

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ ΙΧΘΥΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΥΔΑΤΙΝΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των κοινωνικών αξιών
στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές»**

Ιωάννης Χαντζόγλου

ΒΟΛΟΣ 2024

UNIVERSITY OF THESSALY
DEPARTMENT OF ICHTHYOLOGY AND AQUATIC ENVIRONMENT
AND DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION



JOINT POSTGRADUATE PROGRAMME
“EDUCATION FOR SUSTAINABILITY AND THE ENVIRONMENT”

JOINT POSTGRADUATE MASTER’S THESIS

**“Teachers’ perceptions of the role of social values in the cultivation of
environmental consciousness in students”**

Ioannis Chantzoglou

VOLOS 2024

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, Έτος 2024. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον» και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ματσιώρη Στεριανή, Καθηγήτρια, Τμήμα Γεωπονίας, Ιχθυολογίας και Υδάτινου
Περιβάλλοντος, Σχολή Γεωπονικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,
Επιβλέπουσα.

Δρίτσας Σοφοκλής, Δρ., Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Βαθμίδα Α', Τμήμα Γεωπονίας, Ιχθυολογίας
και Υδάτινου Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, **Μέλος**

Παρασκευόπουλος Στέφανος, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας, **Μέλος.**

Υπεύθυνη Δήλωση

Ο Ιωάννης Χαντζόγλου γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των κοινωνικών αξιών στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές»**, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχουν χρησιμοποιηθεί ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο δηλών

Ιωάννης Χαντζόγλου

Αφιερώνεται στους αγαπημένους μου γονείς, Χριστόφορο & Στέλλα

και στη μνήμη των 57 ψυχών, που τόσο άδικα έφυγαν

στο δυστύχημα των Τεμπών, στις 28 Φεβρουαρίου 2023.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την περάτωση της παρούσας εργασίας, ολοκληρώνεται ο ακαδημαϊκός κύκλος σπουδών μου στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά ευγνωμοσύνη μου για την διευθύντρια του Δ.Π.Μ.Σ. και επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας κ. Στεριανή Ματσιώρη για όλη την υποστήριξή της, από την αρχή μέχρι και το τέλος εκπόνησης της εργασίας. Την ευχαριστώ θερμά για την εμπιστοσύνη και το σεβασμό της απέναντι στις ιδέες, στις κλίσεις, στα ενδιαφέροντα και εν γένει στις επιλογές μου, σχετικά με το ερευνητικό μονοπάτι που χάραξε η εργασία. Η ευελιξία που μου παρείχε, με εμπιστοσύνη, ήταν καθοριστική για την πορεία της ερευνητικής εργασίας. Η άρτια περάτωσή της οφείλεται σε εκείνη, την ευγενική της στάση, τις διακριτικές επισημάνσεις της, τις συμβουλές της, καθώς και στην εξασφάλιση άριστων συνθηκών εργασίας στους χώρους του Δ.Π.Μ.Σ. Έπειτα, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον οργανωτικό υπεύθυνο και μέλος της επιτροπής κ. Σοφοκλή Δρίτσα για την άψογη συνεργασία μας, αλλά και στον συντονιστή καθηγητή του Β' εξαμήνου κ. Στέφανο Παρασκευόπουλο για την εξαιρετική οργάνωση των παιδαγωγικών μαθημάτων και την παροχή άρτιας θεωρητικής κατάρτισης. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω κάθε διδάσκων και διδάσκουσα που συνάντησα και στα δύο εξάμηνα του Δ.Π.Μ.Σ., καθώς με τις γνώσεις όλων, συγκρότησα ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, επάνω στο οποίο η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε. Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για το ενδιαφέρον τους, την ευγένειά τους και τη συμβολή τους στην έρευνα, μέσα από τους οποίους - ευελπιστώντας - αποδόθηκε νέα γνώση για τον κόσμο.

Πέραν των προαναφερθέντων, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις αδερφές μου, την κοπέλα μου και όλους τους αγαπημένους φίλους μου, πάντα στηρίγματα στις προσπάθειές μου, με την κατανόηση και την διαρκή τους αγάπη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον χημικό - εκπαιδευτικό, θείο και δάσκαλό μου Χρήστο για τη μύηση στις φυσικές επιστήμες και στο δρόμο της αρετής. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Χριστόφορο και Στέλλα, χωρίς τους οποίους, δεν θα έφτανα έως εδώ σήμερα. Τους είμαι για πάντα ευγνώμων, μιας που εκείνοι ποτέ δεν μου δίδαξαν, ούτε τις ηθικές αξίες, αλλά ούτε και τον κόσμο που μας περιβάλλει. Όλα, μου τα έδειξαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ανεξάρτητα από το πόσο έχει εξελιχθεί η επιστημονική σκέψη για την περιβαλλοντική εκπαίδευση – εκπαίδευση για την αειφορία με τα χρόνια, η ιδέα ότι η συνεκτίμηση των αξιών θα πρέπει να έχει κεντρικό ρόλο σε μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία, υπήρξε ένα διαρκές ζήτημα. Η παρούσα εργασία εξέτασε τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο των κοινωνικών αξιών στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης των ατόμων και στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η εργασία διερεύνησε προτάσεις για τους τρόπους και τις πρακτικές, που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της, καθώς και στην σύνδεσή της με τις κοινωνικές αξίες και την εκπαίδευση αξιών. Για να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι, ο ερευνητικός σχεδιασμός βασίστηκε σε ποιοτική μέθοδο, και συγκεκριμένα στην προσέγγιση της φαινομενολογίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 16 εκπαιδευτικούς, ενώ η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην τεχνική της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι κοινωνικές αξίες της συλλογικότητας, της ζωής σε αρμονία με τη φύση, της φροντίδας προς τους άλλους, της προστασίας του περιβάλλοντος, της αλληλεγγύης, της ανθρωπιάς και του αλτρουισμού, μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης. Επιπλέον, η καλλιέργεια αυτών των αξιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με παράλληλη καλλιέργεια ενσυναίσθησης, μπορεί να συμβάλλει θετικά στην περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών/τριών. Αναφορικά με τις προτάσεις για την βελτίωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αυτές σχετίζονται κυρίως με αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και με προσωπικές αλλαγές

των εκπαιδευτικών, που σχετίζονται με την εφαρμογή εκπαιδευτικών διαδικασιών τυπικής και άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστήριξε και ανέδειξε την σύνδεση των κοινωνικών αξιών με τη διαμόρφωση και την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης. Τα ευρήματα έχουν επιπτώσεις για τη διερεύνηση νέων δυνατοτήτων και προοπτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση – εκπαίδευση για την αειφορία.

Λέξεις – κλειδιά: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Κοινωνικές αξίες, Περιβαλλοντική συνείδηση, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Εκπαίδευση για την αειφορία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Άνθρωπος και περιβάλλον	1
1.2. Περιβαλλοντική συνείδηση: ορισμός και πτυχές	1
1.3. Κοινωνικές Αξίες.....	4
1.3.1. Ορισμοί κοινωνικών αξιών	4
1.3.2. Διαμόρφωση κοινωνικών αξιών	5
1.3.3. Διαχωρισμός κοινωνικών αξιών	7
1.3.4. Η θεωρία κοινωνικών αξιών του Schwartz.....	8
1.4. Γένεση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ιστορικό πλαίσιο	12
1.5. Περιβαλλοντική εκπαίδευση: θεωρητικό πλαίσιο και βασικές έννοιες.....	13
1.6. Εκπαίδευση αξιών.....	16
1.7. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	17
1.8. Σημαντικότητα, καινοτομία και συμβολή της έρευνας	19
1.9. Σχετικές έρευνες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.....	21
1.9.1. Εισαγωγή.....	21
1.9.2. Η επίδραση των κοινωνικών αξιών στην περιβαλλοντική συνείδηση.....	22
1.9.3. Η επίδραση των κοινωνικών αξιών στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης	28

1.9.4. Προτάσεις υπέρβασης των δυσκολιών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών.....	29
1.9.5. Περιορισμοί ερευνών, ερευνητικό κενό και μεθοδολογική προσέγγιση	36
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
2.1. Εισαγωγή	38
2.2. Ερευνητική προσέγγιση	38
2.2.1. Φιλοσοφική κοσμοθεωρία έρευνας: Η ερμηνευτική φιλοσοφική παράδοση	38
2.2.2. Συγκριτικά πλεονεκτήματα ποιοτικής έρευνας και ερευνητικές καινοτομίες	41
2.3. Συλλογή δεδομένων	45
2.3.1. Συγκρότηση του δείγματος	45
2.3.2. Στάδια και διαδικασίες συλλογής δεδομένων	47
2.3.3. Περιορισμοί δείγματος και δεδομένων	48
2.4. Ανάπτυξη ερευνητικού εργαλείου	49
2.4.1. Ποιοτικές συνεντεύξεις: Η ημι-δομημένη συνέντευξη	49
2.4.2. Λειτουργικοί ορισμοί ερευνητικών ερωτημάτων.....	50
2.4.3. Ερωτηματολόγιο οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης.....	52
2.4.4. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας συνεντεύξεων.....	54
2.5. Διαδικασίες διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	55
2.6. Στρατηγικές επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων.....	58
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	63

3.1 Εισαγωγή	63
3.2. Σχέση περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικών αξιών σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο	64
3.2.1. Απαραίτητες κοινωνικές αξίες στην εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης	65
3.2.2. Επίδραση κοινωνικών αξιών στην εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης..	73
3.3. Καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικές αξίες σε εκπαιδευτικό επίπεδο	76
3.4. Προτάσεις εκπαιδευτικών για τους τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών και την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	82
3.4.1. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικές με την εκπαιδευτική κοινότητα για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	82
3.4.2. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικές με την μαθητική κοινότητα για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	87
3.4.3. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικές με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση ...	92
3.4.3.1. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών τυπικής και άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	92
3.4.3.2. Προτάσεις για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών	97

3.4.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική και την υπέρβαση των δυσκολιών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση	104
3.4.4.1. Πολιτεία, υπουργείο και άλλα θεσμικά ζητήματα: Θεωρητικές προτάσεις ως προς το νομικό πλαίσιο	104
3.4.4.2. Πολιτεία, υπουργείο και άλλα θεσμικά ζητήματα: Εμπειρικές προτάσεις ως προς το νομικό πλαίσιο	110
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	115
4.1 Εισαγωγή	115
4.2. Η επίδραση των κοινωνικών αξιών στην περιβαλλοντική συνείδηση	115
4.3. Η επίδραση των κοινωνικών αξιών στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης	117
4.4. Προτάσεις υπέρβασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών	119
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	124
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	138
A. Ελληνόγλωσση.....	138
B. Ξενόγλωσση	142
Γ. Ηλεκτρονικές πηγές.....	154
ABSTRACT	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	157

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Κυκλικό μοντέλο των κοινωνικών αξιών (Schwartz et al., 2012)	11
Σχήμα 2. Τρεις διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	15
Σχήμα 3. Κλίμακα κοινωνικών αξιών (Papadimitriou & Sirivianou, 2018)	51

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τις απαραίτητες κοινωνικές αξίες στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης	65
Πίνακας 3.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τη σχέση των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης. 3	
Πίνακας 3.3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τη σχέση των κοινωνικών αξιών και της καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης.....	77
Πίνακας 3.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικές με την εκπαιδευτική κοινότητα για τους τρόπους υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	82
Πίνακας 3.5. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση σχετικές με την μαθητική κοινότητα	87
Πίνακας 3.6. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην τυπική και άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση	93
Πίνακας 3.7. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικές πρακτικές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.....	97
Πίνακας 3.8. Θεωρητικές προτάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για το νομικό πλαίσιο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	105
Πίνακας 3.9. Εμπειρικές προτάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για το νομικό πλαίσιο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.....	110

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Άνθρωπος και περιβάλλον

Ως «περιβάλλον» νοείται το σύνολο των φυσικών, ανθρωπογενών και κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες πλαισιώνουν τον άνθρωπο (Αθανασάκης & Κουσουρής, 1993). Η σχέση μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος είναι σχέση αλληλένδετη και αμφίδρομη. Με την παρουσία του σύγχρονου ανθρώπου στον πλανήτη, από ιστορικής πλευράς, εντοπίζονται ορισμένα εξελικτικά στάδια, που διαμορφώθηκαν κατά την ανάπτυξή του. Πρωταρχικά, η θέση του ήταν αυτή του συλλέκτη καρπών και του κυνηγού ζώων, μετέπειτα εξελίχθηκε με τη γεωργική επανάσταση ως ο άνθρωπος που καλλιεργεί και εκτρέφει τη τροφή του, ώσπου με τη βιομηχανική επανάσταση ξεκίνησε η εκθετική αύξηση της παραγωγής και της περεταίρω παγκόσμιας ανάπτυξης (Καραλή 2008). Το φαινόμενο του υπερπληθυσμού που ακολούθησε, οι υπερεντατικοί ρυθμοί παραγωγής, η υπερκατανάλωση φυσικών πόρων, και άλλοι παράγοντες, οδήγησαν σταδιακά στην υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος και στην εισαγωγή της ανθρωπότητας σε μια εποχή περιβαλλοντικής κρίσης. Η περιβαλλοντική κρίση εκδηλώνεται μέσα από την εμφάνιση σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων, όπως είναι η κλιματική αλλαγή, η ρύπανση των υδάτων, η ρύπανση της ατμόσφαιρας, η διάβρωση και ερημοποίηση των εδαφών, η αποψίλωση των δασών, η απώλεια της βιοποικιλότητας, καθώς και άλλα περιβαλλοντικά προβλήματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023). Συγχρόνως, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, έχουν οδηγήσει αναμφίβολα σε μία περίοδο, όχι μόνο περιβαλλοντικής κρίσης, αλλά οικονομικής και κοινωνικής κρίσης (Φλογαΐτη, 2006)

1.2. Περιβαλλοντική συνείδηση: ορισμός και πτυχές

Ο όρος «περιβαλλοντική συνείδηση» φαίνεται πως δεν έχει έναν απόλυτο και ακριβή ορισμό, παρά τις πολλές ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει για να τον προσεγγίσουν με σαφή τρόπο. Η περιβαλλοντική συνείδηση αποτελεί εξ ορισμού μια σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει διαστάσεις στάσεων και εν δυνάμει συμπεριφορών. Πτυχές αυτών των στάσεων μπορούν να είναι οι γνώσεις για περιβαλλοντικά θέματα, τα θετικά συναισθήματα για τον φυσικό κόσμο, τα αρνητικά συναισθήματα (πχ. ανησυχία) για την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, την επιθυμία ανάληψης δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος, οι οποίες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Απώτερο πρακτικό σκοπό αυτών αποτελεί η λεγόμενη περιβαλλοντική συμπεριφορά που δύναται να προκύψει στη συνέχεια μέσα από εκείνα, καθώς όλα τα προηγούμενα στηρίζονται στην πεποίθηση ότι το άτομο εν τέλει θα οδηγηθεί στην περιβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά (Papadimitriou, 2006). Έτσι, η περιβαλλοντική συνείδηση αποτελείται από παραμέτρους που αφορούν στις περιβαλλοντικές γνώσεις, τις περιβαλλοντικές στάσεις και την περιβαλλοντική συμπεριφορά (Maloney & Ward, 1973; Papadimitriou & Sirivianou, 2018).

Οι Gambro & Switzky (1996) ορίζουν την περιβαλλοντική γνώση ως την *«ικανότητα των ατόμων να καταλαβαίνουν και να αξιολογούν την επίδραση της κοινωνίας στο περιβάλλον, γνώση που προβάλλει μέσα από την αναγνώριση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών τους»*. Από την άλλη μεριά, οι περιβαλλοντικές στάσεις αφορούν σε θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ένα άτομο για το περιβάλλον. Μερικά παραδείγματα θετικών συναισθημάτων αφορούν στη συναισθηματική σύνδεση με τη φύση και την αγάπη για το φυσικό περιβάλλον, ενώ αρνητικά συναισθήματα μπορούν να περιλαμβάνουν φόβους, ανησυχίες και άλλα συναισθήματα που προκύπτουν από τη συνειδητοποίηση των κινδύνων μιας

πιθανής καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος. Τέλος, πτυχή της περιβαλλοντικής συνείδησης είναι η πρόθεση δράσης στην προστασία του περιβάλλοντος και εν δυνάμει η περιβαλλοντική συμπεριφορά, η οποία αποτελεί ζητούμενο και προκύπτει μέσα από τις δύο προηγούμενες, τις περιβαλλοντικές γνώσεις και περιβαλλοντικές στάσεις. Έτσι, μέσα από αυτή την ψυχολογική διαδικασία, το άτομο θεωρείται πως οδηγείται στην περιβαλλοντική συνείδηση και περιβαλλοντική συμπεριφορά (Papadimitriou, 2006).

Οι Sánchez & Lafuente (2010), αναγνωρίζοντας τις πολλές ερμηνείες του όρου «περιβαλλοντική συνείδηση» και θέλοντας να τον κάνουν πιο λειτουργικό, ενσωμάτωσαν τις ευρέως αποδεκτές θεωρίες, διακρίνοντας τέσσερις διαστάσεις-πτυχές: την γνωστική, την συναισθηματική, την διαθετική και την ενεργή. Στη γνωστική διάσταση, μετράται το επίπεδο γνώσης των πραγματικών προβλημάτων του περιβάλλοντος, που θα κινητοποιήσει τη συμπεριφορά, εσωτερικεύοντας φιλοπεριβαλλοντικές αξίες και πεποιθήσεις. Σύμφωνα με τη συναισθηματική διάσταση, το άτομο αναπτύσσει μία φιλοπεριβαλλοντική κοσμοθεωρία και έχει αντίληψη του κινδύνου των περιβαλλοντικών προβλημάτων, προσπαθώντας να εντοπίσει τρόπους για την επίλυση αυτών. Η διαθετική διάσταση χωρίζεται σε δύο όψεις. Στην μία όψη εντάσσονται οι ατομικοί κανόνες, το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και η προσωπική ευθύνη. Στην άλλη όψη, βρίσκονται οι φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις για την προθυμία ανάληψης το κόστους των διάφορων μέτρων της περιβαλλοντικής πολιτικής. Τέλος, η ενεργή διάσταση, μεταξύ άλλων, εμπεριέχει τις περιβαλλοντικές ακτιβιστικές δράσεις του ατόμου και τις συμπεριφορές που υιοθετεί στην προσωπική του ζωή.

Επιπρόσθετα, φαίνεται πως στη συστηματική προσέγγιση των οικολογικών προβλημάτων επιτάσσεται να δοθεί και μια άλλη διάσταση της περιβαλλοντικής συνείδησης – εκτός της περιβαλλοντικής - που αφορά την κοινωνία. Σύμφωνα με τους

Papadimitriou & Sirivianou (2018) αυτή είναι η κοινωνική διάσταση της περιβαλλοντικής συνείδησης. Αυτή αφορά κυρίως στην κοινωνική ευαισθητοποίηση του ατόμου και εν γένει της κοινωνίας για διάφορα κοινωνικά προβλήματα που είναι αποτέλεσμα των οικολογικών προβλημάτων (Schultz et al., 2005; Dempsey et al., 2011). Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα προκαλούνται από την ίδια την κοινωνία και τις ανθρώπινες συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα έχουν αντίκτυπο στην κοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα, το ενδιαφέρον για τα κοινωνικά προβλήματα που δημιουργούνται, οι κοινωνικές ανισότητες και η ποιότητα του περιβάλλοντος που κληροδοτείται στις μελλοντικές γενιές, αποτελούν ζωτικές παραμέτρους της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και συνείδησης (Papadimitriou & Sirivianou, 2018). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα γίνει εστίαση κυρίως στην περιβαλλοντική διάσταση της περιβαλλοντικής συνείδησης, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται και οι πτυχές της κοινωνικής συνείδησης που καταγράφουν προηγούμενοι ερευνητές.

1.3. Κοινωνικές Αξίες

1.3.1. Ορισμοί κοινωνικών αξιών

Οι κοινωνικές επιστήμες για να περιγράψουν τα άτομα, και κατά συνέπεια τις ανθρώπινες κοινωνίες, βασίζονται κυρίως στις αξίες που αυτά ενσαρκώνουν (Sagin & Schwartz, 2022). Ο Schwartz (1992) όρισε τις αξίες ως *«επιθυμητούς μεταβατικούς στόχους ποικίλης σημασίας, οι οποίοι χρησιμεύουν ως κατευθυντήρια αρχή στη ζωή ενός ατόμου ή άλλης κοινωνικής οντότητας»*. Στην πραγματικότητα, αυτά είναι συστήματα αξιών που έχουν σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, αλλά και στην

ηθική κάθε ατόμου (Perkins & Brown, 2012) Οι αξίες λειτουργούν ως κριτήρια ή πλαίσια βάσει των οποίων μπορεί να ελεγχθεί η παρούσα εμπειρία, να διαμορφωθεί η προσωπική ζωή του ατόμου, οι συνήθειες του και οι προσωπικές επιλογές του (Feather, 1995; Schwartz, 1992). Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι θεωρούν τις αξίες ως σηματοδότες που οδηγούν την πορεία της ζωής ενός ατόμου. Οι ίδιες συνδέονται με κίνητρα που έχουν βαθιές ρίζες, βάση των οποίων γίνονται κατανοητές οι στάσεις, οι απόψεις, οι ιδέες και οι συμπεριφορές. Ο Schwartz (1992), στηριζόμενος σε παλαιότερα μοντέλα, ήταν αυτός που έκανε τη σύνδεση των αξιών με τα κίνητρα, αναπτύσσοντας τη θεωρία του και έθεσε τις βάσεις για τους ερευνητές να μελετήσουν περαιτέρω την ψυχολογική λειτουργία των αξιών. Οι αξίες επιδρούν στο τι παρακολουθούν οι άνθρωποι, ποια γνώση γίνεται περισσότερο προσιτή από γνωστική άποψη, πόση σημασία αποδίδουν οι άνθρωποι σε διαφορετικές συνέπειες πράξεων, πώς οι άνθρωποι αξιολογούν μια κατάσταση και τις πτυχές της, καθώς και ποιες είναι οι εναλλακτικές λύσεις που εξετάζουν (Steg et al., 2014). Ο όρος «αξία» επιδέχεται πολλών ορισμών, όπως αναφέρει ο Γεωργόπουλος (2002), ο οποίος καταλήγει πως *«αξία είναι μια πεποίθηση, η οποία συνιστά έναν μονιμότερο, θεμελιώδη πνευματικό προσανατολισμό (ατόμων ή ομάδων) και βάσει της οποίας οι άνθρωποι επιλέγουν κάποιους τρόπους συμπεριφοράς ή σκοπούς ζωής»*.

1.3.2. Διαμόρφωση κοινωνικών αξιών

Η κουλτούρα της εκάστοτε κοινωνίας - αλλά και κάθε ατόμου ξεχωριστά - διαμορφώνει καταλυτικά τις προσωπικές αξίες, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι πως, κάθε άτομο ή κοινωνία, αποδίδει διαφορετική σημασία σε κάθε αξία, δημιουργώντας έτσι μία

ιεράρχηση αξιών που αποκαλύπτει τις αξιακές προτεραιότητες της κοινωνικής οντότητας (Sagin & Schwartz, 2022). Σύμφωνα με την UNESCO (2013), οι αξίες υποστηρίζουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις, ενώ επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων. Η Λιθοξοΐδου (2006) αναφέρει ότι *«η αξία δημιουργείται από μία συγχώνευση στενά ευθυγραμμισμένων στάσεων»* ενώ *«στάση είναι η τάση του ατόμου να ανταποκρίνεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα και αποτελείται από ένα σύνολο σχετικών ιδεών»*. Δηλαδή, πολλές πεποιθήσεις συγκροτούν μία στάση και πολλές στάσεις συγκροτούν μία αξία. Σημειώνεται ότι πολλές φορές η αξία συγχέεται με τη στάση. Ωστόσο, η πρώτη είναι πιο γενική και σφαιρική έννοια, ενώ η δεύτερη αφορά συγκεκριμένα γεγονότα, καταστάσεις και ανθρώπους (Γεωργόπουλος, 2002; Στρούμπα, 2018).

Οι κοινωνικές αξίες είναι αυτές που ευθύνονται για τις αποφάσεις που λαμβάνει ένα άτομο ή κοινωνική οντότητα, προκειμένου να πετύχει την κοινωνική ευημερία, την επικοινωνία, τον σεβασμό, τόσο σε προσωπικό ή κοινωνικό επίπεδο, αλλά και όσον αφορά στο περιβάλλον (Γεωργόπουλος, 2006). Ο άνθρωπος έχει την τάση να αισθάνεται θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με το κατά πόσο σημαντική (ή όχι) είναι μια αξία για τον ίδιο. Κατά συνέπεια, οδηγείται σε ανάλογες πράξεις και συμπεριφορές, προκειμένου να ικανοποιήσει τα θετικά συναισθήματα και παράλληλα να αποτρέψει πράξεις και συμπεριφορές που θα έχουν αρνητικά συναισθήματα και αποτελέσματα για εκείνον/η. Δηλαδή, ο ρόλος της αυτο-αντίληψης καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός σε αυτό (Smith & Schwartz, 1997). Ο Schwartz (2006) επισημαίνει πως η ηλικιακή περίοδος της εφηβείας είναι καθοριστική για τη ζωή ενός ατόμου γιατί τότε, εκτός των άλλων, ξεκινά η διαμόρφωση των αξιών, οι οποίες κατά τα πρώτα χρόνια της ενηλικίωσης θα σταθεροποιηθούν. Στη συνέχεια, ανάλογα με τις διάφορες κοινωνικές συγκυρίες, ίσως διαφοροποιηθεί η σπουδαιότητα που αποδίδεται στις εκάστοτε αξίες από το άτομο

(Schwartz, 2006a). Επομένως, στην παρούσα εργασία, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην μελέτη των αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών γυμνασίων και λυκείων, ομάδα που αντιπροσωπεύει χαρακτηριστικά την εφηβική ηλικία του ατόμου.

1.3.3. Διαχωρισμός κοινωνικών αξιών

Οι κοινωνικές αξίες προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα διαχωρίζονται σ' αυτές του πολιτισμικού επιπέδου και σ' αυτές του ατομικού λαμβάνοντας όμως υπόψη ότι όλες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς (Schwartz & Huismans, 1995). Καθώς όλες οι αξίες δεν είναι ίδιες μεταξύ τους, αλλά κάποιες είναι και αντίθετες, διαφαίνονται δύο δίπολα κινήτρων, γύρω από τα οποία αυτές κινούνται. Αυτά είναι το «άνοιγμα στις αλλαγές» έναντι της «παράδοσης/συντηρητισμός» και η «υπέρβαση εαυτού» έναντι της «βελτίωσης εαυτού». Στην πρώτη κατηγοριοποίηση συγκρούονται οι αξίες που ενισχύουν τις αλλαγές και εστιάζουν στην ανεξάρτητη σκέψη και πράξη («αυτοκατεύθυνση» και «ερέθισμα/παρακίνηση») με εκείνες που σχετίζονται με την αυτοσυγκράτηση, την παράδοση και την κοινωνική σταθεροποίηση («ασφάλεια», «συμμόρφωση» και «παράδοση»). Από την άλλη, σε αντίθεση βρίσκονται οι αξίες που εστιάζουν στην υπέρβαση του εαυτού, στην ευτυχία του άλλου και στις ισότιμες και ισόνομες πρακτικές μεταχείρισης («οικουμενικότητα» και «καλοσύνη») με τις αξίες που εστιάζουν στην ατομική ευημερία και την επιβολή στους άλλους («ισχύς/δύναμη» και «επίτευξη») (Λαμπρίδης & Δελαβέκουρα, 2013). Έρευνες δείχνουν ότι τα νεότερα σε ηλικία άτομα έχουν την τάση να βάζουν πιο ψηλά τις κοινωνικές αξίες όπως ο

αυτοπροσδιορισμός/αυτοκατεύθυνση, το ερέθισμα/παρακίνηση, ο ηδονισμός και η επίτευξη ενώ αυξητική τάση φαίνεται να έχουν και αξίες όπως η παράδοση, η συμμόρφωση, η ασφάλεια και η οικουμενικότητα. (Schwartz, 2006β; Mishra, 1994). Όσον αφορά διαφορές στο φύλο, αυτές είναι ελάχιστες, με τις γυναίκες να ιεραρχούν πιο υψηλά αξίες όπως η οικουμενικότητα, ενώ οι άνδρες την επίτευξη και τη δύναμη. Αξίζει να επισημανθεί πως, επιδραστικό ρόλο κατέχει η μόρφωση, καθώς επιδρά στην ιεράρχηση αυτών των αξιών. Άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο τοποθετούν υψηλότερα τις αξίες της παράδοσης, την ασφάλειας και της συμμόρφωσης, ενώ άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο την αυτό-κατεύθυνση, τον ηδονισμό, την επίτευξη, το ερέθισμα/παρακίνηση και την οικουμενικότητα (Schwartz, 2006β).

1.3.4. Η θεωρία κοινωνικών αξιών του Schwartz

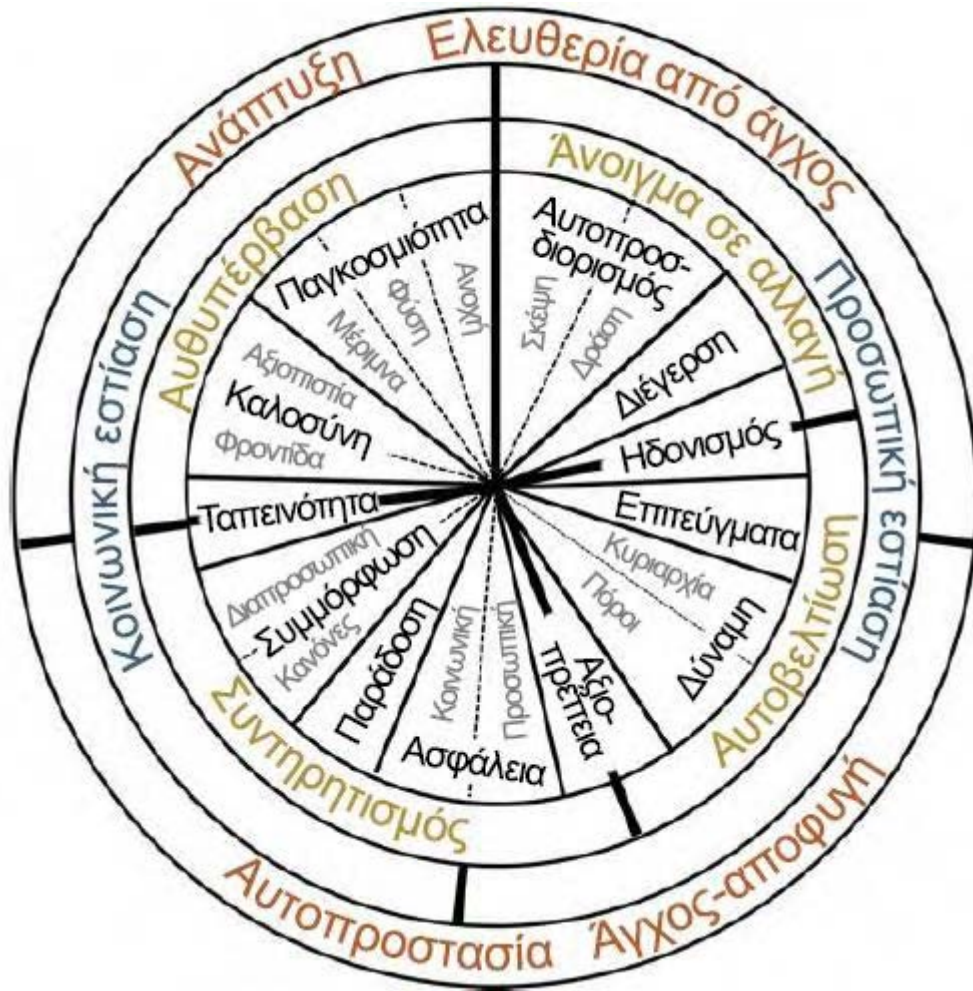
Κάθε αναφορά στις αξίες, υπονοεί κάτι που είναι σημαντικό για τη ζωή του κάθε ατόμου. Ο καθένας τοποθετεί τις αξίες σε μία διαφορετική κλίμακα σπουδαιότητας, όπου εκεί προκύπτει μια σχετική ταξινόμηση των αξιών, η οποία δημιουργεί προτεραιότητες ορισμένων αξιών, έναντι κάποιων άλλων. Ο Schwartz ανέπτυξε μία θεωρία κοινωνικών αξιών, όπου προσέδωσε σε αυτές έξι στοιχειώδη χαρακτηριστικά. Και τα έξι χαρακτηριστικά, αφορούν όλες τις αξίες, με μοναδική διαφορά το είδος του στόχου ή το κίνητρο που ενυπάρχει σε αυτές (Schwartz, 2012). Τα έξι χαρακτηριστικά των αξιών, σύμφωνα με τον Schwartz (2012), συνοψίζονται στα εξής:

- Κάθε αξία είναι μία πεποίθηση που όταν αυτή ενεργοποιηθεί θα πληρεί με συναίσθημα.

- Η αξία αναφέρεται σε στόχους που κινητοποιούν την πράξη για την επίτευξή τους.
- Η αξία ξεπερνάει ορισμένες δράσεις και καταστάσεις, γεγονός που τις διαφοροποιεί από τις στάσεις και τους κανόνες.
- Η αξία οδηγεί κάθε επιλογή, απόφαση και αξιολόγηση καταστάσεων και διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου. Λειτουργεί, δηλαδή, σαν πρότυπο και κριτήριο. Συνήθως, η λειτουργία αυτή των αξιών γίνεται ασυνείδητα, ενώ μπαίνει στην επίγνωση του υποκειμένου (ατόμου), μόνο όταν η ενέργεια συγκρουστεί με την αξία.
- Η ταξινόμηση των αξιών γίνεται ανάλογα με τη σημασία και τη σπουδαιότητα που έχει αποδώσει το άτομο σε αυτές. Έτσι, δημιουργούνται οι προτεραιότητες, που αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία του ατόμου. Πρόκειται για ακόμη ένα χαρακτηριστικό που διαχωρίζει την αξία από τον κανόνα και τη στάση.
- Κάθε στάση και συμπεριφορά επιδρά και επηρεάζει πολλές αξίες και όχι μόνο μία.

Η θεωρία του Schwartz είναι η πιο αναγνωρισμένη θεωρία που εφαρμόζεται παγκοσμίως, κυρίως στην κοινωνική ψυχολογία. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Schwartz διαμορφώθηκαν, σε πρώτο στάδιο, δύο υποθέσεις εκ των οποίων η μία ήθελε τις αξίες ως αναπαραστάσεις γνωστικές που διαμορφώνουν τους στόχους σε τρία επίπεδα: ικανοποίηση βιολογικών αναγκών, ικανοποίηση διαπροσωπικών αναγκών και ευημερία. Η άλλη τοποθετεί τις αξίες σε έναν κύκλο και όσο αντίθετες είναι τόσο περισσότερο αποκρούονται, δημιουργώντας αντίθετες πεποιθήσεις. Σε επόμενο στάδιο, προστέθηκε άλλη μία υπόθεση όπου χωρίστηκε ο κύκλος σε 10 τιμές, που

αντιπροσωπεύουν τις υποκειμενικές δομές κινήτρων, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και δημιούργησαν τη διάσταση της «δεκτικότητας στην αλλαγή», όπου εντάσσονται οι αξίες της οικουμενικότητας και της καλοσύνης, και τη διάσταση «βελτίωση εαυτού», όπου εμπεριέχονται οι αξίες της δύναμης και του επιτεύγματος. Οι 10 αξίες που ορίστηκαν, σύμφωνα με τα κίνητρα, ήταν η Αυτό-κατεύθυνση, η Διέγερση, ο Ηδονισμός, το Κατόρθωμα, η Ισχύς/Δύναμη, η Ασφάλεια, η Συμμόρφωση, η Παράδοση, η Καλοσύνη και η Οικουμενικότητα. Οι αξίες αυτές είναι καθολικές καθώς, στηρίζονται στις παγκόσμιες απαιτήσεις του κάθε ατόμου με κύριο στόχο την επίτευξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ευρυθμίας (Schwartz, 2012). Με την πάροδο του χρόνου οι τιμές αυξήθηκαν σε 19, χωρίζοντας τις αξίες που ενσαρκώνουν προσωπικούς έναντι κοινωνικούς στόχους και τις αξίες που έχουν αυτό-επεκτατικούς στόχους έναντι κινήτρων αυτό-προστασίας. Φαίνεται ότι μέχρι και σήμερα, το κυκλικό μοντέλο του Schwartz, όπως αντικατοπτρίζεται και στο Σχήμα 1, παρουσιάζει με ακρίβεια τις νοητικές αναπαραστάσεις των αξιών των ανθρώπων και επιβεβαιώνει τη σύνδεσή τους με τους στόχους που θέτει ο κάθε άνθρωπος (Μαίο, 2010).



Σχήμα 1: Το κυκλικό μοντέλο των κοινωνικών αξιών (Schwartz et al., 2012, σ. 669; Γκαργκαβούζη, 2020)

1.4. Γένεση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ιστορικό πλαίσιο

Το ενδιαφέρον για το περιβάλλον ανυψώθηκε στο τέλος περιόδων σταθερής οικονομικής ανάπτυξης, όπως τα τέλη του 19ου αιώνα, τη δεκαετία 1920 και τη δεκαετία του 1950. Αποκορύφωμα των σταδίων αυτών ήταν η περιβαλλοντική κίνηση των δεκαετιών 1950-1960, με χαρακτηριστική την αντίληψη πως το περιβάλλον δεν αποτελείται μόνο από το φυσικό περιβάλλον, αλλά και από το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Παπαδημητρίου, 1998). Έτσι, κατά τη δεκαετία του '70, η περιβαλλοντική εκπαίδευση (ΠΕ) εισέρχεται σε τροχιά ανάπτυξης, όταν το 1970 συσχετίζεται με τα σχολικά προγράμματα, το 1972 διαπιστώνεται η πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, το 1975 διατυπώνονται οι βασικοί στόχοι της και το 1977 καταγράφεται το θεωρητικό της πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων ενσωμάτωσης της σε κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γεωργόπουλος 2005). Έπειτα, η δεκαετία του '80 θα χαρακτηριστεί από προσπάθειες προώθησής της στην επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ το 1992 με τη σύνοδο κορυφής του Ρίο θα ξεκινήσει η εποχή της αειφόρου ανάπτυξης. Εκεί σχηματίζεται η Agenda 21, που σκοπό έχει την επίτευξη της αειφορίας, μέσα από το τρίπτυχο «περιβάλλον – κοινωνία – οικονομία», και τη δράση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21ου αιώνα (Δημητρίου 2009). Η ιστορία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, για τον 20ο αιώνα, ολοκληρώνεται το 1997 στη Θεσσαλονίκη, όπου η ίδια αναγνωρίζεται ως βασικός πυλώνας για την αειφορία. Το 2002, στην επόμενη σύνοδο κορυφής, συνεχίζεται εκτενέστερα ο διάλογος σχετικά με την αειφόρο ανάπτυξη, και ο ΟΗΕ, με αφορμή αυτή τη διάσκεψη, θα κηρύξει τη δεκαετία 2005-2014 ως τη «Δεκαετία για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (UNESCO-EPD 1997; Δημητρίου 2009).

