, η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι βασική παράμετρος γιατί διαμορφώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις ευαισθησίες, τις γνώσεις των παιδιών σε αυτό το τομέα αλλά και τη στάση τους (σεβασμό ή αδιαφορία) στην προστασία του περιβάλλοντος και των οικοσυστημάτων. Επομένως είναι αναγκαίο να διερευνηθεί η άποψη των γονέων για την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους προκειμένου να ενισχυθούν ή και να ανανεωθούν οι παράμετροι και οι διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο δημοτικό.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των γονέων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και η διάθεση τους να συμμετέχουν και να συνεργαστούν στην διαμόρφωση των προγραμμάτων αυτών, με σκοπό να αποτελέσουν – τα προγράμματα – την απαρχή ή συνέχιση ενός φιλοπεριβαλλοντικού τρόπου ζωής. Επιπλέον θέλαμε να πληροφορηθούμε για την αρτιότητα της ενημέρωσης των γονέων σχετικά με τα περιβαλλοντικά θέματα, τους προβληματισμούς τους αλλά και τη διάθεση τους για ουσιαστικότερη ενασχόληση τους με αυτά.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα ήταν α) οι απόψεις των γονέων διαμορφώνονται μέσα από το διδακτικό υλικό της δημοτικής εκπαίδευσης ή των ερεθισμάτων των παιδιών από το σχολικό περιβάλλον; β) Η εικόνα που διαμορφώνουν οι γονείς για την περιβαλλοντική εκπαίδευση σε τί βαθμό είναι αρνητική και σε τί θετική; γ) Υπάρχουν προτάσεις από την πλευρά των γονέων για το πώς μπορεί να βελτιωθεί η στάση τους ή η υπάρχουσα κατάσταση; δ) Αυτές οι προτάσεις των γονέων μπορούν να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον και στη διδασκαλία; ε) Σε τί βαθμό οι γονείς προσπαθούν να ενισχύσουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους με τη συμμετοχή σε εξωσχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα;

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει: α) νοηματική σύλληψη του προβλήματος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, των παραμέτρων και των διαστάσεων της στο επίπεδο της δημοτικής εκπαίδευσης, με βάση τη διεθνή και άλλη βιβλιογραφία. β) καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα δημοτικά της χώρας με βάση διεθνή βιβλιογραφία. γ) προσδιορισμό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη δημοτική εκπαίδευση της Ελλάδος (Υπάρχουν ειδικά βοηθήματα; Ποια είναι αυτά; Υπάρχουν συγκεκριμένες σχολικές δραστηριότητες με συγκεκριμένη αλληλουχία σε ένα οργανωμένο πλαίσιο στη διάρκεια της εξατάξιας εκπαίδευσης; Ή όλα γίνονται αποσπασματικά με γενικές οδηγίες που υλοποιούνται κατά βούληση από τους διδάσκοντες; κ.ά.) δ) Ποιές είναι οι απόψεις των γονέων; Πώς προσλαμβάνουν την υπάρχουσα κατάσταση και τι προτείνουν;

Είναι πολύ ενθαρρυντική για τη δημοτική εκπαίδευση και για τους δασκάλους, η άποψη των γονέων πως η φοίτηση τους στο σχολείο συμβάλλει αποτελεσματικά στη συνολική τους ανάπτυξη. Μάλιστα θεωρούν πως ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός, όπως και το έργο του, αφού έχουν στο νου τους την εικόνα του δασκάλου με την υψηλή κατάρτιση που δεν αφήνει τίποτα στην τύχη όσο αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά λειτουργεί με πρόγραμμα και εκπαιδευτικούς στόχους. Οι απόψεις αυτές τεκμηριώνονται από τις αλλαγές που έχουν οι ίδιοι διαπιστώσει στον τρόπο σκέψης, έκφρασης και συμπεριφοράς των παιδιών τους, κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο.

