

Η Επίδραση της Υλοποίησης Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Διδακτική και Περιβαλλοντική Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών.

Μαρία Μπαλάσκα¹, Ιωάννα Ραβάνη², και Αναστάσιος Ζόμπολας³

¹ Εκπ/κός Β/θμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 15, Γυμνάσιο Θουρίας Μεσσηνίας
mbalaskagr@hotmail.com

² Εκπ/κός Β/θμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 20, ΚΠΕ Καλαμάτας
jjjran@hotmail.com

³ Εκπ/κός Α/θμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 70, ΚΠΕ Καλαμάτας
tasoszompolas@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να αναδείξει, να ερμηνεύσει και να συζητήσει το βαθμό επηρεασμού των εκπαιδευτικών από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις, από τη μία και στις καθημερινές συμπεριφορές φιλικές προς το περιβάλλον από την άλλη. Η έρευνα γίνεται βάσει μεταβλητών, όπως τα έτη υπηρεσίας, η παρακολούθηση σεμιναρίων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ο αριθμός υλοποιούμενων Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από τους ίδιους ή γενικά στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, οι παράγοντες που τυχόν επηρέασαν τους εκπαιδευτικούς ως προς τις διδακτικές τους προσεγγίσεις αλλά και τη στάση τους ως προς τα περιβαλλοντικά ζητήματα, κ.ά..

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, για αρκετές από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν και έχουν σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, επηρεάζονται πιο πολύ από το έντυπο υλικό που υπάρχει για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την υλοποίηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης παρά από την παρακολούθηση σεμιναρίων. Επίσης για την καθημερινή εφαρμογή περιβαλλοντικών συμπεριφορών επηρεάζονται πιο πολύ από φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης παρά από φορείς τυπικής εκπαίδευσης.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Εκπαιδευτική έρευνα.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, διδακτική μεθοδολογία, στάση εκπαιδευτικών, πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (στο εξής Π.Ε.) καλείται να διασαφηνίσει στους εκπαιδευόμενους την ουσία της περιβαλλοντικής κρίσης, εξετάζοντας τα διάφορα ζητήματα αυστηρά διεπιστημονικά, δεδομένου ότι αν τα συμπτώματα της περιβαλλοντικής υποβάθμισης ανήκουν στον τομέα των φυσικών επιστημών, οι αιτίες απαντώνται στον τομέα των κοινωνικών (Orr 1992:145), αξιοποιώντας ποικίλα εκπαιδευτικά εργαλεία που χαρακτηρίζονται καινοτόμα. Ταυτοχρόνως, καλείται να συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών με πλήθος δεξιοτήτων, καθιστώντας τους ενεργούς και ικανούς να ανταπεξέλθουν στην κρίση αυτή (UNESCO 1977) όχι μόνο στο παρόν αλλά και σε βάθος χρόνου. Αυτό σημαίνει όμως ότι η όλη ουσία και

έννοια της Π.Ε. δεν εμπλέκει μόνο τους εκπαιδευόμενους, αλλά πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτοί έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν τη συνείδηση των μελλοντικών γενεών (Ντούσκας, 2007:29). Έτσι, με βασικότερο «εργαλείο» του την προσωπικότητά του, ο εκπαιδευτικός, καλείται να ανταπεξέλθει στον πολυρόλο του (Ντούσκας, 2007:30-31).

Το επιπλέον θέμα που προκύπτει και εξετάζεται στην παρούσα έρευνα είναι αν ισχύει και το αντίστροφο. Αν δηλαδή η άμεση ή έμμεση συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (στο εξής Π.Π.Ε.), έχει αφενός συμβάλλει στη διαμόρφωση των προσωπικών στάσεων τους απέναντι σε θέματα του περιβάλλοντος αλλά και αλλαγές αφετέρου στη διδακτική πρακτική που εφαρμόζουν στην τάξη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Παρόλο που ο τρόπος που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά φαινόμενα αντικατοπτρίζεται στις στάσεις τους και κατ' επέκταση στις καθημερινές συμπεριφορές τους, δεν υπάρχει πάντοτε πλήρης αντιστοιχία στάσεων και συμπεριφορών (Γεώργας, 1995:124). Η διαμόρφωση δε των στάσεων, επηρεάζεται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον (Γεώργας, 1995:122). Όσον αφορά στην Π.Ε., η συμπεριφορά, οι στάσεις και οι αξίες των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευομένων (Banks & Banks 1993), δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός φύσει και θέση αποτελεί ένα πρόσφορο και διαρκές πρότυπο για την εδραίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών (Κολιάδης, 1995).