1.5. Περιβαλλοντική εκπαίδευση: θεωρητικό πλαίσιο και βασικές έννοιες

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί μία εκπαίδευση σε αστικές και αγροτικές περιοχές, η οποία ενισχύει μία σαφή αντίληψη και ενδιαφέρον για την οικολογική, οικονομική, κοινωνική και πολιτική αλληλεξάρτηση. Παρέχει σε κάθε άτομο γνώσεις, αξίες, στάσεις, δεξιότητες και αφοσίωση, με απώτερο σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος, συμβάλλοντας στη δημιουργία νέων προτύπων κοινωνιών προς το περιβάλλον (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να διακριθεί, με βάση τη μορφή που τη διέπει, σε τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση, μη-τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση ή άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση (Σκαναβή, 2004). Χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα και ολιστικότητα, κατά την οποία τα βιοφυσικά συστατικά στοιχεία του περιβάλλοντος είναι σε στενή αλληλεξάρτηση με τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία. Επίσης, λαμβάνει υπόψη το ιστορικό και εθνολογικό περιβάλλον των κοινοτήτων, με σκοπό την εκτίμηση της παγκόσμιας κληρονομιάς, και της συνειδητοποίησης της κατάστασης όπου βρίσκεται. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη επίγνωσης για ατομική υπευθυνότητα, στην ενθάρρυνση της αλλαγής των στάσεων και των αξιών, στην απόκτηση εμπειρίας στην ενασχόληση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και στη γενικότερη εκπαίδευση των πολιτών (Hammerman, 1979).

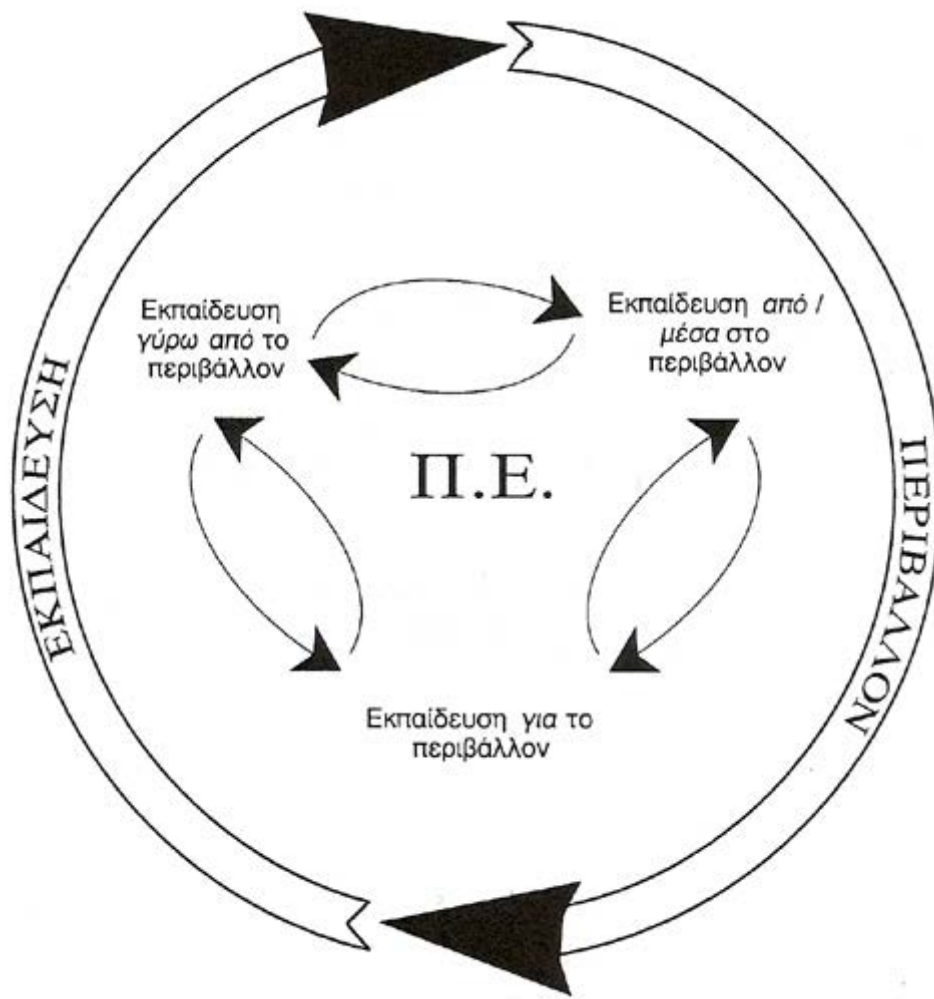
Η περιβαλλοντική εκπαίδευση απαρτίζεται από τρεις διαστάσεις ή επίπεδα, που μαζί συγκροτούν την ολοκληρωμένη περιβαλλοντική εκπαίδευση και την ξεχωρίζουν από κάθε προηγούμενη προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι διαστάσεις αυτές είναι (Αγγελίδης 1993):

- 1) Εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον
- 2) Εκπαίδευση μέσα στο περιβάλλον

3) Εκπαίδευση για το περιβάλλον

Αυτές οι τρεις διαστάσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μία συνολική προσέγγιση, χωρίς μονοδιάστατη έμφαση σε μία από αυτές. Ο Γεωργόπουλος (1993) επισημαίνει ότι δεν πρέπει να εστιάζει κανείς σε μία ή δύο από αυτές, αλλά να τις αντιμετωπίζει ως μία προσέγγιση, διαφορετικά η περιβαλλοντική εκπαίδευση που εφαρμόζεται δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη. Σύμφωνα με το International Study Conference (1977), οι τρεις διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σχετίζονται με τις αντίστοιχες περιοχές ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993):

- 1) Γνωστική, η οποία έχει σχέση με τη διανοητική ανάπτυξη, με το σχηματισμό εννοιών, με εξηγήσεις προτύπων, διαδικασιών, μορφών και σχέσεων.
- 2) Συναισθηματική, η οποία σχετίζεται με την άμεση εμπειρία του περιβάλλοντος, με την αισθητική και οπτική επίγνωση και με τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων προς τον «τόπο».
- 3) Ηθική, η οποία σχετίζεται με τις στάσεις προς το περιβάλλον, τις κοινωνικές και πολιτικές επιρροές που το μορφοποιούν και με τη δημιουργία αξιών.



Σχήμα 2: Οι τρεις διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Πηγή: env-edu.gr/Chapters.aspx?id=166

1.6. Εκπαίδευση αξιών

Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός για μια κοινωνία, καθώς ένας από τους στόχους της είναι να βοηθήσει και να κινητοποιήσει τα άτομα των νεότερων γενεών, στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, προκειμένου να σκέφτονται κριτικά και να αναλύουν σε βάθος αξίες και στερεότυπα. Έτσι, μπορούν να αναθεωρηθούν και να αναδιαμορφωθούν οι προσωπικές αξίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που επηρεάζουν το τρίπτυχο άτομο – κοινωνία – περιβάλλον (Φλογαΐτη, 2011). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει μία άρρηκτη σχέση μεταξύ αξιών και εκπαίδευσης (Βώρος, 1997). Η εκπαίδευση για τις αξίες ή εκπαίδευση αξιών περιλαμβάνει όλα τα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου και κατευθύνεται προς τον ηθικό αυτοκαθορισμό του μέσω της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής του ανάπτυξης (Γεωργόπουλος, 2002, σ. 437-485). Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, οι διδακτικές μέθοδοι και γενικότερα όλη η δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδρυμάτων δεν είναι τυχαία, αλλά οφείλει να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε αξίες που διέπουν μία κοινωνία (Βώρος, 1997). Φυσικά, δεν πρόκειται για στενά όρια που δεν αφήνουν το περιθώριο για αλλαγή και βελτίωση. Τα εκπαιδευτικά συστήματα στοχεύουν προς την αλλαγή και λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, προκειμένου να αναπτυχθούν νέες αξίες που θα βελτιώσουν την κοινωνία και θα οδηγήσουν στην εξέλιξή της.

Ο εκπαιδευτικός, όντας πρότυπο, οφείλει μέσω των διδακτικών μεθόδων που ακολουθεί, να δίνει στους μαθητές τα κατάλληλα ηθικά και διανοητικά εφόδια, προκειμένου οι ίδιοι να συμμετέχουν ενεργά και κριτικά, στη διαδικασία καλλιέργειας των αξιών. Μέσω, λοιπόν, της εκπαίδευσης αξιών ενισχύεται το αξιακό σύστημα των μαθητών/τριών, καθώς οι ίδιοι/ες υιοθετούν αξίες και τις εφαρμόζουν στην καθημερινή

τους ζωή. Παράλληλα, όμως, τους επιτρέπεται να καλλιεργήσουν δυνατότητες όπως η αυτονομία, η αυτοαντίληψη, η κριτική σκέψη, η συνεργασία και ο διάλογος. Προκειμένου να ενισχυθεί αποτελεσματικά η καλλιέργεια αξιών στη μαθητική κοινότητα, είναι απαραίτητο οι ίδιοι οι μαθητές να γνωρίζουν τους λόγους, για τους οποίους κάποιες αξίες προωθούνται, σε αντίθεση με κάποιες άλλες. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργούνται σταθερές βάσεις στην καλλιέργεια των αξιών και έτσι έχουν επίγνωση της σημασίας κάθε αξίας, τόσο σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε ατομικό (Φλογαΐτη, 2011). Έρευνες έχουν δείξει ότι πολιτεία και γονείς υποστηρίζουν μια εκπαίδευση αξιών, που θα χαρακτηρίζει όλα τα γνωστικά αντικείμενα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Peck, Carlson, & Helmstetter, 1992; Ματσαγγούρας, 2001, σ. 442-443). Ωστόσο, παρά το έντονο ενδιαφέρον και τη μεγάλη ερευνητική δραστηριότητα για αποτελεσματικές μεθόδους εκπαιδευτικών πρακτικών, στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζονται σε ευρύτερο πλαίσιο (Colin, 2009).

1.7. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να εμβαθύνει στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σχετικά με την επίδραση των κοινωνικών αξιών, αφενός στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης του ατόμου, αφετέρου στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης μαθητών/τριών γυμνασίων και λυκείων. Επιπλέον, η έρευνα αποσκοπεί να εντοπίσει και να επιλύσει εμπόδια που συναντώνται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπως αυτή εφαρμόζεται στο Ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα, αποκαλύπτοντας τρόπους, πρακτικές ή/και άλλες προτάσεις για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Με άλλα λόγια, αυτή η μελέτη έχει στόχο την κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών αξιών και ανάπτυξης περιβαλλοντικής συνείδησης σε ψυχολογικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα ακόλουθα τρία ερευνητικά ερωτήματα καθοδήγησαν την έρευνα:

- 1) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχέση μεταξύ κοινωνικών αξιών και εμφάνισης περιβαλλοντικής συνείδησης σε ένα άτομο;
- 2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχέση μεταξύ κοινωνικών αξιών και καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης στο σχολείο;
- 3) Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που συναντώνται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, και για την παράλληλη υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση αξιών;

Με την διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων, η έρευνα θα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη βαθύτερη σχέση αξιών και συνείδησης για το περιβάλλον, γνωστικά αντικείμενα της κοινωνικής και περιβαλλοντικής ψυχολογίας. Ακόμη, θα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την τρέχουσα κατάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και για τις δυνατότητες περεταίρω ανάπτυξης του πεδίου, μέσα από το πρίσμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αναμένεται να συμβάλουν σημαντικά στη

συζήτηση γύρω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία και τον κρίσιμο ρόλο της στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά ενσυνείδητων πολιτών και κοινωνιών.

1.8. Σημαντικότητα, καινοτομία και συμβολή της έρευνας

Σε μια εποχή για την ανθρωπότητα, όπου γίνεται όλο και πιο επιτακτική η ανάγκη αντιμετώπισης των κρίσιμων περιβαλλοντικών προκλήσεων, η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία κατέχει καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή των ανθρώπων και των κοινωνιών προς την κατεύθυνση της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος. Σε αυτή την προσπάθεια αλλαγής, η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανάγκη ενίσχυσης της περιβαλλοντικής συνείδησης των τωρινών και μελλοντικών πολιτών και ατόμων που κατέχουν θέσεις λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της βαθύτερης κατανόησης των μηχανισμών διαμόρφωσης και ανάπτυξης περιβαλλοντικής συνείδησης, η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη κατανόηση του ρόλου των κοινωνικών αξιών στη διαμόρφωση και καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης. Στο πεδίο της περιβαλλοντικής ψυχολογίας, η καινοτομία της μελέτης έγκειται στην εστίαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, πληθυσμός που συχνά παραβλέπεται σε ανάλογες έρευνες. Συμπληρωματικά, όσον αφορά το πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφορία, η καινοτομία της μελέτης βρίσκεται στην προσπάθεια ικανοποίησης της ανάγκης για σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφορία με την εκπαίδευση αξιών, αλλά και με την περιβαλλοντική ηθική. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η σημαντικότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι αδιαμφισβήτητη.

Η παρούσα εργασία, αποβλέπει να διερευνήσει σε μεγαλύτερο βάθος την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικών αξιών, επιδιώκοντας να αποσαφηνίσει τους μηχανισμούς ανάπτυξης της περιβαλλοντικής συνείδησης, ώστε να ξεπεραστούν εμπόδια που συχνά την περιορίζουν. Επιπρόσθετα, η μελέτη παρέχει εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τη τρέχουσα κατάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιδιώκοντας να προσφέρει νέες δυνατότητες και προοπτικές για πιθανές βελτιώσεις στον τομέα. Οι προτάσεις που προκύπτουν από τη μελέτη μπορούν να ενημερώσουν προωθούμενες περιβαλλοντικές πολιτικές, να αναπτύξουν νέες φιλοπεριβαλλοντικές πολιτικές, να βελτιώσουν τα προγράμματα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και να συμβάλλουν στα προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών – επιστημόνων. Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη και την κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται η αξία του ρόλου τους στη δημιουργία ενός δίκαιου, αειφόρου και περιβαλλοντικά βιώσιμου κόσμου. Με άλλα λόγια, αυτή η εργασία επιχειρεί να συμβάλλει στη υπάρχουσα γνώση, επεξηγώντας και ερμηνεύοντας τη διαδραστική σχέση της περιβαλλοντικής συνείδησης με τις κοινωνικές αξίες. Παράλληλα, επεκτείνεται πέρα από τα εξοικειωμένα όρια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφορία, εξετάζοντας τις ψυχολογικές βάσεις που οδηγούν στην εμφάνιση και ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης και συμπεριφοράς των ατόμων, συνδέοντας αυτές τις βάσεις, με τις κοινωνικές αξίες και την εκπαίδευση κοινωνικών αξιών.

Συνοψίζοντας, η μελέτη αυτή αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την κατανόηση των μηχανισμών που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης. Μπορεί να λειτουργήσει ως κάλεσμα για την ενσωμάτωση των κοινωνικών αξιών στον

πυρήνα της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, επιδιώκοντας οι τωρινές και οι μελλοντικές γενεές να είναι εφοδιασμένες με εκείνες τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που είναι απαραίτητες για την πρόληψη, τον μετριασμό, την προσαρμογή και την αποκατάσταση των περιβαλλοντικών προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα.

1.9. Σχετικές έρευνες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία

1.9.1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως οι ερευνητές στο χώρο της περιβαλλοντικής ψυχολογίας και κοινωνιολογίας, μελετώντας την ανθρώπινη περιβαλλοντική συμπεριφορά, περιγράφουν πολύπλοκες, αλλά όχι πλήρως κατανοητές σχέσεις μεταξύ πεποιθήσεων, ανησυχιών, στάσεων και φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Σε αυτή τη διαδικασία, αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό ο ρόλος των αξιών, και των αντίστοιχων προσανατολισμών αυτών, ως κύρια προγενέστερη μεταβλητή της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (De Groot and Steg 2008; Oreg and Katz-Gerro 2006; Schultz and Zelezny 1999; Katz-Gerro et al., 2017). Παλαιότερα, βέβαια, φαίνεται πως αυτό δεν είχε διαπιστωθεί επαρκώς. Ακόμη και στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, είχε παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά το περιβάλλον, θεωρούν πως αν απλώς μεταβιβάσουν σχετική γνώση, η υπεύθυνη δράση θα ακολουθήσει αντίστοιχα (Hungerford & Volk, 1990; Chawla & Cushing, 2007). Σήμερα αυτό έχει αλλάξει και η έρευνα, όχι μόνο έχει αναδείξει πλούσια ποικιλία θεωριών για τις μεταβλητές που προϋπάρχουν για την εφαρμογή ή μη της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, αλλά έχει τονίσει τη σημασία και την επίδραση της κάθε μιας από αυτές, συμπεριλαμβανομένων και των αξιών. Στην παρούσα επισκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία, επιχειρείται να διερευνηθεί το εύρος και το βάθος των σχετικών ερευνών

που μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στο σχολείο, παράλληλα με την αλληλεπίδρασή αυτών με την παράμετρο των κοινωνικών αξιών.

Η μεταβλητή της περιβαλλοντικής συνείδησης αποτελεί εξ ορισμού μια σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει διαστάσεις στάσεων. Μεταβλητές των στάσεων αποτελούν οι γνώσεις για περιβαλλοντικά θέματα, τα συναισθήματα για τον φυσικό κόσμο, η επιθυμία ανάληψης δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος, η ανησυχία για την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, οι οποίες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Απώτερο πρακτικό σκοπό αυτών αποτελεί η λεγόμενη περιβαλλοντική συμπεριφορά που δύναται να προκύψει στη συνέχεια μέσα από εκείνα, καθώς όλα τα προηγούμενα στηρίζονται στην πεποίθηση ότι το άτομο εν τέλει θα οδηγηθεί στην περιβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά (Papadimitriou, 2006; Papadimitriou & Sirivianou, 2018). Κομβικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία κατέχουν οι αξίες, καθώς στην πραγματικότητα επηρεάζουν τόσο τις στάσεις και τις συμπεριφορές, όσο και την ηθική των ανθρώπων (Perkins & Brown, 2012).

1.9.2. Η επίδραση των κοινωνικών αξιών στην περιβαλλοντική συνείδηση

Μια σειρά από έρευνες στο χώρο της κοινωνικής και περιβαλλοντικής ψυχολογίας στοχεύουν να διερευνήσουν και να τεκμηριώσουν την ακριβή σχέση μεταξύ των βασικών και γενικών αξιών, των περιβαλλοντικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης. Αρκετές από αυτές αναδεικνύουν τη σημασία των βασικών αξιών του «ατομικισμού» και της «συλλογικότητας» ως γενικότερες αξίες που επιδρούν στη περιβαλλοντική συμπεριφορά, ενώ πολλές είναι εκείνες που τονίζουν το ρόλο των

αλτρουιστικών και βιοσφαιρικών αξιών, που αποτελούν ειδικότερες περιβαλλοντικές αξίες (Schwartz, 2012; Steg et al, 2012; Papadimitriou & Sirivianou, 2018). Σε γενικές γραμμές, οι κοινωνικοαλτρουιστικές αξίες, εκφράζουν το ενδιαφέρον των ατόμων για την ευημερία της ανθρωπότητας και μαζί με τις εγωιστικές αξίες κινούνται στη σφαίρα του ανθρωποκεντρισμού, ενώ οι βιοσφαιρικές αξίες αντιπροσωπεύουν μια οικοκεντρική διάσταση όπου το ενδιαφέρον μετατοπίζεται αποκλειστικά στην ευημερία της ίδιας της φύσης (Perkins & Brown, 2012). Άλλες έρευνες έχουν επεκτείνει το μοντέλο των περιβαλλοντικών αξιών σε ένα μοντέλο τεσσάρων μεταβλητών που περιλαμβάνει δύο περιβαλλοντικές αξίες προερχόμενες από τον βασικό αξιακό προσανατολισμό της αυτό-υπέρβασης (Schwartz, 2012) που είναι οι προαναφερόμενες αλτρουϊστικές και βιοσφαιρικές αξίες, ενώ στη συνέχεια επεκτείνονται σε άλλες δύο περιβαλλοντικές αξίες προερχόμενες από τον βασικό αξιακό προσανατολισμό της αυτό-βελτίωσης (Schwartz, 2012), που περιλαμβάνει επιπρόσθετα τις εγωϊστικές αξίες, αλλά και τις αναφερόμενες ως ηδονιστικές αξίες (Steg et al. 2014). Οι ηδονιστικές αξίες φάνηκε να σχετίζονται σημαντικά και αρνητικά με μια σειρά από σχετικές περιβαλλοντικές στάσεις, προτιμήσεις και συμπεριφορές, ακόμη και όταν ελέγχονταν οι υπόλοιπες αξίες, και ως προς αυτό το σκοπό είναι απαραίτητο να αναφερθούν οι συγκεκριμένες μελέτες αναδεικνύοντας τη σημασία αυτού του τύπου περιβαλλοντικών αξιών.

Σε μία μεγαλύτερη εμβάθυνση των ανωτέρω μεταβλητών και όσον αφορά τις γενικές αξίες κατά Schwartz (2012), η πλειονότητα των εργασιών παρουσιάζει τη βασική γενική αξία της συλλογικότητας ως την πιο συνεπή αξία που μπορεί να επηρεάσει θετικά τη φιλοπεριβαλλοντική συνείδηση (ενδεικτικά Nordlund & Garvill, 2002; Garling et al., 2003; Schultz et al., 2005; Papastylianou & Papadimitriou, 2014). Ειδικότερα, σε Ελληνικό δείγμα φοιτητών, η φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά φαίνεται να αποδίδεται

κυρίως στην βασική αξία της συλλογικότητας, όσον αφορά τον βασικό τύπο γενικών αξιών, ενώ η βασική αξία του ατομικισμού παρουσιάζει σταθερά αρνητική σχέση με τις περιβαλλοντικές στάσεις (Papastylianou & Papadimitriou, 2014). Όμως, παλαιότερη αλλά κομβική έρευνα στη βιβλιογραφία, έχει αποδείξει πως η γενική αξία της οικουμενικότητας σχετίζεται θετικά με οικοκεντρικές περιβαλλοντικές στάσεις, ενώ οι γενικές αξίες της εξουσίας, της παράδοσης και της ασφάλειας σχετίζονται θετικά με ανθρωποκεντρικές περιβαλλοντικές στάσεις (Schultz & Zelezny, 1999). Αυτό υποδηλώνει, ότι βάση των 4 βασικών αξιών κατά Schwartz (2012) και των 10 γενικών αξιών που τις αποτελούν, για να εμφανιστούν περιβαλλοντικές στάσεις στη συνείδηση του ατόμου, δεν απαιτούνται μόνο γενικές αξίες που προέρχονται από τη βασική αξία της συλλογικότητας, αλλά μπορούν να εμφανιστούν και μέσω βασικών αξιών του ατομικισμού (ενίσχυσης εαυτού) και του συντηρητισμού, που οδηγούν σε ανθρωποκεντρικές περιβαλλοντικές στάσεις. Κατά συνέπεια, στην ερευνητική προσπάθεια προσέγγισης των τεσσάρων βασικών κινήτρων των αξιών, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνονται όλες οι αξιακές μεταβλητές και τα κίνητρά τους. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο να επισημανθεί πως οι Katz-gerro et al. (2017) βρήκαν πως, όσον αφορά τη μελέτη της επίδρασης της βασικής αξίας της συλλογικότητας (κίνητρα υπέρβασης εαυτού) και των αξιών που περιλαμβάνονται σε αυτή (καλοσύνη, οικουμενικότητα και βιοσφαιρικές αξίες), θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά στην έρευνα, διότι στατιστικά φάνηκε πως υπήρξαν σημαντικές και διαφορετικές επιδράσεις στην περιβαλλοντική συμπεριφορά, όταν μελετήθηκαν όλες μαζί, και ξεχωριστά, αντίστοιχα.

Ένα άλλο θέμα που σχετίζεται με τις αξίες αφορά την ύπαρξη και το ρόλο κάποιας μορφής «περιβαλλοντικών» αξιών. Για παράδειγμα, στην κλίμακα αξιών του Schwartz

δεν περιλαμβάνεται κάποιος συγκεκριμένος τύπος «περιβαλλοντικών» αξιών ως ξεχωριστή κατηγορία, αλλά ενσωματώνονται σε μια άλλη ευρύτερη και πιο γενική κατηγορία αξιών, αυτή της παγκοσμιότητας ή οικουμενικότητας (Papastylianou & Papadimitriou, 2014). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, η βιβλιογραφία καταγράφει μια σειρά από ειδικότερες περιβαλλοντικές αξίες, οι οποίες προέρχονται από τους αντίστοιχους γενικότερους και βασικούς αξιακούς προσανατολισμούς και περιλαμβάνουν τις εγωιστικές αξίες, τις αλτρουιστικές αξίες και τις βιοσφαιρικές αξίες, ενώ οι οι Steg, Drijerink και Abrahamse (2014) διαπίστωσαν ότι εκτός των τριών αυτών αξιών, σημαντικός είναι και ο ρόλος των ηδονιστικών αξιών. Γενικότερα, αν και φαίνεται δύσκολο να επιβεβαιωθεί εμπειρικά η ύπαρξη των περιβαλλοντικών αξιών και οι σχέσεις τους με τις άλλες αξίες, προθέσεις συμπεριφοράς και την πραγματική συμπεριφορά, σε ορισμένες μελέτες αυτές οι συσχετίσεις γίνονται ιδιαίτερα εμφανείς (Nilsson, Von Borgstede & Biel, 2004; Papastylianou & Papadimitriou, 2014).

Με αυτά κατά νου και μελετώντας την επίδραση των περιβαλλοντικών αξιών στην πρόθεση δράσης για το περιβάλλον, βασικού στοιχείου της περιβαλλοντικής συνείδησης, είναι απαραίτητο να αναδειχτούν τα ευρήματα των ανάλογων ερευνών που διερευνούν αυτή τη σχέση. Κατά μια γενική αξιολόγηση στη διαθέσιμη βιβλιογραφία, όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, η περιβαλλοντική αξία με την πιο ισχυρή και θετική επίδραση στην περιβαλλοντική συμπεριφορά και συνείδηση φαίνεται να είναι η βιοσφαιρική αξία, η οποία και προέρχεται από την γενικότερη αξία της παγκοσμιότητας και της υπέρβασης εαυτού (Nordlund & Garvill, 2002; Schwartz, 2012; Katz-gerro et al., 2017). Οι Garling et al. (2003) σε έρευνα πολιτών στη Σουηδία, απέδειξαν επιπρόσθετα ότι ο κοινωνικοαλτρουιστικός προσανατολισμός της αξίας τροποποιεί θετικά τη σχέση μεταξύ της πρόθεσης της φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς και της συνειδητοποίησης

των περιβαλλοντικών συνεπειών, κάτι που δεν ισχύει με τον ατομικό-εγωιστικό προσανατολισμό της αξίας. Ωστόσο, δεν απουσιάζουν εργασίες που δείχνουν μια μέτρια διαμεσολαβητική σχέση μεταξύ εγωιστικών περιβαλλοντικών ανησυχιών, ενσυναίσθησης και αυτοαναφερόμενης συμπεριφοράς (Schultz et al., 2001). Αυτό αποδεικνύει για ακόμα μια φορά την μη πλήρη κατανόηση της σχέσης και του ρόλου των τύπων περιβαλλοντικών αξιών στην πρόθεση για περιβαλλοντική συμπεριφορά και κατ' επέκταση στη περιβαλλοντική συνείδηση.

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες έρευνες που αποδεικνύουν την ισχυρή και θετική σχέση της βιοσφαιρικής αξίας εκ των περιβαλλοντικών αξιών, δεν είναι λίγες οι έρευνες που έχουν βρει θετική και διαμεσολαβητική σχέση των αλτρουιστικών αξιών για τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και συνείδησης. Οι Papastyliau & Papadimitriou (2014) βρήκαν πως οι περιβαλλοντικές αξίες - ανθρωποκεντρική αξία της «προστασίας του περιβάλλοντος» και οικοκεντρική αξία της «ζωής σε αρμονία με τη φύση» - έχουν εξίσου θετική επίδραση στη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά, επισημαίνοντας παράλληλα τη σημασία του δίπολου των βασικών αξιών συλλογικότητα – ατομικισμός στην περεταίρω διαμόρφωση αυτής της σχέσης. Ακόμη, πιο πρόσφατη κοινωνικο-ψυχολογική μελέτη σε δασκάλους δείχνει σημαντική μεσολαβητική επίδραση του αλτρουισμού στη σχέση μεταξύ των τάσεων ενσυναίσθησης, της συνάφειας με τη φύση και της περιβαλλοντικής συνείδησης (Yurtsever & Angin, 2022). Συμπληρωματικά στην προηγούμενη έρευνα και σε αντίστοιχη διερεύνηση σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Nkaizirwa et al. (2022) υπογραμμίζουν πως η αλτρουιστική αξία παρείχε τη μεγαλύτερη προγνωστική δύναμη, σε σχέση με τις εγωιστικές και βιοσφαιρικές αξίες, στη διαμεσολάβηση των περιβαλλοντικών στάσεων, τονίζοντας ωστόσο την ενίσχυση τόσο αλτρουιστικών αξιών όσο και οικοκεντρικών στάσεων διατήρησης και προστασίας.

Πέρα από τη γενικότερη μη ολοκληρωμένη ερευνητική αντίληψη της σχέσης των γενικών αξιών, των περιβαλλοντικών αξιών και των μεταβλητών της περιβαλλοντικής συνείδησης, είναι απαραίτητο να εξαχθούν κάποια πορίσματα σχετικά με τις διαπολιτισμικές ομοιότητες ή διαφοροποιήσεις των σχετικών μελετών. Παλαιότερες κομβικές διαπολιτισμικές έρευνες, με φοιτητές ως αντικείμενο έρευνας, είχαν καταγράψει ισχυρή υποστήριξη για τη διαπολιτισμική γενίκευση της σχέσης μεταξύ αξιών, στάσεων και δομής περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος (Schultz & Zelezny, 1999; Schultz et al., 2005) παρά τη μη χρήση αντιπροσωπευτικού δείγματος των πολιτών κάθε χώρας. Συμπληρωματικά, οι Katz-Gerro (2017) σε έρευνα τεσσάρων χωρών επισημαίνουν πως, διακρατικά, υπάρχουν ομοιότητες στην επίδραση των βιοσφαιρικών αξιών και διαφορές στις επιδράσεις των υπόλοιπων αξιών.

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, σε νεότερη έρευνα φοιτητών από την Ελλάδα, την Κύπρο και την Ελβετία (Papastyliou & Papadimitriou, 2014) αναδείχθηκαν σημαντικές συγκριτικές διαφορές ανάμεσα στα εθνικά δείγματα, όχι μόνο στην περιβαλλοντική συμπεριφορά αλλά και στην επιρροή αυτής από αξίες και στάσεις. Τέλος, χαρακτηριστική είναι η διαπολιτισμική μελέτη των Pauw & Petegem (2013), η οποία διερεύνησε την σχέση περιβαλλοντικών αξιών και περιβαλλοντικής συμπεριφοράς σε 1.833 παιδιά, προερχόμενα από τρεις διαφορετικές πολιτισμικά χώρες (Βέλγιο, Βιετνάμ, Γουατεμάλα). Οι συγγραφείς ανέδειξαν σημαντικές διαφορές, αφενός ως προς τις περιβαλλοντικές αξίες και περιβαλλοντικές συμπεριφορές των παιδιών κάθε χώρας, αφετέρου στο βαθμό επίδρασης των περιβαλλοντικών αξιών στις περιβαλλοντικές συμπεριφορές. Όλα αυτά σημαίνουν ότι για να αλλάξει η περιβαλλοντική συνείδηση - και περιβαλλοντική συμπεριφορά κατ' επέκταση - των νέων μέσω των περιβαλλοντικών αξιών, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις περιβαλλοντικές αξίες προερχόμενες από

τη βασική αξία της συλλογικότητας και της υπέρβασης εαυτού. Σε αυτή την κατεύθυνση, απαιτείται να λαμβάνεται υπόψη ο ίδιος ο πληθυσμός – στόχος των εκπαιδευομένων, καθώς και η βασική παράμετρος του εκάστοτε πολιτισμού που τους πλαισιώνει.

1.9.3. Η επίδραση των κοινωνικών αξιών στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης

Αφού αναλύθηκαν οι μεταβλητές των αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης, βάση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας στην κοινωνικο-ψυχολογική και περιβαλλοντική έρευνα, κρίνεται σκόπιμο να καταγραφούν ορισμένες μελέτες που περιλαμβάνουν στοιχεία των περιβαλλοντικών αξιών ή/και της περιβαλλοντικής συνείδησης συνδέοντάς τα με την εκπαίδευση. Έρευνα σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης που διερευνά τις αντιλήψεις τους για το ρόλο των κοινωνικών αξιών στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, αποκάλυψε πως, πράγματι, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονταν εν μέρει με τη βιβλιογραφία, καθώς οι ίδιοι/ες ανέδειξαν ως πιο σημαντικές αξίες για τις περιβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές τη συλλογικότητα και τον αλτρουισμό (Steg et al. 2012, Papadimitriou & Sirivianou, 2018). Όσον αφορά τους μαθητές, οι έρευνες που καταγράφηκαν σχετίζονται κυρίως με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευθύνης μέσω των περιβαλλοντικών αξιών (Slavoljub et al., 2015), καθώς και με την επίδραση της ηθικής της αρετής στις περιβαλλοντικές στάσεις, τονίζοντας πως πρέπει να γίνει εστίαση στις στάσεις απέναντι στις αξίες, και όχι στη γνώση (Caciuc, 2013). Για παράδειγμα, δεν είναι λίγα τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπου στοχεύουν στην απλή μεταφορά περιβαλλοντικών γνώσεων, συνήθως με επιστημονική μορφή, χωρίς να γίνεται λόγος ούτε για την εγγενή αξία που προϋπάρχει

στη φύση, ούτε για τις αξίες των ανθρώπων – όπως πχ. η συλλογικότητα, οι βιοσφαιρικές και αλτρουιστικές αξίες – οι οποίες προαναφέρθηκαν και έχει αποδειχθεί πως συνεισφέρουν στην αλλαγή των στάσεων και της πρόθεσης συμπεριφοράς. Ολοκληρώνοντας, ιδιαίτερο ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών, από οικολογική άποψη, έχει η ίδια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη φύση, στάση που αντανακλάται στην επιρροή που ασκούν στη νοοτροπία και την προσωπικότητα των μαθητών τους, ενώ παράλληλα χρειάζεται να «ζούμε τις ηθικές αξίες, όχι απλώς να τις δηλώνουμε» (Jeder, 2013, σ. 436; Caciuc, 2014).

1.9.4. Προτάσεις υπέρβασης των δυσκολιών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών

Αναφορικά με την εκπαιδευτική έρευνα για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, έχει υπάρξει πλήθος ερευνών που προσπάθησε να εντοπίσει κάποια βασικά εμπόδια που περιορίζουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών για ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των νέων. Παρ' όλα αυτά, λίγα είναι τα διαθέσιμα δεδομένα που διερευνούν τα εμπόδια στην σχολική πράξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την εκπαίδευση και διδασκαλία των κοινωνικών αξιών. Κατά συνέπεια, πρώτα θα γίνει αναφορά στις πιο συναφείς έρευνες που αναλύουν διαχρονικά τα γενικότερα εμπόδια των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης στα Ελληνικά δεδομένα, ενώ στη συνέχεια θα καταγραφούν τα εμπόδια στη διδασκαλία των περιβαλλοντικών θεμάτων σε διεθνή κλίμακα (βάση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), αλλά και τα εμπόδια στη διδασκαλία κοινωνικο-περιβαλλοντικών θεμάτων (βάση εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη).

Αναλύοντας την Ελληνική περίπτωση, ο Τρίκολας (2014) αναφέρει πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση και οι αρχές της, όπως αυτή της διεπιστημονικότητας, δεν μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα και πλήρως στην σημερινή διδακτική πρακτική, κι αυτό διότι για να εφαρμοστούν, απαιτούνται ριζικές αλλαγές στη διοικητική και οργανωτική δομή της Ελληνικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας. Ίσως αυτό, κατ' επέκταση, θα μπορούσε να εξηγήσει, έως ένα βαθμό, και τα χαμηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών και των μαθητών που εμπλέκονται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση – εκπαίδευση για την αειφορία σε Ελληνικές περιοχές (Βούκουνας, 2006). Τα εμπόδια των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την ελληνική βιβλιογραφία, περιλαμβάνουν τόσο εξωσχολικούς παράγοντες, όσο και παράγοντες σχετικούς με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αυτά συνοψίζονται στα εξής:

- Η θέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα και η ανελαστικότητα του σημερινού σχολείου
- Τα γραφειοκρατικά στοιχεία που υπεισέρχονται κατά την εφαρμογή της
- Ελλιπής θεσμική στήριξη και κοινωνικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα νομική αναγνώριση του χρόνου των εκπαιδευτικών με την ανάλογη οικονομική στήριξή τους.
- Έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Αγγελίδου και Κρητικού, 2006· Τρίκολας, 2014)
- Έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και κατάρτισης
- Μερική αδιαφορία μαθητών
- Έλλειψη χρόνου μαθητών (Κούσουλας, 2006)

Όσον αφορά την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη διεθνή βιβλιογραφία, πράγματι, επιβεβαιώνονται και σε άλλες χώρες ορισμένα βασικά εμπόδια για την εφαρμογή της, όπως για παράδειγμα η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και οι δεξιότητες τους (Marga, 2020; Gugssa, 2023), ενώ παράλληλα προσθέτουν τους εξής περιορισμούς και προκλήσεις:

- Μεγάλο μέγεθος των τάξεων,
- Θέματα ασφάλειας (Gugssa, 2023),
- Τρόπος εκτέλεσης του κρατικού σχεδίου εφαρμογής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,
- Ποιότητα υλικών του αναλυτικού προγράμματος (Marga 2020).