Η άποψη των γονέων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμπλέει με τη φιλοσοφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο δημοτικό για τη δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία, όπως και με τις τρεις βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που συναντάμε παραπάνω. Διαπιστώνουμε παράλληλα μια θετική διάθεση των γονέων να μάθουν περισσότερα για το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα, τόσο τα τοπικά όσο και τα παγκόσμια, ενώ από τις απαντήσεις

τους σχετικά με το πόσο συχνά πραγματοποιούν κάποιες φιλοπεριβαλλοντικές ενέργειες, οι περισσότεροι φαίνεται να το κάνουν, ανακυκλώνοντας ή εξοικονομώντας νερο-ρεύμα, αν και σημειώνουν την έλλειψη οργάνωσης από την πολιτεία.

Οι γονείς ενδιαφέρονται για τα προγράμματα που πραγματοποιούνται στο δημοτικό, αφού ρωτούν τα παιδιά τους κατά το μεγαλύτερο ποσοστό σε καθημερινή βάση. Με αυτό το τρόπο, πέρα από την ενίσχυση της προσωπικότητας, την καλλιέργεια της έκφρασης και την εξάσκηση της μνήμης, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν πολύ σημαντικά πράγματα και επιθυμούν να τα εφαρμόσουν και με τους γονείς τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι γονείς επιθυμούν την επικοινωνία με τους δασκάλους και δηλώνουν πρόθυμοι να προσφέρουν σε ό,τι τους ζητηθεί. Ωστόσο, η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, είναι πολύ περιορισμένη, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου, παρότι το μεγαλύτερο ποσοστό επιθυμεί να εμπλακεί ενεργά. Αυτή τη διάθεση των γονέων για συμμετοχή και προσφορά πρέπει να “εκμεταλλευτούν” και να αξιοποιήσουν οι δάσκαλοι για να προωθήσουν το πρόγραμμά τους σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στοχεύοντας στη συνέχιση του έργου τους και στο σπίτι και την εφαρμογή του στην καθημερινότητα της οικογένειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανασάκης, Α. (1980). Η αναγκαιότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Νέα Παιδεία
2. Αθανασάκης, Α. (1981). Το νέφος στη ζωή μας, Οικολογική κρίση στον ελληνικό χώρο. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρης
3. Αθανασάκης, Α., Κουσούρης, Θ., Κονταράτος, Σ. (1985). Οικολογία και Περιβάλλον. Αθήνα. Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β.
4. Banks, O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
5. Βακαλιός, Θ. (1994), *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης II*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
6. Βασιλούδης, Ι. (2007). Η συμβολή των γονέων στη διαμόρφωση περιβαλλοντικών στάσεων σε μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα
7. Γεωργιάς, Δ. (1990), *Κοινωνική Ψυχολογία, ττ. Α' - Β'*, 2^η έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
8. Γεωργίου, Σ. (2000), *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, 2^η έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
9. Γεωργόπουλος, Α. (2002), *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα, Gutenberg
10. Γκότοβος, Α.Ε. (1985), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση
11. Δασκολιά, Μ. (2005), Για μια δια βίου περιβαλλοντική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας – μια πρώτη θεωρητική προσέγγιση. Από: *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Επιμ. Γεωργόπουλος, Α. Δ. Αθήνα, Gutenberg
12. Δημητρίου, Α. (2005), “Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιβαλλοντικά ζητήματα”, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, επιμ. Καϊλα Μ., Θεωδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ., Αναστασάτος, Ν., Αθήνα, Ατραπός
13. Ζυγούρη, Ε. (2005), *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Τηρωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