Έρευνες (Lane, 1994, Samuel, 1993, Monroe et al., 2002) που διερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την Π.Ε. αποδεικνύουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά αυτή την καινοτομία, η συμμετοχή τους σε Π.Π.Ε. δεν είναι ανάλογη. Η εφαρμογή θεωρείται πολύ αγχωτική και απαιτεί σημαντική προσπάθεια από αυτούς. Η έλλειψη βοήθειας από τους διευθυντές των σχολείων και οι διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από εκείνες των διευθυντών (Samuel, 1993) αλλά και η έλλειψη κινήτρων (Βούκουνα, 2006:130) είναι οι βασικότεροι λόγοι που θεωρούνται αποτρεπτικοί για την εφαρμογή της Π.Ε.

Ταυτοχρόνως, το αντικείμενο της Π.Ε. απαιτεί τη συγκρότηση και λειτουργία μιας ολιστικής προσέγγισης που θα αναφέρεται στη δημιουργία φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και αξιών (Glasgow, 1996). Η Π.Ε. για χρόνια αποτέλεσε μία από τις ελάχιστες καινοτόμες δράσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που έδωσε έμφαση στην παιδαγωγική της διάσταση (Μπαμπίλα κ.ά., 2005:65). Οι παιδαγωγικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από την Π.Ε. (σχέδιο εργασίας, η επίλυση προβλήματος, ο εριστικός διάλογος, η έρευνα στο πεδίο κ.ά.) καθοδηγούν τον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει στη διαμόρφωση των θεμάτων που πραγματεύεται μέσα από την ομαδική εργασία την ίδια στιγμή που η μέθοδος επεξεργασίας των θεμάτων έχει άμεση συνάφεια με την καθημερινότητα, τις δραστηριότητες και το μέλλον του ανθρώπου. Αυτό συμβάλλει στην απόκτηση αξιών και τη διαμόρφωση κουλτούρας (Ματσαγγούρας, 2007:429).

Έτσι, τα προγράμματα στοχεύουν στην ουσιαστική εμπλοκή των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων), αποτρέποντας τη συντήρηση μιας εκπαίδευσης που απλά αναπαράγει τη σημερινή κοινωνία με όλα τα παθογενή

της χαρακτηριστικά χωρίς αυτή να προχωρά σε κριτική αξιολόγηση των δομών και των λειτουργιών της (Αθανασάκης, Α., 2006:14). Με αυτό τον τρόπο θα υπάρξει ισοδύναμη προώθηση και της τρίτης διάστασης (για το περιβάλλον), η οποία προσδίδει πολιτικό και κοινωνικό βάθος στην Π.Ε. και βαρύτητα στην έννοια του πολίτη και της ευθύνης που φέρει για την ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής (Φλογαΐτη, 2006 στο Στεφανόπουλος, κ.ά., 2006:649).