Κατά τη μετεξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη ο μονοδιάστατος περιβαλλοντικός πυρήνας στην Π.Ε. επεκτάθηκε θεωρητικά στους τρεις κεντρικούς άξονες της αειφορίας, οι οποίοι είναι το περιβάλλον, η οικονομία και η κοινωνία. Με αυτή τη μετάβαση κατά νου, γεννάται η ευκαιρία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση να αναδείξει ακόμα περισσότερο κοινωνικά θέματα, όπως αυτά των κοινωνικών αξιών - εκτός των άλλων – οι οποίες απασχολούν και την παρούσα έρευνα. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονιστεί πως οι Kougias et al. (2022) μελετώντας την ελληνική περίπτωση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, εντοπίζουν την απουσία της Ε.Α.Α, καθώς καταγράφουν την έλλειψη του όρου βιωσιμότητα από τα σχολικά εγχειρίδια. Έτσι, λοιπόν, οι έρευνες στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, μελετώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην επίσημη εκπαίδευση, επισημαίνουν τα εξής εμπόδια στην εφαρμογή της:

- Έλλειψη συντονισμού και συνοχής των πρωτοβουλιών για την ΕΑΑ
- Γενικές κατευθυντήριες γραμμές εκπαιδευτικής πολιτικής (Merma-Molina et al., 2023) ή και καμία συγκεκριμένη κατεύθυνση (Baena-Morales et al., 2022; Kougias et al., 2023)
- Περιορισμένοι επίσημοι πόροι (Merma-Molina et al., 2023; Kougias et al., 2023)
- Έλλειψη χρόνου εκπαιδευτικών και υπερβολικός φόρτος εργασίας
- Έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς και τις οικογένειες (Baena-Morales et al., 2022)

Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική αντιμετώπιση των εμποδίων που περιορίζουν την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στα σχολεία από πλευράς εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να γίνει καταγραφή ορισμένων τρόπων και πρακτικών που έχει φανεί στη βιβλιογραφία ότι μπορούν να προάγουν την περιβαλλοντική συνείδηση. Βέβαια, η έρευνα που συνδέει τη διδασκαλία των κοινωνικών αξιών με την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης στο σχολείο, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται να είναι πολύ περιορισμένη. Κατά συνέπεια, θα γίνει αναφορά στη συναφή βιβλιογραφία που αφορά τις αποτελεσματικές πρακτικές καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης και εκπαίδευσης αξιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αρχικά, όσον αφορά το αναλυτικά προγράμματα, ευρήματα δείχνουν πως θέματα για ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης εντοπίζονται τόσο στην πράξη (Marpa, 2020) στις φυσικές επιστήμες, τις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση αξιών, όσο και θεωρητικά βάση αντιλήψεων εκπαιδευτικών (Sherren, 2006; Kougias et al., 2023) σε μαθήματα φυσικών επιστημών, αλλά και σε συνδυασμό μαθημάτων κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Εκπαιδευτικές έρευνες δείχνουν πως, ακόμη

και μέσω της Φυσικής Αγωγής, μπορούν να προωθηθούν οι στάσεις και οι αξίες που είναι απαραίτητες για την αειφόρο ανάπτυξη (Baena-Morales et al, 2022; Merma-Molina et al., 2023). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης έχει αρκετές δυνατότητες ενσωμάτωσης στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία των σχολείων

Είναι γεγονός πως υπάρχουν σημαντικές εκπαιδευτικές δυνατότητες της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην προώθηση των κοινωνικών αξιών, ειδικά εκείνων των αξιών που συνδέονται με αυτή. Πρωταρχικό στοιχείο για να επιτευχθεί αυτό είναι, σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, να γίνει αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, στην κατεύθυνση της προώθησης κοινωνικών αξιών, τόσο αυτόνομα, όσο και μέσω δραστηριοτήτων εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Ενώ σε επίπεδο εκπαιδευτικού, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών σχεδιασμών για τους μαθητές (Καραβίδα & Καδιγιαννόπουλος, 2014). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις κατάλληλες για την ΕΑΑ αποτελούν: οι μέθοδοι μελέτης περιβαλλοντικών θεμάτων εκτός σχολικής αίθουσας (μελέτη πεδίου, περιβαλλοντικά μονοπάτια, παιχνίδια σε ανοικτό χώρο), οι μέθοδοι διασαφήνισης και ανάλυσης των αξιών και οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση αναφορικά με το περιβάλλον (Δημητρίου, 2009). Ενδεικτικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς που μπορούν να αποτελέσουν παράδειγμα ανέπτυξαν οι Καραβίδα & Καδιγιαννόπουλος, (2014) με εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, οι οποίες ενισχύουν την περιβαλλοντική συνείδηση, προωθώντας παράλληλα κοινωνικές αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση, η ισότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία. Σε έρευνα αντιλήψεων νηπιαγωγών για τις προτιμότερες πρακτικές της ΠΕ, όσον αφορά τις διαστάσεις του

κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα των νηπίων, το δείγμα της έρευνας προτίμησε την αυτοδιάθεση, τη συνεργασία, την ατομική προσέγγιση και την αυτοπεποίθηση ως στόχους των πρακτικών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Vodopivec, 2017). Συνεχίζοντας τις σχετικές έρευνες στην προσχολική εκπαίδευση, μελετώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, οι Yurtsever & Angin (2022) προτείνουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια ενίσχυσης της περιβαλλοντικής συνείδησης, να εμπλουτίζονται από παράλληλη ανάπτυξη της τάσης ενσυναίσθησης και του αλτρουισμού.

Στο επίπεδο Δημοτικού και σε δείγμα δασκάλων στην Αιθιοπία, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η παράδοση του περιβαλλοντικού περιεχομένου θα πρέπει να είναι πρακτική, να βασίζεται στον τόπο (έξω από την τάξη) και οι μαθητές να αναλαμβάνουν τοπικές δράσεις, χωρίς ωστόσο να το εφαρμόζουν στην πραγματικότητα (Gugssa, 2023). Πιο συγκεκριμένα, η Maqra (2020) αναφέρει ότι οι δραστηριότητες που βοήθησαν τους μαθητές του Δημοτικού να ευαισθητοποιηθούν για το περιβάλλον ήταν οι διαλέξεις, η πρακτική μάθηση στην ύπαιθρο και οι εκδρομές που ενθαρρύνουν τη φύτευση δέντρων, την ανακύκλωση, το πρασίνισμα των σχολικών αυλών και άλλες. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης στα παιδιά της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες, τόσο εντός της τάξης, όσο και δραστηριότητες έξω από την τάξη. Αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να συνοδεύονται και από την ανάλογη προώθηση αξιών, όπως η συλλογικότητα - συνεργασία, η καλοσύνη – ενσυναίσθηση και ο αντίστοιχος αλτρουισμός που αυτές οι αξίες προϋποθέτουν, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί το αντίκτυπο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη συνείδηση των μαθητών/τριών.

Σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε έρευνα αντιλήψεων εκπαιδευτικών για την ΕΑΑ, η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τη βιωσιμότητα, η ενσωμάτωση γνώσεων και δεξιοτήτων θεμελιωδών για την κατανόηση και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και η διάχυση της ευαισθητοποίησης για την αειφορία στην τοπική κοινότητα, αναδείχθηκαν ως βασικοί τρόποι ενσωμάτωσης της ΕΑΑ στο πρόγραμμα σπουδών και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kougias et al., 2023). Τέλος, σε άλλη έρευνα αναδεικνύονται ως προτάσεις οι φιλοπεριβαλλοντικές συνεργατικές δραστηριότητες, η συμπερίληψη αξιών (πχ. ίσες ευκαιρίες ή υπεύθυνη κατανάλωση, που αποτελούν και στόχους της αειφόρου ανάπτυξης) και η *«εργασία πάνω σε ικανότητες, καταστάσεις, περιεχόμενα, δραστηριότητες, που επιτρέπουν την επίτευξη ορισμένων από αυτούς τους στόχους»* (Baena-Morales et al, 2022).

Ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχει μελετηθεί η περιβαλλοντική συνείδηση φοιτητών-εκπαιδευτικών, αποκαλύπτοντας πως οι κύριες πεποιθήσεις που εμπλέκονται στη συνείδηση, βοηθά τους φοιτητές - εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ φυσικού περιβάλλοντος και κοινωνικών ζητημάτων (Zeeshan & Qureshi, 2022). Παράλληλα, επεκτείνοντας τις μελέτες των εκπαιδευόμενων φοιτητών – εκπαιδευτικών στη συνείδηση αειφορίας, η επίδραση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης για την αειφορία στους φοιτητές, έδειξε εκ των αποτελεσμάτων πως υπήρξε σημαντική αύξηση της συνείδησης αειφορίας (SC), κυρίως σε επίπεδο γνώσεων και στην κοινωνική και περιβαλλοντική παράμετρο της συνείδησης αειφορίας. Τέλος, προέκυψε το συμπέρασμα ότι, όσον αφορά τους φοιτητές – δασκάλους, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στο χώρο της Εκπαίδευσης για τη Αειφορία, οι αντίστοιχες δραστηριότητες με τα σχετικά φύλλα εργασίας που τις συνοδεύουν και οι εννοιολογικοί χάρτες ήταν μακράν οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση, ενώ οι γενικές αρχές της

διδασκαλίας, όπως η εμπλοκή των φοιτητών στη διδασκαλία και η πρακτική εξάσκηση των θεωρητικών εννοιών, ήταν επίσης επιδραστικές (Malandrakis, 2022).

1.9.5. Περιορισμοί ερευνών, ερευνητικό κενό και μεθοδολογική προσέγγιση

Οι έρευνες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση χρησιμοποίησαν σχετική ποικιλία ερευνητικών προσεγγίσεων. Αναλόγως τον ερευνητικό στόχο που εξετάστηκε, κάθε έρευνα χρησιμοποίησε τεχνικές που ανήκουν είτε στην ποσοτική μεθοδολογία έρευνας, είτε στην ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, είτε στη μικτή προσέγγιση που συνδυάζει και τις δύο προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των καταγραφόντων προς ανάλυση βιβλιογραφικών πηγών (N=29), η πλειοψηφία αυτών (N=23) χρησιμοποίησε ως μέσο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, η μειοψηφία αυτών (N=4) χρησιμοποίησε ως μέσο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη, ενώ σε ορισμένες έρευνες (N=2) χρησιμοποιήθηκε μεικτή προσέγγιση ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Μέσα από τον κεντρικό σκοπό της παρούσας έρευνας, επιδιώκεται να κατανοηθούν σε βάθος οι βιωμένες εμπειρίες, οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι ερμηνείες των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στο σχολείο και την επίδραση των κοινωνικών αξιών σε αυτή τη διαδικασία.

Τονίζεται πως οι Katz-gerro et al. (2017) διερευνώντας ποσοτικά τη σχέση μεταξύ των τύπων αξίας και της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς προτείνουν πως οι επιπτώσεις των αξιών μπορούν να εξηγηθούν καλύτερα, όταν η έρευνα πραγματοποιείται με συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, όπου τα άτομα περιγράφουν τα νοήματα που αποδίδουν σε διάφορα μέτρα ιδιωτικής και δημόσιας περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Τέτοιες

πρόσθετες ποιοτικές πληροφορίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε αναλύσεις προσωπικών αξιών, επειδή μπορούν να παρέχουν την ευκαιρία να προσδιοριστεί εκείνο που ο Schwartz (2012) ονομάζει προτεραιότητες αξίας ή ιεραρχίες αξιών που μπορεί να είναι συγκεκριμένες για το περιβάλλον. Τέλος, οι Yurtsever & Angin (2022) μελετώντας σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης το διαμεσολαβητικό ρόλο του αλτρουισμού στη σχέση των τάσεων ενσυναίσθησης, της σχέσης με τη φύση και της περιβαλλοντικής συνείδησης, προτείνουν την ποιοτική προσέγγιση στην επανάληψη της έρευνας με λεπτομερείς συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς από άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, πέραν της πρωτοβάθμιας. Ως προς το αντικείμενο έρευνας, επίσης, οι Papadimitriou & Syrivianou (2018) εστίασαν στη διερεύνηση αντιλήψεων για την περιβαλλοντική συνείδηση και τις κοινωνικές αξίες σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ άλλες έρευνες (Papadimitriou & Papastyliau, 2014; Jancius et al., 2018) που μελετούν αντίστοιχες μεταβλητές, εστίασαν σε μαθητές λυκείου και φοιτητές - εκπαιδευτικούς ως πληθυσμό στόχο.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, ο πληθυσμός που επιλέγεται να ερευνηθεί είναι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση έρευνας προκρίνεται ως η καταλληλότερη μέθοδος για το σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Κατ' αυτό τον τρόπο, η εργασία επιχειρεί να συμβάλλει στο μέγιστο βαθμό στο ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε στην διαθέσιμη επιστημονική βιβλιογραφία, αποσκοπώντας εν τέλει στην επέκταση του επιστημονικού και κοινωνικού διαλόγου επάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως, στον γενικότερο χώρο της κοινωνικής έρευνας, δεν υπάρχει καθολικά σωστή μεθοδολογία ή σύνολο μεθοδολογιών. Η επιλογή μιας μεθοδολογίας, καθώς και του συνοδευτικού θεωρητικού πλαισίου και των μεθόδων έρευνας, εξαρτάται από τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει ως στόχους ο ερευνητής. Η επιλογή της μεθοδολογίας μπορεί να περιορίσει το είδος των ερωτημάτων που κάποιος μπορεί να θέσει, ενώ αντίστροφα, ορισμένου είδους ερωτήματα μπορούν να απαντηθούν καλύτερα από συγκεκριμένες μεθοδολογίες. Κατά συνέπεια, εάν μια ερευνητική κοινότητα περιοριστεί σε ένα στενό εύρος ορισμένων μεθοδολογιών, είναι πολύ πιθανό ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν, θα είναι επίσης περιορισμένα ως προς το εύρος και το βάθος τους (Case & Light, 2011, σ.189; Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Ο συγγραφέας της παρούσας μελέτης, έχοντας υπόψη αυτό το ζήτημα, τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδείχθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά και τις προτάσεις προηγούμενων ερευνητών για την κατεύθυνση της αντίστοιχης μελλοντικής έρευνας, προσδοκεί να παρέχει εύρος και βάθος στην υπάρχουσα γνώση, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των υποκειμένων-εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Με όλα αυτά, ως δεδομένα, η διεξαγωγή της έρευνας προσεγγίστηκε με μεθόδους, εργαλεία και τεχνικές που ανήκουν κυρίως στην μεθοδολογία της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας.

2.2. Ερευνητική προσέγγιση

2.2.1. Φιλοσοφική κοσμοθεωρία έρευνας: Η ερμηνευτική φιλοσοφική παράδοση

Η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικοί ερευνητές προσπαθούν να αποκτήσουν μια προσέγγιση κατά την οποία η θεωρία και η εμπειρική διερεύνηση συνυφαίνονται κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της έρευνας πεδίου, αντί η θεωρία να υπηρετεί ως πρόδρομος της εμπειρικής έρευνας (Bryman, 1988, σ. 79). Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014), στην ποιοτική έρευνα, υπάρχουν οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που προέρχονται από φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα, που θέτουν ως βάση τις έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της διάδρασης, της κατανόησης και της ερμηνείας. Τα ρεύματα αυτά ανήκουν στις φιλοσοφικές παραδόσεις της ερμηνευτικής, της φαινομενολογίας και του πραγματισμού. Κοινωνιολογικά, τα ρεύματα αυτά εφαρμόζονται στην φαινομενολογική κοινωνιολογία, καθώς και σε πτυχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού.

Κοινά στοιχεία όλων αυτών των σχολών σκέψης, αποτελούν ορισμένες οντολογικές παραδοχές, οι οποίες έχουν επακόλουθες μεθοδολογικές επιπτώσεις και κατ' επέκταση επηρεάζουν τους ποιοτικούς ερευνητές. Οι παραδοχές αυτές, είναι οι εξής:

- Η κοινωνική πραγματικότητα είναι μια πολύπλοκη και πολύμορφη συμβολική κατασκευή που αποτελείται από διαφορετικά επίπεδα δομών νοήματος. Έτσι, η έρευνα θα πρέπει να την προσεγγίσει με εκείνους τους τρόπους, που εντοπίζουν τα πολλαπλά επίπεδα νοήματος και επισημαίνουν τον ενδεχομενικό της χαρακτήρα και το χωρο-χρονικό της πλαίσιο.
- Η κοινωνική πραγματικότητα παράγεται, αναπαράγεται και μεταλλάσσεται, μέσα από τα ενεργήματα και τις κοινωνικές διαδράσεις των δρώντων στην καθημερινότητα υποκειμένων. Συνεπώς, οι κοινωνικοί ερευνητές οφείλουν να εξετάσουν τα ερευνώμενα κοινωνικά φαινόμενα και πεδία, με «εκ των έσω»

αφετηρία, δηλαδή μέσα από την οπτική, τις εμπειρίες και τα αφηγήματα των - συμμετεχόντων σε αυτά – υποκειμένων.

- Η κοινωνική ζωή είναι μια ρέουσα πραγματικότητα, η οποία πρέπει να διερευνηθεί χρησιμοποιώντας μεθόδους που επιτρέπουν τη σύλληψη των κοινωνικών φαινομένων στη δυναμική τους διάσταση.

Η ποιοτική έρευνα, κατά συνέπεια, απαρτίζεται από κάποια βασικά χαρακτηριστικά, που προέρχονται από τη φιλοσοφική και θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί για την κοινωνική πραγματικότητα και τον κοινωνικό κόσμο. Ειδικότερα, η ποιοτική κοινωνική έρευνα, περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά (Bryman, 1988, σ.61-68)

- Θεώρηση των συμβάντων, της δράσης, των αξιών κλπ από την σκοπιά των ανθρώπων που εξετάζονται
- Παρουσίαση του υπό εξέταση πεδίου με λεπτομερείς περιγραφές
- Δέσμευση ως προς την κατανόηση των γεγονότων, συμπεριφορών κλπ. μέσα στο συγκεκριμένο τους πλαίσιο και τις αντίστοιχες συνθήκες
- Θεώρηση της κοινωνικής ζωής ως δυναμικής διαδικασίας και όχι με στατικούς όρους
- Απόκτηση ερευνητικής στρατηγικής που είναι σχετικά ανοικτή παρά αυστηρά δομημένη
- Αποφυγή της *«διατύπωσης θεωριών ή εννοιών πριν την διεξαγωγή της επιτόπιας έρευνας»*, καθώς αυτό θα μπορούσε να *«επιβάλει ενδεχομένως στους συμμετέχοντες στην έρευνα ένα ξένο προς αυτούς εννοιολογικό πλαίσιο»*.

Όπως γίνεται αντιληπτό, μέσα σε αυτά τα χαρακτηριστικά εμπεριέχεται, μεταξύ άλλων, η εστίαση στις οπτικές και στις εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα (Τσιώλης, 2014). Συνεπώς, αυτό που συμβαίνει στις φυσικές επιστήμες περί αντικειμενικότητας, δεν μπορεί να βρει την εφαρμογή του στην ποιοτική κοινωνική έρευνα, αφού στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει η εξωτερική πραγματικότητα. Υπάρχει η «εσωτερική πραγματικότητα», που εμφολεύει μέσα στο άτομο και σχηματίζεται από τα δεδομένα που αποκτά το υποκείμενο, μέσω των αισθήσεών του και μέσω της νοητικής του διεργασίας. Συνεπώς, η έννοια της αντικειμενικότητας, όπως αυτή νοείται στις φυσικές επιστήμες και το ποσοτικό παράδειγμα, δεν είναι δυνατόν να ισχύσει στην ποιοτική κοινωνική έρευνα, αφού απουσιάζει η εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα. Εδώ, ισχύει το «αξίωμα της φαινομενικότητας» (Der Satz der Phaenomenalitaet), σύμφωνα με το οποίο, οτιδήποτε υπάρχει για το άτομο, υπάρχει, υπό τον όρο ότι είναι εγχαραγμένο στη συνείδησή του. Επίσης, όλα τα εξωτερικά αντικείμενα ή φαινόμενα που εισχωρούν μέσα του, από τον εξωτερικό κόσμο, δίδονται μόνο ως σύνδεση με τη συνείδησή του. Δηλαδή, όλα αυτά είναι γεγονότα συνείδησης και επομένως στέκονται υπό τις συνθήκες της συνείδησης. Συνεπώς, στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στην μελέτη του ανθρώπου ως κοινωνικού και πνευματικού όντος, καθοριστικός είναι ο ρόλος της συνειδητότητας (Πυργιωτάκης & Συμεού, 2011).

2.2.2. Συγκριτικά πλεονεκτήματα ποιοτικής έρευνας και ερευνητικές καινοτομίες

Οι ποιοτικοί ερευνητές επιθυμούν να αποκτήσουν γνώση για το τι σκέφτονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα όταν πραγματοποιούν μια ενέργεια, αλλά και γιατί ενεργούν

με αυτόν τον τρόπο. Τα βασικά ενδιαφέροντα ενός ποιοτικού ερευνητή, μεταξύ άλλων, είναι (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016, σ. 224):

- Τα κίνητρα που ωθούν ένα άτομο να ενεργεί με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο.
- Οι λόγοι και οι αιτίες που κάνουν ένα άτομο να συμπεριφερθεί - ή όχι - κατά ορισμένο τρόπο σε συγκεκριμένη κατάσταση.
- Οι αξίες και οι πεποιθήσεις του ατόμου.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνδέονται με τον σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας, η οποία αποσκοπεί στην εις βάθος μελέτη των αντιλήψεων ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ξεχωρίζουν από το σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού, με βασικό χαρακτηριστικό τους, την συστηματική συμμετοχή τους σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Έτσι, με γνώμονα την φαινομενολογική προσέγγιση, μπορούν να διερευνηθούν αποτελεσματικότερα οι πεποιθήσεις τους, οι αξίες τους και ο συνδυασμός αυτών. Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής επιδιώκει την «σύλληψη» των τρόπων σκέψης τους, για το σκοπό της έρευνας, δηλαδή για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης σε κοινωνικό-ψυχολογικό επίπεδο, και την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Η ποιοτική έρευνα προσπαθεί να ερμηνεύσει τον κόσμο με ποικίλες μεθόδους και στρατηγικές. Σχετικά, με τον χαρακτήρα του ερευνητικού σχεδίου, υιοθετούνται ευέλικτα σχέδια, η έρευνα γίνεται σε πραγματικό χρόνο και είναι μη κατευθυνόμενη από τον ερευνητή (Lincoln και Guba, 1985). Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ανοιχτούν, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος ο ερευνητής εισέρχεται σε βάθος στην προσωπικότητά τους (Παπαγεωργίου, 1998, σ. 9-10). Ο απώτερος σκοπός αυτών των μεθοδολογιών είναι να αποκαλύψουν νέες πτυχές ενός κοινωνικού ζητήματος. Οι

ποιοτικοί ερευνητές στοχεύουν στην ανάδειξη των διαφορετικών εκδοχών και εκδηλώσεων του εξεταζόμενου φαινομένου, καθώς και στην ανάδειξη των διαφορετικών οπτικών των υποκειμένων επί του ερευνώμενου φαινομένου (Τσιώλης, 2014)

Επιπλέον, η κοινωνική έρευνα με ποιοτικές προσεγγίσεις, για να παράγει τα δεδομένα της, χρησιμοποιεί μεθόδους που υποστηρίζουν την επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων. Προκειμένου να αναλύσει αυτά τα δεδομένα, διαλέγει μεθόδους που ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα της κατάστασης. Δηλαδή, πρώτον, διαλέγει μεθόδους ανάλυσης που επιτρέπουν τη δημιουργία θεωρητικών κατηγοριών, και όχι προκαθορισμένων ταξινομήσεων. Ενώ, δεύτερον, διαλέγει μεθόδους ανάλυσης που αναλύουν ολιστικά το κάθε ζήτημα, εστιάζοντας στην ερμηνεία του νοήματος, και όχι στην ανάδειξη αιτιών.

Στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιούνται πολλές ερευνητικές καινοτομίες, μεταξύ των οποίων, είναι η επαγωγή και η απαγωγή κατά ανάλυση των δεδομένων. Κατασκευάζονται νοηματικά μοτίβα, θεματικές κατηγορίες ή αλλιώς θέματα για κάποιες αφηρημένες ιδέες, κάτι που υποδεικνύει την αμφίδρομη σχέση των βάσεων δεδομένων και όλων των θεμάτων, ώσπου να προκύψει ένα σύνολο από θέματα. Από την άλλη, ο ερευνητής σκέφτεται απαγωγικά πίσω από τα θέματα που προκύπτουν, σχετικά με το αν έχει καλυφθεί ή αν χρειάζεται να λάβει περαιτέρω πληροφορίες. Επιπρόσθετα, ο ερευνητής εστιάζει διαρκώς στην ανακάλυψη του νοήματος που προσδίδει στο συγκεκριμένο ζήτημα ο συμμετέχοντας, και όχι τόσο στο τι καταγράφεται στην βιβλιογραφία. Μια άλλη καινοτομία που χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα γενικότερα, αλλά και στην παρούσα έρευνα ειδικότερα, είναι το γεγονός ότι πρόκειται για μία διαδικασία αναδυόμενη. Δεν υπάρχει ακριβές σχεδιάγραμμα, αλλά μία ρευστότητα, καθώς σε κάθε περίπτωση είναι πιθανή μία αλλαγή και τροποποίηση,

πράγμα που δείχνει το βάθος στο οποίο εισέρχεται ο ερευνητής, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Κατά την ποιοτική μέθοδο, ο ρόλος του ερευνητή είναι συνεχώς ενεργός. Ακούει, παρατηρεί, καταγράφει, στοχάζεται και ερμηνεύει φαινόμενα και καταστάσεις, ενώ πολλές φορές συγκρούεται με την ίδια του την προσωπικότητα (Eisner, 1991, σ. 217). Για τον λόγο αυτό, ο ερευνητής αναστοχάζεται διαρκώς, καθ' όλα τα στάδια της έρευνας, ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα ο τρόπος ερμηνείας των αποτελεσμάτων να επηρεαστεί από τα βιώματα, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις του. Επιπλέον, και με αυτά κατά νου, ο ερευνητής της παρούσας μελέτης, χρησιμοποίησε την ποσοτική τεχνική καταμέτρησης συχνοτήτων, εντός των ποιοτικών δεδομένων του, με σκοπό να αποφευχθούν, σε ικανοποιητικό βαθμό, τυχόν διαστρεβλώσεις των δεδομένων, από την προσωπικότητα του και τις πεποιθήσεις του. Τέλος, ένα άλλο καινοτόμο χαρακτηριστικό της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι η ολιστικότητά της. Παρουσιάζεται μία περίπλοκη εικόνα των θεμάτων, ένα μοντέλο πολλών παραγόντων - αφού αναφέρονται πολλά θέματα - που επιδρούν και αλληλεπιδρούν σε μία κατάσταση. Δίνεται, δηλαδή, μία ολιστική εικόνα για το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα και πώς λειτουργεί κοινωνικά ο κόσμος.

2.3. Συλλογή δεδομένων

2.3.1. Συγκρότηση του δείγματος

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι τα άτομα που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί στα Ελληνικά δημόσια σχολεία, ενώ ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία της Ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ως πληθυσμός για δειγματοληψία, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, μπορούν να αποτελέσουν μια πλούσια πηγή πληροφοριών για την κατανόηση της περιβαλλοντικής συνείδησης και της καλλιέργειας της, αφενός σε κοινωνικό πλαίσιο αφού αποτελούν πολίτες της Ελληνικής κοινωνίας, αφετέρου σε εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς αποτελούν επαγγελματίες της Ελληνικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της γενικότερης συμπεριφοράς ενός ατόμου έχει τονιστεί από ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας. Η εκπαίδευση είναι η πρώτη οντότητα, μετά την οικογένεια, η οποία θέτει τα θεμέλια για την κοινωνικοποίηση των ατόμων (Parsons, 1959; Nova-Kaltouni, 2010). Άλλωστε, έχει επισημανθεί πως στόχος της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφοράς, και ότι οι κοινωνίες υιοθετούν προγράμματα εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις στάσεις και συμπεριφορές που θέλουν να αναπτύξουν οι πολίτες τους (Hungerford & Volk, 1990). Όλα αυτά υποδηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί, με εμπειρία στην υλοποίηση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ως κύριοι πομποί γνώσεων και αξιών, συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση - ή μη - της περιβαλλοντικής συνείδησης των νέων. Έτσι, λοιπόν, ως κρίσιμη πληθυσμιακή ομάδα επαγγελματιών και πολιτών, έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώσουν τις κοινωνικές αξίες, αφενός στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση της περιβαλλοντικής

συνείδησης, αφετέρου στο προσωπικό τους αξιακό σύστημα και τις περιβαλλοντικές τους στάσεις.

Σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι η εις βάθος, πολύπλευρη και λεπτομερής κατανόηση ενός εξεταζόμενου φαινομένου, σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, που στοχεύει στην επαγωγή των ευρημάτων από το ερευνώμενο δείγμα σε ολόκληρο τον πληθυσμό της μελέτης («στατιστική γενίκευση»). Αυτό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές/τριες αναζητούν και επιλέγουν τις περιπτώσεις προς διερεύνηση. Οι ποιοτικές μελέτες ακολουθούν στρατηγικές δειγματοληψίας, οι οποίες εμπίπτουν στην ευρύτερη κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τη σκόπιμη δειγματοληψία, οι ερευνητές επιλέγουν, με μεθοδικό τρόπο, πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις, με βάση ήδη γνωστά χαρακτηριστικά, τα οποία εξυπηρετούν το σκοπό της μελέτης. Τα χαρακτηριστικά αυτά, ακολουθούν τα κριτήρια που θέτει ο ερευνητής από την αρχή της μελέτης ή/και εκείνα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της μελέτης (Τσιώλης, 2020). Συνεπώς, τα συνολικά κριτήρια επιλογής του δείγματος των εκπαιδευτικών, που έθεσε ο ερευνητής στην παρούσα μελέτη, συνοψίζονται στα εξής χαρακτηριστικά:

- 1) Οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια ή άλλη σχολική μονάδα που ανήκει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- 2) Οι εκπαιδευτικοί να έχουν εμπειρία, ενός έτους κατ'ελάχιστον, σχετικά με την υλοποίηση εκπαιδευτικού Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Σύμφωνα με την Cypress (2018), για μια ποιοτική μέθοδο έρευνας με την προσέγγιση της φαινομενολογίας, ένα εύρος από 5 συμμετέχοντες έως και 25 συμμετέχοντες, μπορεί

να αποτελέσει ένα επαρκές μέγεθος. Παρόλη τη φύση της έρευνας, η οποία εστιάζει στο βάθος και όχι στη γενίκευση, κατά τη διαδικασία συγκρότησης του δείγματος, ο ερευνητής έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναζήτηση των πιο κατάλληλων συμμετεχόντων, έτσι ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα του δείγματος. Για το λόγο αυτό, από τους συνολικούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι μισοί από αυτούς, κατέχουν κατ' ελάχιστο 10 χρόνια εμπειρίας στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συμπληρωματικά στα προηγούμενα, ο ερευνητής προσπάθησε να βρει το μεγαλύτερο δυνατό μέγεθος δείγματος, που να καλύπτει τα κριτήριά του, έτσι ώστε να εξισορροπήσει την αξιοπιστία του δείγματος. Για τον λόγο αυτό, οι τελικοί συμμετέχοντες στην έρευνα ανέρχονται συνολικά στους δεκαέξι (16) εκπαιδευτικούς, προερχόμενοι από έξι (6) Γυμνάσια και τρία (3) Λύκεια της χώρας, υπερβαίνοντας τους 15 συμμετέχοντες.

2.3.2. Στάδια και διαδικασίες συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω διεξαγωγής ποιοτικών συνεντεύξεων, είτε δια ζώσης στις σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών, είτε εξ αποστάσεως με τη χρήση της ειδικής διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης Google Meet. Η επιλογή του τόπου διεξαγωγής της έρευνας έγινε από τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, αναλόγως την προτίμησή του, καθώς και τις διευκολύνσεις που του παρείχε η κάθε επιλογή διεξαγωγής της συνέντευξης. Αναφορικά με τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τους μήνες Δεκέμβριο 2023 και Ιανουάριο 2024. Όλες οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 40 λεπτά έως 60 λεπτά. Από τα πρώτα κιόλας λεπτά κάθε συνέντευξης, έγινε προσπάθεια το κλίμα να είναι όσο πιο φιλικό και

οικείο γίνεται, προκειμένου ο/η συμμετέχων/ουσα να νιώσει άνετα, να μπορέσει να στοχαστεί, και έτσι να αναδυθούν ευκολότερα οι απόψεις του. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη χρήση ειδικής συσκευής μαγνητοφώνησης, ενώ στη συνέχεια μεταγράφηκαν αυτολεξεί.

2.3.3. Περιορισμοί δείγματος και δεδομένων

Κατά τη διαδικασία συγκρότησης του δείγματος και μετά από την τελική δειγματοληψία, προέκυψαν και κάποιοι περιορισμοί. Οι περιορισμοί αυτοί σχετίζονται κυρίως με τα εξής στοιχεία:

- Λόγω της σκόπιμης δειγματοληψίας σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, στο τελικό δείγμα δεν συμπεριλαμβάνονται άτομα με ηλικία μικρότερη των 41 ετών. Αυτό, ενδεχομένως θα μπορούσε να εμπλουτίσει τα δεδομένα με διαφορετικές οπτικές στα ζητήματα που πραγματεύεται η έρευνα.
- Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν κυρίως από καθηγητές/τριες Γυμνασίων και λιγότερο από καθηγητές/τριες Λυκείων. Συγκεκριμένα, στο δείγμα συμμετείχαν 10 καθηγητές/τριες Γυμνασίων, 2 καθηγητές/τριες Γενικών Λυκείων και 4 καθηγητές/τριες Μουσικού Γυμνασίου/Μουσικού Λυκείου.
- Πέντε (5) συμμετέχοντες στην έρευνα, παρά την μεγάλη εμπειρία τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είχαν αρκετά μικρή εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η οποία δεν ξεπερνούσε συνολικά τα πέντε (5) σχολικά έτη.

2.4. Ανάπτυξη ερευνητικού εργαλείου

2.4.1. Ποιοτικές συνεντεύξεις: Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι μια σκόπιμη αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων, κατά την οποία το ένα άτομο (συνεντευκτής) αντλεί πληροφορίες από το άλλο (συνεντευξιαζόμενος/πληροφορητής). Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει σημαντικά στοιχεία που αφορούν αντιλήψεις, απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, λόγους και κίνητρα που οδηγούν σε δράση, προσωπικές θεωρίες, απολογισμούς, γεγονότα ή διαδικασίες του παρελθόντος (Mills, Gray & Airasian, 2017). Η ποιοτική συνέντευξη διακρίνεται σε τρεις τύπους ανάλογα με τον βαθμό δόμησης της διαδικασίας: δομημένη συνέντευξη, ημιδομημένη συνέντευξη, ανοικτή ή μη δομημένη συνέντευξη (Robson, 2010).

Στην παρούσα έρευνα, ο ερευνητής χρησιμοποίησε τον τύπο της ημιδομημένης συνέντευξης. Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ο ερευνητής ακολουθεί τον οδηγό συνέντευξης με ευέλικτο τρόπο: η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να αλλάξει ανάλογα με την αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και του πληροφοριοδότη, μπορούν να προστεθούν νέες ερωτήσεις, ενώ μερικές ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στον οδηγό μπορούν να απαλειφθούν ή να μετασχηματιστούν. Αυτή είναι η πιο κοινή μορφή συνέντευξης που χρησιμοποιείται στην ποιοτική κοινωνική έρευνα (Τσιώλης, 2020), επειδή επιτρέπει στους ερευνητές να αποκτήσουν εις βάθος πληροφορίες και στοιχεία από τους ερωτηθέντες, ενώ παράλληλα βρίσκονται στο επίκεντρο της μελέτης, εξετάζοντάς το. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι στην ουσία προσχεδιασμένες ερωτήσεις που θα υποβληθούν και προτιμώνται κυρίως από νέους ποιοτικούς ερευνητές, όπως ο συγγραφέας, ώστε να έχουν έναν οδηγό σχετικά με τις θεματικές που θέλουν να

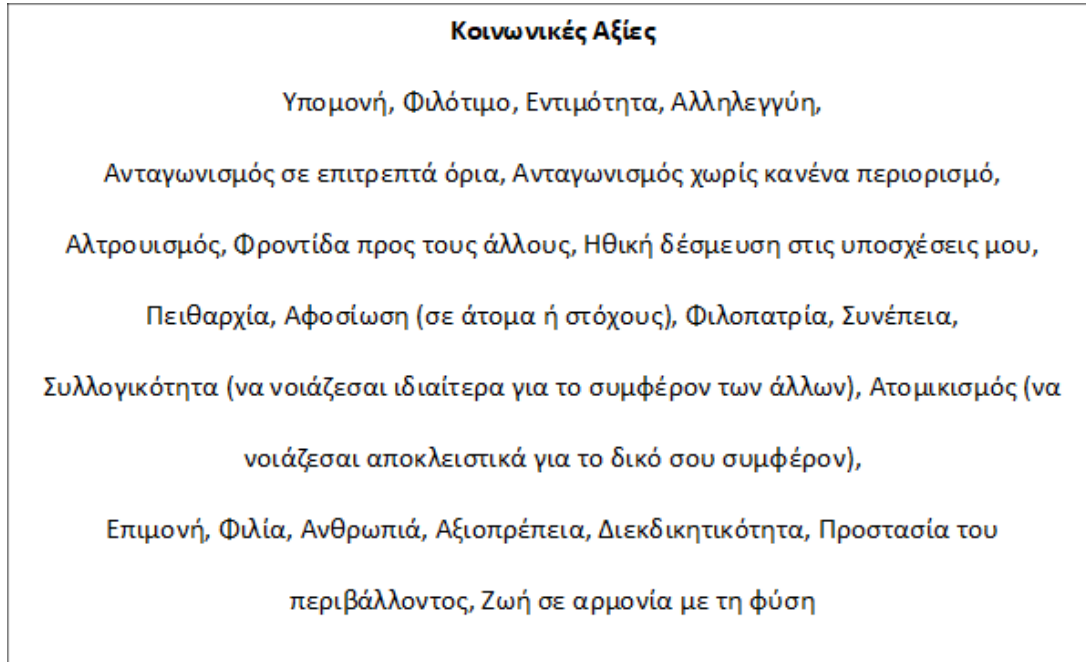
καλύψουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Επίσης, προσφέρει ευελιξία και προσαρμοστικότητα, σε σχέση με μια μη δομημένη συνέντευξη, όπου η κατεύθυνσή της δεν λαμβάνεται πλήρως υπόψη (Ruslin et al., 2022).