14. IUCN (1970), Διεθνής Ένωση για τη διατήρηση της φύσης
15. Javeau, C. (2000), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*, Αθήνα, Τυπωθήτω
16. Κολιάδης, Ε. (1996), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Α΄: Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*, Αθήνα
17. Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τ. Γ΄: Γνωστικές Θεωρίες*, Αθήνα
18. Κοσμίδης, Π. & Μπαγάκης, Γ (2006, Δεκέμβριος 15-17). Αντιλήψεις των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών σε πρόγραμμα Πειβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα
19. Κουτσόπουλος, Κ. (2006). *Επιμόρφωση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα
20. Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Διαπαιδαγώγηση, Πορεία ζωής*, Αθήνα (αυτοέκδοση)
21. Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη, Ε. (2007), *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση και την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*, Αθήνα, Νήσος
22. Μπακιρτζής, Κ. (2002), *Επικοινωνία και Αγωγή*, Αθήνα, Gutenberg
23. Παντελής, Σ. (1989), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Πάτρα, εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών
24. Παπαδημητρίου, Β. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο, μια διαχρονική θεώρηση*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
25. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1980), *Εξελικτική Ψυχολογία*, ττ, 1-2, Αθήνα
26. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1992), *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα
27. Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. και ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς. (1999), *Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα
28. Φλογαΐτη, Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
29. Φλογαΐτη, Ε. (2006), *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
30. Χρυσafiδης, Κ. (2005), “Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση”, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*, επιμ. Γεωργόπουλος, Α.Δ., Αθήνα, Gutenderg, σσ. 515-531

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Abeliotis, K., Goussia-Rizou, M., Sdrali, D., & Vssiloudis, I. (2009), How parents report their environmental attitude a case study from Greece. *Environmental Education*, 34, 26-39
2. Adams, K., S. (1997), Trust within the Home-School Relationship: An Empirical Investigation of Parent and Teacher Perspectives, University of Minnesota
3. Afa D. , Benhoussa N. 2017. Promoting Environmental Education and developing Ecocitizenship through Moroccan Curriculum of «Life Science and Earth» Discipline. *Journal of Materials and Environmental Sciences* 8, 3360-3371.
4. Ajzen, I. (1991), “The Theory of Planned Behavior”, University of Massachussets at Amherst, *Organizational Behavior and Human Design Processes*, 50, 179-211
5. Ajzen, I. and T. Madden (1986), “Prediction of Goal-Directed Behavior: Attitudes, Intentions, and Perceived Behavior Control”, *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474
6. Aspinwall, B., Wallin, J., & Holt, D. (2002), Environmental Education Fund-General Survey – A Survey of North Carolina Residents, East Carolina University, Survey Research Laboratory
7. Athman, A., J., & Monroe C. M. (2001), Elements of Effective Environmental Education Programs, School of Forest Resources and Conservation, University of Florida
8. Axerlrod, L. and D. Lehman (1993), “Responding to Environmental Concerns: What Factors Guide Individual Action?”, *Journal of Environmental Psychology*, 13, 149-159
9. Ballantyne, R. and J. Parker (1996), “Teaching and Learning in Environmental Education: Developing Environmental Conceptions”, *The Journal of Environmental Education*, 27, 25-32.
10. Ballantyne, R., Fien, J. and J. Packer (2001a), “School Environmental Education Programme Impacts upon Student and Family Learning: a case study analysis”, *Environmental Education Research*, 7, 23-37