Από τις έρευνες όμως όπου μελετήθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για διάφορα περιβαλλοντικά ζητήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλείψεις γνώσεις, λανθασμένες αντιλήψεις και παρανοήσεις (Papadimitriou, 2001, Flogaiti & Agelidou, 2003, Δημητρίου, 2002) για διάφορα θέματα του περιβάλλοντος. Έχει αποδειχθεί ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς και γνώσεων (Marcinkowski, 1998). Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό το άτομο να μπορεί να κατανοεί τη φύση του περιβαλλοντικού ζητήματος και τις οικολογικές και ανθρώπινες συνέπειές του. Από τα παραπάνω προκύπτει η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή της Π.Ε. Στη Διεθνή Διάσκεψη της Θεσσαλονίκης, (UNESCO-Ελληνική Κυβέρνηση 1997) έγινε παραδεκτό ότι ένα από τα σοβαρά λάθη στην πορεία της Π.Ε., ήταν η ελλιπής και κακή εκπαίδευση σε περιβαλλοντικά ζητήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την απουσία ή την ατελή περιβαλλοντική εκπαίδευση των εκπαιδευομένων. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Π.Ε. φαίνεται να είναι το πιο αδύναμο σημείο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (OECD, 1995 αναφ. στο McKeown-Ice R., 2000).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η προσφορά της Π.Ε. στους εμπλεκόμενους σε αυτή, αναφέρεται αρχικά στο ενδεχόμενο υιοθέτησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε ζητήματα του περιβάλλοντος, τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτικών. Η παραπάνω υπόθεση στηρίζεται και από το γεγονός ότι η Π.Ε. δεν είναι μόνο η εφαρμογή των επιστημονικών αρχών και παιδαγωγικών θεωριών σε θέματα που σχετίζονται με τα προβλήματα του περιβάλλοντος αλλά έχει σχέση και με το είδος των αξιών που καθορίζουν τη ζωή των ανθρώπων και με τις στάσεις που πρέπει να υιοθετούνται ώστε τόσο η τωρινή γενιά όσο και οι μελλοντικές γενιές να ζήσουν καλύτερα πάνω στη Γη (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993:90). Όθηση όμως στην πραγματοποίηση των στόχων της Π.Ε. φαίνεται να είναι η ουσιαστική και συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προσανατολισμένη τόσο στην ενίσχυση του γνωστικού αντικείμενου της Π.Ε. όσο και στη διαδικασία εφαρμογής της.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε μικρής κλίμακας ποσοτική έρευνα με πληθυσμό τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Μεσσηνίας.

Ως μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων, που δεν έχει δεχτεί τόσο έντονη κριτική για υποκειμενισμό όπως συμβαίνει με την ποιοτική αξιολόγηση (βλ. σχετικά Bryman, 2001 στο Φραντζή, 2007:47). Ένας ακόμη πρακτικός λόγος της επιλογής της ποσοτικής έρευνας ήταν ο περιορισμένος χρόνος για την υλοποίησή της, που είναι αρνητικό στοιχείο για τη χρησιμοποίηση μιας ποιοτικής τεχνικής αφού σύμφωνα με

τους Faulkner, κ.ά., (1999): «οι ποιοτικές τεχνικές μπορούν να εξασφαλίσουν πλουσιότερα δεδομένα, πολύ συχνά όμως είναι χρονοβόρες και δεν επιτρέπουν στον ερευνητή να κάνει γενικεύσεις που να αφορούν μεγάλα δείγματα ανθρώπων».