2.4.2. Λειτουργικοί ορισμοί ερευνητικών ερωτημάτων

Η έννοια «περιβαλλοντική συνείδηση», ορίζεται όπως την περιγράφουν οι Papadimitriou & Sirivianou (2018, σ. 6), σε κλίμακα περιβαλλοντικής συνείδησης, η οποία περιλαμβάνει διαστάσεις στάσεων, όπως γνώσεις, συναισθήματα και πρόθεση για δράση. Συγκεκριμένα, αυτές είναι:

- 1) Γνώσεις για περιβαλλοντικά θέματα
- 2) Θετικά συναισθήματα για το φυσικό κόσμο
- 3) Ανησυχία για την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος
- 4) Επιθυμία ανάληψης δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος

Η έννοια «κοινωνική αξία», στην παρούσα έρευνα, βασίζεται στη θεωρία και τον ορισμό των κοινωνικών αξιών του Schwartz (2012), θεωρία η οποία αναλύθηκε στο κεφάλαιο της εισαγωγής. Στο πλαίσιο του ερευνητικού εργαλείου, ο ερευνητής χρησιμοποίησε την κλίμακα κοινωνικών αξιών των Papadimitriou & Sirivianou (2018, σ. 5), όπου περιλαμβάνονται συνολικά 22 κοινωνικές αξίες. Οι αξίες της κλίμακας, προέρχονται από επιλογή αξιών της κλίμακας κοινωνικών αξιών του Schwartz, καθώς και από περεταίρω αξίες που συμπεριέλαβαν οι δημιουργοί της. Στο παρακάτω σχήμα αποτυπώνεται η κλίμακα κοινωνικών αξιών, όπως ακριβώς εντάχθηκε στο ερωτηματολόγιο του οδηγού της συνέντευξης (Σχ. 3).



Σχήμα 3: Η κλίμακα κοινωνικών αξιών των Papadimitriou & Sirivianou (2018, σ. 5),

Η έννοια «περιβαλλοντική εκπαίδευση», για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ορίζεται ως η «εκπαίδευση σε αστικές και αγροτικές περιοχές, η οποία ενισχύει μία σαφή αντίληψη και ενδιαφέρον για την οικολογική, οικονομική, κοινωνική και πολιτική αλληλεξάρτηση. Παρέχει σε κάθε άτομο γνώσεις, αξίες, στάσεις, δεξιότητες και αφοσίωση, με απώτερο σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος, συμβάλλοντας στη δημιουργία νέων προτύπων κοινωνιών προς το περιβάλλον» (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993). Στον προηγούμενο ορισμό, όσον αφορά τη μορφή αυτής της εκπαίδευσης, η έρευνα συμπεριλαμβάνει την τυπική περιβαλλοντική εκπαίδευση, την μη-τυπική

περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθώς και την άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση (Σκαναβή, 2004).

Ως «πρακτικές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης» ορίζεται το σύνολο των δηλώσεων κάθε εκπαιδευτικού της έρευνας στην ερώτηση *«Με ποιους τρόπους θα ενσωματώνετε, τις αξίες που επιλέξατε, στο πλαίσιο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή/και μαθημάτων σας;»*. Παράλληλα, ως «προκλήσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης» ορίζεται το σύνολο των δηλώσεων κάθε εκπαιδευτικού της έρευνας στις ερωτήσεις *«Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν οι κοινωνικές αξίες στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;»*, *«Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν οι κοινωνικές αξίες και η περιβαλλοντική συνείδηση στα μαθήματά σας;»* και *«Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες ή προκλήσεις που αντιμετωπίζετε στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές σας;»*

2.4.3. Ερωτηματολόγιο οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης

Ο ερευνητής ακολούθησε τις θεματικές των ερευνητικών του ερωτημάτων κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, παρά την ευέλικτη φύση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων της έρευνας. Ενώ, σε κάποιες περιπτώσεις, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες αλλαγές στη δομή των ερωτήσεων, εστιάζοντας στην ιδιαιτερότητα της περίπτωσης, ο ερευνητής δεν εκράπηκε από τις κεντρικές θεματικές που επιδίωξε να καλύψει μέσω των συνεντεύξεων. Σημειώνεται ότι, εκτός από δυο ερωτήσεις κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων που ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου, όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν ανοικτού τύπου. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται και περιγράφεται

συνοπτικά το σχετικό ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης (βλ. Παράρτημα):

1. Κοινωνικοδημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τον εκπαιδευτικό κλάδο, την ειδίκευση σε περιβαλλοντικά θέματα, τον τύπο της σχολικής μονάδας υπηρεσίας, τα μαθήματα διδασκαλίας, καθώς και την εκπαιδευτική εμπειρία που έχουν, τόσο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικά, όσο και στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ειδικά.
2. Παρουσίαση κλίμακας 22 κοινωνικών αξιών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν και να αιτιολογήσουν κατά πόσο κάθε μία αξία από αυτές αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης σε ένα άτομο.
3. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις αξίες που επέλεξαν και να αιτιολογήσουν πως αυτές επηρεάζουν την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών/τριών τους
4. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αναφορικά με τις αξίες που επέλεξαν και να αιτιολογήσουν πως μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ενίσχυσης της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/τριών τους.
5. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/τριών τους, καθώς και κατά πόσο οι αξίες μπορούν να συμπεριληφθούν στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες.
6. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τις αξίες που επέλεξαν και να προτείνουν πιθανούς τρόπους ενσωμάτωσής τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

2.4.4. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας συνεντεύξεων

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ερευνητή - συνεντευκτή και του συμμετέχοντα – συνεντευξιαζόμενου, συμβάλλει στη δημιουργία αίσθησης εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο, επιτρέπεται στον συνεντευξιαζόμενο να αισθανθεί άνετα και να εκφραστεί ελεύθερα (Sikes, 2004). Πριν τις συνεντεύξεις, κατά τη διάρκεια και μετά από αυτές, ακολουθήθηκαν οι επιστημονικοί δεοντολογικοί κανόνες που διέπουν τέτοιου είδους συνεντεύξεις. Ο ερευνητής συστήθηκε πλήρως, γραπτώς και προφορικώς, παρουσιάζοντας τον εαυτό του και το πλαίσιο πραγματοποίησης της έρευνας καθώς και τον σκοπό της (Bell, 1997, σ.151). Εξαρχής, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιούνταν η συνέντευξη, όπως για παράδειγμα, για τη χρονική διάρκειά της, η οποία έγινε προσπάθεια να μην ξεπεραστεί. Ο ερευνητής προσαρμόστηκε στο πρόγραμμα του κάθε συμμετέχοντα, από τον οποίο προτάθηκε ο τόπος και χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης.

Στοιχεία όπως η διακριτικότητα και η ευγένεια ήταν χαρακτηριστικά του ερευνητή (Briggs, 1986), ενώ αποφεύχθηκε ο κίνδυνος προσβολής του συμμετέχοντα, αλλά και της «εισβολής» σε προσωπικά δεδομένα που πιθανών να τον έφερναν σε δύσκολη θέση (Talbot και Edwards, 1994). Καταβλήθηκε προσπάθεια από τον ερευνητή να αποφευχθούν παρεμβάσεις που θα αποκάλυπταν, άμεσα ή έμμεσα, τις προσωπικές του απόψεις. Ενώ, ταυτόχρονα, ο ερευνητής προσπάθησε να μην χρησιμοποιήσει ερωτήσεις που θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να οδηγήσουν τον ερωτώμενο σε συγκεκριμένη κατεύθυνση (leading questions). Στις περιπτώσεις που ο συνεντευξιαζόμενος δυσκολευόταν να εκφραστεί, του παροχόταν βοήθεια με ερωτήσεις αποσαφήνισης ή ανάπτυξης, χωρίς όμως να νιώσει πίεση. Σε περίπτωση που ο συμμετέχοντας ζητούσε να

τερματιστεί η ηχογράφηση και η συνέντευξη, αυτό θα γινόταν χωρίς συζήτηση, πράγμα όμως που δεν συνέβη σε καμία συνέντευξη. Στο τέλος των συνεντεύξεων, ολοι οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν θέλουν να τους δοθεί αντίγραφο της μεταγραφής και, σε περίπτωση που το επιθυμούν, να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας όταν αυτή ολοκληρωθεί.

2.5. Διαδικασίες διασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σύμφωνα με τον Bryman (2016, σ.459) υπάρχει αρκετός προβληματισμός σχετικά με την απτή εφαρμογή των κριτηρίων της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της ποσοτικής έρευνας στην ποιοτική έρευνα. Αναγνωρίζοντας την ανάγκη θέσπισης κριτηρίων αξιολόγησης της ερευνητικής διαδικασίας, οι ποιοτικοί ερευνητές κατασκεύασαν κριτήρια κατ' αναλογία προς εκείνα της ποσοτικής έρευνας, που λαμβάνουν ωστόσο υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ποιοτικής προσέγγισης (Τσιώλης, 2014). Στην ποιοτική βιβλιογραφία, αφθονούν οι όροι που αφορούν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία, με χαρακτηριστικούς τους όρους των Lincoln & Guba (1985), οι οποίες πρότειναν παράγοντες κριτηρίων εμπιστευσιμότητας (trustworthiness), οι οποίοι καταγράφονται ως: πιστότητα (credibility), μεταφερσιμότητα (transferability), φερεγγυότητα (dependability) και επαληθευσιμότητα (confirmability).

Η ποιοτική εγκυρότητα (qualitative validity) σχετίζεται με τον έλεγχο την ακρίβειας των ευρημάτων από την οπτική γωνία του ερευνητή, του συμμετέχοντα ή των αναγνωστών της ερευνητικής αναφοράς (Creswell & Miller, 2000). Ο ερευνητής της παρούσας εργασίας εστίασε ενεργά στην εφαρμογή στρατηγικών εγκυρότητας (validity

strategies). Μερικές στρατηγικές, που ο ερευνητής χρησιμοποίησε, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της ερευνητικής μεθόδου, είναι οι εξής:

- Για τη διερεύνηση της κεντρικής έννοιας της εργασίας (βλ. *κοινωνικές αξίες*), ο ερευνητής στηρίχθηκε σε κλίμακα από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Papadimitriou & Sirivianou, 2018, σ. 5). Έτσι, διερευνήθηκε με ακρίβεια η κεντρική έννοια της έρευνας, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της εγκυρότητας της μελέτης.
- Χρησιμοποίησε έλεγχο μελών (member checking) για να προσδιορίσει την ακρίβεια των αποτελεσμάτων, δίνοντας πίσω στους συμμετέχοντες συγκεκριμένες περιγραφές και θέματα που προέκυψαν από τις κωδικοποιήσεις των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καθόρισαν αν οι τελικές περιγραφές ήταν ακριβείς (Creswell & Creswell, 2019).
- Χρησιμοποίησε πλούσια, πυκνή περιγραφή (rich,thick description) για να παρουσιάσει τα αποτελέσματα. Μερικά παραδείγματα είναι ότι παρείχε διαφορετικές προσεγγίσεις επί της ίδιας θεματικής ενότητας, ενώ συμπεριέλαβε πλούσιες, πυκνές και αυτολεξεί περιγραφές των απόψεων των συμμετεχόντων για να υποστηρίξει τα ευρήματα (Noble & Smith, 2015).
- Κατά την ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποίησε καταμέτρηση των συχνοτήτων (N) εμφάνισης όλων των θεμάτων, προσδιορίζοντας τα πιο διαδεδομένα θέματα εντός των συνεντεύξεων. Αυτό συνέβαλε σε μια πιο σαφή και ακριβή εικόνα για τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενισχύοντας έμμεσα την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στην ποιοτική έρευνα, ο απώτερος σκοπός του ερευνητή δεν είναι η επανάληψη των ίδιων αποτελεσμάτων ή η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί αυτούσια η έρευνα κάποιου άλλου. Η ποιοτική γενίκευση χρησιμοποιείται περιορισμένα στην ποιοτική έρευνα, καθώς η αξία αυτής της έρευνας έγκειται στην περιγραφή και τα θέματα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο ενός τόπου ή σε άτομα με συγκεκριμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία καταγράφονται ορισμένες αναλύσεις για την γενίκευση, ειδικά στις έρευνες μελέτης περίπτωσης, όπου υποστηρίζεται πως η γενίκευση επιτυγχάνεται, όταν οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν πρόσθετες περιπτώσεις και γενικεύουν τα ευρήματά τους με νέες περιπτώσεις (Creswell & Creswell, 2019) ή όταν γενικεύονται εντός μιας ευρύτερης θεωρίας (Yin, 2009).

Έτσι, η ποιοτική αξιοπιστία (qualitative reliability) σχετίζεται κυρίως με την συνέπεια και την σταθερότητα μεταξύ των ερευνητών και των ερευνών (Gibbs, 2007). Ο ερευνητής της παρούσας εργασίας, ακολούθησε ορισμένες διαδικασίες οι οποίες ενισχύουν την ποιοτική αξιοπιστία και την αύξηση της σταθερότητας των αποτελεσμάτων του. Οι σχετικές διαδικασίες που ακολούθησε για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας, είναι οι εξής:

- Εστίασε στην τυποποίηση ορισμένων διαδικασιών, όπως το γεγονός ότι κατά τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ο συνεντευκτής εστίασε συστηματικά σε βασικές ερωτήσεις των θεματικών προς κάλυψη, που προέρχονταν από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.
- Εφάρμοσε πιλοτική δοκιμαστική συνέντευξη για την περεταίρω βελτίωση του εργαλείου. Συγκεκριμένα, αυτό συνέβαλε στην αποφυγή αδυναμιών που παρουσιάστηκαν και τις οποίες δεν είχε προβλέψει ο ερευνητής. Για παράδειγμα,

μέσα από την πιλοτική συνέντευξη, έγινε αντιληπτό πως κάποιες ερωτήσεις δεν ήταν αρκετά σαφείς και επομένως αναδιατυπώθηκαν. Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής προσπάθησε να λάβει όσο το δυνατόν πιο ακριβείς πληροφορίες, συμβάλλοντας έτσι, στην ενίσχυση της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου.

- Έλεγε τις μεταγραφές για διαβεβαίωση από ενδεχόμενα λάθη που τυχόν έγιναν κατά τη μεταγραφή.
- Έκανε συνεχή σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων και των αντίστοιχων κωδικών, ώστε να βεβαιωθεί ότι δεν υπάρχουν αποκλίσεις στην περιγραφή του κώδικα που δόθηκε και του νοήματος των δεδομένων (Gibbs, 2007)
- Επέδειξε σαφήνεια για κάθε στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε και των επακόλουθων ερμηνειών (Noble & Smith, 2015), όπως καταγράφεται αναλυτικά στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.6. Στρατηγικές επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων

Κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που παράχθηκαν στο πλαίσιο αυτής της εμπειρικής έρευνας με τη χρήση συνεντεύξεων, έγινε προσπάθεια να αποδοθεί το νόημα των δεδομένων, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η ποιοτική ανάλυση δεδομένων έχει μια ποικιλία μεθόδων και τεχνικών, όπως η θεματική ανάλυση, η αφηγηματική ανάλυση, η ανάλυση λόγου, η ανάλυση συνομιλίας, η ανάλυση εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας κλπ (Τσιώλης, 2020). Ο ερευνητής στην παρούσα εργασία επέλεξε την θεματική ανάλυση ως στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων, γιατί η συγκεκριμένη τεχνική ήταν συμβατή με τη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος και επέτρεπε να εξεταστούν τα ερευνητικά ερωτήματα στο μεγαλύτερο

δυνατό βάθος με ταυτόχρονα ευέλικτο τρόπο. Συμπληρωματικά, ο ερευνητής χρησιμοποίησε επιπρόσθετη τεχνική ποσοτικής ανάλυσης, αφού εκτός από την ποιοτική θεματική ανάλυση του λόγου των συμμετεχόντων/ουσών, υπολόγισε τη συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων, που προέκυψαν μέσα από το υλικό που αναλύθηκε (Δήμος & Δασκολιά, 2012). Σημειώνεται ότι, κατά την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, δόθηκε εξίσου σημαντική βαρύτητα στα θέματα με την μικρότερη συχνότητα, έτσι ώστε να αναδειχτούν, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, οι διαφορετικές πτυχές κάθε ζητήματος που προσέγγισε η έρευνα.

Η θεματική ανάλυση έγκειται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση των επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων (Braun and Clarke, 2012, σ. 57). Κατά αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής αποκτά γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές μεθόδους νοήματος και εμπειρίας (Τσιώλης, 2020). Στην παρούσα μελέτη, ο ερευνητής ανίχνευσε εξαιρετικά μεγάλο πλήθος προτύπων νοήματος μέσα στα δεδομένα του. Ωστόσο, εστίασε σε εκείνα που σχετίζονταν περισσότερο με το θέμα που μελέτησε, και ειδικότερα σε εκείνα που ήταν κατάλληλα για να απαντήσουν τα ερευνητικά του ερωτήματα (Braun and Clarke, 2012, σ. 57). Σημειώνεται ότι ορισμένα ερευνητικά δεδομένα κρίθηκαν με βάση προκαθορισμένες θεωρητικές κατηγορίες, και υπάχθηκαν σε αυτές. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια «κοινωνικές αξίες» υπάχθηκαν σε κλίμακα κοινωνικών αξιών (Papadimitriou & Sirivianou, 2018) και στη θεωρία του Schwartz (2012), ενώ οι έννοιες «περιβαλλοντική συνείδηση» και «καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης» υπάχθηκαν σε πτυχές της κλίμακας περιβαλλοντικών στάσεων των Papadimitriou & Sirivianou (2018). Οι λειτουργικοί ορισμοί των εννοιών αναλύονται σε προηγούμενο υποκεφάλαιο του παρόντος κεφαλαίου (βλ. λειτουργικοί

ορισμοί ερευνητικών ερωτημάτων). Όλα τα υπόλοιπα ποιοτικά δεδομένα κρίθηκαν με βάση του περιεχόμενου νοήματος που απέδωσε ο ερευνητής σε αυτά.

Στη συνέχεια, ακολουθούν αναλυτικά τα στάδια που ακολούθησε ο ερευνητής για να αναλύσει τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων. Στα στάδια 1, 2 και 5 έγινε χρήση του λογισμικού προγράμματος Microsoft Word, ενώ στα στάδια 3 και 4 έγινε χρήση του λογισμικού προγράμματος Microsoft Excel. Οι ακριβείς διαδικασίες της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης των δεδομένων που πραγματοποίησε ο ερευνητής, περιλάμβανε τα ακόλουθα στάδια (Τσιώλης, 2018):

1. *Μετεγγραφή δεδομένων και εξοικίωση*: Ο ερευνητής απομαγνητοφώνησε όλες τις συνεντεύξεις αυτολεξεί, δηλαδή μετέτρεψε σε γραπτό κείμενο τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις, σύμφωνα με τους καθορισμένους κανόνες σημειογραφίας (Τσιώλης, 2014, σ. 269). Έπειτα, περιηγήθηκε σε όλα τα μετεγγραμμένα κείμενα των συνεντεύξεων, με σκοπό, αφενός να εξοικιωθεί με τα δεδομένα, αφετέρου να σημειώσει τις εντυπώσεις του, καθώς και πληροφορίες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα.
2. *Κωδικοποίηση*: Ο ερευνητής αναγνώρισε το νόημα σε πολλά τμήματα των δεδομένων του και τους απόδωσε έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, τον κωδικό (Τσιώλης, 2018). Με αυτό τον τρόπο, το νόημα από το πλήθος των ποιοτικών δεδομένων σε κάθε τμήμα κειμένου, μετατράπηκε σε κωδικό που αντιπροσωπεύει το εκάστοτε απόσπασμα. Ο ερευνητής στόχευσε να καταγράψει ρητές δηλώσεις των συνεντευξιαζομένων που ήταν επιφανειακές, αλλά και βαθύτερα υποκείμενα νοηματικά μοτίβα που σχηματίζονταν μεταξύ των δεδομένων.

3. *Εντοπισμός και συγκέντρωση των κωδικών που ανήκουν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα:* Ο ερευνητής ανάτρεξε σε όλους τους κωδικούς που δημιουργήθηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Δημιούργησε νέους κωδικούς συγχωνεύοντας δύο ή περισσότερους κωδικούς μαζί, ενώ αφαίρεσε όσους δεν σχετίζονταν καθόλου με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε αυτό το στάδιο, υπολογίστηκαν και οι αριθμητικές συχνότητες των κωδικών εντός των συνεντεύξεων.
4. *Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα:* Ο ερευνητής επεξεργάστηκε, σύγκρινε και συγχώνευσε περαιτέρω τους κωδικούς του προηγούμενου σταδίου, με βάση τα επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα που εμφανίζονταν μεταξύ των κωδικών. Έτσι, ομαδοποίησε τους κωδικούς που είχαν απομείνει, δημιουργώντας ορισμένες κατηγορίες με κοινό θέμα (μοτίβο νοήματος). Αυτές οι κατηγορίες ονομάζονται θεματικές κατηγορίες ή θέματα και αποτελούν εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς. Οι κατηγορίες αυτές (θεματικές κατηγορίες) επισημάνθηκαν με τον αντίστοιχο αντιπροσωπευτικό τίτλο, που περιέγραφε το νόημα του κοινού επαναλαμβανόμενου μοτίβου που σχηματίζονταν μεταξύ των κωδικών.
5. *Έκθεση των ευρυμάτων:* Σε όλα τα προηγούμενα στάδια, η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν επαγωγική, δηλαδή η κίνηση ήταν από τα ειδικά ερευνητικά δεδομένα προς τους κωδικούς και έπειτα στα θέματα που ήταν πιο γενικά και αφηρημένα (διατύπωση ισχυρισμών). Στο τελευταίο στάδιο, κατά τη διαδικασία της παρουσίασης των ευρυμάτων, εκτέθηκαν πρώτα τα γενικά θέματα και οι ιδιότητες τους (πχ. διαδικασίες, διαφορές ή οτιδήποτε άλλο) και μετά τα αποσπάσματα από τα ειδικά ερευνητικά δεδομένα. Αυτό ήταν το απαγωγικό στάδιο της έρευνας, όπου μέσα από τα αποσπάσματα των δεδομένων,

τεκμηριώνονταν οι ισχυρισμοί που διατυπώθηκαν στο επαγωγικό στάδιο (δηλαδή στα τέσσερα πρώτα στάδια). Μέσα από την ανάδειξη των θεμάτων που προέκυψαν, των ιδιοτήτων τους και των συνδέσεων μεταξύ τους, απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο, γίνεται η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας που διεξήχθη σε δείγμα από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων, σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, έγινε με σκοπό να επιτευχθούν οι κύριοι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν. Ειδικότερα, οι ερευνητικοί στόχοι αφορούν τη διασαφήνιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με:

- α) τη σχέση της περιβαλλοντικής συνείδησης και των κοινωνικών αξιών σε κοινωνικό-ψυχολογικό πλαίσιο,
- β) τη σχέση της περιβαλλοντικής συνείδησης και των κοινωνικών αξιών σε εκπαιδευτικό πλαίσιο,
- γ) τους προτεινόμενους τρόπους αποτελεσματικής προαγωγής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αξιών στα σχολεία

Όλες οι συνεντεύξεις εξετάστηκαν σε μια διασταυρούμενη και εντός υπόθεσης διάσταση (Miles and Huberman, 1994). Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης θα παρουσιαστεί μόνο η διασταυρούμενη ανάλυση. Συγκεκριμένα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα που σχετίζονται με τον κάθε ερευνητικό στόχο, θα παρουσιαστούν σε πίνακες, με προτεραιότητα των θεμάτων εκείνων που επαναλήφθηκαν περισσότερες φορές εντός των συνεντεύξεων, σύμφωνα με την αντίστοιχη καταμέτρηση της συχνότητας (N) κάθε θέματος, στο σύνολο των απομαγνητοφωνημένων

συνεντεύξεων. Τα δεδομένα των πρώτων δύο ερευνητικών ερωτημάτων βασίστηκαν σε προκαθορισμένες θεωρητικές κατηγορίες από προϋπάρχουσα κλίμακα κοινωνικών αξιών (Παπαδημητρίου & Παπαστυλιανού, 2014). Επιπρόσθετες θεωρητικές κατηγορίες (θέματα) που προέκυψαν κατά την ανάλυση όλων των ερευνητικών ερωτημάτων, συμπεριλήφθηκαν στο σύνολο των αποτελεσμάτων της μελέτης. Με άλλα λόγια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών θα καταγραφούν συλλογικά κάτω από το σύνολο των θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν. Παράλληλα, θα υπάρχουν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις. Σημειώνεται ότι τα ψευδώνυμα χρησιμοποιούνται για την εξασφάλιση της ανωνυμίας όλων των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, το ψευδώνυμο για τον πρώτο συμμετέχοντα είναι Σ1, το ψευδώνυμο για τον δεύτερο συμμετέχοντα είναι Σ2, και ούτω καθεξής.

3.2. Σχέση περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικών αξιών σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο

Κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν τις κοινωνικές αξίες που θεωρούν απαραίτητες για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, καθώς επίσης και να αιτιολογήσουν τα επιχειρήματά τους για κάθε αξία που επέλεξαν. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις τους και την ανάλυση των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε, με τις αντίστοιχες θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν και καταγράφονται σε κάθε πίνακα.

3.2.1. Απαραίτητες κοινωνικές αξίες στην εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης

Πίνακας 3.1: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τις απαραίτητες κοινωνικές αξίες στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης

Θεματική: Απαραίτητες αξίες για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης	N
Συλλογικότητα	8
Φροντίδα προς τους άλλους	7
Ζωή σε αρμονία με τη φύση	7
Ανθρωπιά	6
Αλληλεγγύη	6
Προστασία του περιβάλλοντος	6
Αλτρουισμός	5
Συνέπεια	5
Φιλότιμο	4
Φιλοπατρία	3
Πειθαρχία	3
Αξιοπρέπεια	3
Αγαθή προαίρεση/Καλοσύνη	2
Διεκδικητικότητα	2
Εντιμότητα	2
Επιμονή	2
Υπομονή	2
Ηθική δέσμευση στις υποσχέσεις μου	1
Φιλία	1
Αφοσίωση (σε άτομα ή στόχους)	0
Ανταγωνισμός χωρίς κανένα περιορισμό	0
Ανταγωνισμός σε επιτρεπτά όρια	0
Ατομικισμός	0

Μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, οι κοινωνικές αξίες που αναδύθηκαν ως οι απαραίτητες αξίες για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης είναι 18, εκ των 22 κοινωνικών αξιών συνολικά, οι οποίες στηρίχθηκαν στην κλίμακα κοινωνικών αξιών των Παπαδημητρίου & Παπαστυλιανού (2014). Μια εικοστή τρίτη (23^η) κοινωνική αξία που προέκυψε από τα δεδομένα και εντάχθηκε στο σύνολο είναι η αξία με περιγραφή θέματος «Αγαθή προαίρεση/Καλοσύνη», η οποία και εντάσσεται στις δέκα βασικές αξίες κατά Schwartz (2012).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, η κοινωνική αξία που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης σε ένα άτομο είναι η αξία της συλλογικότητας. Φαίνεται πως για τους εκπαιδευτικούς, η αξία της συλλογικότητας είναι απαραίτητη, τόσο για την συνολική περιβαλλοντική συνείδηση στην κοινωνία των ενηλίκων πολιτών, όσο και για το θεσμό της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης των ανήλικων μαθητών. Ακόμη, ένας συμμετέχων προσεγγίζει την έννοια της συλλογικότητας ως την αξία-προυπόθεση για να ασχοληθεί κάποιος εκπαιδευτικός με την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών. Ο κώδικας ‘Συλλογικότητα’ εμφανίστηκε στις 8 από τις 16 συνεντεύξεις. Ενδεικτικά, οι συμμετέχοντες περιγράφουν:

«Συλλογικότητα όταν λέω, είμαστε όλοι μαζί, νοιαζόμαστε για το κοινό συμφέρον που περιλαμβάνει και τη φύση. Δεν υπάρχει συλλογικότητα αποκομμένη από τη φύση» (Σ14)

«Για να προστατεύσουμε τη φύση δεν αρκεί η δική μας προσωπική δραστηριότητα, πρέπει να λειτουργούμε μαζί σαν ομάδα.» (Σ12)

«Δεν μπορούμε να μιλάμε για την προστασία των θαλασσών, εάν δεν κινητοποιηθούν 3-4-5-10 άνθρωποι που να ξεκινάνε από την ίδια αφετηρία, να έχουν τον ίδιο στόχο, την ίδια αξία όλοι, και να διεκδικούν όλοι τα ίδια δικαιώματα της προστασίας του περιβάλλοντος. Σε μια κοινωνία σαν τη σημερινή, που είναι αστικοποιημένη και υπερκαταναλωτική, εάν δεν ακουστούν περισσότερες της μιας φωνής, η μια φωνή ατονεί στο τέλος.» (Σ7)

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέδειξαν την κοινωνική αξία ‘Φροντίδα προς τους άλλους’ ως απαραίτητη αξία για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης σε ένα άτομο. Γίνεται εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αντιλαμβάνονται την φροντίδα προς τους άλλους με ευρύτερη έννοια, η οποία συμπεριλαμβάνει στους «άλλους», τόσο το στενό κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, όσο και τον υπόλοιπο ανθρώπινο πληθυσμό που ζει σε όλο τον πλανήτη. Στις συγκεκριμένες συνεντεύξεις όπου αναδείχτηκε η ‘Φροντίδα προς τους άλλους’, ακόμη κι αν δεν αναφέρεται ρητά, υπονοείται συχνά η διεύρυνση αυτής της φροντίδας, όχι μόνο στο ανθρώπινο γένος, αλλά και στα υπόλοιπα έμβια και άβια όντα του πλανήτη. Επιπλέον, μια συμμετέχουσα αναφέρει πως η αξία της φροντίδας προς τους άλλους, συνδυαστικά με το περιβάλλον, μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο εσωτερικής ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον. Τέλος, ένας συμμετέχων εκπαιδευτικός διασυνδέει την αξία αυτή με τη διαγενεακή δικαιοσύνη και το ενδιαφέρον-φροντίδα προς τις μελλοντικές γενιές. Ο κώδικας ‘Φροντίδα προς τους άλλους’ παρουσιάστηκε συνολικά στις 7 από τις 16 συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Αυτό το ‘άλλους’ πάει πολύ μακριά για εμένα. [...] Εδώ μιλάμε για πλανητική φροντίδα, για εμένα, ποτέ δεν το περιορίζω μόνο στους ανθρώπους. Προς τους άλλους είναι ο παγκόσμιος νότος, οι άλλοι, όχι μόνο τα πρόσωπα. Ποτέ δεν μπορώ να το περιορίσω σε

τοπικό. [...] Στους άλλους, δηλαδή, περιλαμβάνουμε τους ανθρώπους του πλανήτη, του παγκόσμιου νότου, τις υποανάπτυκτες, που δεν έχουν να φάνε, την κατανομή του πλούτου, την κατανομή της τροφής.» (Σ13)

«Η φροντίδα προς τους άλλους, αυτό το ‘στους άλλους’ δεν είναι μόνο οι άνθρωποι. Είναι το περιβάλλον. Αν πρέπει να βάλω στενά όρια, είναι φροντίδα προς τους άλλους όχι όμως αποκλειστικά στον άνθρωπο. Για μένα είναι άμεσα συνυφασμένα αυτά.» (Σ10)

«Είναι τα κίνητρα περισσότερο ευαισθητοποίησης. Έτσι μπορεί να ευαισθητοποιηθεί ο εσωτερικός κόσμος. [...] Ένας που είναι αδιάφορος, παθητικός, ανενεργός, απαθής σ’ αυτά που βλέπει για το περιβάλλον, τότε δεν μπορεί να αναπτύξει περιβαλλοντική συνείδηση.» (Σ1)

«Το περιβάλλον είναι κάτι το οποίο... Ε, κάτι το οποίο το χρωστάμε στα παιδιά μας, στα εγγόνια μας... Να το δώσουμε όσο το δυνατόν σε καλύτερη κατάσταση, για να μπορέσουν να ζήσουν κι αυτά, όπως ζήσαμε ίσως εμείς.» (Σ6)

Μια ακόμη κοινωνική αξία που οι συμμετέχοντες θεωρούν πως επιδρά στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης σε ένα άτομο είναι η αξία ‘Ζωή σε αρμονία με τη φύση’. Φαίνεται πως, για τους εκπαιδευτικούς, η αξία αυτή διαμεσολαβεί στην εμφάνιση της οικοκεντρικής θεώρησης της φύσης. Κατ’ επέκταση, θεωρούν πως επιδρά θετικά σε κάποια από τα στοιχεία της περιβαλλοντικής συνείδησης, όπως είναι η ανησυχία υποβάθμισης του φυσικού περιβάλλοντος και η πρόθεση δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος. Τέλος, ένας συμμετέχων, τονίζει την σημασία ανάδειξης της συγκεκριμένης αξίας, καταγράφοντας την χαμηλή προτεραιότητα που κατέχει κοινωνικά, έναντι άλλων πολιτικών και οικονομικών αξιών. Ο κώδικας ‘Ζωή σε αρμονία με τη φύση’ παρουσιάστηκε συνολικά στις 7 από τις 16 συνεντεύξεις. Οι απόψεις των

εκπαιδευτικών αναδεικνύουν χαρακτηριστικά την σημασία της κοινωνικής αξίας ‘Ζωή σε αρμονία με τη φύση’ στην εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης:

«Όταν αντιληφθεί ότι δεν είναι ο υπεράνθρωπος, [...] όταν το παιδί καταλάβει ότι είναι κομμάτι του παζλ της φύσης, τότε αρχίζει και λειτουργεί περιβαλλοντικά, συνειδητοποιημένα, ευαισθητοποιείται... το θεωρώ πολύ σημαντικό αυτό.» (Σ16)

«Πρέπει να ζούμε αρμονικά με τη φύση γιατί η φύση είναι το σπίτι μας. Άμα καταστρέψουμε το σπίτι μας τι κάνουμε; [...] Αν έχουν αυτές τις αξίες, θα διαμορφώσουν μία υγιή περιβαλλοντική συνείδηση» (Σ14)

«Μέσα από αυτές (τις αξίες) αναπτύσσεται η αντίληψη της θέσης που έχει το άτομο μέσα στο περιβάλλον και που είναι απαραίτητο για να αρχίσει να συμμετέχει σε δράσεις που κατευθύνονται στην προστασία του περιβάλλοντος.» (Σ6)

«Αν τα ιεραρχήσουμε, είναι το πιο σημαντικό (ζωή σε αρμονία με τη φύση). Δεν χρειάζεσαι τόσο κατανάλωση, γιατί γι’ αυτούς ‘ανάπτυξη’ σημαίνει ‘βγαζω περισσότερα, παραγω περισσότερα, παραγωγή, παραγωγή και κατανάλωση’. Δηλαδή, υπερτερεί η οικονομική ανάπτυξη.» (Σ13)

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν πως ορισμένες ανθρωπιστικές αξίες κινήτρων υπέρβασης εαυτού (Schwartz, 2012) και συγκεκριμένα η ανθρωπιά με την ολιστική της έννοια, η αλληλεγγύη, και ο αλτρουισμός, αποτελούν τις απαραίτητες αξίες, ώστε ένα άτομο να αναπτύξει περιβαλλοντική συνείδηση. Φαίνεται να γίνονται αντιληπτές από τους ίδιους οι στενές σχέσεις μεταξύ των συγκεκριμένων αξιών. Όσον αφορά την ανθρωπιά, οι απόψεις συγκλίνουν στο γεγονός πως αυτή η αξία ολοκληρώνει την ανθρώπινη προσωπικότητα, με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον και ο σεβασμός να μεταωπίζονται, όχι μόνο στον ανθρώπινο πληθυσμό του πλανήτη, αλλά σε όλο το

φυσικό περιβάλλον που οι άνθρωποι διαβιούν. Ο κώδικας 'Ανθρωπιά' παρουσιάστηκε συνολικά στις 7 από τις 16 συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν χαρακτηριστικά:

«Επηρεάζουν θετικά και σε μεγάλο βαθμό την περιβαλλοντική συνείδηση, καθώς δημιουργούν προσωπικότητες ολοκληρωμένες, που ενδιαφέρονται όχι μόνο για τον εαυτό τους, αλλά και (για) το κοινωνικό σύνολο και το περιβάλλον. Ένας ολοκληρωμένος άνθρωπος δεν κοιτάζει μόνο τον εαυτό του, κοιτάζει να είναι καλά οι γύρω του και το περιβάλλον.» (Σ11)

«Ανθρωπιά σημαίνει ότι βγάζω αυτή την ιδιότητά μου προς τον περιβάλλοντα χώρο, προς τη φύση. Δεν αφορά μόνο τον συνάνθρωπο. Γιατί αν δεν σεβαστώ το περιβάλλον, δεν σέβομαι το σημαντικότερο για την ύπαρξη του συνανθρώπου μου ή του εαυτού μου» (Σ7)

«Άνθρωπος και φύση και τα ζώα είναι ένα. Ε; Δείχνεις σεβασμό προς ότι υπάρχει γύρω σου και προσπαθείς να μην επιβαρύνεις, περνώντας από αυτή τη ζωή, είτε τη φύση, είτε τους ανθρώπους, που υπάρχουν.» (Σ2)

«Όλα αυτά δείχνουν μια ευαισθησία στον άνθρωπο και άρα θα έχει και ευαισθησία απέναντι στο περιβάλλον.» (Σ8)

Αναφορικά με την αλληλεγγύη, ένας συμμετέχοντας τονίζει την ιδιαίτερη σημασία που έχει η αξία αυτή για την εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης, κυρίως με τη μορφή της διαγενεακής αλληλεγγύης. Ακόμη, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες επισημαίνουν πως επιδρά στην περιβαλλοντική συνείδηση, καθώς προωθεί την αειφορία της κοινωνίας και του περιβάλλοντος, δηλαδή φαίνεται να την συνδέουν με την γενική αξία της οικουμενικότητας/παγκοσμιότητας. Επιπλέον, τόσο για την αλληλεγγύη όσο και για τον αλτρουισμό, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως αυτές λειτουργούν ως κίνητρα εσωτερικής ευαισθητοποίησης, ενώ παράλληλα μέσω αυτών των αξιών ελαττώνεται η