11. Ballantyne, R., Fien, J. and J. Packer (2001b), “Program Effectiveness in Facilitating Intergenerational Influences in Environmental Education: Lessons From the Field”, *The Journal of Environmental Education*, 32, 8-15
12. Bamberg, S. 2013. Changing environmentally harmful behaviors: A stage model of self-regulated behavioral change. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 151–159
13. Bandura, A. (1991), “Social Cognitive Theory of Self-Regulation”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-281
14. Barr, S. (2004), “Are we all environmentalists now? Rhetoric and reality in environmental action”, *Geoforum*, 35, 231-249
15. Barr, S. (2007), “Factors Influencing Environmental Attitudes and Behaviors: A U.K. Case Study of Household Waste Management”, *Environment and Behavior*, 39, 435-473
16. Beigel, M., R. (2009), Training teachers to improve teacher-parent relationships, Columbia University.
17. Bell, R., & Derek (2004), Creating Green Citizens, Political Liberalism and Environmental Education, *Journal of Philosophy of Education*, 38, 19-42.
18. Borchers C., Riedel J., 2017 Environmental Education in Côte d'Ivoire/West Africa: Extra-Curricular Primary School Teaching Shows Positive Impact on Environmental Knowledge and Attitudes , *International Journal of Science Education*, Part B, 49, 240-259.
19. Breiting, S., & Mogensen, F. (1999), Action Competence and Environmental Education, *Cambridge Journal of Education*, 102, 393-408.
20. Carr, M. (2001), *Assessment In Early Childhood Settings: Learning Stories*, Paperback, Sage Publications.
21. Carson, R. (1956), *The sense of wonder*, New York, Harper & Row.
22. Chan, K. (1996), “Environmental attitudes and behavior of secondary school students in Hong Kong”, *The Environmentalist*, 16, 297-306.
23. Chawla, L. (1999), “Life paths into effective environmental action”, *Journal of Environmental Education*, 31, 15-26.
24. Cheng, I.N.Y., So, W.W.M. 2011. Teachers’ pro-environmental qualities: Bridging the gaps in environmental knowledge, attitude and behavioral intentions. *Educational Research Journal* 26, 271–286

25. Cube, F. and V. Storch (1988), *Umweltpraedagogik – Ansaetze, Analysen, Ausblicke*, Scindele, Heidelberg, στο Χρυσ αφίδης, Κ., (2005), ‘‘Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση’’, στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος Πολιτισμός που αναδύεται*, επιμ. Γεωργόπουλος, Α.Δ., Αθήνα, Gutenberg, σελ 515-531
26. Cullingford, C. and M. Morisson (1999), ‘‘Relationships Between Parents and Schools: a case study’’, *Educational Review*, 51, 253-262
27. Davis, J., M. (1998), Young children, environmental education and the future, in Graves, Norman, Eds, *Education and the Environment*, chapter 11, pp. 141-154
28. Emmons, K. (1997), Perceptions of the environment while exploring the outdoors: A case study in Belize, *Environmental Education Research*, 41, 91-98
29. Esa, N. (2010), Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19, 39–50.
30. Fien, J. (1993), *Education for the Environment: Critical Curriculum theorizing and Environmental Education*, Geelong, Australia, Deakin University Press
31. Frantz, C. M., & Mayer, F. S. (2014), The importance of connection to nature in assessing environmental education programs, *Studies in Educational Evaluation*, 41, 85–89.
32. Gayford, C. (1996), Environmental Education in Schools: An Alternative Framework, The University of Reading, U.K., *Canadian Journal of Environmental Education*, 22, 41-54.
33. Gola B., (2017) Is formal environmental education friendly to nature? Environmental ethics in science textbooks for primary school pupils in Poland *Ethics and Education*, 12, 330-336
34. Gonzalez, R. (2004), ‘‘International perspectives on families, school, and communities: Educational implications for family – school - community partnerships’’, *International Journal of Educational Research*, 41, 3-9
35. Ham, H., S., & Krumpel, E., E. (1996), Identifying Audiences And Messages For Non-formal Environmental education- Theoretical Framework for Interpreters, *Journal Of Interpretation Research*, 71, 271-281.