Πριν από τη δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτική ανάγνωσή του από εκπαιδευτικούς με διδακτική και ερευνητική εμπειρία για να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτήσεων από τους αποδέκτες του ερωτηματολογίου. Από τα 120 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν (με προσωπική επίδοση), συμπληρώθηκαν τα 114 από τα οποία προέκυψαν τα στοιχεία που ακολουθούν. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται κατά 60% από γυναίκες και κατά 40% από άνδρες, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (56%) να κυμαίνεται μεταξύ 41 και 49 ετών. Επίσης η πλειοψηφία του δείγματος (44%) έχει 11 – 20 χρόνια υπηρεσίας. Όσον αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν, το 47% αποτελείται από εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και το 53% από εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Εκπ/σης.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου (όπου σε πολλές υπήρχε η επιλογή «Άλλο» ώστε να συμπληρωθεί από τους ερωτηθέντες). Ήταν διαρθρωμένο σε 4 ενότητες: α) περιγραφή και σκοπός της έρευνας, β) δημογραφικά στοιχεία γ) ερωτήσεις σε σχέση με διδακτικές πρακτικές και δ) ερωτήσεις σε σχέση με περιβαλλοντικές συμπεριφορές. Σε πολλές ερωτήσεις οι συμμετέχοντες καλούνταν να εκφράσουν τη συμφωνία ή διαφωνία τους με τη χρήση αξιολογικής κλίμακας τύπου Likert διαβάθμισης από το 1 έως το 5 (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ) ενώ σε άλλες δινόταν η δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απαντήσεις. Τέλος, οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν και επεξεργάστηκαν σύμφωνα με επαγωγικές στατιστικές μεθόδους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Από την καταγραφή των απαντήσεων αποτυπώνεται ότι το 51% του συνόλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει υλοποιήσει Π.Π.Ε. αν και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί σχετικά είναι 77%. Μάλιστα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν επιμόρφωση αλλά δεν υλοποιούν Π.Π.Ε. είναι 55%, δηλαδή μεγαλύτερο από όσους υλοποιούν (45%). Το δείγμα των εκπαιδευτικών που δεν είχε υλοποιήσει ποτέ Π.Π.Ε. αλλά είναι επιμορφωμένοι στην Π.Ε. αιτιολόγησε την επιλογή του σε ερώτηση που επιδέχεται περισσότερες από μία απαντήσεις και τα αποτελέσματα που προέκυψαν, σε φθίνουσα σειρά επιλογής, είναι τα εξής: «έλλειψη χρόνου» (62%), η «γραφειοκρατία» (38%), «δε γνωρίζω τη διαδικασία» (38%), «δεν υπάρχει οικονομικό κίνητρο» (31%) και «δε μου έγινε πρόταση από συναδέλφους που είχαν ήδη εμπλακεί» (31%).

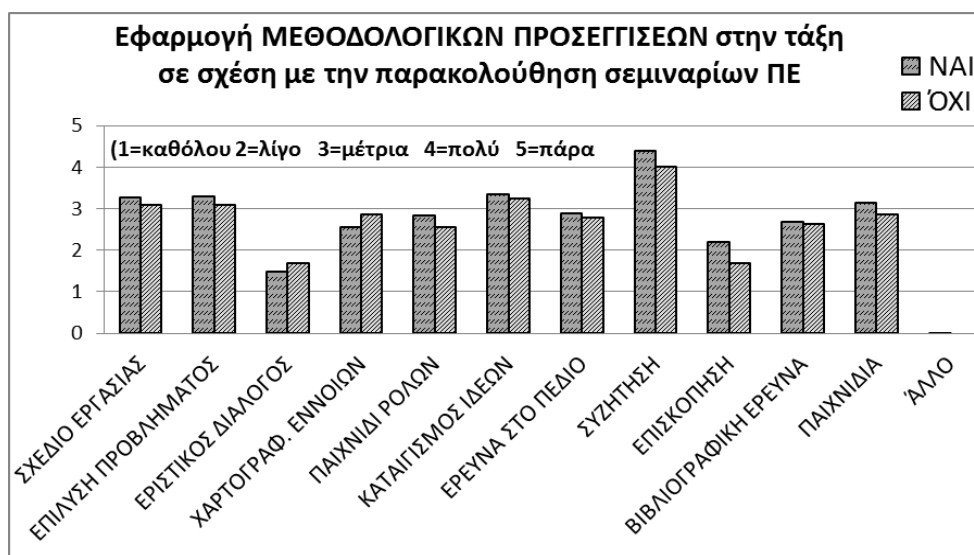
Συσχέτιση τυχόν αλλαγών στις διδακτικές πρακτικές, με την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε.

Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την επίδραση των Π.Π.Ε. στην επιλογή και εφαρμογή διδακτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς.

Η πρώτη μεταβλητή που αναλύθηκε, αφορά στην υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, ή όχι, από τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην Π.Ε. Προκύπτει ότι από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις εκείνη που προτιμάται

περισσότερο κατά μέσο όρο είναι η «συζήτηση» ενώ εκείνη που προτιμάται λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς είναι ο «εριστικός διάλογος». Επιπλέον, παρατηρείται ότι όσα περισσότερα είναι τα έτη υπηρεσίας τόσο περισσότερο χρησιμοποιείται η «συζήτηση».