αξία του ατομικισμού (αξία με κίνητρα ενίσχυσης εαυτού) και ενισχύονται το ενδιαφέρον και η φροντίδα για το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (αξίες με κίνητρα υπέρβασης εαυτού). Ο κώδικας ‘Αλληλεγγύη’ εντοπίστηκε στις 6 από τις 16 συνεντεύξεις, ενώ αντίστοιχα ο κώδικας ‘Αλτρουισμός’ εντοπίστηκε σε 5 συνεντεύξεις. Οι κώδικες αυτοί παρουσιάζονται χαρακτηριστικά παρακάτω:

«Διαγενεακή αλληλεγγύη στους ανθρώπους του σήμερα και στους ανθρώπους του μέλλοντος. Είναι απαραίτητες όλες αυτές (αλληλεγγυη, φροντιδα προς τους άλλους) με την εννοια όμως που το ορίζω [...]» (Σ13)

«Διαφορετικά δεν μπορούμε να είμαστε μία οργανωμένη κοινωνία η οποία να φροντίζει τον εαυτό της αλλά και τη συνύπαρξή της με τη φύση.» (Σ14)

«Είναι τα κίνητρα περισσότερο ευαισθητοποίησης. Έτσι μπορεί να ευαισθητοποιηθεί ο εσωτερικός κόσμος (των παιδιών) κυρίως μέσα από αυτές τις αξίες» (Σ1)

«Σκεφτόμαστε το τι υπάρχει δίπλα μας και ποιος υπάρχει δίπλα μας και φροντίζουμε γι’ αυτόν. Δεν σκεφτόμαστε εγωκεντρικά δηλαδή. Ότι εγώ τώρα θα ψωνίσω για μένα και δεν με ενδιαφέρει αν ο διπλανός μου δεν έχει ή αν θα κάνω κακό στο περιβάλλον, έμμεσα» (Σ15)

«Γιατί έχει μάθει ότι πρέπει να φροντίζει κι άλλους οργανισμούς έξω από τον εαυτό του. Δηλαδή, φεύγουμε από τον ατομικισμό που αυτά τα χρόνια ζούμε» (Σ12)

Καταληκτικά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι περιγράφουν την αξία ‘Προστασία περιβάλλοντος’ ως την πιο σημαντική αξία που είναι απαραίτητη στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και σχετίζεται άμεσα με εκείνη. Επιπρόσθετα και συνδυαστικά με την κοινωνικοπεριβαλλοντική αξία ‘Ζωή σε αρμονία με τη φύση’, οι εκπαιδευτικοί

υποστηρίζουν πως, αν αυτές οι δύο αξίες δεν κατανοηθούν πλήρως, δεν γίνουν συναισθήματα και σταθερές πεποιθήσεις στα άτομα, είναι δύσκολο να αναπτυχθεί η περιβαλλοντική συνείδηση. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός επεκτείνει την ίδια άποψη, επισημαίνοντας πως οι αξίες 'Προστασία περιβάλλοντος' και 'Ζωή σε αρμονία με τη φύση', όταν εμπλουτίζονται με τις αξίες 'Συλλογικότητα' και 'Φροντίδα προς τους άλλους', μπορούν να συμβάλλουν σχεδόν σε κάθε πτυχή της περιβαλλοντικής συνείδησης, όπως ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για το φυσικό κόσμο, πρόθεση δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος, ανησυχία για την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, καθώς και ενδιαφέρον για τις μελλοντικές γενιές. Με συνολική συχνότητα 6, ο κώδικας 'Προστασία περιβάλλοντος' παρουσιάζεται ενδεικτικά παρακάτω:

«Προσωπικά θα έβαζα κάποιες αξίες πάνω από όλες. Δεν θεωρώ ότι είναι κοινωνική αξία η προστασία του περιβάλλοντος. Είναι δεδομένο για μένα. Είναι μία κοινωνική επιταγή.»
(Σ14)

«Για να αναπτυχθεί η κοινωνική περιβαλλοντική συνείδηση, σίγουρα θέλουμε να πιστεύουμε ότι πρέπει να προστατέψουμε το περιβάλλον. Αν δεν πιστεύουμε στην προστασία του περιβάλλοντος... τι περιβαλλοντική συνείδηση να έχουμε;» (Σ3)

«Γιατί πρέπει να έρθει κοντά ο άνθρωπος με τη φύση για να μπορέσει να φτάσει να αποφασίσει, ότι πρέπει να προστατέψει το περιβάλλον, ότι το περιβάλλον είναι κάτι το οποίο το χρωστάμε στα παιδιά μας, στα εγγόνια μας... Να το δώσουμε όσο το δυνατόν σε καλύτερη κατάσταση, για να μπορέσουν να ζήσουν και αυτά, όπως ζήσαμε ίσως εμείς.»
(Σ6)

3.2.2. Επίδραση κοινωνικών αξιών στην εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο

Πίνακας 3.2: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τη σχέση των κοινωνικών αξιών και της περιβαλλοντικής συνείδησης

Θεματική: Κοινωνικές αξίες και εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης	N
Συλλογικότητα → Πρόθεση δράσης στην προστασία του περιβάλλοντος	4
Φροντίδα προς τους άλλους, Ανθρωπιά, Αλληλεγγύη, Αλτρουισμός → Πρόθεση δράσης στην προστασία του περιβάλλοντος	4
Πρόθεση για δράση στην προστασία του περιβάλλοντος Φιλοπατρία → Ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για το φυσικό κόσμο Ανησυχία υποβάθμισης φυσικού περιβάλλοντος	3
Ενσυναίσθηση - Διαμεσολαβητικός ρόλος	1
Ο ανταγωνισμός χωρίς κανένα περιορισμό δεν συμβάλλει θετικά στην περιβαλλοντική συνείδηση	1

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι αξίες που μπορούν να επιδράσουν στην εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης και πιο συγκεκριμένα στην πρόθεση για δράση στη προστασία του περιβάλλοντος, είναι οι εξής: Συλλογικότητα, Φροντίδα προς τους άλλους, Ανθρωπιά, Αλληλεγγύη, Αλτρουισμός. Οι απόψεις τους συγκλίνουν στη στενή σχέση των αξιών αυτών με την ενσυναίσθηση και την ανάγκη

προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, η οποία συνδυαστικά με τις περιβαλλοντικές αξίες οδηγεί το άτομο στην ικανότητα ανάληψης δράσης για τη προστασία του περιβάλλοντος. Μέσα από αυτή την παρατήρηση, καταγράφεται η άποψή τους για τον θετικό διαμεσολαβητικό ρόλο που κατέχει η ενσυναίσθηση μεταξύ κοινωνικοπεριβαλλοντικών αξιών και πρόθεσης δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος, που αποτελεί βασική πτυχή της περιβαλλοντικής συνείδησης. Τέλος, ένας συμμετέχων υποστηρίζει ότι μέσα από αυτές τις αξίες - συγκεκριμένα συλλογικότητα, φροντίδα προς τους άλλους, προστασία περιβάλλοντος, ζωή σε αρμονία με τη φύση - αναπτύσσεται η οικοκεντρική θεώρηση για τον κόσμο, που αποτελεί προϋπόθεση για την πρόθεση δράσης στη προστασία περιβάλλοντος. Οι κώδικες 'Συλλογικότητα - πρόθεση δράσης προστασίας περιβάλλοντος' και 'Φροντίδα προς τους άλλους, ανθρωπιά, αλληλεγγύη, αλtruισμός - πρόθεση δράσης προστασίας περιβάλλοντος' εμφανίστηκαν σε 4 συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν

«Είναι βασικές αξίες, οι οποίες οδηγούν ένα άτομο, όταν έχει καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, να μπορέσει να φροντίσει και το ανθρωπογενές αλλά και το φυσικό περιβάλλον.» (Σ12)

«Νομίζω ότι το φαινόμενο της ανθρωπιάς έχει να κάνει με την ενσυναίσθηση, με την ανάγκη της προσφοράς, της αλληλεγγύης. Όλα αυτά συνδυάζονται με το περιβάλλον στο οποίο ζούμε.» (Σ1)

«Μέσα από αυτές αναπτύσσεται η αντίληψη της θέσης που έχει το άτομο μέσα στο περιβάλλον και που είναι απαραίτητο για να αρχίσει να συμμετέχει σε δράσεις. Σε δράσεις που να κατευθύνονται στην προστασία του περιβάλλοντος.» (Σ6)

Παρά την έντονη αναφορά των εκπαιδευτικών της έρευνας σε αλτρουιστικές και περιβαλλοντικές αξίες, τρεις εκπαιδευτικοί ανέδειξαν με ιδιαίτερο τρόπο την πιθανή συσχέτιση της περιβαλλοντικής συνείδησης με την κοινωνική αξία της φιλοπατρίας. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η φιλοπατρία σε ένα άτομο μπορεί να συμβάλλει σε θετικά συναισθήματα για το φυσικό κόσμο («αγάπη για τη φύση», Σ8) , σε ανησυχία για την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος («δε θα ξοδέψεις περισσότερο απ' ό,τι είναι να ξοδέψεις», Σ11), καθώς και να ενισχύσει την πρόθεση δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος («θα κανω αγώνα για να μη τα ξυλώσουν», Σ4). Με συχνότητα εμφάνισης 3, ο κώδικας 'Φιλοπατρία – δράση και συναισθήματα', παρουσιάζεται χαρακτηριστικά παρακάτω:

«Όλα αυτά φτιάχνουν έναν άνθρωπο πραγματικά ευσυνείδητο προς το περιβάλλον. Δεν θα περιμένει κάποιον να του πει 'καθάρισε ή μην πετάς σκουπίδια στο ποτάμι' ή οτιδήποτε γιατί θα καταλαβαίνει τη σημασία που έχει αυτό που κάνει, άρα δε θα το κάνει. [...] Από τη στιγμή που θα καλλιεργηθεί η φιλοπατρία σημαίνει θα αγαπάει τη φύση άρα θα προστατεύει το περιβάλλον γύρω του.» (Σ8)

«Φιλοπατρία δεν είναι μόνο η αγάπη για την πατρίδα, σαν έθνος, την ιστορία, το θρήσκευμα. Για μένα, φιλοπατρία είναι να αγαπήσεις την Ελλάδα, όπως είναι. Και δεν αναφέρω τώρα πολιτικά ή ιστορικά γεγονότα κλπ., το περιβάλλον. Δεν είναι κάποιος φιλόπατρος, ο οποίος αγαπάει το περιβάλλον και έχει περιβαλλοντική συνείδηση; Με την έννοια 'αγαπάω την πατρίδα μου, θα κάνω αγώνα για να μη τα ξυλώσουν όλα τα βουνά ή την οικολογική ζημιά στη Δαδιά.» (Σ4)

«Αν μιλάμε για περιβάλλον και σκέφτεσαι τη φύση που σε φιλοξενεί, τη φύση της πατρίδας σου, πρέπει να αγαπάς την πατρίδα σου, δε θα θελήσεις να κάνεις κακό στη φύση της ίδιας της πατρίδας σου, δε θα ξοδέψεις περισσότερο απ' ό,τι είναι να ξοδέψεις.» (Σ11)

Τέλος, μια συμμετέχουσα καταγράφει την άποψη πως η κοινωνική αξία του ανταγωνισμού χωρίς κανένα περιορισμό δεν μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, ενώ θεωρεί τις υπόλοιπες 21 αξίες της κλίμακας ως απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη αυτής. Με συχνότητα 1, ο κώδικας 'Ανταγωνισμός χωρίς κανένα περιορισμό και περιβαλλοντική συνείδηση', εντοπίστηκε ως εξής:

«Ίσως ο ανταγωνισμός χωρίς κανένα περιορισμό να μη βοηθάει στην περιβαλλοντική συνείδηση. Όλα τα υπόλοιπα νομίζω ως ένα βαθμό χρειάζονται.» (Σ15)

3.3. Καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και κοινωνικές αξίες σε εκπαιδευτικό επίπεδο

Η ευρύτερη θεματική κατηγορία της καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης μαθητών και των κοινωνικών αξιών, προέκυψε κυρίως όταν οι συνεντευξιζόμενοι/ες ρωτήθηκαν για το πως μπορούν οι κοινωνικές αξίες να επηρεάσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών/τριών τους, καθώς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες εκπαιδευτικών – μαθητών. Οι υπο-θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν, είναι: α) συμβολή συναισθηματικής αντίληψης κοινωνικοπεριβαλλοντικών αξιών στην περιβαλλοντική συνείδηση, β) συμβολή διανοητικής αντίληψης κοινωνικοπεριβαλλοντικών αξιών στην περιβαλλοντική συνείδηση, γ) αξίες βελτίωσης εαυτού μαθητών ως προϋπόθεση εφαρμογής ΠΕ, δ) αξίες υπέρβασης εαυτού μαθητών

ως προϋπόθεση στην αποτελεσματική εφαρμογή ΠΕ και ε) πολλαπλά οφέλη εκπαίδευσης αξιών για το περιβάλλον στη κοινωνικοπεριβαλλοντική συνείδηση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης θεματικής κατηγορίας (Πιν. 3.3).

Πίνακας 3.3: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για τη σχέση των κοινωνικών αξιών και της καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης

Θεματική: Καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης μαθητών και κοινωνικές αξίες		N
Συναισθηματική αντίληψη περιβαλλοντικών αξιών →	Πρόθεση δράσης προστασίας περ/ντος Θετικά συναισθήματα για τον φυσικό κόσμο Ανησυχία υποβάθμισης φυσ. περιβάλλοντος	3
Γνωστική αντίληψη περιβαλλοντικών αξιών →	Θετικά συναισθήματα για τον φυσικό κόσμο	2
Αξίες παράδοσης (μαθητών) - Προϋπόθεση εφαρμογής εκπαιδευτικών διαδικασιών ΠΕ		3
Αξίες υπέρβασης εαυτού (μαθητών) – Προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής εκπαιδευτικών διαδικασιών ΠΕ		2
Εκπαίδευση αξιών υπέρβασης εαυτού για το περιβάλλον → Κοινωνική και περιβαλλοντική συνείδηση		1

Σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών, φαίνεται να είναι σημαντικός ο παράγοντας των συναισθημάτων στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης. Όπως

προκύπτει από τα δεδομένα, μια συμμετέχουσα τονίζει πως η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μαζί με την καλλιέργεια της φροντίδας για τους άλλους, της προστασίας περιβάλλοντος και της ζωής σε αρμονία με τη φύση, μπορούν να ενισχύσουν την φιλοπεριβαλλοντική στάση και συμπεριφορά. Ακόμη, σύμφωνα με άλλον εκπαιδευτικό, η στενή σύνδεση της ζωής σε αρμονία με τη φύση με την αγάπη προς όλα τα πλάσματα και την πνευματική - ηθική τελείωση του ανθρώπου, υποβοηθά την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για το φυσικό κόσμο, που αποτελεί πτυχή της περιβαλλοντικής συνείδησης. Από την άλλη πλευρά, μια άλλη συμμετέχουσα συνδέει τη ζωή σε αρμονία με τη φύση με συναισθήματα ανησυχίας για την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, βασικού στοιχείου της περιβαλλοντικής συνείδησης. Ο κώδικας ‘συναισθηματική αντίληψη κοινωνικοπεριβαλλοντικών αξιών και περιβαλλοντική συνείδηση’ παρουσιάστηκε 3 φορές και στις 16 συνεντεύξεις. Οι σκέψεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν χαρακτηριστικά την ένταση του ρόλου των συναισθημάτων στην αντίληψη ορισμένων κοινωνικών αξιών που συνδέονται με την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης:

«Αν αναπτυχθεί μία βασική δεξιότητα στο παιδί, η ενσυναίσθηση, η φροντίδα για τους άλλους, η προστασία του περιβάλλοντος και η ζωή σε αρμονία με τη φύση, θα το οδηγήσουν να λειτουργεί με βάση αυτές τις κοινωνικές αξίες. Όταν βλέπει ότι κάτι πρέπει να το προστατεύσει, θα το προστατεύσει.» (Σ12)

«Η αγάπη προς όλα τα πλάσματα, ακόμη και για τα ερπετά [...]. Υπερβαίνει η αγάπη δηλαδή, όταν έχουν φτάσει σε αυτό το στάδιο πνευματικής τελείωσης. [...] Παύουν να υπάρχουν αυτά τα ‘τι πρέπει να κάνω’, είναι αυτονόητο ότι ο άνθρωπος είναι σε απόλυτη αρμονία με τη φύση. Ακόμη και με τα άγρια θηρία.» (Σ13)

«Κι επίσης, πρέπει να ζούμε αρμονικά με τη φύση γιατί η φύση είναι το σπίτι μας. [...] Αρρωσταίνω πραγματικά όταν ακούω ότι καίνε τα δάση, τον Αμαζόνιο. Ειλικρινά το καλοκαίρι, με τις πλημμύρες και τις φωτιές εδώ, αρρώστησα. Είχα τα συναισθήματα όπως έχουμε στην κηδεία ενός αγαπημένου μας προσώπου, έτσι είναι.» (Σ14)

Παρότι καταγράφηκε ιδιαίτερη σημασία στη συναισθηματική αντίληψη των κοινωνικών αξιών από ορισμένους εκπαιδευτικούς, κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη για μια διανοητικού τύπου αντίληψη (γνωστική κατανόηση) των κοινωνικών αξιών και ανάπτυξης εκτίμησης για το φυσικό περιβάλλον. Με συχνότητα 2, ο κώδικας ‘Διανοητική αντίληψη κοινωνικοπεριβαλλοντικών αξιών και θετικά συναισθήματα για τον φυσικό κόσμο’ εντοπίστηκε ως εξής:

«Ένας μαθητής που θα καταλάβει ότι πρέπει να υπάρχει αρμονία ζωής και περιβάλλοντος, θα εκτιμήσει το περιβάλλον. Αρκεί να το καταλάβει, να το εμπεδώσει. [...] Άρα λοιπόν, σίγουρα αν εμπεδωθούν από τα παιδιά, θα γίνουν και συνείδηση.» (Σ3)

«Θεωρώ το πρώτο και σημαντικό είναι η προστασία του περιβάλλοντος. Το έχει καταλάβει η πλειοψηφία του κόσμου αυτό. Είναι η ζωή σε αρμονία με τη φύση, αυτά πρέπει να τα καταλάβουμε.» (Σ5)

Όσον αφορά τις σχετικές με την περιβαλλοντική εκπαίδευση απαντήσεις των συνεντευξιαζομένων και την εν γένει ενίσχυση περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν πως, για να προχωρήσει στην πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης ώστε να διατηρηθεί, απαιτούνται κοινωνικές αξίες με κίνητρα παράδοσης/συντηρητισμού από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι αξίες με κίνητρα παράδοσης που προσδιορίστηκαν είναι η πειθαρχία, η αξιοπρέπεια, η συνέπεια και η ηθική δεσμευση στις υποσχέσεις. Γίνεται εμφανές ότι με αυτές μπορούν να τηρηθούν

βασικές ηθικές αρχές που έχουν οριστεί και μπορούν να εφαρμόζονται, αφενός μέσα στην τάξη, αφετέρου έξω από αυτή. Ωστόσο, συμπληρωματικά σε όλα τα προηγούμενα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία ύπαρξης αξιών κινήτρων υπέρβασης εαυτού στους μαθητές, όπως συλλογικότητα, ανθρωπιά, φροντίδα προς τους άλλους κ.α. μαζί με τις αξίες παράδοσης. Μια συμμετέχουσα φαίνεται να τις θεωρεί ως προϋποθέσεις για την επιθυμία προστασίας του περιβάλλοντος, καθώς και για την ικανοποιητική περιβαλλοντική εκπαίδευση στο σχολείο. Ο κώδικας ‘αξίες παράδοσης μαθητών και προϋπόθεση εφαρμογής ΠΕ’ εμφανίστηκε σε 3 από τις 16 συνεντεύξεις, ενώ αντίστοιχα ο κώδικας ‘αξίες υπέρβασης εαυτού και αποτελεσματική εφαρμογή ΠΕ’ εμφανίστηκε σε 2 από τις 16 συνεντεύξεις. Οι συγκεκριμένοι κώδικες παρουσιάζονται ενδεικτικά παρακάτω:

«Πάνω απ’όλα πιστεύω ότι πρέπει να καλλιεργείται η πειθαρχία, το φιλότιμο και η ηθική δέσμευση σε κάποιες υποσχέσεις που θα δώσει, από τη στιγμή που θα έχουμε φτιάξει ένα συμβόλαιο συνεργασίας ή ένα συμβόλαιο περιβαλλοντικής συνείδησης ή ένα ηθικό κώδικα που θα έπρεπε να τηρηθεί γενικά στο σχολείο που θα είμαστε.» (Σ8)

«Η υπομονή, το φιλότιμο και η αξιοπρέπεια ή η πειθαρχία που έχει ο καθένας... [...] και η προστασία του περιβάλλοντος. Αν τις έχουν αυτές, πιστεύω θα πάνε και θα βοηθήσουν. [...] Θα δράσουν.» (Σ9)

«Εγώ επιμένω στην πειθαρχία. Διότι άνθρωπος μη πειθαρχημένος είναι άνθρωπος που μπορεί να κάνει τα πάντα, το μεγαλύτερο κακό, και στα ζώα δίπλα του και στους ανθρώπους και στο περιβάλλον. Πειθαρχία με την έννοια ‘πείθομαι σε αρχές που έχω εγκολπωθεί’ και όλες αυτές οι αρχές είναι αυτές που υπάρχουν στο πινακάκι (της τάξης). Κι αν εγκολπωθούν (οι μαθητές) αυτές τις αρχές, τότε νομίζω ότι μπορούμε.» (Σ11)

«Φροντίδα προς τους άλλους, θα πειθαρχώ, θα σέβομαι, θα υπάρχει υπομονή, δεν θα είμαι οξύθυμος. Πρωτίστως πηγαίνω προς τα παιδιά, δευτερευόντως εάν έχουμε καλύψει αυτά, αν είμαστε καλά με τον εαυτό μας και με τους γύρω μας, μας νοιάζει η προστασία του περιβάλλοντος. Οι περιηγήσεις που κάνουμε, οι δράσεις που κάνουμε μια δυο φορές το χρόνο, περπάτημα μέσα στη φύση. [...] Αυτά, για να γίνουν, σημαίνει ότι είμαστε καλά με τον συνάνθρωπο, λειτουργούμε συλλογικά και όλα αυτά βγαίνουν αβίαστα, σαν επακόλουθο.» (Σ10)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η άποψη μιας συμμετέχουσας στην έρευνα, η οποία δήλωσε πως η εκπαίδευση αξιών για το περιβάλλον έχει πολλαπλά οφέλη. Συγκεκριμένα, μπορεί να συμβάλλει, αφενός στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, αφετέρου στην ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης, μέσω της προαγωγής κοινωνικών αξιών υπέρβασης εαυτού, όπως είναι ο αλτρουισμός και η αλληλεγγύη. Με συχνότητα 1, ο κώδικας 'Εκπαίδευση αξιών υπέρβασης εαυτού για το περιβάλλον και κοινωνικοπεριβαλλοντική συνείδηση' παρουσιάζεται παρακάτω:

«Ο αλτρουισμός κι η αλληλεγγύη όταν καλλιεργούνται για το φυσικό περιβάλλον, μπορεί παράλληλα να επεκταθεί και στον άνθρωπο. Ένα παιδί που εκπαιδεύεται πάνω σ' αυτές τις κοινωνικές αξίες, θα είναι ένα παιδί συμπονετικό για την ανάγκη του συνανθρώπου του, θα φροντίζει το συνάνθρωπό του, γιατί έχει μάθει ότι πρέπει να φροντίζει κι άλλους οργανισμούς έξω από τον εαυτό του. Δηλαδή, φεύγουμε από τον ατομικισμό που αυτά τα χρόνια ζούμε...» (Σ12)

3.4. Προτάσεις εκπαιδευτικών για τους τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών και την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με κύριο ερώτημα τους προτεινόμενους τρόπους υιοθέτησης καλών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση αξιών είναι: α) προτάσεις σχετικές με την εκπαιδευτική κοινότητα, β) προτάσεις σχετικές με την μαθητική κοινότητα, γ) προτάσεις σχετικές με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, δ) προτάσεις υπέρβασης των δυσκολιών σχετικές με την εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Τα αποτελέσματα κάθε θεματικής κατηγορίας παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

3.4.1. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικές με την εκπαιδευτική κοινότητα για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Πίνακας 3.4: Προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικές με την εκπαιδευτική κοινότητα για τους τρόπους υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Θεματική: Εκπαιδευτικός και εκπαιδευτική κοινότητα	N
Εκπαιδευτικοί ως πρότυπα περιβαλλοντικής συνείδησης και αξιών	8
Μάθημα - προσωπική επιλογή προέκτασης θέματος	4
Κοινή φιλοπεριβαλλοντική στάση κοινότητας εκπαιδευτικών	2

Υψηλά κίνητρα και ηγεσία εκπαιδευτικών	2
Υψηλές δεξιότητες διαχείρισης ομάδων μαθητών	1
Καλύτερες σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών	1

Κεντρικό στοιχείο των προτάσεων πολλών εκπαιδευτικών για τους τρόπους υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση αξιών, αποτέλεσε η πεποίθηση πως ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές και τις μαθήτριες του/της. Για εκείνους, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί άμεσα και έμμεσα ως πρότυπο αξιών, περιβαλλοντικής συνείδησης και συμπεριφοράς. Οι επιθυμητοί τρόποι συνείδησης και συμπεριφοράς ως προς το περιβάλλον, μεταβιβάζονται στους μαθητές και τις μαθήτριες, μέσα από τις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές των ιδίων των εκπαιδευτικών. Φιλοπεριβαλλοντικές πράξεις, όπως εξοικονόμηση ενέργειας και πόρων κατά την παράδοση των μαθημάτων, τήρηση των σχολικών κανόνων καθαριότητας και ανακύκλωσης, ιδία υλοποίηση των εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών δράσεων με προσωπική πρωτοβουλία, αποτελούν μερικές από τις εκφάνσεις του εκπαιδευτικού – πρότυπο περιβαλλοντικής συνείδησης. Ο κώδικας ‘Εκπαιδευτικοί ως πρότυπα περιβαλλοντικής συνείδησης και αξιών’ εμφανίστηκε συνολικά σε 8 από τις 16 συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν:

«Κυρίως το περνάμε μέσα από τις δικές μας πράξεις και στάσεις. Οπότε καλό είναι να μην τους φορτώνουμε πληροφορίες και τα παιδιά να μαθαίνουνε μέσα από αυτό που βλέπουν μπροστά τους. [...] Αυτό θα τους δείξει τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελα να συμπεριφέρονται. [...] Οπότε αξίες οι οποίες έχουν σημασία για εμάς ως άτομα,

προσπαθούμε να τις περάσουμε και στα παιδιά, μέσα από τη στάση τη δική μας και τη συμπεριφορά τη δική μας.» (Σ2)

«Καταρχήν καλλιεργείται από τον τρόπο που ζούμε εμείς, οι μεγάλοι οι καθηγητές. Δηλαδή, αν τηρούμε κάποιους κανόνες καθαριότητας στα σκουπίδια, στην ανακύκλωση, σε οτιδήποτε μέσα στο χώρο του σχολείου» (Σ8)

Νομίζω και μ' αυτό τον τρόπο μπορούμε να περάσουμε στα παιδιά το μήνυμα, με το πώς συμπεριφερόμαστε εμείς, όταν μπαίνουμε στην τάξη, αν σβήνουμε τα φώτα, αν κάνουμε τις πολύ απλές κινήσεις που θα έπρεπε να κάνουμε. Παρά το να λέμε μαθήματα, το τι πρέπει να κάνουνε και τι όχι. Δε γίνεται σε μεγάλο βαθμό από μας. (Σ14)

«Αλλά και πάλι θα τους μιλήσω 1 -2 ώρες, μετά είναι το τι θα δει από εμένα. Πόσο θα ξοδεύω, θα τους μοιράζω φυλλάδια και θα λέω 'πετάζτε τα';» (Σ11)

Το σημαντικότερο είναι το παράδειγμα. Είναι καλύτερο να πάρω εγώ τα γαντάκια μου και να πάω να ξεχορταριάσω παρά να πω 'έλα, πήγαινε να το κάνεις'. Αν πάρω τα γάντια μου και πάω και με δει, πολλές φορές έρχονται τα παιδιά και λένε 'κυρία να έρθουμε να σας βοηθήσουμε;'. Ο παραδειγματισμός, το παράδειγμα, είναι πάρα πολύ σημαντικός για τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία. [...] Κάνε ότι κάνω, όχι κάνε ότι λέω. (Σ9)

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως, παρά τους γενικότερους περιορισμούς των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός πάντα έχει την επιλογή να προεκτείνει τα θέματα διδασκαλίας του και να τα διασυνδέσει με κοινωνικοπεριβαλλοντικά θέματα κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης. Επιπρόσθετα, μια συμμετέχουσα δηλώνει πως τα φιλοπεριβαλλοντικά της κίνητρα είναι αυτά που την οδηγούν στην χρόνια επιλογή μαθημάτων διδασκαλίας με περιβαλλοντικό περιεχόμενο. Ο κώδικας 'Μάθημα -

προσωπική επιλογή προέκτασης θέματος' εμφανίστηκε σε 4 συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν:

«Μέσα στα μαθήματα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρίσκει τρόπους, όλα αυτά να τα φέρνει μέσα στη διδασκαλία, μες στην τάξη.» (Σ16)

«Πάντα (!), αν θέλεις, μπορείς. Να βρεις μια ευκαιρία, να βάλεις, να πεις κάτι, να ρίξεις μια ερώτηση. Να κεντρίσεις το ενδιαφέρον. Μπορεί.» (Σ3)

«Στα μαθήματα βγαίνουν κατά τη διάρκεια της παράδοσης και αξιοποιούνται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό όπως πχ. μια λέξη «φωτιά» ή «κεραυνός» ή ακόμα και σε ένα ποίημα ή ένα «κάρο» στην τεχνολογία. Πως πχ από τα κάρα πήγαμε στη βιομηχανία, πως από την πολλή καθαρή ατμόσφαιρα πήγαμε στη μολυσμένη ατμόσφαιρα; Μπορείς να το κάνεις αυτό.» (Σ5)

«Γι ' αυτό είναι και ένα μάθημα, που επιλέγω να παίρνω. Από τότε που διορίστηκα, κάνω Έκθεση, γιατί προσπαθώ και μέσα από τα μαθήματα και διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας να τους εμφυσήσω αυτές τις αξίες.» (Σ14)

Μια άλλη πρόταση υιοθέτησης καλών πρακτικών που προάγουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση και συνείδηση και σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό και την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η επίτευξη μιας κοινής περιβαλλοντικής φιλοσοφίας ή εικόνας του σχολείου/ων. Η επίτευξη αυτού του στόχου προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες για εκπαιδευτικές συνεργασίες, εντός και εκτός σχολείου, με σκοπό την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης. Ο κώδικας 'Κοινή φιλοπεριβαλλοντική στάση εκπαιδευτικής κοινότητας' εμφανίστηκε σε 2 συνεντεύξεις και οι συμμετέχοντες αναφέρουν:

«Πιστεύω ότι τα σχολεία θα πρέπει να έχουνε μία γενικότερη φιλοσοφία σε αυτό. Αλλά είναι δύσκολο να έχουμε όλοι την ίδια άποψη ή να σεβόμαστε αυτή την άποψη. Το να έχουμε μία πιο φιλοπεριβαλλοντική εικόνα στο σχολείο. Δηλαδή βοηθάει το μάθημα αλλά δεν είναι αυτό που φτάνει.» (Σ15)

«Η συνεργασία βοηθάει καλύτερα. Δεν μπορείς να είσαι εσύ ο 'Ρομπέν των δασών' για να τα κάνεις όλα μόνος σου. Βοηθάει η συνεργασία, στο βαθμό που μπορεί να γίνει.» (Σ6)

Τέλος, στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκαν ακόμη τρεις τρόποι υπέρβασης των δυσκολιών και υιοθέτησης καλών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση αξιών. Αυτοί φαίνεται να σχετίζονται κυρίως με ορισμένες ήπιες – οριζόντιες δεξιότητες που οφείλει να έχει ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός και συμβάλλουν στην υψηλή αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αξιών. Ειδικότερα, οι προτάσεις τους για τον ικανοποιητικό εκπαιδευτικό περιλαμβάνουν τα υψηλά κίνητρά του για άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία, τις υψηλές ηγετικές ικανότητες, τις ικανότητες διαχείρισης ομάδων μαθητών/τριών, καθώς και τη δημιουργία καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές. Ο κώδικας 'υψηλά κίνητρα και ηγεσία εκπαιδευτικών' βρέθηκε σε 2 συνεντεύξεις, ενώ οι κώδικες 'υψηλές δεξιότητες διαχείρισης ομάδων μαθητών' και 'καλύτερες σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών' βρεθήκαν σε 1 συνέντευξη, αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν:

«Αυτό που κάνουμε στο σχολείο δεν είναι τυχαίο. Δεν ζυγνήσαμε μια μέρα και είπαμε 'θα κάνουμε περιβαλλοντική εκπαίδευση'. Αυτό είναι εξωδιδασκτικό... Καθόμαστε ενα δίωρο μετά το πέρας των μαθημάτων και ασχολούμαστε με αυτά τα θέματα, γιατί μας αρέσει, το 'γουστάρουμε', τις ανησυχίες μας βγάζουμε στην κοινωνία...» (Σ4)

«Πάντοτε πρέπει να υπάρχει ένας μπροστά. Πρέπει να είναι ένας μπροστά και να υπάρχει μια ομορφη ομάδα και μια ομορφη συνεργασία. [...] Πρέπει να το θέλεις όμως αυτό! Να το θέλεις πολύ... Αν δεν το θέλεις πολύ, ενταζει μπορείς να κανεις κατι πολύ ελαφρυ... Θεληση, αγαπη, μερακι, κουλτουρα να εχεις διαφορετικη. Εκει εγω εστιαζομαι. Συνεργασία, ομάδα, αλληλεγγυη. Αυτά είναι τα δικα μου θελω.» (Σ5)

«Αυτός που είναι πιο ισχυρός (μαθητής) θα είναι το πρόβλημα μέσα στην ομάδα. Θα μπει στη διαδικασία να συνεργαστεί, να αποκτήσει συλλογικότητα [...], κατευνάζεται και ο πιο αδύναμος... και έχουμε μία ισορροπία μέσα στις ομάδες. Σημαντικό ρόλο σε όλα αυτά παίζει ο εκπαιδευτικός που πρέπει να είναι σε ένταση, να κρατάει τις ισορροπίες, παρακολουθεί τι γίνεται, γιατί όλα αυτά δεν είναι ιδανικά να γίνουν από μόνα τους.» (Σ16)

«Γιατί τα παιδιά, όταν δουλέψεις μαζί τους, κάποια στιγμή, τα βλέπεις ότι αλλάζουν και είναι διαφορετικά, και θέλω να πιστεύω ότι αν έρθουν πιο κοντά εκπαιδευτικοί και μαθητές, πάντα κάνουν πράγματα. Για παράδειγμα, είχε έρθει ένα πλοίο και πήγαμε και καθαρίσαμε μια ακτή.» (Σ9)

3.4.2. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικές με την μαθητική κοινότητα για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Πίνακας 3.5: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση σχετικές με την μαθητική κοινότητα

Θεματική: Μαθητική κοινότητα και οι γονείς τους	N
Θετική στάση γονέων σε δραστηριότητες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	4
Προώθηση προγραμμάτων ΠΕ και των ωφελειών τους	3
Αξιοποίηση δεκτικότητας μαθητών	3
Αξιοποίηση ενδιαφερόντων μαθητών	2
Ενίσχυση κινήτρων μαθητών	1
Αξιολόγηση μαθητών - Αυτοαξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων	1

Βασική θεματική κατηγορία που αναδείχτηκε μέσα από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών με σκοπό τη διερεύνηση τρόπων που προάγουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση αξιών, είναι η εφαρμογή ορισμένων πρακτικών που σχετίζονται με τους μαθητές, αλλά και τους γονείς - κηδεμόνες τους. Έτσι, βασική προϋπόθεση για ικανοποιητικά αποτελέσματα στον τομέα αυτό, είναι η πρότερη θετική στάση των γονέων στην ΠΕ των μαθητών, όπου σε πρώτο επίπεδο οι ίδιοι συγκαταθέτουν για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτή, ενώ σε δεύτερο επίπεδο μπορούν και οι ίδιοι να συμμετάσχουν σε δράσεις των προγραμμάτων ενισχύοντας πρακτικά την στάση της μαθητικής κοινότητας απέναντι στην ΠΕ. Με συχνότητα 4, ο κώδικας 'θετική στάση γονέων σε δραστηριότητες περιβαλλοντικής εκπαίδευσης' εντοπίστηκε ως εξής:

«Θέλω να φαίνεται η αγάπη και το νοιάξιμο για τα παιδιά, και μαζί με τους γονείς, είμαστε αυτοί που επηρεάζουν κατά κύριο λόγο.» (Σ10)

«Οι γονείς δίνουν την συγκατάθεσή τους να πάνε τα παιδιά τους...» (Σ2)

«Όταν καλείς ένα παιδί να πάει να καθαρίσει μία ακτή, όταν δει τον γονιό του να κάνει το ίδιο, σίγουρα έχει μια πιο θετική εικόνα γι' αυτό που εσύ του προτείνεις. [...] Και με τη συναίνεσή τους αλλά πιο πολύ με την πρακτική, τη βιωματική τους προσέγγιση. [...] Να έρθουν κι εκείνοι να καθαρίσουν μια ακτή σε μια περιβαλλοντική δράση.» (Σ12)

Ακόμα μια αποτελεσματική πρακτική σχετική με τους γονείς – κηδεμόνες των μαθητών/τριών είναι η ολιστική προώθηση των ωφελιών των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να πειστούν οι γονείς ή οι κηδεμόνες για τα οφέλη της επαφής με τη φύση - και των προγραμμάτων εν γένει - στην προσωπικότητα του παιδιού. Αυτή η πρακτική μπορεί να εμπλουτιστεί και να ενισχυθεί με τη διάχυση όλων των θετικών αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στη κοινωνία, μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης ή άλλων συναφών τρόπων προώθησης. Ο κώδικας 'προώθηση προγραμμάτων ΠΕ και των ωφελειών τους' εντοπίστηκε σε 3 συνεντεύξεις ως εξής:

«Εδώ ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στη θέση [...] να προσπαθεί να πείσει τους γονείς ότι αυτό που κάνει είναι σημαντικό για την ψυχική υγεία και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού τους. Είναι ένας άξονας, όπου πρέπει να δώσουμε περισσότερη έμφαση. Να πειστούν οι γονείς ότι τα προγράμματα ΠΕ, η επαφή με τη φύση, ωφελούν άμεσα την ψυχολογία, την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του παιδιού τους.» (Σ12)

Να διαφημιστούν περισσότερο τα αποτελέσματα ενός περιβαλλοντικού προγράμματος. (Σ3)

Οπωσδήποτε το διαδίκτυο συμβάλλει πάρα πολύ. [...] Ό,τι κάνουμε μπορείς να το προβάλλεις, γίνεται γνωστό περισσότερο έξω. Άρα όλο αυτό τι γίνεται; Πολλαπλασιάζεται. Ενεργούμε ως πολλαπλασιαστές. Οι εφημερίδες που μπορείς να το προβάλλεις ή οτιδήποτε άλλο. (Σ9)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αξιών και της ενίσχυσης περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, φαίνεται να είναι η προϋπάρχουσα ενδοτικότητα των μαθητών αυτών των ηλικιών (13 ετών - 15 ετών), η οποία ενισχύεται έντονα μέσα από τη συμμετοχή, την αναγνώριση, τη συλλογικότητα και τις φιλίες μεταξύ των μαθητών. Ο κώδικας 'αξιοποίηση δεκτικότητας μαθητών' παρουσιάστηκε σε 3 συνεντεύξεις ως εξής:

«Τους αρέσει όταν τους λες ελάτε να βοηθήσετε κι εσείς, να βάζουν, να σκαλίσουν, να φυτέψουν, είναι πολύ πρόθυμα. [...] Βλέπουν την συμπεριφορά του συμμαθητή τους, βλέπουν ότι αυτά τα παρτεριά φυτευτήκαν, όχι μόνο από τους καθηγητές τους αλλά και από συμμαθητές τους, και θελω να πιστευω ότι ο ένας παρασυρει τον άλλον.» (Σ10)

«Τα παιδιά παρασύρουν, τραβάνε το ένα το άλλο. 'Αα πήγε ο φίλος μου', του είπε τι έγινε. 'Θα μείνουμε κυρία σήμερα πέρα από το ωράριο για να ξεχορταριάσουμε τον κήπο;'. Γίνονται και παράδειγμα το ένα προς το άλλο, ύστερα, τα παιδιά.» (Σ9)

«Θα δει ο άλλος 'ο κολλητός μου πήρε ένα βραβείο, πήρε κάτι! Αναγνωρίστηκε για αυτό που έκανε'. Τα παιδιά, σ' αυτή την ηλικία, τουλάχιστον για γυμνάσιο, θέλουν αναγνώριση. Αν δουν αυτή την αναγνώριση, θα ασχοληθούν παραπάνω.» (Σ3)

Παράλληλα με την πρότερη δεκτικότητα των μαθητών, ένας εκπαιδευτικός τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία των κινήτρων και της ουσιαστικής ενίσχυσής τους, είτε με τη μορφή επιβράβευσης και αναγνώρισης, είτε με οποιονδήποτε άλλο τρόπο. Υπογραμμίζει πως ο απώτερος σκοπός αυτών των εκπαιδευτικών κινήτρων είναι η δημόσια αναγνώριση της συμμετοχής τους στο εκάστοτε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, και κατ' επέκταση η ηθική ικανοποίηση των μαθητών/τριών. Με συχνότητα 1, ο κώδικας 'ενίσχυση κινήτρων μαθητών', παρουσιάζεται παρακάτω:

«Να δώσουν κίνητρα στους μαθητές. Ώστε να το ασπαστούν, να το δεχτούν, να μη το βλέπουν σαν ένα χασιμο ώρας. Αλλά να το πιστέψουν. [...] Να επιβραβευτούν οι μαθητές που συμμετέχουν. Είτε από τους τοπικούς φορείς, είτε από τα σχολεία, είτε δεν ξέρω εγώ από που αλλού. Να νιώθουν τα παιδιά ότι έχουν μια επιβράβευση.» (Σ3)

Να υπάρξει μια ανταμοιβή, μια αναγνώριση για αυτό το έργο. Ώστε το παιδί να νιώσει μια ηθική ικανοποίηση, ότι 'έκανα κάτι, το οποίο αναγνωρίζεται'. Όταν γίνεται κάτι καλό να προωθηθεί στα τοπικά μέσα, να αναγνωριστεί και πάλι. [...] Ώστε το παιδί να έχει μια ηθική τουλάχιστον ανταμοιβή. Ένα κίνητρο, για να το ξανακάνει. (Σ3)

Ένας άλλος παράγοντας που επιδρά στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αξιών είναι η αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό των εμπειριών, δεξιοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων των ιδίων μαθητών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισημαίνουν την αξία των μαθητοκεντρικών μορφών διδασκαλίας. Με συχνότητα 2, ο κώδικας 'αξιοποίηση ενδιαφερόντων μαθητών' εντοπίστηκε ως εξής:

«Αν εσύ δεν γράφεις σωστά, δεν εκφράζεσαι σωστά, άρα είσαι κακός μαθητής, ενώ εσύ έχεις άλλες δεξιότητες. Πώς εγώ αυτό το παιδί - το οποίο έχει μεγαλώσει μέσα στη φύση και μπορεί να σου πει δέκα εμπειρίες παραπάνω από εσένα που είσαι παιδί της πόλης - πώς αυτό το παιδί θα το ενσωματώσεις, θα το πάρεις και θα αξιοποιήσεις την εμπειρία του;» (Σ11)

«Και 'εκμεταλλεύομαι' το αγωνιστικό πνεύμα των μαθητών και (αυτή) την ηλικία, η οποία θέλει να σώσει τα πάντα και θέλει να πιάσει στα χέρια της την πέτρα και να τη 'στύψει'.» (Σ14)

Τέλος και όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, μια συμμετέχουσα υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο της αυτό-αξιολόγησης στο τέλος των εκπαιδευτικών διαδικασιών περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αξιών. Κύριο λόγο της αξιολόγησης αποτελεί η αποσαφήνιση της επίτευξης - ή μη - των ιδιαίτερων διδακτικών στόχων που ο εκπαιδευτικός κατά την περιβαλλοντική εκπαίδευση αξιών προσπαθεί να ικανοποιήσει. Με συχνότητα 1, ο κώδικας 'αυτό-αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων' παρουσιάζεται χαρακτηριστικά ως εξής:

«Στο τέλος, πάντα πρέπει να κάνουμε μια διαδικασία αξιολόγησης του τι μάθανε. Γιατι μερικες φορες νομιζουμε εμεις ότι τα παιδια καταλαβαν αυτό που θελουμε να πουμε, αλλα δεν είναι παντα ετσι τα πραγματα. [...] Θελουν χρονο όλα αυτά, και πολλές φορες τα προσπερναμε. [...] Το να καθισουμε μετα και να συζητησουμε τι καταλαβαμε από ολο αυτό, τι μας αρεσε τι δεν μας αρεσε, τι μας φανηκε ενδιαφερον και γιατι.» Σ2

3.4.3. Προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικές με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

3.4.3.1. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην τυπική και άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση

Πίνακας 3.6: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην τυπική και άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση

Θεματική: Τυπικό και άτυπο πλαίσιο σχολείου	N
Συστηματικές συζητήσεις με τους μαθητές	6
Βελτίωση αισθητικής εξωτερικού σχολικού χώρου - αναδιαμόρφωση	4
Βελτίωση αισθητικής εσωτερικού σχολικού χώρου - αναδιαμόρφωση αιθουσών διδασκαλίας	1
Αποτελεσματικότητα επισκέψεων ΚΕΠΕΑ	3
Συστηματικές οργανωμένες εξωτερικές δράσεις στη φύση	2

Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα από τους/τις εκπαιδευτικούς όταν ρωτήθηκαν για τους προτεινόμενους τρόπους ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αξιών ήταν πρακτικές που σχετίζονται με το άτυπο και μη τυπικό πλαίσιο του σχολείου. Συγκεκριμένα, δηλώνεται πως, τόσο τα θέματα κοινωνικών αξιών, όσο και τα θέματα περιβαλλοντικής συνείδησης, πρέπει να εκφράζονται και να συζητώνται και εκτός μαθήματος μέσα από τον αμφίδρομο ισότιμο διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σε κάθε δυνατή ευκαιρία, ακόμη και των σχολικών διαλλειμάτων. Με συχνότητα 6, ο κώδικας ‘συστηματικές συζητήσεις με τους μαθητές’ παρουσιάζεται ενδεικτικά παρακάτω:

«Πρέπει και μέσα στο μάθημα, και εκτός μαθήματος και στο διάλειμμα και παντού να γίνεται αυτό το πράγμα, να υπάρχει η συνεργασία, η συλλογικότητα και η φροντίδα για τους άλλους.» (Σ16)

«Σίγουρα βοηθάει να ακούσουμε τα ίδια τα παιδιά, να δώσουμε το λόγο στα παιδιά, με το να εκφραστούν γραπτώς, είτε μέσα από τη ζωγραφική, να φτιάξουν ένα πανό, να εκφραστούν με κάποιο τρόπο, το τι αισθάνονται για το περιβάλλον, για ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό θέμα.» (Σ15)

«Η συζήτηση, ο διάλογος. Μόνο μέσα από αυτά, και της ισότιμης συζήτησης, όχι ο εκπαιδευτικός να ξεχωρίζει και να έχει ένα προφίλ υπεράνω. Πρέπει να μάθει να ακούει, όπως και τα παιδιά πρέπει να μαθουν να ακουν. Έτσι λοιπόν, με την επαφή, με ένα συλλογικό τρόπο [...]» (Σ14)

«Με τη διδασκαλία, με την ομιλία, με τη συζήτηση. Βγαίνω έξω στα διαλλειματα και μιλάω με τα παιδιά. Οτιδήποτε βλέπουμε με τα παιδιά που δεν είναι ωραίο τους εξηγώ γιατί δεν είναι ωραίο. Για τους μαθητές, συνεχή, συνεχή, συζήτηση.» (Σ5)

Μια κοινή άποψη μεταξύ των ερωτηθέντων ήταν ότι, η αναδιαμόρφωση του σχολείου και η γενικότερη αισθητική βελτίωση του σχολικού χώρου, μπορεί να δημιουργήσει ένα ικανοποιητικό πλαίσιο χαράς για τους/τις μαθητές/τριες, που δύνανται να συμβάλλει στην αποτελεσματική περιβαλλοντική εκπαίδευση αξιών. Για την πραγματοποίηση της αναδιαμόρφωσης, τονίζονται ιδιαίτερα ο σχεδιασμός και η συμμετοχή από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, ώστε οι ίδιοι/ες να αποκτήσουν εν τέλει το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στο σχολικό περιβάλλον που δημιούργησαν. Όλα αυτά, συνδυαστικά με μαθητοκεντρικές, συλλογικές, βιωματικές και διασκεδαστικές δραστηριότητες, που παράλληλα μπορούν να υλοποιούνται, συμβάλλουν στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αξιών. Τέλος, μια εκπαιδευτικός προτείνει την καινοτόμα αναδιαμόρφωση εντός των σχολικών τάξεων, όπου καταργούνται τα τυπικά θρανία και παραμένουν τα καθίσματα των μαθητών/τριών σε κυκλική μορφή. Οι κώδικες

‘βελτίωση αισθητικής εξωτερικού σχολικού χώρου’ και ‘βελτίωση αισθητικής εσωτερικού σχολικού χώρου’ εμφανίστηκαν 4 φορές και 1 φορά, αντίστοιχα, στις συνεντεύξεις. Οι συνεντευξιαζόμενοι περιγράφουν χαρακτηριστικά:

«Όταν τα παιδιά είναι χαρούμενα και χορεύουν και διασκεδάζουν, μπορείς να τους περσεις ο,τι θέλεις! Ωραιο βεβαια να είναι, όχι να τους περσεις να καπνίσουν τσιγαρο. Αυτό λεγεται βιωμα, εμπειρια, βιωματικες δρασεις , ετσι το βγαζουμε.» (Σ5)

«Για να εχω χαρούμενα παιδια, θελω να κανω ένα πολύ ομορφο σχολειο. [...] Μεσα θα υπαρξουνε χωροι πρασινου, τα παιδια θα τα προστατευουνε. Τους βαζω και κουραζονται όχι γιατι ειμαι κακια, αλλα γιατι όταν κουραζεσαι, το προστατευεις, [...] δεν αφηνεις κανεναν αλλον να στο καταστρεψει.» (Σ5)

«Σε ένα πρόγραμμα που είχαμε, συνεργαστήκαμε με τον γεωπονικό σύλλογο και φυτέψαμε στην αυλή έξω. Τα παιδιά τα φυτέψανε, τα ποτίζανε... και μπήκε η διαδικασία της ομάδας.» (Σ16)

«Ζητάμε τη γνώμη τους για δράσεις που θα κάνουμε στο σχολείο για να είναι πιο όμορφος ο χώρος, αν είναι όμορφος ο χώρος περνάνε κι αυτά πιο καλά κι εμείς. [...] Έχουμε πει να βάψουμε, θα γίνει ο βοτανόκηπος, θα προσθέσουμε φυτά [...].» (Σ10)

«Άλλες φορές αλλάζω τη διάταξη της τάξης, καταργώ τα θρανία και βάζω καρέκλες γύρω γύρω. [...] Αλλαγή της διαμόρφωσης της σχολικής τάξης.» (Σ14)

Ορισμένοι συμμετέχοντες υποστήριζαν ιδιαίτερα εκπαιδευτικές διαδικασίες που σχετίζονται γενικότερα με συστηματικές οργανωμένες εκδρομές στη φύση, αλλά και ειδικότερες εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως εκείνες των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ). Περιβαλλοντικές εξορμήσεις εκτός σχολείου και κοντά στη φύση με μια ικανοποιητική συχνότητα αυτών, δραστηριότητες γνωριμίας

με τη φύση αναδεικνύοντας αξίες, ακόμα και οι συνηθισμένες εκδρομές αποτελούν μερικές από τις δράσεις που μπορούν να προάγουν αποτελεσματικά την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών/τριών. Ο κώδικας ‘συστηματικές οργανωμένες εξωτερικές δράσεις στη φύση’, με συχνότητα 2, εντοπίστηκε ως εξής:

«Περιβαλλοντικές εξορμήσεις πχ εμείς πηγαίνουμε σχεδόν κάθε 15 μέρες σε μονοπάτια γύρω από το σχολείο και μέσω αυτής της επαφής μαθαίνουν τα παιδιά να σέβονται τη φύση όσο είναι αυτό εφικτό [...] Επαφή με τη φύση με εκδρομές , με εκπαιδευτικές επισκέψεις που να έχουν ως στόχο τις αξίες αυτές όμως. Αλλά όχι να γίνεται μία φορά και τέλος. Αυτό πρέπει να γίνεται πολύ συχνά. Δεν ξέρω τη συχνότητα, αλλά πρέπει να γίνεται.» (Σ14)

«Οποιαδήποτε δραστηριότητα στη φύση μπορεί και αναδεικνύει αυτές τις κοινωνικές αξίες. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να γνωρίσουν τη φύση. Γιατί την ξέρουν ελάχιστα. [...] Στη φύση, αλλά δραστηριότητα, οργανωμένη δραστηριότητα. Ακόμα κι οι εκδρομές θα μπορούσαν να είναι μέρος της ανάπτυξης περιβαλλοντικής συνείδησης.» (Σ12)

Όσον αφορά το ρόλο των ΚΕΠΕΑ, οι συνεντευξιαζόμενοι επισήμαναν έντονα τη θετική επίδραση του θεσμού στη σχολική κοινότητα. Η προτίμηση των επισκέψεων από τους μαθητές/τριες, το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον των περιοχών όπου στεγάζονται, η άμεση επαφή με τη φύση και το πάθος των υπεύθυνων περιβαλλοντικών εκπαιδευτών αποτελούν εκφάνσεις της αποτελεσματικότητας των ΚΕΠΕΑ στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αξιών. Ο κώδικας ‘αποτελεσματικότητα επισκέψεων ΚΕΠΕΑ’ παρουσιάστηκε σε 3 συνεντεύξεις. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν χαρακτηριστικά το σημαντικό ρόλο του θεσμού των ΚΕΠΕΑ:

«Τα ΚΕΠΕΑ, στα οποία κάνουμε επισκέψεις και βρίσκονται σε μέρη, τα οποία έχουν και περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, πολλές φορές. [...] Οι επισκέψεις είναι αυτές που αρέσουν περισσότερο στα παιδιά και όχι τόσο οι ομιλίες και οι συζητήσεις. Γιατί φεύγουν, βγαίνουν στο περιβάλλον, χαίρονται, παίζουν. Και παράλληλα - μπορεί να πούμε ότι - διδάσκονται.» (Σ6)

«Με τις εκδρομές, αν είναι στοχευμένες κι αν περιλαμβάνουν επισκέψεις σε ΚΕΠΕΑ, κάτι μπορούμε να καταφέρουμε. [...] Όσους τουλάχιστον έχω γνωρίσει εγώ, που δουλεύουν σε ΚΕΠΕΑ, έχουν πάθος μέσα τους, έχουν φλόγα που δεν συναντιέται εύκολα σε απλούς καθηγητές δευτεροβάθμιας. Αυτή η άμεση επαφή με τη φύση, μπορεί μόνο με αυτούς τους ανθρώπους να μεταδοθεί στους μαθητές, μπορούν να μεταδώσουν πολλά περισσότερα απ' ότι μπορούμε εμείς. [...] Μέσω των επισκέψεων, τα παιδιά γνωρίζουν κάτι διαφορετικό. Και όλα τα περιβαλλοντικά κέντρα είναι διαφορετικά.» (Σ14)

3.4.3.2. Προτάσεις για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Πίνακας 3.7: Προτάσεις των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικές πρακτικές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο τυπικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Θεματική: Μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	N
Σε όλα τα μαθήματα - οριζόντια ενσωμάτωση	4

Έξω από την τάξη - παιχνιδοποίηση	3
Εργαστήρια δεξιοτήτων (γυμνάσιο)	3
Ανθρωπιστικές επιστήμες (νέα ελληνικά, αρχαία ελληνικά κ.α.)	4
Φυσικές επιστήμες (φυσική, χημεία, βιολογία, γεωγραφία)	3
Θρησκευτικά	1
Καλλιτεχνικά	1

Μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με προτάσεις υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αξιών, προέκυψε η ευρύτερη θεματική κατηγορία της εφαρμογής αυτών μέσα από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ειδικότερα θέματα που προσδιάρίστηκαν σε αυτή τη θεματική κατηγορία σχετίζονται με: i) οριζόντια ενσωμάτωση των σχετικών ζητημάτων στο πλαίσιο κάθε μαθήματος, ii) εκπαίδευση έξω από την τάξη με τεχνικές παιχνιδοποίησης στα μαθήματα iii) αξιοποίηση εργαστηρίων δεξιοτήτων, iv) αξιοποίηση θεμάτων μαθημάτων φυσικών επιστημών, v) αξιοποίηση θεμάτων μαθημάτων ανθρωπιστικών επιστημών, vi) αξιοποίηση μαθήματος καλλιτεχνικών. Τα αποτελέσματα κάθε ειδικής θεματικής κατηγορίας παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Μια κοινή άποψη μεταξύ ορισμένων ερωτηθέντων ήταν ότι, τόσο οι αξίες όπως η συλλογικότητα, όσο και τα περιβαλλοντικά θέματα, μπορούν να ενσωματωθούν οριζόντια σε όλα τα μαθήματα, ενώ φαίνεται πως, μέχρι σήμερα, μια τέτοια προώθηση εξαρτάται αποκλειστικά από την πρωτοβουλία του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Στις αφηγήσεις τους γύρω από τα συγκεκριμένα ζητήματα, αρκετοί ήταν εκείνοι που

υπέδειξαν την υλοποίηση μαθημάτων με τη μορφή της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, καθώς και με την παιχνιδοποίηση της μάθησης, ώστε να ικανοποιηθεί ο σκοπός της αναπτυξης της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών. Οι κώδικες ‘Οριζόντια ενσωμάτωση σε όλα τα μαθήματα’ και ‘Έξω από την τάξη – Παιχνιδοποίηση’ εμφανίστηκαν 4 φορές και 3 φορές, αντίστοιχα, στο σύνολο των 16 συνεντεύξεων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν χαρακτηριστικά τη σημασία οριζόντιας ένταξης τέτοιων ζητημάτων, αλλά και της ποιοτικότερης κάθετης ενσωμάτωσης σε κάθε μάθημα, αναλόγως τη φύση και την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθήματος:

«Η συλλογικότητα μπορεί να υπάρχει σε όλα τα μαθήματα, σε όλο τον κορμό των μαθημάτων. Αυτές είναι αξίες κοινωνικές, τις οποίες πρέπει να τις καλλιεργούμε στο καθετί που κάνουμε.» (Σ2)

«Με ενδιαφέρει το περιβάλλον σαν θέμα, αρα η αντίληψη η δικιά μου είναι να περάσω όσο πιο πολλά μηνύματα προς τα παιδιά. Έτσι, λοιπόν, κάνω αναφορές, κάνω κάποιες δράσεις προκειμένου να τα ευαισθητοποιήσω. [...] Αν μου δινόταν μεγαλύτερη ευχέρεια θα προωθούσα περισσότερο.» (Σ6)

«Αν έχω ένα συγκεκριμένο μάθημα, μπορώ να δέσω μία δράση από το περιβαλλοντικό πρόγραμμα μέσα στο μάθημα λέγοντας στα παιδιά ότι είναι από αυτό. [...] Πολλές φορές μπορεί να γίνει ο προγραμματισμός πιο πριν.» (Σ8)

«Μια συνάδελφος στα μαθηματικά, θέλει να διδάξει στατιστική και κατέβασε τα παιδιά στην αυλή και κάνανε βολές στο μπάσκετ. Και μέσα από τις βολές εκεί, πόσες πετυχαίνουν και πόσες όχι, τους δίδαξε τη στατιστική. Πιστεύω ότι είχε πολύ περισσότερο ενδιαφέρον, από το λες και να γράφεις στον πίνακα. Και φυσικά μέσα από πειράματα, μέσα από έρευνες, στα προαύλια.» (Σ16)

«Μερικές φορές κάνω μάθημα έξω, στο προαύλιο. [...] Μπορούν κάποια μαθήματα - ίσως σε κάποιες περιπτώσεις - να γίνουν στη φύση. Για να δώσουμε στα παιδιά να καταλάβουν την πραγματικότητα. Φυσική, χημεία, βιολογία, όλα αυτά πρέπει να γίνονται, εκεί! Για μένα, τα παιδιά πρέπει να βγαίνουν και εκτός σχολικού κτιρίου.» (Σ14)

Πέρυσι είχαμε παίζει ένα παιχνίδι στην αυλή στο φιδάκι που έχουμε με ερωτήσεις φυσικής. Κι όταν δίδασκα βιολογία τα έπαιρνα πηγαίναμε στο ποτάμι να δούμε να ακούσουμε να καταλάβουμε λίγο τη φύση. Το θέλουν αυτό να γίνεται το μάθημα έξω. (Σ10)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως με τις θεσμικές αλλαγές των τελευταίων ετών, έχει ενταχθεί το υποχρεωτικό μάθημα 'Εργαστήρια Δεξιοτήτων' στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, στους θεματικούς άξονες του νέου μαθήματος, περιλαμβάνονται τόσο ζητήματα οικολογικής συνείδησης, όσο και ζητήματα κοινωνικής συναίσθησης και ευθύνης, στα οποία μπορούν να αναπτυχθούν τα σχετικά με την παρούσα έρευνα θέματα. Μέσα από τη συνέντευξη με μια συμμετέχουσα, η οποία συντονίζει το συγκεκριμένο μάθημα, προέκυψε πως το συγκεκριμένο μάθημα ελκύει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ενώ επισημαίνεται πως περισσότερος χρόνος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εντός του μαθήματος, θα είχε καλύτερα αποτελέσματα. Με συνολική συχνότητα 3, ο κώδικας 'εργαστήρια δεξιοτήτων' εντοπίστηκε ως εξής:

«(Όλα αυτά) εντάσσονται στα εργαστήρια δεξιοτήτων, έχουν ήδη ενταχθεί.» (Σ1)

«Τώρα με τις δεξιότητες υπάρχει ένα ανοιχτό παραθυράκι, που και εκεί, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό και με το δυναμικό, μπορείς να εντάξεις τα θέματα ΠΕ. Είναι ο τρίτος

(σχολικός) χρόνος που έχουμε το μάθημα, που ένα μέρος είναι και περιβαλλοντικά θέματα.» (Σ10)

«Τους κεντρίζει το ενδιαφέρον, επειδή δεν είναι αυτό το στατικό μάθημα. Οπότε θέλουν να είναι και περισσότερο όλο αυτό. [...] Στα εργαστήρια δεξιοτήτων, (η ΠΕ) είναι μια ενότητα. Αν ήταν όλη τη χρονιά και δουλεύονταν προγράμματα, ίσως και περισσότερες ώρες, σίγουρα θα γινόταν πολύ καλύτερη δουλειά.» (Σ2)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί της έρευνας καταγράφουν πως ζητήματα αξιών και συνείδησης για το περιβάλλον, μπορούν αρκετά εύκολα να ενταχθούν στα μαθήματα φυσικών επιστημών του προγράμματος σπουδών. Μαθήματα όπως φυσική, χημεία και βιολογία ήδη συμπεριλαμβάνουν θέματα φυσικού περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευτικοί, εάν θέλουν, μπορούν να κάνουν σχετικές προεκτάσεις επί της περιβαλλοντικής συνείδησης. Μια εκπαιδευτικός, έχει χρησιμοποιήσει στο παρελθόν βιωματικές τεχνικές εκπαίδευσης έξω από την τάξη στη φύση, για τη διεξαγωγή του μαθήματος της βιολογίας. Ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός, υπογραμμίζει πως το μάθημα της γεωγραφίας μπορεί να προβληματίσει έμμεσα τους μαθητές/τριες για το περιβάλλον και την περιβαλλοντική συνείδηση. Ο κώδικας ‘φυσικές επιστήμες’ εμφανίστηκε σε 3 από τις 16 συνεντεύξεις. Οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν:

«Στα μαθήματα της ειδικότητάς μας, ευτυχώς, αυτά είναι εύκολο να συμπεριληφθούν, γιατί είναι και η φύση των μαθημάτων τέτοια, που αναφερόμαστε πάντοτε στο φυσικό περιβάλλον μέσα από όλα τα μαθήματα από τη φυσική και τη χημεία και φυσικά τη βιολογία και τη γεωγραφία.»(Σ16)

«Κι όταν δίδασκα βιολογία, τα έπαιρνα, πηγαίναμε στο ποτάμι, να δούμε, να ακούσουμε, να καταλάβουμε λίγο τη φύση.» (Σ10)

«Στη χημεία, έχουμε κεφάλαια τα οποία μιλάνε για το περιβάλλον, μιλάνε για την καύση του άνθρακα, πλαστικά, νερό, μπορείς να μιλήσεις πολλές ώρες για περιβάλλον. Όχι όλα επαναλαμβάνω βέβαια, (αλλά) πάντα (!), αν θέλεις, μπορείς.» (Σ3)

«Στη γεωγραφία υπάρχουν κομμάτια της ύλης που μπορείς να μιλήσεις. Όχι απευθείας, αλλά έμμεσα. Να προβληματιστούν τα παιδιά... Για το περιβάλλον.» (Σ3)

Άλλοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης μπορούν να διακατέχουν τα μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών, όπως η νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, καθώς και η αρχαία ελληνική γραμματεία, δηλαδή τα αρχαία ελληνικά κείμενα από μετάφραση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, θεματικές της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο γυμνάσιο και της νεοελληνικής γλώσσας και έκθεσης στο λύκειο, συνδέονται άμεσα με την προστασία του περιβάλλοντος και την περιβαλλοντική συνείδηση. Ενώ παράλληλα, ορισμένα αρχαία ελληνικά κείμενα από μετάφραση, που διδάσκονται στο πλαίσιο του διδακτικού αντικειμένου ‘αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία’, μπορούν έμμεσα να επηρεάσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών/τριών, με βαθύτερες φιλοσοφικές προσεγγίσεις του περιεχομένου τους. Με συνολική συχνότητα 4, ο κώδικας ‘ανθρωπιστικές επιστήμες’, παρουσιάζεται ενδεικτικά παρακάτω:

«Υπάρχουν θεματικές στο μάθημα αυτό (νεοελληνικής γλώσσας και έκθεσης) που αναφέρονται στο περιβάλλον, στην οικολογία, στην προστασία του περιβάλλοντος. Μπαίνει η περιβαλλοντική συνείδηση μέσα. Στο μάθημα της γλώσσας, πάρα πολύ, ναι.» (Σ7)

«Μέσα στη λογοτεχνία υπάρχουν τέτοια θέματα... Ενδείκνυται σαν μάθημα η λογοτεχνία.» (Σ1)

«Στο μάθημα της Οδύσσειας, βλέπουμε τον Οδυσσέα να προσευχεται στον ποταμο. Να πως μπορούμε να κανουμε αφορμηση από εκεί και να πουμε ‘Τα ποταμια για ποιο λογο ηταν θεοποιημενα τοτε; Πως τη σεβοταν τη φυση, για να φτασουν στο σημειο να τη θεοποιησουν; Σημερα εμεις δεν προκειται να τη θεοποιησουμε, αλλα πρεπει να την προστατευσουμε, μας προσφέρει κάτι’. Μπορουμε να κανουμε αφορμηση από τετοια μαθηματα, να αναπτυχθουμε σε ιδεες και να δωσουμε... ‘σπινθηρες’ περιβαλλοντικης συνειδησης.» (Σ7)

Τέλος, μέσα από δύο μεμονωμένες συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε ότι το μάθημα των θρησκευτικών, αλλά και το μάθημα των καλλιτεχνικών, έχουν εξίσου τη δυνατότητα να προάγουν στόχους περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αξιών, με στόχο την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης. Όσον αφορά τα θρησκευτικά, ο Σ13, θεολόγος σε γυμνάσιο, τονίζει πως ορισμένα χριστιανικά κείμενα αποκαλύπτουν οικοκεντρικές στάσεις και αξίες απέναντι στο φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, η Σ2, εικαστικός σε γυμνάσιο, επισημαίνει πως τα καλλιτεχνικά επιδιώκουν να καλλιεργήσουν αξίες στους μαθητές, ενώ, λόγω της ολιστικής φύσης τους, οι εικαστικές τέχνες μπορούν να καλύψουν και ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και συνείδησης. Οι κώδικες ‘θρησκευτικά’ και ‘καλλιτεχνικά’ εμφανίστηκαν από 1 φορά, αντίστοιχα, στο σύνολο των 16 συνεντεύξεων. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Τα θέματα του περιβάλλοντος είναι μέσα στα μαθήματα (των Θρησκευτικών). Είναι μάθημα δηλαδή κανονικό. [...] Ζωή σε αρμονία με τη φύση είναι η ζωή των ασκητών. Κείμενα, (όπως) ο Όσιος Σιλουανός ‘Να μην κόβεις ούτε ένα φυλλαράκι, αυτό είναι βία απέναντι στο περιβάλλον. Δεν μπορείς’. Και μάλιστα, τα κείμενα αυτά πλησιάζουν πια την οικοκεντρική προσέγγιση... Περνάει πολύ εύκολα μέσα από τη Βίβλο.» (Σ13)

«Μέσα από το μάθημα των καλλιτεχνικών, προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε κάποιες αξίες. [...] Τα καλλιτεχνικά και ότι έχει να κάνει με τις τέχνες, λειτουργούν ως ένα μάθημα ομπρέλα. Δηλαδή μπορεί να αγγίζει τα πάντα. Οπότε μπορεί να πιάσει και τέτοια θέματα.»
(Σ2)

3.4.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική και την υπέρβαση των δυσκολιών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Βασική ευρύτερη θεματική κατηγορία που προέκυψε μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς, ήταν οι τρόποι υπέρβασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση, μέσω της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, συσχετίζουν άμεσα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης προς αυτή την κατεύθυνση, με ορισμένες αλλαγές στο νομικό πλαίσιο του σχετικού υπουργείου και της πολιτείας. Οι προτεινόμενοι τρόποι υπέρβασης των δυσκολιών και υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίζονται σε: α) θεωρητικές προτάσεις για το νομικό πλαίσιο και β) εμπειρικές προτάσεις για το νομικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα κάθε ειδικότερης θεματικής κατηγορίας που προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα και σχετίζονται με τις ανωτέρω ευρύτερες θεματικές κατηγορίες.

3.4.4.1. Πολιτεία, υπουργείο και άλλα θεσμικά ζητήματα: Θεωρητικές προτάσεις ως προς το νομικό πλαίσιο

Πίνακας 3.8: Θεωρητικές προτάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για το νομικό πλαίσιο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Θεματική: Θεωρητικές προτάσεις ως προς το νομικό πλαίσιο	N
Εδραίωση ανεξάρτητης θέσης ΠΕ στο ΑΠΣ	7
Σχετικά μαθήματα ΑΠΣ – Διασύνδεση με κοινωνικοπεριβαλλοντικά ζητήματα	7
Ενίσχυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ	6
Διαμόρφωση πλαισίου ένταξης βιωματικών εφαρμογών στη σχολική πράξη	4

Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα στις συνεντεύξεις, σχετικό με αυτές τις αλλαγές, ήταν η άποψη εδραίωσης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εντός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ενώ διαπιστώνεται η μερική ένταξη της στο μάθημα ‘εργαστήρια δεξιοτήτων’, επισημαίνεται πως οφείλει να υπάρχει ως ανεξάρτητο αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών. Η κοινή άποψη μεταξύ των συμμετεχόντων σύγκλινε στην ύπαρξη ζώνης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με τη μορφή της εκπαίδευσης έξω από την τάξη, κυρίως για την ενεργή συμμετοχή μαθητών/τριών και καθηγητών/τριών μέσω βιωματικών δράσεων, εργασιών και άλλων δραστηριοτήτων. Μια συμμετέχουσα αναφέρει πως θα μπορούσε να έχει και τη μορφή συμβατικών μαθημάτων, αλλά έξω από την τάξη, ενώ σε αντίθεση έρχεται η άποψη ενός άλλου συμμετέχοντα, όπου επισημαίνεται πως είναι ωφέλιμο για τους μαθητές/τριες να μην περιλαμβάνονται μαθήματα με τη στενή έννοια του όρου. Βασικό πλεονέκτημα της θεσμικής δημιουργίας της ζώνης είναι η έγκαιρη και αποτελεσματική οργάνωση του

σχεδίου διδασκαλίας με τα προγράμματα και τις δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν εντός των προκαθορισμένων ωρών της σχετικής ζώνης. Τέλος, όσον αφορά τον καθορισμό του σχετικού χρόνου της ζώνης ΠΕ, δύο εκπαιδευτικοί προτείνουν την μία ώρα εβδομαδιαίως, ενώ ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την μία ώρα μηνιαίως ή ακόμα και ορισμένες ώρες σε ετήσια βάση, στην περίπτωση αδυναμίας ένταξης της σχετικής ζώνης σε συχνότερη βάση. Ο κώδικας ‘εδραίωση θέσης ΠΕ’ εμφανίστηκε στις 7 από τις 16 συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί περιγράφουν:

«Να μπει ως μάθημα που να έχει ρόλο στο σχολείο εβδομαδιαία, κανονικά, όχι απλά ως μια ενότητα στα εργαστήρια δεξιοτήτων, έχει σημασία. Θα έπρεπε να είναι λίγο πιο ξεκάθαρος χρόνος μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Θα πρέπει να χει το δικό της χρόνο (η ΠΕ) στο σχολείο.» (Σ2)

«Θα έπρεπε να υπάρχει ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο. Δεν νοείται να μην υπάρχει μάθημα περιβαλλοντικής αγωγής. Κι όχι απλά ως πρόγραμμα που επαφίεται στην καλή θέληση των συναδέλφων, δεν είναι υποχρεωτικό. Δεν νομίζω την περίοδο που διανύουμε ότι είναι ήσσονος σημασίας με το αντικείμενο πχ. της ιστορίας.» (Σ11)

«Αν υπήρχε... ‘ζώνη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης’. [...] Πιστεύω ότι πρέπει να ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα. [...] Έτσι ώστε να έχουν εκ των προτέρων οριστεί ώρες, δράσεις κλπ. που θα μπορεί ο εκπαιδευτικός να τις χρησιμοποιήσει για να προχωρήσει παρακάτω. Νομίζω ότι οι συνάδελφοι θα έχουν πολύ μεγάλη διάθεση να φτιάξουν προγράμματα...» (Σ12)

«Θα μπορούσε μέσα στο σχολείο να υπάρχει αυτό που λεμε ‘ώρα σχολικού κήπου’ ή ‘ώρα ενασχόλησης με το περιβάλλον’, κι ας μην είναι μέσα σε πρόγραμμα. Θα μπορούσε να

υπάρχει μια φορά το μήνα. Θα μπορούσε να θεσπιστεί αυτό. Ή να γίνει πέντε-έξι φορές το χρόνο, αν δεν υπάρχει πολυτέλεια να γίνει μια φορά το μήνα. (Σ7)

«Θα ήθελα τα παιδιά να έχουν κάποιο χρόνο, αφού τελειώσουν το σχολείο να είναι πάλι μέσα στο σχολείο, να γινόμαστε μια ομάδα όλοι μαζί και να κάνουμε πράγματα. Και μάθημα θα μπορούσε να ήταν, γιατί όχι; Έχουμε διάφορα έτσι μαθήματα. Μια ώρα τη βδομάδα θα ήταν πάρα πολύ ωραίο. Μάθημα εκτός, έξω από την τάξη.» (Σ9)

«Να ήταν κάτι υποχρεωτικό, το οποίο βέβαια να μην είναι μάθημα, γιατί τα παιδιά αρνούνται να παρακολουθήσουν μαθήματα. Ας ήταν, κάπως... εργασία. Αλλά για όλα τα παιδιά, είτε σε ομάδες, είτε σε υποχρεωτικό. Όπως, κατά καιρούς έχουν κάνει διάφορες απόπειρες, να κάνουν τα παιδιά τέτοιες ενέργειες.» (Σ6)