36. Hamid, P., N., & Cheng, S (1995), Predicting antipollution behavior: the role of molar behavioural intentions, past behavior, and locus of control, *Environment and Behavior*, 27, 46-54..
37. Hines, J., M., Hungerford, H., R., & Tomera, A., N., (1986/87) Analysis and synthesis of research on responsible environmental behaviour: A meta- analysis, *Journal of Environmental Education*, 23, 561-572.
38. Hungerford, H., & Volk, T., (1990), Changing Learner Behavior through Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, 4, 45-59.
39. Hwang, Y., Kim, S., & Jeng, J. (2000), Examining the casual relationships among selected antecedents of responsible environmental behaviour, *Journal of Environmental Education* 31(4):19-25.
40. Hwang, S. (2009), Teachers' environmental education as creating cracks and ruptures in school education: A narrative inquiry and an analysis of teacher rhetoric, *Environmental Education Research*, 15, 697–714.
41. Istead, L., L. (2004), Intergenerational Eco-education: an exploration of child influence on parental environmental behaviour, B.A., University of Guelph, Canada.
42. Jans, M. (2004), Children as Citizens: towards a contemporary notion of child participation, Research Centre Childhood & Society.
43. Jessor, R., & Jessor S. L. (1977), *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*, New York: Academic Press.
44. Kennelly, J., Taylor, N., Serow, P. (2012), Early career primary teachers and education for sustainability, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21, 139–153.
45. Lareau, A., & Shumar, W. (1996), The problem of individualism in family-school policies. *Sociology of Education-Extra Issue*, 69, 24-39.
46. Law, Erical La Dawn. (1993), Involving parents in their children's education: What parents perceive as empowering experiences, Claremont, California.
47. Leeming, F., Porter, B., Dwyer, W., Cobern, M., & Oliver, D. (1997), Effects of Participation in class activities on children's environmental attitudes and knowledge, *Journal of environmental Education*, 19, 56-65.

48. Legault, L., Pelletier, G., L. (2000). Impact of an environmental education program on students' and parents' attitudes, motivation, and behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 65, 345-354.
49. Leung, P., Lau, W. (1992), Parenting and Motivational Orientation. A Meditational Model, *Dev Psy*, 44, 23-29
50. Marcinkowski, T. (1989), An analysis of correlates and predictors of responsible environmental behavior. (Doctoral dissertation, Southern Illinois University at Carbondale, 1988), Dissertation Abstracts International, 49(12), 3677-A, UMI No. DEW89-03716.
51. Nasibulina, A. (2015), Education for Sustainable Development and Environmental Ethics, 214, 1077–1082
52. National Association of Elementary School Principals and National Association of Secondary School Principals (1998), Is there a shortage of qualified candidates for openings in the principalship? An exploratory study, Arlington, VA: Educational Research Service.
53. Nga I., Yee C., & Wing M. So (2015), Teachers' environmental literacy and teaching – stories of three Hong Kong primary school teachers, *International Research in Geographical and Environmental Education* 24(1), 58-79
54. Oberst, M., C. (1997), A quantitative and qualitative inquiry of the impact of a residential environmental education program on student learning, The Ohio State University.
55. Palmer, J., & Neal, P. (1994), *The Handbook of Environmental Education*, London: Routledge.
56. Papanastasiou, C., (2002), School, Teaching and Family Influence on Student Attitudes toward Science: based on TIMSS Data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 11-34
57. Peer, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007), Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students, *The Journal of Environmental Education*, 39, 45–59.
58. Ramey, C., T., & Ramey, S., L. (1998), Early intervention and early experience, *American Psychologist*, 53, 109-120.

59. Roth, C., E. (1992), *Environmental Literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*, Columbus : The Ohio State University.
60. Schweinhart, L., J., Barnes, H., V., & Weikart, D., P. (1993), *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27*, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.
61. Sebba, R. (1991), The landscapes of childhood: The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes, *Environment and Behavior*, 101, 227-339.
62. Shabnam, N. (2003), *Pre-school education and under-privileged children*, Delhi, Sarup & Sons.
63. Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002), *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Institute of Education University of London, Department of Educational Studies, University of Oxford.
64. Sobel, D. (2004), *Place based education: Connecting classrooms and communities*, Nature literacy series # 4, The Orion Society Publishers
65. Stapp, W. (1978), An instructional model for environmental education. *Prospects*, VIII (4), 495-507.
66. Sutherland, D., S., & Ham, S., H. (1992), Child-to-parent transfer of environmental ideology in Costa Rican families: An ethnographic case study. *Journal of Environmental Education*, 59, 199-208
67. Susan, P., *Teacher Professional Development in 1999–2000* U.S. Department of Education Institute of Education Sciences NCES 2006-305 Statistical Analysis Report What Teachers, Principals, and District Staff Report January 2006.
68. Tilbury, D. (1994), The critical learning years for environmental education. *Journal of Environmental Education*, 63, 291-306.
69. UNESCO (1977), *Intergovernmental Conference on Environmental Education*, Tbilisi, USSR, Final Report.
70. UNESCO. (2003), *The Decade of Education for Sustainable Development: framework for a draft international implementation scheme*, Paris, Unesco.
71. Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (1999), The effect of environmental education on schoolchildren, the parents, and community members: A study of