Επίσης, η παραπάνω μεταβλητή συσχετίστηκε με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια Π.Ε.». Το διάγραμμα 1 απεικονίζει τη σχέση αυτή από την οποία παρατηρείται ότι η χρήση μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην τάξη είναι ανεξάρτητη από το αν ο εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει σεμινάρια Π.Ε. ή όχι (καθώς σε όλες τις κατηγορίες, οι αποκλίσεις μεταξύ απάντησης «ΝΑΙ» και «ΟΧΙ» είναι πολύ μικρές).



Διάγραμμα 1. Συσχέτιση μεταβλητών «Παρακολούθηση σεμιναρίων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» και «Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην τάξη»

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επηρεάζονται περισσότερο από το έντυπο υλικό (εκπαιδευτικό, επιστημονικά άρθρα, κ.ά.) στην αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (με μέσο όρο 3,15 όπου 3=«μέτρια») παρά από την άμεση ή έμμεση συμμετοχή στην υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε. και την αντίστοιχη επιμόρφωση (με μέσο όρο κάτω του 3), όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Συμμετοχή σε σεμινάρια Π.Ε.	2,93
Υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε.	2,83
Υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε., στη σχολική μονάδα, από άλλους εκπαιδευτικούς	2,66
Εκπαιδευτικό υλικό, επιστημονικά άρθρα, βιβλία για την περιβαλλοντική εκπαίδευση	3,15

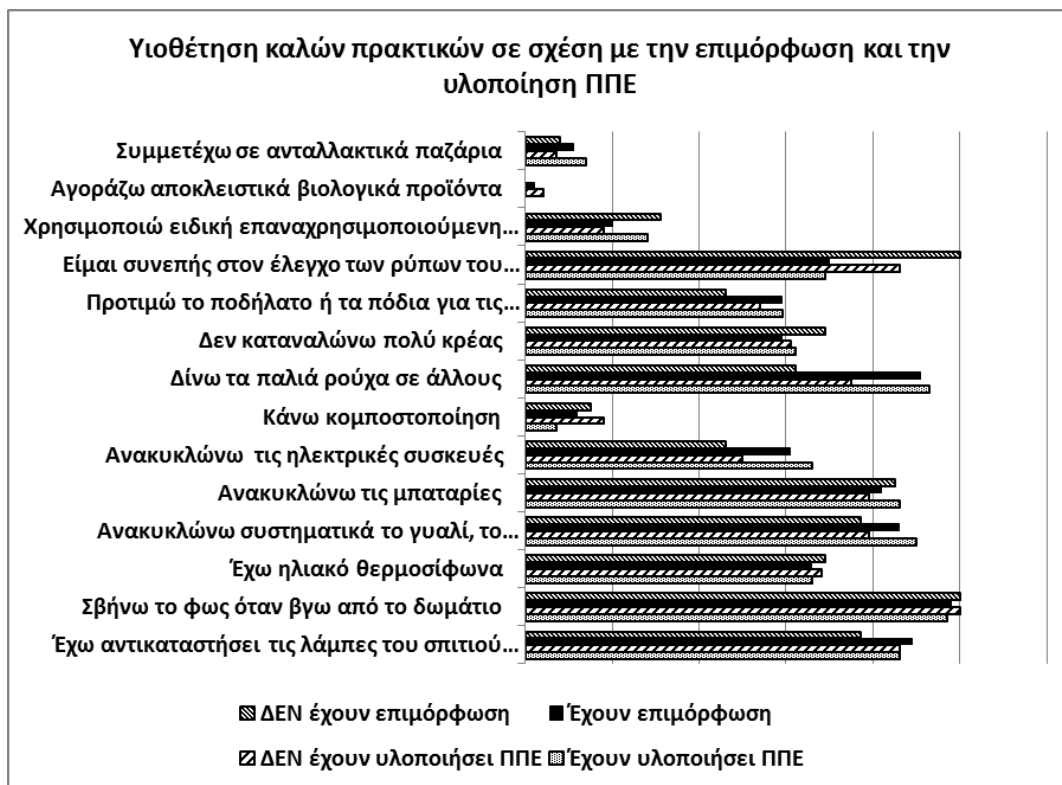
Πίνακας 1. Καταγραφή του βαθμού επιρροής άλλων παραγόντων Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλα αυτά, στη συγκεκριμένη συσχέτιση, η συμμετοχή σε σεμινάρια Π.Ε. έχει ένα μικρό προβάδισμα σε σχέση με την υλοποίηση Π.Π.Ε. στο σχολείο τους (είτε από τους ίδιους είτε από συναδέλφους τους).