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην περαιτέρω ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εντάσσοντας κοινωνικές αξίες εντός των εκπαιδευτικών διαδικασιών, είναι η θεσμική διασύνδεση των τυπικών μαθημάτων με κοινωνικοπεριβαλλοντικά ζητήματα. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προτείνουν το πολυεπιστημονικό μοντέλο ένταξης της ΠΕ για να ικανοποιηθούν οι σχετικοί στόχοι. Αναπροσαρμογή του ΑΠΣ και των μαθημάτων προς μια λιγότερο τεχνοκρατική κατεύθυνση, με μείωση της εκτεταμένης ύλης και εμπλουτισμό των σχετικών σημείων της κάθε ύλης με κοινωνικοπεριβαλλοντικά ζητήματα, αποτελούν μερικές από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις νομικές αλλαγές του υπουργείου. Σύμφωνα με δύο συμμετέχοντες, ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί από το υπουργείο, για κατάλληλη προεργασία των μαθημάτων, έτσι ώστε να προάγεται η συστηματικότητα των κοινωνικοπεριβαλλοντικών προσεγγίσεων εντός των μαθημάτων

και από όλους/όλες τους/τις εκπαιδευτικούς. Ο κώδικας ‘σχετικά μαθήματα ΑΠΣ’ εμφανίστηκε σε 7 συνεντεύξεις και παρουσιάζεται ενδεικτικά παρακάτω:

«Χρειάζεται να γίνει μια αναπροσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος και γενικώς των μαθημάτων. Αυτή τη στιγμή, το σχολείο λειτουργεί τεχνοκρατικά. Έχουμε μια συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να βγει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Οι όποιες παρεμβάσεις, παρεμβολές σημαίνει παρεκτροπή από το πρόγραμμα. Σημαίνει ότι η ύλη θα μείνει πίσω.»
(Σ1)

«Δίνοντας χρόνο και ώρες στο περιβάλλον. Στη διδασκαλία γύρω από το περιβάλλον. Μειώνοντας την τεράστια ύλη που έχουν - και που πολλές φορές είναι ανούσια - και στρέφοντάς τα στα τωρινά προβλήματα.» (Σ3)

«Εγώ ένα μάθημα της φυσικής θα το μελετήσω από την άποψη της ενέργειας, τη δαπάνη και τι αφήνουμε ως οικολογικό αποτύπωμα. Αλλά πάλι είναι μέρος ενός κεφαλαίου δυστυχώς δεν είναι συστηματικό. Έλλειψη συστηματικότητας.» (Σ10)

«Να γίνει και στα προγράμματα σπουδών μια προεργασία προκειμένου να υπάρξουν τέτοια σημεία, τα οποία μπορεί στο κάθε μάθημα ο εκπαιδευτικός να κάνει προσεγγίσεις περιβαλλοντικές. [...] (Γιατί) δεν θα γίνει από όλους.» (Σ6)

Για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, ιδιάζουσα σημασία έχει η θεσμική ενίσχυση των σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από το υπουργείο και την πολιτεία. Παροχή δυνατότητας υλοποίησης προγραμμάτων με σχετικούς ομίλους και άλλους κοινωφελείς οργανισμούς αποτελούν τα σημεία που πρέπει να υποστηριχθούν πιο ενεργά από την πολιτεία. Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, εκτός από την ποσότητα των σχετικών προγραμμάτων, η πολιτεία οφείλει να ενισχύσει και την ποιότητα αυτών. Αύξηση των ωρών λειτουργίας τους, παροχή συστηματικότητας,

υποστήριξη βιωματικών δράσεων έξω από την τάξη και ενίσχυση του διεπιστημονικού μοντέλου ΠΕ, αποτελούν μερικές από τις πολιτικές θεσμικές αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ. Ο κώδικας ‘ενίσχυση εκπαιδευτικών προγραμμάτων’ παρουσιάστηκε σε 6 συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σχετικά με αυτό το θέμα:

«Για εμένα θα έπρεπε να ναι πιο χαλαρό το ωράριο, λιγότερες ώρες και να δίνεται αυτή η δυνατότητα – εμείς την έχουμε με τους ομίλους επειδή είμαστε πειραματικό – και έχουμε όμιλο ‘Γεωπεριβάλλον’.» (Σ13)

«Να γίνουν περισσότερα προγράμματα, όπως το πρόγραμμα ‘ενεργώ ως πολίτης’ του ιδρύματος Λ. [...] Δηλαδή, όχι ακριβώς μέσα στην ύλη και τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά στα δεύτερα προγράμματα, που έρχονται από διάφορους κοινωνικούς οργανισμούς.» (Σ1)

«Ας αφεθούν λίγο πιο ελεύθεροι οι εκπαιδευτικοί. Πολλοί έχουν τη διάθεση, έχουν την όρεξη να δουλέψουν. Όχι με τους περιορισμούς της 1 ώρας... μετά το 7ωρο, μετά το 8ωρο... Εκείνη τη μέρα, αν τους αφήσεις να δουλέψουν, θα δουλέψουν. Αυτοί που θα ασχοληθούν (με την ΠΕ), να ασχοληθούν σοβαρά. Να υπάρχει μια συνέπεια, μια συνέχεια, μια σειρά.» (Σ3)

«Αρκεί να δοθεί από την πολιτεία το πλαίσιο, ώστε να γίνουν και βιωματικές αυτές. Χωρίς τη βιωματική πλευρά της ΠΕ, δε θα έχουμε το ίδιο αποτέλεσμα. Χρειάζεται όλες αυτές οι αξίες να συμπεριληφθούν και να εφαρμοστούν στο μάθημα αλλά και σε κάποιες δράσεις. [...] Έξω από τις τάξεις.» (Σ12)

«Όπως έγιναν στο παρελθόν, σε κάποια περιβαλλοντικά προγράμματα, όπου συνάδελφοι από διαφορετικές ειδικότητες προσέγγισαν ένα θέμα που αφορούσε την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αυτό ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικό... » (Σ12)

3.4.4.2. Πολιτεία, υπουργείο και άλλα θεσμικά ζητήματα: Εμπειρικές προτάσεις ως προς το νομικό πλαίσιο

Πίνακας 3.9: Εμπειρικές προτάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για το νομικό πλαίσιο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Θεματική: Εμπειρικές προτάσεις ως προς το νομικό πλαίσιο	N
Διασύνδεση σχολείων και κατάλληλων φορέων	5
Οικονομική ενίσχυση - Χρηματοδότηση	4
Επιμόρφωση, κατάρτιση & δια βίου μάθηση εκπαιδευτικών	3
Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου αειφορίας ΠΕ.Κ.Ε.Σ - Επαναθεσμοθέτηση	2

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, προέκυψαν τέσσερις ειδικές θεματικές κατηγορίες, στις οποίες περιέχονται προτάσεις που σχετίζονται με εμπειρικά προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει οι εκπαιδευτικοί μέχρι σήμερα. Μια βασική θεματική κατηγορία είναι η διευκόλυνση των σχολείων να συνεργαστούν με εξωτερικούς φορείς, όπως για παράδειγμα οι περιβαλλοντικές μη

κερδοσκοπικές οργανώσεις. Αξιοσημείωτη είναι η άποψη μιας συμμετέχουσας, όπου επισημαίνεται πως ο κύριος φορέας υλοποίησης των σχετικών προγραμμάτων θα πρέπει να είναι το ίδιο το υπουργείο, με τους εξωτερικούς φορείς να λειτουργούν συνεργατικά. Ο κώδικας ‘διασύνδεση σχολείων και κατάλληλων φορέων’, με συνολική συχνότητα 5, εντοπίστηκε ενδεικτικά ως εξής:

«Συνεργατικά θα μπορούσαν να μουν οι ΜΚΟ, οι περιβαλλοντικές. Αλλά επιμένω ότι ο κύριος φορέας που θα μπορούσε να έχει αποτελεσματικότητα, στην προώθηση αυτών των κοινωνικών αξιών και στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, είναι το ίδιο το υπουργείο. Δηλαδή η ίδια η πολιτεία.» (Σ12)

«Το σχολείο να βγει περισσότερο προς τη κοινωνία. [...] Έχουν γίνει προσπάθειες. Χρειάζονται περισσότερα. Για το περιβάλλον ακόμη, πολύ περισσότερα. [...] Το σχολείο γενικότερα, έχει τη δυνατότητα, έχει τα όπλα, έχει τον κόσμο. Βγάλε το στην κοινωνία. [...] Θέλουμε περισσότερη ευλυσία στις συνεργασίες με φορείς έξω από το σχολείο.» (Σ4)

Μια άλλη βασική εμπειρική πρόταση των εκπαιδευτικών για καλύτερα και μεγαλύτερα αποτελέσματα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η κρατική οικονομική ενίσχυση με ικανοποιητική χρηματοδότηση. Η χρηματοδότηση φαίνεται πως είναι απαραίτητη, τόσο για την μη αμειβόμενη υπερωριακή εργασία των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ, όσο και για την ουσιαστική υποστήριξη των ΚΕΠΕΑ. Συγκεκριμένα, από όλες τις σχετικές συνεντεύξεις, διαπιστώνεται πως, στο παρελθόν, τα οικονομικά κονδύλια των ΚΕΠΕΑ, λειτούργησαν καταλυτικά στην αύξηση συμμετοχής των μαθητών/τριών στα αντίστοιχα προγράμματα που υλοποιούν, λόγω του μειωμένου κόστους συμμετοχής για τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, με ικανοποιητική χρηματοδότηση, μπορούν να πραγματοποιηθούν

περισσότερες και καλύτερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στα περιβαλλοντικά προγράμματα. Μια συμμετέχουσα τονίζει πως, λόγω μη χρηματοδότησης των σχετικών προγραμμάτων, η σχολική κοινότητα αναγκάζεται να συγκεντρώσει τα απαραίτητα χρήματα από εθελοντικές μικροχορηγίες εκπαιδευτικών και γονέων. Με συνολική συχνότητα 3, ο κώδικας ‘οικονομική ενίσχυση και χρηματοδότηση’, εντοπίζεται ως εξής:

«Όλα αυτά είναι μετά το τέλος του ωραρίου που γίνεται πραγματική δουλειά, κάποιες ημέρες της εβδομάδας, χωρίς καμιά αμοιβή για το συνάδελφο που θα μείνει μετά το τέλος του ωραρίου. Τρέχουμε τα Σαββατοκύριακα, απογεύματα για την οργάνωση όλων. Είναι εργατοώρες μη αμειβόμενες και στερούν από την οικογένειά μας, πολλές φορές.» (Σ10)

«Πολύ καλή ευκαιρία να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα των ΚΕΠΕΑ, επειδή έχουν μόνο τη δαπάνη της μετακίνησης. Προσπαθούσα εγώ πάντοτε, και με τους άλλους συναδέλφους, να είμαστε σε ΚΕΠΕΑ, να έχουμε μόνο το κόστος της μετακίνησης. Γιατί δεν έχουν τέτοια δυνατότητα όλα τα ΚΕΠΕΑ, να καλύψουν τη διανυκτέρευση ή ένα μέρος της σίτισης.» (Σ13)

«Πολύ σημαντικό ήταν ότι δεν είχε κόστος για τα παιδιά. Δηλαδή πιστεύω, για να το πλήρωναν τα παιδιά ένα τέτοιο πρόγραμμα, θα ήταν πολύ κοστοβόρο, οπότε δεν θα είχε τόσο μεγάλο πλούτο από δραστηριότητες, θα ήταν συρρικνωμένο. [...] Το κόστος επηρέασε πολύ θετικά τη συμμετοχή των παιδιών.» (Σ12)

«Γίνονται από δικές μας μικροχορηγίες θα έλεγα, δηλαδή εθελοντικά ότι μπορούμε και από γονείς εθελοντικά πάλι ό,τι μπορούν να βοηθήσουν. Κι αυτό λοιπόν είναι χρονοβόρο και κουραστικό, πολλές φορές.» (Σ8)

Ιδιαίτερη σημασία έδωσαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί της έρευνας στην αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μια συμμετέχουσα υποστήριξε πως η πολιτεία οφείλει

να προχωρήσει σε υποχρεωτικές επιμορφώσεις για την περεταίρω ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εντάσσοντας κοινωνικές αξίες, ενώ άλλη συμμετέχουσα υποστήριξε την επιμόρφωση εκείνων που δεν έχουν ανάλογη κατάρτιση. Κοινό στοιχείο και των δύο συνεντευξιαζομένων είναι ότι ο σκοπός της επιμόρφωσης πρέπει να είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την πρακτική εφαρμογή όλων των περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενώ μια συμμετέχουσα πρότεινε τους περιβαλλοντικούς εκπαιδευτές των ΚΕΠΕΑ ως κατάλληλους επιμορφωτές των εκπαιδευτικών. Συγχρόνως, στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, ένας συμμετέχων υπογραμμίζει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το ήδη υπάρχον νομικό πλαίσιο, όπου περιγράφονται τρόποι ένταξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο κώδικας 'επιμόρφωση', με συνολική συχνότητα 3, εντοπίζεται ως εξής:

«Καλό είναι να υπάρχουν υποχρεωτικές επιμορφώσεις. Είναι αναγκαίο. Δεν μπορεί κάποιος που έχει πέντε χαρτιά να πει στους εκπαιδευτικούς να εντάξουν τις αξίες, πρέπει να έχει αυτό το πάθος και να έχει ασχοληθεί ενεργά με την ΠΕ, για να ξέρει πως θα ενταχθούν αυτές οι αξίες. Κι αυτοί οι άνθρωποι (εκπαιδευτές ΚΕΠΕΑ) δίνουν τη ζωή τους γι' αυτό και [...] θα έπρεπε να το δουν κι αυτοί που δεν ασχολούνται (με την ΠΕ).» (Σ14)

«Να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ανάλογη επιμόρφωση, με συνέδρια, με σεμινάρια, με τα περιβαλλοντικά κέντρα, βοηθάνε πάρα πολύ αυτά. [...] Να υπάρχει καλή ενημέρωση και στον σύλλογο των καθηγητών και γενικά γύρω από όλο το θέμα για να μπορέσει να στηριχθεί. [...] Για το πώς μπορούν να κάνουν όλα αυτά στην πράξη.» (Σ16)

«Διάχυση μέσα από όλα τα μαθήματα προβλέπει το ΦΕΚ. Κυκλοφόρησε ως ΦΕΚ, δεν υπάρχει καμιά ενημέρωση πάνω σε αυτό, δημοσιεύθηκε, αναρτήθηκε. [...] Επιμόρφωση χρειάζεται. Να καταλάβουν κάποιοι ότι υπάρχει και αυτό.» (Σ13)

Εν κατακλείδι, μέσα από τις συνεντεύξεις με δύο εκπαιδευτικούς, γίνεται έντονα αντιληπτή η δυσαρέσκειά τους για την κατάργηση του θεσμού συντονιστή εκπαιδευτικού έργου αιεφορίας, που υπήρχε στα αντίστοιχα περιφερειακά κέντρα εκπαιδευτικού σχεδιασμού της χώρας. Ακόμη και αν δεν αναφέρεται ρητά από τους ίδιους, έμμεσα υπονοείται η επιθυμία επαναθεσμοθέτησης της συγκεκριμένης θέσης, η οποία στόχευε στην ανάπτυξη θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, οικολογίας και αιεφορίας. Με συχνότητα 2, ο κώδικας ‘συντονιστής αιεφορίας’, παρουσιάζεται ως εξής:

«Κατάργησαν το θεσμό που υπήρχε της αιεφορίας, ο συντονιστής αιεφορίας. Το θεωρούσαν περιττό...» (Σ13)

«Τώρα, δεν υπάρχει η ‘Αιεφορία’ γενικότερα... Έχει αλλάξει, πάλι, δομή στην Περιφέρεια.» (Σ1)

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εμπειρία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, σχετικά με:

- 1) την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ κοινωνικών αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης,
- 2) την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ κοινωνικών αξιών και καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης και
- 3) τους τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών προς μια περιβαλλοντική εκπαίδευση αξιών.

Διερευνήθηκαν εις βάθος οι απόψεις 16 εκπαιδευτικών, δέκα (10) γυναικών και έξι (6) ανδρών, προερχόμενων από έξι (6) Γυμνάσια και Λύκεια της Ελλάδος. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, που αναπτύχθηκαν κυρίως από τον ερευνητή, για την κάλυψη όλων των θεμάτων που σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας. Συγχρόνως, σε μέρος του ερωτηματολογίου της συνέντευξης, χρησιμοποιήθηκε προϋπάρχουσα κλίμακα κοινωνικών αξιών (Papadimitriou & Sirivianou, 2018, σ. 5) - που βασίζεται στην αντίστοιχη κλίμακα κοινωνικών αξιών του Schwartz (2012) - και στην οποία περιλαμβάνονταν 22 κοινωνικές αξίες συνολικά.

4.2. Η επίδραση των κοινωνικών αξιών στην περιβαλλοντική συνείδηση

Αναφορικά με τον πρώτο ερευνητικό στόχο και τα αποτελέσματα που προέκυψαν για να τον απαντήσουν, διαπιστώνεται πως: α) αξίες που εμπίπτουν στην ευρύτερες αξίες της καλοσύνης και της οικουμενικότητας (αλτρουιστικές), όπως η συλλογικότητα, η φροντίδα προς τους άλλους, η ανθρωπιά, η αλληλεγγύη, ο αλτρουισμός και β) περιβαλλοντικές αξίες, όπως η ζωή σε αρμονία με τη φύση και η προστασία του περιβάλλοντος, μπορούν να επιδράσουν θετικά στην εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών, όπου η συλλογικότητα δηλώνεται ως η πιο συνεπής αξία που μπορεί να επηρεάσει θετικά τη φιλοπεριβαλλοντική συνείδηση (Nordlund & Garvill, 2002; Schultz et al., 2005; Papastylianou & Papadimitriou, 2014), ενώ άλλες έρευνες αποδεικνύουν επίσης την σημαντική σχέση του κοινωνικο-αλτρουιστικού προσανατολισμού των αξιών με την περιβαλλοντική συνείδηση (Garling et al., 2003; Steg et al., 2012; Papadimitriou & Sirivianou, 2018). Επιπλέον, η συσχέτιση της ανάπτυξης περιβαλλοντικής συνείδησης με κοινωνικές περιβαλλοντικές αξίες όπως ζωή σε αρμονία με τη φύση και προστασία περιβάλλοντος, επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες συναφείς έρευνες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, όπου δηλώνεται πως γενικά η βιοσφαιρική αξία (Katz-gerro et al., 2017) αλλά και η κοινωνικοπεριβαλλοντική αξία ‘ζωή σε αρμονία με τη φύση’ (Papastylianou & Papadimitriou, 2014) έχουν θετική επίδραση στην φιλοπεριβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά αντίστοιχα.

Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν πως για την εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης σε ένα άτομο, απαιτούνται κοινωνικές αξίες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν ταυτόχρονα, τόσο τις περιβαλλοντικές αξίες, όσο και τις αλτρουιστικές αξίες. Αυτό φαίνεται να εξηγείται από το γεγονός πως και οι δύο προαναφερόμενοι τύποι αξιών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κατέχουν κοινά κίνητρα, τα οποία είναι τα κίνητρα

υπέρβασης εαυτού (Schwartz, 2012; Papastyliou & Papadimitriou, 2014). Στα προηγούμενα, πρέπει να προστεθεί το γεγονός πως - αν και με χαμηλότερη συχνότητα αναφοράς από τους εκπαιδευτικούς - ορισμένες αξίες με κίνητρα παράδοσης/συντηρητισμού, όπως φιλότιμο, αξιοπρέπεια, φιλοπατρία και πειθαρχία συνδέονται με ορισμένες πτυχές της περιβαλλοντικής συνείδησης. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν σχετικά μη αναμενόμενο, καθώς αποκλείει από τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών που κατέγραψε ο συγγραφέας της παρούσας έρευνας. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στο σχετικό ερωτηματολόγιο της ημιδομημένης συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα κοινωνικών αξιών των Papadimitriou & Sirivianou (2018), οι οποίοι συμπεριέλαβαν επιπρόσθετες αξίες στην ήδη υπάρχουσα κλίμακα κοινωνικών αξιών του Schwartz. Επίσης, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια από τις σχετικά λίγες, σύγχρονες, εμπειρικές και εις βάθος έρευνες που διασυνδέουν τις κοινωνικές αξίες με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης. Για τους παραπάνω λόγους, ενδεχομένως, προέκυψαν δεδομένα που δεν έχουν διαπιστωθεί ευρύτερα στην διεθνή βιβλιογραφία για το σχετικό ζήτημα.

4.3. Η επίδραση των κοινωνικών αξιών στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης

Όσον αφορά τη διερεύνηση των κοινωνικών αξιών με την εκπαίδευση και την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, σε συναφή έρευνα των Papadimitriou & Sirivianou (2018) με εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, έχει φανεί πως θεωρούν τις αξίες ‘προστασία περιβάλλοντος’, ‘ζωή σε αρμονία με τη φύση’, και ‘αλληλεγγύη’ απαραίτητες για υιοθέτηση πιο θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον, ωστόσο δεν

είναι αυτές που καλλιεργούνται περισσότερο στην προσχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με εκείνους. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, όπου βρέθηκε ότι η καλλιέργεια αυτών των αξιών (‘προστασία περιβάλλοντος’, ‘ζωή σε αρμονία με τη φύση’) μπορεί να ενισχύσει τις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις των μαθητών. Επιπρόσθετα στα προηγούμενα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η καλλιέργεια της ‘φροντίδας προς τους άλλους’ και η καλλιέργεια της ‘ενσυναίσθησης’ μπορούν επίσης να συμβάλλουν θετικά στις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά, συγκλίνουν με σχετική έρευνα σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης που αποκαλύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης, αλτρουισμού και περιβαλλοντικής συνείδησης (Yurtsever & Angin, 2022).

Με τη σύγκριση αυτών των αποτελεσμάτων κατά νου, συμπεραίνεται πως η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την περιβαλλοντική συνείδηση, μπορεί να προαχθεί μέσα από την εκπαίδευση κοινωνικών και περιβαλλοντικών αξιών, όπως: προστασία περιβάλλοντος, ζωή σε αρμονία με τη φύση, αλληλεγγύη, φροντίδα προς τους άλλους. Επιπλέον, φαίνεται πως η ενσυναίσθηση και η καλλιέργεια αυτής στο σχολείο, συνδέεται με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών. Ωστόσο, το ζήτημα αυτό χρήζει περισσότερης διερεύνησης, καθώς τα ερευνητικά στοιχεία που το υποστηρίζουν, μέχρι στιγμής, δεν είναι αρκετά.

Ένα αξιοσημείωτο εύρημα της έρευνας είναι πως, ενώ σε κοινωνικο-ψυχολογικό επίπεδο, οι σχετικές έρευνες φανερώνουν θετικές συσχετίσεις της περιβαλλοντικής συνείδησης με αλτρουιστικές και περιβαλλοντικές αξίες (Steg et al, 2012; Papadimitriou & Sirivianou, 2018), όταν οι αξίες αυτές εξετάζονται σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αυτές οι αξίες δεν αρκούν. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν πως, για να εφαρμοστεί στην

πράξη η περιβαλλοντική εκπαίδευση από τους μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απαιτούνται αξίες με κίνητρα παράδοσης/συντηρητισμού (βλ. Schwartz, 2012), όπως είναι η πειθαρχία, η αξιοπρέπεια, η συνέπεια και η ηθική δεσμευση στις υποσχέσεις. Ωστόσο, η παρούσα μελέτη συμπλήρωσε την ανάγκη ύπαρξης αξιών υπέρβασης εαυτού από τους μαθητές, παράλληλα με τις αξίες παράδοσης. Με σκοπό να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για ανάπτυξη δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αξίες όπως συλλογικότητα, ανθρωπιά και φροντίδα προς τους άλλους καθίστανται απαραίτητες μεταξύ των μαθητών/τριών. Όλα τα προαναφερόμενα, υποδηλώνουν πως, με βάση τις βασικές ανθρώπινες αξίες κατά Schwartz (2012), οι αξίες με κίνητρα παράδοσης και κίνητρα υπέρβασης εαυτού σχετίζονται θετικά με την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης εντός του σχολείου (βλ. πειθαρχία, αξιοπρέπεια, συνέπεια, ηθική δεσμευση στις υποσχέσεις και συλλογικότητα, ανθρωπιά και φροντίδα προς τους άλλους). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι λόγω μεθοδολογικών περιορισμών της έρευνας, όπως το μικρό δείγμα και η μη χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τα πορίσματα αυτά δεν μπορούν να ισχύσουν ευρύτερα, παρά μόνο εάν επιβεβαιωθούν από επόμενες έρευνες. Επομένως, αυτό το πόρισμα, εφαρμόζεται και ισχύει μόνο για το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας.

4.4. Προτάσεις υπέρβασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση και υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών

Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν τυχόν προτάσεις των εκπαιδευτικών με εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντική

εκπαίδευσης, με σκοπό να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όταν τους ζητήθηκε να δηλώσουν τις σχετικές προτάσεις για αυτό το θέμα, εκείνοι αναφέρθηκαν σε ζητήματα που σχετίζονται με την επίλυση δυσλειτουργιών στο παιδαγωγικό τρίγωνο «εκπαιδευτικός – εκπαιδευόμενος – εκπαιδευτική διαδικασία», καθώς και σε ζητήματα επίλυσης προβλημάτων μέσω της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα μεταξύ τους, οι 16 εκπαιδευτικοί της έρευνας, αναφέρθηκαν κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (N=38 φορές) και σε θέματα εκπαιδευτικών διαδικασιών (N=33 φορές). Ακολουθούν οι σχετικές προτάσεις υιοθέτησης καλών πρακτικών και υπέρβασης των εμποδίων στην ΠΕ μέσα από θέματα που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (N=18 φορές), ενώ οι λιγότερες αναφορές προτάσεων καταγράφηκαν για τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς τους (N=14 φορές).

Φαίνεται πως από παλαιότερες έρευνες στον τομέα (Κούσουλας, 2006; Αγγελίδου και Κρητικού, 2006· Τρίκοιλας, 2014) μέχρι και νεότερες (Magra, 2020) εντοπίζονται και επιβεβαιώνονται προβλήματα που σχετίζονται με αυτές τις τέσσερις θεματικές κατηγορίες, όπως για παράδειγμα ο τρόπος εκτέλεσης του κρατικού σχεδίου εφαρμογής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Magra, 2020), η νομική αναγνώριση του χρόνου των εκπαιδευτικών, η θέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Αγγελίδου και Κρητικού, 2006· Τρίκοιλας, 2014) και η έλλειψη χρόνου μαθητών (Κούσουλας, 2006). Σημειώνεται ότι στις συγκεκριμένες προαναφερόμενες έρευνες, δεν δόθηκε έμφαση στην επίλυση των ζητημάτων αυτών ή στην καταγραφή εναλλακτικών προτάσεων υπέρβασης αυτών, όπως στην παρούσα εργασία. Αλλά κυρίως εντόπισαν τα διάφορα εμπόδια, τις

δυσκολίες και τους περιορισμούς που συναντώνται συχνά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Σε ειδικότερο επίπεδο συζήτησης για τα ανωτέρω ζητήματα, όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική και σε θεωρητικό πλαίσιο, έρευνα ανάλυσης περιεχομένου έχει εντοπίσει τον αριθμό τεκμηριών εκπαιδευτικής πολιτικής για την ΠΕ/ΕΑΑ, και βρέθηκε πως τα σχετικά με τα ΚΠΕ (νυν ΚΕΠΕΑ) και τους υπευθύνους σχολικών δραστηριοτήτων τεκμήρια ανέρχονται στα 50 (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019) εντός της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συμβαδίζει με το εύρημα της παρούσας μελέτης, όπου οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερη βάση στην πολιτική ενίσχυση των υλοποιούμενων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ΠΕ (N=6). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας πρότειναν σε μεγαλύτερο βαθμό πολιτικά ζητήματα που σχετίζονται με την γενικότερη θέση της ΠΕ στο ΑΠΣ (N=7), αλλά και την ειδικότερη θέση της στα σχετικά με την ΠΕ μαθήματα του ΑΠΣ (N=7). Αυτό αποκλίνει από την έρευνα των Τίγκα & Φλογαΐτη (2019), όπου στην πραγματικότητα τα τεκμήρια σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα δεν ξεπερνούν τα 10 σε αριθμό. Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν πως τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν σημαντικά για την επίλυση των προβλημάτων της ΠΕ, δεν φαίνεται να προωθούνται στην πραγματικότητα από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την ΠΕ.

Όσον αφορά το τρίγωνο «εκπαιδευτικός – εκπαιδευόμενος – εκπαιδευτική διαδικασία», σχετικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και το ΑΠΣ, συναφείς έρευνες έχουν δείξει ότι θέματα για καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης εντοπίζονται, αφενός σε μαθήματα φυσικών επιστημών, αφετέρου σε μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών (Sherren, 2006; Kougias et al., 2023; Marpa, 2020). Αυτό συγκλίνει με την

παρούσα έρευνα όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αντίστοιχα θέματα στα αντίστοιχα μαθήματα φυσικών και ανθρωπιστικών επιστημών που διδάσκουν. Σε εκπαιδευτική έρευνα στις Φιλιππίνες (Marpa, 2020) η περιβαλλοντική εκπαίδευση και συνείδηση εντοπίζεται ως ενότητα σε ανεξάρτητο μάθημα «εκπαίδευση αξιών» του ΑΠΣ, ενώ στο ελληνικό δείγμα της παρούσας μελέτης, δυνατότητες ανάπτυξης περιβαλλοντικής συνείδησης μπορούν να εντοπιστούν στα εργαστήρια δεξιοτήτων, αλλά χωρίς ιδιαίτερη συμπερίληψη των κοινωνικών αξιών. Εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν πως στα μαθήματα των θρησκευτικών και καλλιτεχνικών υπάρχει δυνατότητα ενσωμάτωσης κοινωνικοπεριβαλλοντικών ζητημάτων. Ωστόσο, το δεδομένο αυτό, λόγω μεθοδολογικών περιορισμών της έρευνας, όπως η έλλειψη τριγωνοποίησης των δεδομένων με παράλληλες ερευνητικές τεχνικές που ενισχύουν την ποιότητα των πληροφοριών, δεν μπορεί να γενικευτεί περεταίρω και ισχύει μόνον για το συγκεκριμένο δείγμα.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό και τους τρόπους υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση αξιών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέδειξαν με ιδιαίτερο τρόπο το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές και τις μαθήτριάς του, και γι' αυτό βασικός τρόπος ικανοποίησης αυτού του στόχου είναι να γίνει ο ίδιος φορέας περιβαλλοντικής συνείδησης και ανθρωπίνων αξιών. Παρόμοιο εύρημα εντοπίζεται στη βιβλιογραφία, όπου τονίζεται η άμεση επιρροή της στάσης των εκπαιδευτικών στην προσωπικότητα των μαθητών/τριών τους, τόσο σε επίπεδο περιβαλλοντικών στάσεων, όσο και σε επίπεδο ηθικών αξιών (Jeder, 2013, σ. 436; Caciuc, 2014). Συμπληρωματικά, όσον αφορά τα αποτελέσματα σχετικά με αποτελεσματικούς τρόπους περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αξιών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ζητήματα που σχετίζονται με τους μαθητές και το οικογενειακό τους

υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα της έρευνας, ήταν η ιδιαίτερη έμφαση που έδωσαν στο ρόλο των στάσεων των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών/τριών για την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εύρημα, από ότι γνωρίζει ο συγγραφέας της εργασίας, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και χρήζει περισσότερης μελέτης. Παρ' όλα αυτά, μέσα από τα παρόντα αποτελέσματα, φαίνεται πως ο ρόλος των γονέων είναι καταλυτικός, διότι λόγω της ανηλικότητας των μαθητών/τριών, είναι απαραίτητη η συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΠΕ. Ενώ πέρα από αυτό, ακόμα και όταν συμμετέχουν οι μαθητές/τριες σε δραστηριότητες ΠΕ, ο βαθμός ικανοποίησης των διδακτικών στόχων που τέθηκαν, φαίνεται να αυξάνεται από τη παράλληλη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων σε αυτές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης που διεξήχθη με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας, ήταν να διερευνηθεί σε βάθος η αλληλεπιδραστική σχέση των κοινωνικών αξιών με την εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης του ατόμου, καθώς και με την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης στο σχολείο. Συγχρόνως, ο σκοπός της έρευνας επιχειρήθηκε να επιτευχθεί, με γνώμονα την ποιοτική φαινομενολογική προσέγγιση, μέσα από τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εμπειρία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Επιπλέον, σε αυτή την εργασία συζητήθηκαν πιθανές προτάσεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και παράλληλης υιοθέτησης πρακτικών, οι οποίες προάγουν αποτελεσματικά την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση αξιών.

Τα βασικά ευρήματα που σχετίζονται με τον πρώτο ερευνητικό στόχο είναι ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, η εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης, σε επίπεδο αξιών, συνδέεται με τη ζωή σε αρμονία με τη φύση και την προστασία του περιβάλλοντος, οι οποίες θεωρητικά αποτελούν ορισμένες από τις κοινωνικές-περιβαλλοντικές αξίες του ατόμου και της κοινωνίας. Συγχρόνως, εξίσου σημαντικός και κρίσιμος φαίνεται να είναι ο ρόλος της συλλογικότητας και άλλων αλτρουιστικών αξιών, όπως φροντίδα προς τους άλλους, αλληλεγγύη, ανθρωπιά και αλτρουισμός. Οι παραπάνω αξίες, συνδυαστικά, μπορούν να επιδράσουν σε πολλές πτυχές της περιβαλλοντικής συνείδησης, όπως την ορίζουν οι Papadimitriou & Sirivianou (2018, σ. 6), και πιο συγκεκριμένα: ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για το φυσικό κόσμο, ανησυχία για την υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος και πρόθεση δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος. Συμπληρωματικά στα προηγούμενα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως αξίες με κίνητρα παράδοση/συντηρητισμού, όπως φιλότιμο,

αξιοπρέπεια, φιλοπατρία και πειθαρχία συνδέονται επίσης με την περιβαλλοντική συνείδηση. Ωστόσο, αυτό αναφέρθηκε με σημαντικά μικρότερη συχνότητα σε σχέση με τις υπόλοιπες αξίες που βρέθηκαν να σχετίζονται με την περιβαλλοντική συνείδηση. Σημειώνεται ότι μερίδα εκπαιδευτικών δήλωσε πως, η φιλοπατρία δύναται να επιδράσει σε αρκετές πτυχές της περιβαλλοντικής συνείδησης, όπως ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για το φυσικό κόσμο, ανησυχία υποβάθμισης φυσικού περιβάλλοντος και πρόθεση για δράση στην προστασία του περιβάλλοντος. Τέλος, επιπρόσθετα στις παραπάνω αξίες, σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος της ενσυναίσθησης για την εμφάνιση περιβαλλοντικής συνείδησης, συμπέρασμα στο οποίο έχουν καταλήξει και οι Yurtsever & Angin (2022). Όλα τα ανωτέρω ευρήματα που προέκυψαν, διασαφηνίζουν ικανοποιητικά την ειδικότερη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης σε ένα άτομο σε κοινωνικό-ψυχολογικό επίπεδο. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί πως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, δεν δήλωσαν ρητά κάποια συσχέτιση των αξιών, μόνο με μια πτυχή της περιβαλλοντικής συνείδησης, η οποία είναι η ενημέρωση και γνώση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Τα σχετικά με τον δεύτερο ερευνητικό στόχο ευρήματα, όπου μελετήθηκε η σχέση των αξιών με την εκπαιδευτική διαδικασία και την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, δείχνουν αντίστοιχες συσχετίσεις, όπου η καλλιέργεια των ανωτέρω αξιών μπορεί να συμβάλλει θετικά στις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι αξίες αυτές είναι η ζωή σε αρμονία με τη φύση, η προστασία του περιβάλλοντος και η αλληλεγγύη, όπου παρόμοια αποτελέσματα κατέγραψαν οι Papadimitriou & Sirivianou (2018). Επιπλέον, στις αξίες αυτές συμπεριλαμβάνονται η φροντίδα προς τους άλλους, που κατέγραψε η παρούσα έρευνα, καθώς επίσης ο αλτρουισμός και η ενσυναίσθηση, όπου οι δύο αξίες αυτές προσδιορίζονται και από τους

Yurtsever & Angin (2022) για την σημαντική επίδραση που ασκούν στην περιβαλλοντική συνείδηση. Συμπληρωματικά, τα αποτελέσματα δείχνουν πως, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι αξίες με κίνητρα παράδοσης/συντηρητισμού - όπως αξιοπρέπεια, πειθαρχία, συνέπεια, ηθική δέσμευση στις υποσχέσεις - είναι περισσότερο αναγκαίες στο χώρο της εκπαίδευσης και για την μαθητική κοινότητα, σε σχέση με το κοινωνικο-ψυχολογικό επίπεδο των πολιτών της κοινωνίας, που προσέγγισε ο πρώτος ερευνητικός στόχος.

Επομένως, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο, οι αξίες με κίνητρα υπέρβασης εαυτού (παγκοσμιότητα-περιβαλλοντικές αξίες, καλοσύνη-αλtruιστικές αξίες) έχουν κύριο ρόλο, σε εκπαιδευτικό επίπεδο εκείνες που έχουν κύριο ρόλο είναι οι αξίες με κίνητρα παράδοσης/συντηρητισμού. Έπειτα, ακολουθούν οι αλtruιστικές και περιβαλλοντικές αξίες με κίνητρα υπέρβασης εαυτού, οι οποίες ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών σχετικών με το περιβάλλον. Ωστόσο, για την ευρύτερη θεμελίωση των ανωτέρω πορισμάτων, είναι απαραίτητη η επιβεβαίωση από πορίσματα αντίστοιχων ερευνών στο μέλλον, που θα ακολουθήσουν ποιοτικές, ποσοτικές ή/και μεικτές προσεγγίσεις έρευνας.