- intergenerational and intercommunity learning, *Journal of Environmental Education*, 34, 12–21
72. Wells, N. (2000), At Home with Nature: Effects of “Greenness” on Children’s Cognitive Functioning, *Environment and Behavior*. 89, 35-47
73. Wilson, R., A., (Ed.). (1994), Environmental education at the early childhood level. *Journal of Environmental Education*, 29 231–244.
74. Wilson, R., A. (1996), Environmental Education During the Early Childhood Years, ERIC Clearing House of Science, *Mathematics and Environmental Education*, 91, 174-187.
75. Yan, W., & Lin, Q. (2002), Parent Involvement and Children’s Achievement, Race and Income Differences, New Orleans, LA. Paper presented at the Annual conference of American Educational Research Association, New Orleans, LA.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

1. ΔΕΠΠΣ (2003), <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
2. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd>
3. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002), A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved September 15, 2006, from <http://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
4. <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=635>
5. <http://www.clab.edc.uoc.gr/pgm/36.pdf>
6. <http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/perival/1-40.pdf>
7. <http://www.afs.edu.gr/>
8. <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/4444/theFile>
9. http://www.moec.gov.cy/dkpe/chrisimo_yliko/chrisimo_yliko_ekpaideftiko_encheiri_dio_eatthink%20.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: ΓΥΝΑΙΚΑ ___ ΑΝΤΡΑΣ ___

ΗΛΙΚΙΑ: _____

ΣΠΟΥΔΕΣ: Απόφοιτος δημοτικού ___ Απόφοιτος Γυμνασίου ___

Απόφοιτος Λυκείου ___ Απόφοιτος Τ.Ε.Ι. ___ Απόφοιτος Α.Ε.Ι. ___

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: _____

- 1) Πολλοί συμφωνούν με την άποψη ότι «η υψηλή επιστημονική κατάρτιση και η συνεχής επιμόρφωση του δασκάλου είναι απαραίτητη», ενώ άλλοι θεωρούν ότι «αρκεί και μόνο να αγαπά κανείς τα παιδιά για να είναι επιτυχημένος δάσκαλος». Ανάμεσα στις δύο απόψεις, εσείς με ποιά θα συμφωνούσατε και γιατί;

2) Ποιο θεωρείτε το πιο σημαντικό από τα παρακάτω που προσφέρει στο παιδί η φοίτηση στο δημοτικό; Αριθμήστε από το 1 έως το 5, ξεκινώντας από το 1 για το πιο σημαντικό και καταλήγοντας στο 5 για το λιγότερο σημαντικό.

- A. Κοινωνικοποίηση
- B. Καλλιέργεια δεξιοτήτων
- C. Απόκτηση γνώσεων
- D. Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος
- E. Δημιουργία κριτικής σκέψης

3) Σύμφωνα με την ως τώρα φοίτηση του παιδιού σας στο δημοτικό, θεωρείτε πως το παιδί σας έχει αλλάξει τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς; Αν ναι, μπορείτε να αναφέρετε παραδείγματα;

Παρακαλώ σημειώστε ένα (x) σε μία από τις απαντήσεις με τις οποίες συμφωνείτε:

4) Τι νομίζετε ότι περιλαμβάνει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο δημοτικό;