Συσχέτιση τυχόν αλλαγών στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα, με την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε.

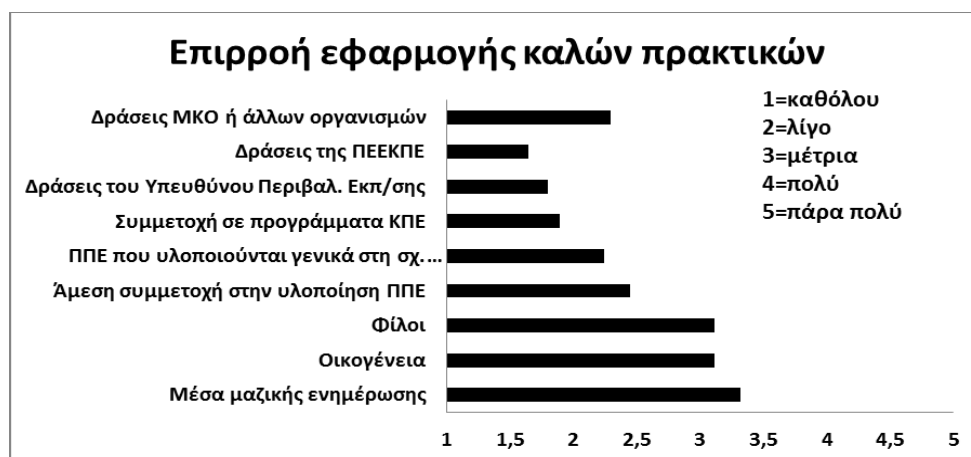
Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την επίδραση των Π.Π.Ε. στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το αν εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή συγκεκριμένες καλές πρακτικές για το περιβάλλον. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (98%) απάντησαν ότι «σβήνουν το φως όταν βγουν από το δωμάτιο» και το 82-86% ότι «χρησιμοποιούν λάμπες εξοικονόμησης ενέργειας» και «ανακυκλώνουν και επαναχρησιμοποιούν αντικείμενα». Η γενική εικόνα δείχνει ότι πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών εφαρμόζουν καθημερινές πρακτικές για την προστασία του Περιβάλλοντος.

Από το διάγραμμα 2, παρατηρείται ως γενική εικόνα, ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ επιμόρφωση και άμεση εμπλοκή με τα προγράμματα Π.Ε. με την εφαρμογή καλών πρακτικών και την επιλογή συγκεκριμένης στάσης απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Ιδίως στις πρακτικές των οποίων η μη εφαρμογή τους έχει οικονομικές επιπτώσεις (π.χ. «είμαι συνεπής στον έλεγχο των ρύπων του αυτοκινήτου μου», «σβήνω το φως όταν βγαίνω από το δωμάτιο», «έχω ηλιακό θερμοσίφωνα» κ.ά.) υπερτερούν οι μη επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί και όσοι δεν υλοποιούν Π.Π.Ε.. Επίσης, για όλες τις κατηγορίες εκπαιδευτικών (επιμορφωμένων ή μη, που υλοποιούν ή όχι Π.Π.Ε.), σχεδόν μηδενική είναι η εφαρμογή πρακτικών που ενστερνίζονται μεγαλύτερη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (π.χ. «συμμετέχω σε ανταλλακτικά παζάρια») ή απαιτούν μεγαλύτερο κόπο ή κόστος (π.χ. «κάνω κομποστοποίηση», «αγοράζω αποκλειστικά βιολογικά προϊόντα»). Η μόνη πρακτική στην οποία υπερτερούν ξεκάθαρα οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί και όσοι υλοποιούν Π.Π.Ε. φαίνεται στην απάντηση «δίνω παλιά ρούχα σε άλλους».



Διάγραμμα 2. Καθημερινές πρακτικές σε σχέση με την επιμόρφωση (ή μη) και την υλοποίηση (ή όχι) ΠΠΕ

Στο Διάγραμμα 3, παρατηρείται ότι για την υιοθέτηση των παραπάνω πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (μέσος όρος βαθμολόγησης από 3,1 έως 3,4 όπου 3=μέτρια). Αντίθετα, οι φορείς της εκπαίδευσης που ασχολούνται με την Π.Ε. (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Υπεύθυνος Π.Ε., Κ.Π.Ε.) αλλά και η άμεση συμμετοχή στην υλοποίηση Π.Π.Ε. έχουν επηρεάσει τον εκπαιδευτικό κατά μέσο όρο «λίγο» (μέσος όρος βαθμολόγησης από 1,64 έως 2,45 όπου 2=λίγο).



Διάγραμμα 3. Παράγοντες επιρροής υιοθέτησης καθημερινών πρακτικών

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι γενικά η Π.Ε., έχει επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς ως προς την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και στη διαμόρφωση στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον, αλλά αυτή η επιρροή δεν είναι σημαντική αφού υπερτερούν άλλοι παράγοντες επιρροής, άσχετες με την Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση καινοτόμων μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην τάξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αξιοποίηση έντυπου υλικού (εκπαιδευτικό, επιστημονικά άρθρα, κα.) και πολύ λιγότερο από το αν ο εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει σεμινάρια Π.Ε. ή έχει υλοποιήσει Π.Π.Ε. Την ίδια στιγμή, από την παρούσα έρευνα αλλά και άλλες (Eurobarometer, 2001) φαίνεται ότι τα Μ.Μ.Ε., η οικογένεια και οι φίλοι, φαίνεται να ασκούν την μεγαλύτερη επιρροή στην εφαρμογή καλών πρακτικών και την επιλογή συγκεκριμένης στάσης απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα, από ότι η εμπλοκή σε Π.Π.Ε. ή η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Μόνο εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει μεγάλο αριθμό Π.Π.Ε., φαίνεται να έχουν επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό. Παρατηρείται λοιπόν, ότι ενώ αδιαμφισβήτητα τα Π.Π.Ε. προσφέρουν γνώσεις στους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς, η σχέση των περιβαλλοντικών γνώσεων με τις περιβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές εμφανίζεται πολύ ασθενής (Βασιλούδης, 2006: 105).

Όλα αυτά δε τη στιγμή που παρατηρείται και σε αυτή την έρευνα αλλά και σε άλλες (Lane J., 1994, Samuel H., 1993 Monroe et al., 2002), ότι η εφαρμογή της Π.Ε. δεν είναι ανάλογη προς τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία αυτή, επικαλούμενοι διάφορους λόγους όπως την έλλειψη κινήτρων (όπως αναφέρει και η Βούκουνα, 2006: 130, σε σχετική έρευνα), την έλλειψη χρόνου και την γραφειοκρατία που απαιτείται, αλλά και την έλλειψη γνώσεων στην μεθοδολογία υλοποίησης Π.Π.Ε. (όπως αναφέρουν και οι Papadimitriou V., 2001 και Δημητρίου Α., 2002).