- i. Γνωριμία και γνώση σχετικά με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον του πλανήτη και του τόπου στον οποίο κατοικούμε _____
- ii. Δημιουργία νέων προτύπων συμπεριφοράς προς το περιβάλλον, τα άτομα και την κοινωνία _____
- iii. Επιδίωξη της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη λύση των προβλημάτων _____
- iv. Καλλιέργεια ικανοτήτων για την αναγνώριση και επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων _____

v. Όλα τα παραπάνω _____

vi. Άλλο _____

5) Μπορείτε να αναφέρετε θεματικές ενότητες, μαθήματα ή δραστηριότητες που να θυμάστε ότι έκανε το παιδί σας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, που αφορούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση;

6) Πώς διαπιστώνετε πως το παιδί σας συνειδητοποιεί τις περιβαλλοντικές αξίες και αποκτά περιβαλλοντική συνείδηση; Αναφέρετε παραδείγματα.

7) Θεωρείτε πως ενημερώνεστε επαρκώς σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα;

NAI _____

OXI _____

8) Αν όχι, νομίζετε πως πρέπει να παρακολουθήσετε οργανωμένα προγράμματα ενημέρωσης γονέων σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα;

NAI _____

OXI _____

9) Αν ναι, ποιά θέματα θα σας ενδιέφεραν περισσότερο;

10) Πόσο συχνά:

I. Επισκέπτεστε το δάσος;

A. Καθημερινά ___ B. 2-3 φορές το μήνα ___ Γ. Σπάνια ___ Δ. Ποτέ ___

II. Εξοικονομείτε νερό;

A. Καθημερινά ___ B. 2-3 φορές το μήνα ___ Γ. Σπάνια ___ Δ. Ποτέ ___

III. Εξοικονομείτε ενέργεια;

A. Καθημερινά ___ B. 2-3 φορές το μήνα ___ Γ. Σπάνια ___ Δ. Ποτέ ___

IV. Κάνετε ανακύκλωση;

A. Καθημερινά ___ B. 2-3 φορές το μήνα ___ Γ. Σπάνια ___ Δ. Ποτέ ___

11) Τί θα σας εμπόδιζε από το να συμμετέχετε ενεργά στις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γονική βοήθεια για να διεκπεραιωθούν στο δημοτικό σχολείο;

A. Η εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου για προσωπική ευχαρίστηση _____

B. Αδυναμία να πάρετε άδεια από την εργασία σας _____

C. Αδυναμία λόγω παροχής φροντίδας σε άλλο μέλος της οικογένειας _____

D. Άλλο _____

E. Τίποτα _____

Παρακαλώ κυκλώστε πόσο συχνά θεωρείτε ότι συμβαίνουν τα παρακάτω. Κυκλώστε μία απάντηση σε κάθε ερώτηση:

12) Πόσο συχνά ρωτάτε το παιδί σας για τις δραστηριότητες και τη συμμετοχή του στα προγράμματα του δημοτικού;

A. Καθημερινά B. 2-3 φορές την εβδομάδα Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

13) Πόσο συχνά συμμετέχετε στις συγκεντρώσεις γονέων που οργανώνει ο/η δάσκαλος/δασκάλα;

A. Καθημερινά B. Τις περισσότερες φορές Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

14) Πόσο συχνά έχετε ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες του δημοτικού, όταν ο προγραμματισμός του/της δασκάλου/δασκάλας περιλαμβάνει τη συμμετοχή και βοήθεια των γονέων;

A. Κάθε φορά B. Τις περισσότερες φορές Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

15) Αναφέρετε την τελευταία φορά που πήρατε μέρος σε δραστηριότητα του δημοτικού σχολείου.

16) Αναφέρετε μια δραστηριότητα ή πληροφορία που μετέφερε το παιδί σας σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την οποία λάβατε υπόψη και εφαρμόσατε στην καθημερινότητά σας.

17) Πόσο συχνά συζητάτε για περιβαλλοντικά ζητήματα στο σπίτι;

A. Καθημερινά B. Συχνά Γ. Σπάνια Δ. Ποτέ

18) Αναφέρετε μερικά παραδείγματα των θεμάτων που συζητάτε.