Από τα παραπάνω προκύπτει η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή της Π.Ε. Όπως όμως έχουν αποδείξει και οι Hungefford and Volk, (1990), Marcinkowski, (1998), Hwang Y. et al. (2000), η αύξηση γνώσης δεν οδηγεί στην περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά, για το λόγο αυτό, η επιμόρφωση δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στην αύξηση γνώσεων για το περιβάλλον, αλλά λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα πορίσματα των ερευνών, θα πρέπει να στοχεύει στην εξισορρόπηση προσφοράς εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων με το σχεδιασμό, τη μεθόδευση και την ανάπτυξη προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, James A., and Cherry Banks (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Eurobarometer (2001). *Europeans, Science and Technology*. Brussels: European Commission. Research Directorate-Generale.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Flogaiti E., Agelidou E., (2003). *Kindergarten Teachers Conceptions about Nature and the Environment*, Environmental Education Research, Vol. 9, No 4.
- Glasgow, J. (1996). *Environmental Education in the Formal System: The Training of Teachers*, στο Leal Fihlo, W., Murphy, Z., O' Loan, K. (επιμ.), A Sourcebook for Environmental Education, The Parthenon Publishing Group.
- Hangerford H.R., Volk T., (1990). *Changing Learner Behavior through Environmental Education*. Journal of Environmental Education, Vol 21, No 3.
- Hwang Yeong-Hyeon, Kim Seong-II, Jeng Jiann-Min, (2000). *Examining the Causal Relationships among Selected Antecedents of Responsible Environmental Behavior*. Journal of Environmental Education, Vol 31, No 4, p.p 19-25.
- Lane J., Wilke R., Champeau R., Sivek D., (1994). *Environmental Education in Wisconsin: A Teacher Survey*, Journal of Environmental Education, Vol. 25, No. 4, p.p. 9-17.
- Marcinkowski T. (1998). *Predictors of Responsible environmental Behavior: A Review of Three Dissertation Studies* (in: Hungerford H. et al. eds., Essential Readings in Environmental education, Stipes Publishing p. 227-256).
- Monroe M., Scollo G., Bowers A., (2002). *Assessing teachers. Needs for Environmental Education Services*, Applied Environmental Education and Communication, Vol. 1 p.p. 37-43.
- OECD, (1995). *Environmental Learning for the 21st Century Centre for Education Research and Innovation*, στο McKeown-Ice R., (2000). Environmental Education in the United States: A Survey of Preservice Teacher Education Programs, The Journal of Environmental Education, Vol. 32 No.1, p.p. 4-11.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*, State University of New York Press, Albany.
- Papadimitriou, V., (2001). *Science and Environmental Education: Can they really be integrated*, Proceedings of the 1st IOSTE Symposium in Southern Europe, Cyprus, 2001, p.p. 323-332.
- Samuel H., (1993). *Impediments to Implementing Environmental Education*, Journal of Environmental Education, Vol. 25, No. 1, p.p. 26-29.

- UNESCO, (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Tbilisi.
- UNESCO και Ελληνική Κυβέρνηση 1997, Διεθνής Διάσκεψη "Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση, και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία», Θεσσαλονίκη - <http://www.minenv.gr/4/41/4101/g410109.html>, ανασύρθηκε στις 10/9/2012.
- Αθανασάκης, Α. (2006). *Οι αειφορικές προϋποθέσεις, δράσεις και προοπτικές στα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (τόμος Περιλήψεων και CD-ROM). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βασιλοπούλου, Ι., (2006). *Η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση στάσεων των μαθητών: η περίπτωση των ΣΠ.Π.Ε. στο 4ο Δ.Σ. Μεταμόρφωσης*, στα Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (τόμος Περιλήψεων και CD-ROM). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βούκουνα, Κ. (2006). *Το προφίλ των εκπαιδευτικών και των μαθητών που ασχολούνται και δεν ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο νομό Χίου*. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (τόμος Περιλήψεων και CD-ROM). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, (τομ. Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου Α., (2002). *Εκπαιδευτικοί της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και περιβαλλοντικά θέματα: Το φαινόμενο του θερμοκηπίου*. Διδακταλία των Φυσικών Επιστημών, τ. 2, σ.37-48.
- Κολιάδης, Ε., (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τ. β.' Αθήνα: Κοινωνικογνωστικές θεωρίες.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (επιμ.), (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπίλα, Ε., Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Α., Φραντζή, Α., Χατζημιχαήλ, Μ. (2005). *Η σχέση των στόχων και των δράσεων, όπως διατυπώνονται στα ΣΥΠ, με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων*. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (τόμος Περιλήψεων και CD-ROM). Ισθμός Κορίνθου: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ντούσκας, Θ.Ν. (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα τ. 6.
- Στεφανόπουλος, Ν., Δημοπούλου, Μ., (2006). *Ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου για το περιβάλλον και την αειφορία*. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (τόμος Περιλήψεων και CD-ROM). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φραντζή, Α. (2007). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των γυναικών εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, διπλωματική εργασία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.