Τρίτο και βασικό μέρος της μελέτης, αποτέλεσαν τα ευρήματα που σχετίζονται με τους προτεινόμενους τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση αξιών στη Ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, τα ευρήματα σχετίζονται με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών που προάγουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση αξιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται κυρίως με ζητήματα που άπτονται της εθνικής πολιτικής για

το εκπαιδευτικό σύστημα (εκπαιδευτική πολιτική), καθώς και με ζητήματα εκπαιδευτικών διαδικασιών, με την στενή και την ευρεία έννοια του όρου.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την εδραίωση της ΠΕ ως ανεξάρτητο αντικείμενο, ώστε να έχει τον δικό της χρόνο για την οργάνωση αποτελεσματικών δραστηριοτήτων με σκοπό την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/τριών. Πιθανών, σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να προαχθεί αποτελεσματικά η περιβαλλοντική εκπαίδευση, εντάσσοντας παράλληλα στο διδακτικό της περιεχόμενο και ζητήματα κοινωνικών αξιών, και εκπαίδευσης αξιών εν γένει. Παράλληλα, όσον αφορά τις πολιτικές θεσμικές αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αυτές πρέπει να στραφούν στο πολυεπιστημονικό μοντέλο ένταξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τουλάχιστον στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ, συμπληρωματικά στα προηγούμενα, η πολιτεία οφείλει να ενισχύσει ποσοτικά και ποιοτικά τα περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Η πολιτεία πρέπει να υποστηρίζει καθοριστικά τα υλοποιούμενα προγράμματα από σχετικούς ομίλους/κοινοφελείς οργανισμούς, διευκολύνοντας της διασύνδεση των σχολείων με τους κατάλληλους φορείς. Παράλληλα, η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να εστιάσει στην ενίσχυση του χρόνου υλοποίησης των προγραμμάτων και στην παροχή συστηματικότητας αυτών. Υπογραμμίζεται πως η επαρκής χρηματοδότηση των ΚΕΠΕΑ και οι οικονομικές αμοιβές των εκπαιδευτικών για τις υπερωρίες τους, αποτελούν απαραίτητους τρόπους-μέτρα υπέρβασης των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο θεσμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τα τυπικά μαθήματα και το πρόγραμμα σπουδών, το διεπιστημονικό μοντέλο ένταξης και οι βιωματικές δράσεις έξω από την τάξη είναι αυτές που επιφέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση αξιών.

Όσον αφορά τους τρόπους υπέρβασης των βασικών εμποδίων στην ΠΕ μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, η μελέτη αυτή διαπίστωσε πως δεν έχουν προωθηθεί έντονα από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εκείνα τα θέματα που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν σημαντικά για την επίλυση βασικών προβλημάτων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Τίγκα & Φλογαΐτη, 2019). Έτσι, λοιπόν, για να ξεπεραστούν βασικά εμπόδια, απαιτούνται καθοριστικές αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα από το υπουργείο παιδείας, την πολιτεία και τους υπεύθυνους θεσμικούς φορείς της.

Σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι - παρά τους θεμελιώδεις περιορισμούς - εξακολουθούν να υπάρχουν θέματα για καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης στο τυπικό πρόγραμμα σπουδών, αξιοποιώντας ενότητες που υπάρχουν σε μαθήματα φυσικών επιστημών, αλλά και σε μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταγραφεί και από τους Sherren (2006), Marpa (2020) και Kougias et al (2023) διερευνώντας εκπαιδευτικά συστήματα Ελλάδος και εξωτερικού. Σημαντικά ήταν τα ευρήματα από τους εκπαιδευτικούς, για την επίτευξη του τρίτου στόχου της έρευνας, όπου τονίστηκαν οι προσπάθειες οριζόντιας ενσωμάτωσης αξιών και περιβαλλοντικών θεμάτων στα εκάστοτε μαθήματα των προγραμμάτων σπουδών, καθώς επίσης και οι προσπάθειες παιχνιδοποίησης της μάθησης έξω από την τάξη. Επιπλέον, αξιοσημείωτος φαίνεται πως είναι ο ρόλος του νέου σχολικού μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στα γυμνάσια της χώρας, ως προς την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αξιών, καθώς έχει ενταχθεί ενότητα θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αντίστοιχων προγραμμάτων προς υλοποίηση, σε μέρος του υποχρεωτικού μαθήματος.

Πέραν όλων των προηγούμενων πορισμάτων που αφορούν το τυπικό μέρος των εκπαιδευτικών διαδικασιών, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ιδιαίτερη σημασία έχουν τρεις παράγοντες στο άτυπο πλαίσιο του σχολείου, και σχετίζονται κυρίως με: i) τις ισότιμες συζητήσεις με τους μαθητές για τα σχετικά θέματα, ii) την βελτίωση της αισθητικής του σχολικού τοπίου (διαμόρφωση) και iii) την αποτελεσματικότητα των επισκέψεων σε ΚΕΠΕΑ. Επιπρόσθετα σε όλα τα προηγούμενα πορίσματα, καίρια σημασία κατέχουν ζητήματα που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με σημαντικότερο εύρημα αυτής της κατηγορίας, την πεποίθηση πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα περιβαλλοντικής συνείδησης και αξιών, για τους μαθητές και τις μαθήτριά τους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τη σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, μπορούν να εξαχθούν κάποια κύρια συμπεράσματα σχετικά με την γνωστική επέκταση των πεδίων εκείνων που οι στόχοι της έρευνας προσέγγισαν. Σχετικά με τον πρώτο ερευνητικό στόχο, ο οποίος διερεύνησε τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινωνικών αξιών και εμφάνισης περιβαλλοντικής συνείδησης στο άτομο, συμπεραίνεται πως, πράγματι, όπως καταγράφει και η βιβλιογραφία, το δίπολο «Συλλογικότητα – Ατομικισμός» είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Η συλλογικότητα φαίνεται να επιδρά θετικά στην περιβαλλοντική συνείδηση, ενώ για τον ατομικισμό δεν εμφανίστηκε κάποια θετική συσχέτιση, από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Σε παρόμοια πορίσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες στο παρελθόν (Nordlund & Garvill, 2002; Garling et al., 2003; Schultz et al., 2005; Papastylianou & Papadimitriou, 2014; Papadimitriou & Sirivianou, 2018). Ακόμη, μέσα από τη σύγκριση των ευρημάτων της μελέτης και των αντίστοιχων ευρημάτων στη βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό πως οι περιβαλλοντικές αξίες και οι αλτρουιστικές αξίες είναι εξίσου σημαντικές και

σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης. Στην παρούσα έρευνα, δεν φάνηκαν ιδιαίτερες διαφορές μεταξύ τους στην επίδραση στη περιβαλλοντική συνείδηση, ωστόσο λόγω μικρού δείγματος και μεθοδολογικών περιορισμών, η σχέση αυτή απαιτεί περεταίρω διερεύνηση από μελλοντικές έρευνες. Γενικότερα, αυτά τα ευρήματα δείχνουν πως από τις δέκα γενικές αξίες του Schwartz (2012), οι αξίες της οικουμενικότητας και της καλοσύνης έχουν σημαντικές επιδράσεις στην περιβαλλοντική συνείδηση. Αυτό συνδέεται με την έρευνα των Katz-gerro et al. (2017) όπου βρέθηκαν αντίστοιχες συσχετίσεις.

Σχετικά με τον δεύτερο ερευνητικό στόχο, όπου διερευνήθηκε η σχέση των κοινωνικών αξιών με την καλλιέργεια (εκπαίδευση) περιβαλλοντικής συνείδησης, τα τελικά πορίσματα δείχνουν πως, οι περιβαλλοντικές αξίες και οι τρόποι που αυτές προσεγγίζονται – συναισθηματικά και διανοητικά – κατέχουν σημαντικό ρόλο, αφενός στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών/τριών, αφετέρου στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευθύνης (Slavoljub et al., 2015). Πέραν αυτού, προηγούμενη έρευνα της Caciuc (2013) τονίζει πως, για τους μαθητές, σημαντική είναι η επίδραση της ηθικής των αρετών στην περιβαλλοντική συνείδηση και των ανάλογων στάσεων, ενώ ταυτόχρονα εύρημα της παρούσας έρευνας έδειξε πιθανή συσχέτιση της περιβαλλοντικής αξίας «ζωή σε αρμονία με τη φύση» με την ηθική-πνευματική ανάπτυξη. Μέσα από το συνδυασμό αυτών των ευρημάτων, μπορεί να ερμηνευθεί πως, εκτός της διανοητικής και συναισθηματικής προσέγγισης των αξιών από τους μαθητές, σημαντική είναι και η ηθική προσέγγιση των αξιών. Όλα αυτά, συνδέονται άμεσα και έμμεσα, τόσο με τις περιοχές ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας, όσο και με τις αντίστοιχες διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που συνδέονται με αυτές τις περιοχές (βλ. σ. 13-14). Η

περεταίρω διερεύνηση αυτών των ζητημάτων και συσχετίσεων είναι απαραίτητη από τις μελλοντικές έρευνες.

Σχετικά με τον τρίτο ερευνητικό στόχο, όπου διερευνήθηκαν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υπέρβαση των εμποδίων που αντιμετωπίζει η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα πορίσματα σχετίζονται με πολλές πτυχές της εκπαίδευσης. Αρχικά, σε επίπεδο εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση, η παρούσα εργασία δίνει κατευθύνσεις για επίλυση των εμποδίων που αντιμετωπίζονται, όπως για παράδειγμα η νομική αναγνώριση του χρόνου των εκπαιδευτικών και η οικονομική στήριξή τους, ήδη καταγεγραμμένα από τη σχετική βιβλιογραφία εμπόδια (Αγγελίδου και Κρητικού, 2006· Τρίκολας, 2014).

Συνεχίζοντας, σχετικά με τις προτάσεις επίλυσης των προβλημάτων σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαδικασιών, συμπεραίνεται πως πλήθος μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να προσφερθεί, έως ένα βαθμό, για ανάπτυξη θεμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, συνείδησης και κοινωνικών αξιών. Τα μαθήματα αυτά είναι εκείνα των φυσικών επιστημών, καθώς και των κοινωνικών-ανθρωπιστικών επιστημών (Kougiyas et al., 2023). Συνδυαστικά με άλλες έρευνες (Baena-Morales et al, 2022; Merma-Molina et al., 2023), το μάθημα της φυσικής αγωγής, φαίνεται πως έχει αρκετές δυνατότητες ανάπτυξης θεμάτων αξιών και περιβαλλοντικής συνείδησης, ωστόσο αυτό δεν επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα στα ελληνικά δεδομένα. Το ίδιο πόρισμα ισχύει και για σχετικό αυτόνομο μάθημα εκπαίδευσης αξιών, όπου ενώ βρέθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα των Φιλιππίνων σε άλλη έρευνα (Sherren, 2006), στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώθηκε κάτι αντίστοιχο. Ακόμη, συνδέοντας τα ευρήματα με την έρευνα των Yurtsever & Angin (2022) και όσον αφορά τις παιδαγωγικές δραστηριότητες, σε οποιοδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία καλλιέργειας

περιβαλλοντικής συνείδησης, συμπεραίνεται πως θα πρέπει αυτές να εμπλουτίζονται από αλτρουιστικές αξίες, από περιβαλλοντικές αξίες, καθώς και από τάσεις ενσυναίσθησης, σε ένα γενικότερο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο παιδαγωγικής. Εν κατακλείδι, ενώ στην έρευνα τους και σε επίπεδο εκπαιδευτικού, οι Καραβίδα & Καδιγιαννόπουλος (2014), επισημαίνουν την επιλογή κατάλληλων διδακτικών σχεδιασμών για αυτούς τους σκοπούς, η παρούσα έρευνα προσθέτει τη διαπίστωση πως αυτό πρέπει να ακολουθείται και από την κατάλληλη φιλοπεριβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς οι ίδιοι λειτουργούν έντονα ως πρότυπα περιβαλλοντικής συνείδησης και αξιών για τους/τις μαθητές/τριες.

Όλα αυτά τα ευρήματα και τα πορίσματα που ακολούθησαν, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην κατανόηση του πώς οι αξίες μπορούν να επιδράσουν, τόσο στην περιβαλλοντική συνείδηση του ατόμου σε κοινωνικό-ψυχολογικό και πολιτικό επίπεδο, όσο και στην περιβαλλοντική συνείδηση του νεαρού ατόμου – μαθητή/τριας – σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Παράλληλα, τα τρέχοντα δεδομένα υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής, των δυνατοτήτων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες – που ήδη υπάρχουν και εν δυνάμει μπορούν να υπάρξουν σε μεγαλύτερο βαθμό – καθώς επίσης και τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού σε όλα αυτά. Σε γενικές γραμμές, αυτή η εργασία κατάφερε να δώσει μια βαθύτερη εικόνα στη μελέτη του ρόλου των αξιών στην περιβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά, γνωστικά αντικείμενα της περιβαλλοντικής κοινωνιολογίας και ψυχολογίας. Συγχρόνως, τα αποτελέσματα της έρευνας προσθέτουν νέα δεδομένα στο αναπτυσσόμενο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης - εκπαίδευσης για την αειφορία. Με τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από την παρούσα εργασία, οι ερευνητές ή/και οι επαγγελματίες του πεδίου (εκπαιδευτικοί, περιβαλλοντικοί εκπαιδευτές κλπ.) μπορούν να βοηθηθούν στη γεφύρωση της σχέσης της εκπαίδευσης

για την αειφορία και το περιβάλλον με την εκπαίδευση αξιών και την προαγωγή της περιβαλλοντικής συνείδησης στα σχολεία. Κατ' επέκταση, η παρούσα έρευνα, ως μία από τις λίγες σύγχρονες εμπειρικές έρευνες στον ελληνικό χώρο πάνω στην διασύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση αξιών, θέτει τις βάσεις για μελλοντική έρευνα προς νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον.

Σε μια πιο σφαιρική εικόνα, μέσα από την ερευνητική προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων που έθεσε ο ερευνητής, νέα ερωτήματα προέκυψαν και απομένουν ακόμη να απαντηθούν. Συγκεντρωτικά, αλλά ενδεικτικά, αυτά θα μπορούσαν να είναι τα εξής:

- Πόσο σχετίζονται οι κοινωνικές αξίες με τις γνώσεις και την ενημέρωση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα;
- Ποια είναι η σχέση των αλτρουιστικών αξιών με τις περιβαλλοντικές αξίες και πόσο επιδρούν στην περιβαλλοντική συνείδηση;
- Ποιες κοινωνικές αξίες προωθούνται έμμεσα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επιδρούν στην άτυπη εκπαίδευση αξιών εντός των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Πως μπορούν οι αλτρουιστικές αξίες και οι περιβαλλοντικές αξίες να ενσωματωθούν στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

- Πως μπορούν οι αλτρουιστικές αξίες και οι περιβαλλοντικές αξίες να ενσωματωθούν στα σχολικά εγχειρίδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Πως η εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον μπορεί να ενσωματώσει έννοιες και διδακτικές μεθόδους εκπαίδευσης αξιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Πως η εκπαίδευση αξιών επιδρά στις τρεις διαστάσεις τις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την αειφορία;
- Ποιες είναι οι ελληνικές πολιτικές για την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών και ποιες είναι οι προτάσεις για αναπροσαρμογή της υπάρχουσας νομοθεσίας στην εκπαίδευση;

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η παρούσα, είχε ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, τα εξαγόμενα πορίσματα ισχύουν μόνο για τα συγκεκριμένα γυμνάσια και λύκεια, λόγω της σκόπιμης δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε και σε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, στοιχεία που συχνά συναντώνται σε μικρής κλίμακας ποιοτικές κοινωνικές έρευνες. Ωστόσο, παρά το σχετικά περιορισμένο δείγμα, προσφέρονται πολύτιμες πληροφορίες για νέες καινοτόμες προσεγγίσεις στα ήδη υπάρχοντα χαρακτηριστικά της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης/εκπαίδευσης για την αειφορία που την ξεχωρίζουν, εκ φύσεως, από άλλες παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Ο δεύτερος περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με το γεγονός ότι, παρά τη φαινομενολογική προσέγγιση της έρευνας, η χρήση επιπρόσθετων εργαλείων και μεθόδων ως πηγές συλλογής δεδομένων, θα βοηθούσαν να τεκμηριωθούν καλύτερα τα ευρήματα των συνεντεύξεων και να αποκτηθεί μια περισσότερο ολοκληρωμένη, έγκυρη και αξιόπιστη εικόνα. Σχετικά δεδομένα από παρατηρήσεις πεδίου, σημειώσεις πεδίου, ημερολόγιο και

ερωτηματολόγιο, αποτελούν μερικά παραδείγματα εργαλείων που θα μπορούσαν να ενισχύσουν περαιώ την ποιότητα της εργασίας. Ωστόσο, η μελέτη σίγουρα μας βοηθάει, αφενός να αναγνωριστούν οι προτεραιότητες αξιών που σχετίζονται περισσότερο με την περιβαλλοντική συνείδηση, αφετέρου να εξηγηθούν καλύτερα οι πιθανοί μηχανισμοί επίδρασης των συγκεκριμένων αξιών στην περιβαλλοντική συνείδηση.

Επομένως, έχοντας όλα τα προηγούμενα δεδομένα κατά νου, προτείνονται ορισμένες ενέργειες από τους μελλοντικούς ερευνητές για την κάλυψη των νέων ερευνητικών ερωτημάτων που προέκυψαν - αλλά και των αρχικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας - ώστε να απαντηθούν στο μεγαλύτερο δυνατό επίπεδο. Αρχικά, η μελέτη πρέπει να επαναληφθεί και σε διαφορετικό δείγμα, χρησιμοποιώντας παρόμοιες συνεντεύξεις, αφενός για να εξεταστούν τυχόν συγκλίσεις ή/και αποκλίσεις από τα παρόντα αποτελέσματα, αφετέρου για να εμπλουτιστούν τα ήδη υπάρχοντα αποτελέσματα. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο οι μελλοντικοί ερευνητές να επαναλάβουν τη μελέτη σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Έπειτα, μεθοδολογικά, θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται σε ποσοτικές ή ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της κοινωνικής έρευνας. Μια πρόταση θα ήταν η χρήση ερωτηματολογίου με συνδυασμό ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου, με έμφαση στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Ενώ άλλη πρόταση θα ήταν η τριγωνοποίηση των δεδομένων με τη παράλληλη διεξαγωγή συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και βιβλιογραφικής έρευνας ή/και ερωτηματολογίου, για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής ποιότητας των μελλοντικών μελετών. Σε ειδικότερο επίπεδο μεθοδολογικών προσεγγίσεων, η έρευνα δράσης θα μπορούσε να δώσει χρήσιμα αποτελέσματα για τα ζητήματα της έρευνας, ενώ οι στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων, όπου αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν, κρίνονται απαραίτητες. Είναι αναγκαίο να γίνουν

επιπλέον έρευνες, όπως για παράδειγμα οι προαναφερόμενες, για να διαπιστωθεί εάν πράγματι οι αξίες έχουν σημαντικά θετική επίδραση στην περιβαλλοντική συνείδηση του ανήλικου ή ενήλικου ατόμου. Συμπληρωματικά, είναι αναγκαίο να βρεθούν οι διαπολιτισμικές ομοιότητες ή/και διαφορές μεταξύ των εθνών, συνοδευόμενες με τις αντίστοιχες αλλαγές σε κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ανακεφαλαιώνοντας, μέσα από όλες τις πληροφορίες και τις γνώσεις που αποκτήθηκαν, δημιουργείται μια σαφής ανάγκη για ουσιαστική μετατόπιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης/εκπαίδευσης για την αειφορία προς την τρίτη διάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δηλαδή την εκπαίδευση για το περιβάλλον (βλ. σ. 14). Εκεί, για χάρην του περιβάλλοντος, το άτομο εισάγονται στην κοινωνική και πολιτική πλευρά του περιβάλλοντος και διαμορφώνονται οι κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές. Τα άτομα, μέσα από την ηθική τους ανάπτυξη και τη δημιουργία αξιών - που αυτές φαίνεται να συμβάλλουν έως ένα βαθμό σε όλα τα προηγούμενα - αναπτύσσουν ευθύνη ως πολίτες και γίνονται φορείς κοινωνικής αλλαγής για την καθημερινή υπεράσπιση του περιβάλλοντος και την μελλοντική επίτευξη της αειφορίας (Αγγελίδης, 1993).

Απαιτούνται μεγαλύτερες προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών για να διασφαλιστεί, τόσο η διατήρηση αυτού του περιβαλλοντικού – αειφορικού εκπαιδευτικού θεσμού, όσο και η ανάπτυξη αυτού προς νέα επίπεδα αγωγής των τωρινών και μελλοντικών πολιτών. Για τους άμεσα σχετικούς με την περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για την αειφορία εκπαιδευτικούς και ερευνητές, η πρόκληση έγκειται στο πως θα ενταχθούν στην εκπαιδευτική πράξη, εκείνες οι παιδαγωγικές δραστηριότητες που θα καλλιεργούν τις συγκεκριμένες αξίες, με παράλληλη στοχοθεσία την ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης των

μαθητών/τριών. Μια άλλη πρακτική επίπτωση της έρευνας, είναι η βελτίωση των τυχόν προωθούμενων πολιτικών, για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση του κοινού και των πολιτών, από τους υπεύθυνους χάραξης περιβαλλοντικής πολιτικής. Με άλλα λόγια, όλες αυτές οι πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων, αφενός σε κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο για τους τωρινούς πολίτες, αφετέρου σε εκπαιδευτικό επίπεδο για τους μελλοντικούς πολίτες, με στόχο την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης και την διαμόρφωση ενός νέου κοινωνικού και περιβαλλοντικού ήθους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση

Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.

Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.

Bryman, A. (2016). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg

Creswell, J. D., Creswell, J. W. (2019). Σχεδιασμός έρευνας. Προσεγγίσεις ποιοτικών,

ποσοτικών και μικτών μεθόδων. 1η ελληνική από 5η αμερικανική έκδοση.

(επιμ. Σαντουρίδης, Η., & Παγγέ, Τ.). Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Mills, G.E., Gay. L.R. & Airasian, P. (2017). Εκπαιδευτική Έρευνα. Ποσοτικές και

Ποιοτικές Μέθοδοι – Εφαρμογές. (Επιμ. Α. Βλάχου, Μ. Κουτσούμπα, Δ.

Παπαδημητρίου. Α. Δανιά, Σ. Κουναλάκης & Φ. Βενετσάνου. Μτφρ. Α.

Φύσσα, Μ. Νικολαΐδου & Χ. Τσορδιά). Αθήνα: Προπομπός.

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου,

Μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Αγγελίδης, Ζ., (1993), Εισαγωγή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη:

Art of Text

Αθανασάκης Α. και Κουσουρήs Θ. (1999). Περιβάλλον και Οικολογία στην

Εκπαίδευση, Αθήνα: Δαρδάνος.

Βούκουνας, Κ., (2006). Το προφίλ των εκπαιδευτικών που ασχολούνται και δεν

ασχολούνται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο Νομό Χίου. 2ο Συνέδριο
Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα

Βώρος, Φ. (1997). Η Φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.

Γεωργόπουλος, Α.Δ., (2005), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που
αναδύεται, Αθήνα: Gutenberg

Γεωργόπουλος, Α. (2006). Περιβαλλοντική Ηθική. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργόπουλος, Α., (2012), Η κρίση ως αφορμή μετασχηματισμού του Πολιτιστικού
Παραδείγματος: Η συμβολή της ΠΕ, Περιοδικό Π.Ε.ΕΚ.ΠΕ «Για την
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», Τεύχος 2 (47)

Γεωργόπουλος, Α.Δ. και Τσαλίκη, Β. (1993), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές –
Φιλοσοφία - Μεθοδολογία - Παιχνίδια και Ασκήσεις, Αθήνα: Gutenberg

Γκαργκαβούζη, Α. (2020). Οικολογικά κίνητρα και περιβαλλοντικά υπεύθυνα
συμπεριφορά: δημιουργία και επικύρωση μιας νέας κλίμακας και εφαρμογή
της στο πλαίσιο της θαλάσσιας βιοποικιλότητας, με την ταυτόχρονη
διερεύνηση των αξιών που αποδίδονται σε αυτήν (Διδακτορική διατριβή,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Γεωπονικών Επιστημών. Τμήμα Γεωπονίας
Ιχθυολογίας και Υδάτινου Περιβάλλοντος. Εργαστήριο Ωκεανογραφίας).

Δημητρίου, Α. (2009), «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία»,
Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Δήμος, Α. & Δασκολιά, Μ. (2012). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Δημιουργική Σκέψη. Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τις Έννοιες και τη Μεταξύ τους Σχέση. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παρασκευή 30 Νοεμβρίου 2012, Θεσσαλονίκη.

Καραβίδα, Μ., & Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). Αξιοποιώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη στην προώθηση των κοινωνικών αξιών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 13, 153-163.

Καραγεωργάκης, Σ., Λιθοξοΐδου, Α., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ., & Γεωργόπουλος, Α. (2005). Περιβαλλοντική Ηθική στο σχολείο: Η εκπαίδευση αξιών ανοίγει νέα μονοπάτια στο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός.

Κούσουλας, Γ., & Τσεμπερλίδου, Μ. (2006). Εκπαίδευση για την αειφορία: δέκα χρόνια μετά. Αποτίμηση της πρώτης στην Ελλάδα εφαρμογής της Local Agenda 21. 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα

Λαμπρίδης, Ε., & Δελαβέκουρα, Α. (2013). Κοινωνικές αξίες νέων παραβατών: Διερευνητική μελέτη. ψυχολογία, 20, 121-135.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., (2001), Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση, Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο, και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα, Γρηγόρη, Αθήνα.

Παπαγεωργίου Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδημητρίου, Β., (1998), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο – Μια

Διαχρονική Θεώρηση, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Παπαστυλιανού, Α., & Παπαδημητρίου, Ε. (2014). Κοινωνικές αξίες, περιβαλλοντικές στάσεις και περιβαλλοντική συμπεριφορά φοιτητών: Μια συγκριτική μελέτη σε Ελλάδα, Κύπρο και Ελβετία. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 21(3), 242-261.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε., & Συμεού, Λ. (2016). Η ποιοτική έρευνα και η επιστημονική αξία της παραγόμενης γνώσης στις Κοινωνικές και στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο Πυργιωτάκης ΙΕ & Θεοφυλίδης Χ.(επιμ.) *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Τίγκας, Ι., & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1(1), 44-58.

Τρίκολας, Κ. (2015). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: μια σημαντική συμβολή στη διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα στο χώρο της Α΄ θμιας και Β΄ θμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνια και Διεθνή Γεωγραφικά Συνέδρια, Συλλογή*

Πρακτικών, 318-344.

Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ., (2004), Περιβάλλον και Επικοινωνία: Δικαίωμα στην

Επιλογή, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.

Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Ζαϊμάκης, Γ.

(Επιμ.) Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές –

Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. (Σελ. 97-125).

Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης

Κοινωνικής έρευνας. Ρέθυμνο.

Τσιώλης, Γ. (2020). Η ποιοτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο Α.

Ανδρούτσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), Επιστήμες της εκπαίδευσης: ένα δυναμικό

διεπιστημονικό πεδίο (σελ. 610-630). Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Συμπόσιο (1996). Οικολογία - Κοινωνία - Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και

Προοπτικές στην Ελλάδα. Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Αθήνα: Πεδίο

Β. Ξενόγλωσση

Aman, E. L. (1979). A Delphi formulation of environmental education objectives.

(Doctoral dissertation, Northern Illinois University). Dissertation Abstracts.

Baena-Morales, S., Prieto-Ayuso, A., Merma-Molina, G., & González-Víllora, S.

(2022). Exploring physical education teachers' perceptions of sustainable development goals and education for sustainable development. *Sport, Education and Society*, 1-18.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International journal of educational research*, 50(3), 153-158.

Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2013). A cross-cultural study of environmental values and their effect on the environmental behavior of children. *Environment and Behavior*, 45(5), 551-583.
10.1177/0013916511429819

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.

Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.

Caciuc, V. T. (2013). The role of virtue ethics in training students' environmental

attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 122-127.

10.1016/j.sbspro.2013.08.647

Caciuc, V. T. (2014). Reflections on the ways to build up responsibility towards nature in primary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149, 136-141.

10.1016/j.sbspro.2014.08.177

Case, J. M., & Light, G. (2011). Emerging research methodologies in engineering education research. *Journal of Engineering Education*, 100(1), 186-210.

10.1002/j.2168-9830.2011.tb00008.x

Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental education research*, 13(4), 437-452

10.1080/13504620701581539

Colin, C. (2009). Out of the lab into the classroom.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. 10.1207/s15430421tip3903_2

Cypress, B. (2018). Qualitative research methods: A phenomenological focus. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 37(6), 302-309.

10.1097/DCC.0000000000000322

Damon, W., (1988), *The Moral Child, Nurturing Children' s Natural Moral Growth*, The Free Press, New York

- Dempsey, N., Bramley, G., Power, S., & Brown, C. (2011). The social dimension of sustainable development: Defining urban social sustainability. *Sustainable development*, 19(5), 289-300 10.1002/sd.417
- Disinger, J. F. (2001). K-12 education and the environment: Perspectives, expectations, and practice. *The journal of environmental education*, 33(1), 4-11. 10.1080/00958960109600795
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Fish, S. (2001). *The trouble with principle*. Harvard University Press.
- Gambro, J. S., & Switzky, H. N. (1996). A national survey of high school students' environmental knowledge. *The Journal of Environmental Education*, 27(3), 28-33. 10.1080/00958964.1996.9941464
- Gärling, T., Fujii, S., Gärling, A., & Jakobsson, C. (2003). Moderating effects of social value orientation on determinants of proenvironmental behavior intention. *Journal of environmental psychology*, 23(1), 1-9. 10.1016/S0272-4944(02)00081-6
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications Ltd.
- Gugssa, M. A. (2023). Characterizing environmental education practices in Ethiopian primary schools. *International Journal of Educational Development*, 102,

102848.

Harshman, R. (1978). Value education processes for an environmental education program. *The Journal of Environmental Education*, 10(2), 30-34.

[10.1080/00958964.1979.10801888](https://doi.org/10.1080/00958964.1979.10801888)

Hedlund-de Witt, A., De Boer, J., & Boersema, J. J. (2014). Exploring inner and outer worlds: A quantitative study of worldviews, environmental attitudes, and sustainable lifestyles. *Journal of environmental psychology*, 37, 40-54.

Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annu. Rev. Sociol.*, 30, 359-393. [10.1146/annurev.soc.30.012703.110640](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110640)

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The journal of environmental education*, 21(3), 8-21. [10.1080/00958964.1990.10753743](https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743)

Inglehart, R. (2020). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton university press.

Jančius, R., Vazonienė, G., Gavenauskas, A., & Pekarskas, J. (2018). Impact of ecologic education and values on pupils' ecologic consciousness. *New trends and issues proceedings on humanities and social sciences*, 5, 49-59.

Katz-Gerro, T., Greenspan, I., Handy, F., & Lee, H. Y. (2017). The relationship between value types and environmental behaviour in four countries:

- Universalism, benevolence, conformity and biospheric values revisited. *Environmental Values*, 26(2), 223-249.
- Kharrazi, A., Kudo, S., & Allasiw, D. (2018). Addressing misconceptions to the concept of resilience in environmental education. *Sustainability*, 10(12), 4682. [10.3390/su10124682](https://doi.org/10.3390/su10124682)
- Kougias, K., Sardianou, E., & Saiti, A. (2023). Attitudes and perceptions on education for sustainable development. *Circular Economy and Sustainability*, 3(1), 425-445.
- Kuhse, H., Sch, U., & Singer, P. (Eds.). (2015). *Bioethics: an anthology*. John Wiley & Sons.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage.
- Maio, G. R. (2010). Mental representations of social values. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 42, pp. 1-43). Academic Press.
- [10.1016/S0065-2601\(10\)42001-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42001-8)[Get rights and content](#)
- Malandrakis, G. (2022). The contribution of sustainability education pedagogies to the development of Greek preservice teachers' sustainability consciousness about

- social issues in urban environments. *Environmental Education Research*, 28(3), 382-404. 10.1080/13504622.2021.1969338
- Maloney, M. P., & Ward, M. (1973). Ecology: Let's hear from the people. *American Psychologist*, 28(7), 583-586.g
- Marpa, E. P. (2020). Navigating Environmental Education Practices to Promote Environmental Awareness and Education. *Online Submission*, 2(1), 45-57.
- Marshall, N. A., Thiault, L., Beeden, A., Beeden, R., Benham, C., Curnock, M. I., ... & Pert, P. (2019). Our environmental value orientations influence how we respond to climate change. *Frontiers in psychology*, 10, 938.
- Merma-Molina, G., Urrea-Solano, M., González-Víllora, S., & Baena-Morales, S. (2023). Future physical education teachers' perceptions of sustainability. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104254.
- Mishra, R. C. (1994). Individualism and collectivism orientations across generations. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitsibasi, S.C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 225-238). Thousand Oaks, CA: Sage
- Mkumbachi, R. L., Astina, I. K., & Handoyo, B. (2020). Environmental awareness and pro-environmental behavior: A case of university students in Malang city. *Jurnal Pendidikan Geografi*, 25(2), 161-169.

- Mubita, K., Milupi, I., Monde, P. N., & Simooya, S. M. (2022). Understanding Environmental Education: Conceptualization, Definitions, History and Application. *Journal of Lexicography and Terminology* (Online ISSN 2664-0899. Print ISSN 2517-9306), 6(2), 116-127.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34-35. [10.1136/eb-2015-102054](https://doi.org/10.1136/eb-2015-102054)
- Nordlund, A. M., & Garvill, J. (2002). Value structures behind proenvironmental behavior. *Environment and behavior*, 34(6), 740-756.
10.1177/001391602237244
- Nova-Kaltouni, Ch. (2010). *Sociology of education*. Athens: Gutenberg (in Greek).
- Nkaizirwa, J. P., Nsanganwimana, F., & Aurah, C. M. (2022). On the predictors of pro- environmental behaviors: integrating personal values and the 2-MEV among secondary school students in Tanzania. *Heliyon*, 8(3).
- Papadimitriou, E. (2006). Environmental behavior and sustainability: Seeking methods to improve the environmental performance of everyday practice. *Step of Social Sciences*, IB (47), 65-96.
- Parsons, T. (1959). The school as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-314
- Peck, C. A., Carlson, P., & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of

outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: A statewide survey. *Journal of early intervention*, 16(1), 53-63. 10.1177/105381519201600105

Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29. 10.9790/7388-1201052229

Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2022). Personal values across cultures. *Annual review of psychology*, 73, 517-546. 10.1146/annurev-psych-020821-125100

Sánchez, M. J., & Lafuente, R. (2010). Defining and measuring environmental consciousness. 10.3989/ris.2008.11.03

Saqib, Z. A., Zhang, Q., Ou, J., Saqib, K. A., Majeed, S., & Razzaq, A. (2020). Education for sustainable development in Pakistani higher education institutions: An exploratory study of students' and teachers' perceptions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(6), 1249-1267 10.1108/IJSHE-01-2020-0036

Sikes, P. (2004). Methodology, procedures and ethical concerns. In Opie, C. (Ed.), *Doing Educational Research: A Guide to First-Time Researchers*. London:

Sage.

Schultz, P. W. (2001). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of environmental psychology*, 21(4), 327-339. 10.1006/jevp.2001.0227

Schultz, P. W., Gouveia, V. V., Cameron, L. D., Tankha, G., Schmuck, P., & Franek, M. (2005). Values and their relationship to environmental concern and conservation behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 457-475
10.1177/0022022105275962

Schultz, P. W., & Zelezny, L. (1999). Values as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries. *Journal of environmental psychology*, 19(3), 255-265. 10.1006/jevp.1999.0129

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press.
10.1016/S0065-2601(08)60281-6

Schwartz, S. H. (2006 α). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47, 249

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11. 10.9707/2307-0919.1116

- Schwartz, S. H. (2006β). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5, 137-182.
- Schwartz, S. H. (2011α). Values: Individual and cultural. In S. M. Breugelmans, A. Chasiotis, & F. J. R. van de Vijver (Eds.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (pp. 463-493). Cambridge: Cambridge University Press
- Schwartz, S.H., & Huismans, S. (1995). Value priorities and religiosity in four Western religions. *Social Psychology Quarterly*, 58, 88-107
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of personality and social psychology*, 103(4), 663.
- Sirivianou, N., & Papadimitriou, E. (2018). Cultivating Environmental Consciousness during Early Childhood–Kindergarten Teachers’ Views on the Role of Social Values. *International Journal of Environmental & Science Education*, 13(3), 343-356.
- Slavoljub, J., Zivkovic, L., Sladjana, A., Dragica, G., & Zorica, P. S. (2015). To the environmental responsibility among students through developing their environmental values. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 317-322. 10.1016/j.sbspro.2015.01.128
- Smith, P. B., & Schwartz, S. H. (1997). Values. In J.W. Berry, M.H. Segall &

- C. Kagitcibasi (Eds.), Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 3, 2nd Edition (pp. 77-118). Boston: Allyn & Bacon
- Starling, S. (1993). Environmental education and sustainability; A view from holistic ethics. *Environmental Education-A pathway to sustainability*.
- Steg, L., Perlaviciute, G., Van der Werff, E., & Lurvink, J. (2014). The significance of hedonic values for environmentally relevant attitudes, preferences, and actions. *Environment and behavior*, 46(2), 163-192. 10.1177/0013916512454730
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental education research*, 13(2), 139-153.
- Talbot, R. and Edwards, A. (1994). *HardNpressed researcher. A research handbook for the caring professions*. Essex: Longman Group Limited.
- UNESCO IBE (2013), IBE: Glossary of curriculum terminology, UNESCO International Bureau of Education (IBE).
- Vodopivec, J. (2017). Teachers' views on the tasks of Environmental Education in the Slovenian Pre-school curriculum. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, Vol. 10, No. 2
- Yurtsever, N., & Angin, D. E. (2022). Examining the Mediating Role of Altruism in the Relationship between Empathic Tendencies, the Nature Relatedness, and Environmental Consciousness. *Center for Educational Policy Studies*

Journal, 12(1), 217-239. 10.26529/cepsj.1032

Zeeshan, M., & Qureshi, N. (2022). Exploring the perceptions and practices of pre-service Teachers for environmental consciousness in Punjab. Journal on Innovation and Sustainability RISUS, 13(2), 124-134.

Γ. Ηλεκτρονικές πηγές

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2023). Συνέπειες της κλιματικής αλλαγής. Ανακτήθηκε από:

https://climate.ec.europa.eu/climate-change/consequences-climate-change_el

(24/05/2024)

Καραλή, Λ., (2008), Άνθρωπος και φυσικό περιβάλλον είναι έννοιες αλληλένδετες.

Ανακτήθηκε από: <https://environmentalarchaeology.wordpress.com/2008>

(24/05/2024)

Φλογαΐτη, Ε., Γαβριλάκης, Κ., & Λιαράκου, Γ. (2008). Τι είναι η Περιβαλλοντική

Εκπαίδευση. Πύλη Παιδαγωγικού Υλικού Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ανακτήθηκε από: <http://www.env-edu.gr/Chapters> (25/05/2024)

ABSTRACT

Regardless of how much scientific thinking has evolved for environmental education - education for sustainability over the years, the idea that consideration of values should play a central role in such an educational process, has been an ongoing issue. The present work examined the perceptions of Greek secondary teachers regarding the role of social values in shaping the environmental consciousness of individuals and in cultivating the environmental consciousness of students. In addition, the work explored proposals on ways and practices that can help address the challenges of environmental education, enhance its effectiveness, and link it to social values and value education. In order to achieve the research objectives, research design was based on a qualitative method, namely the phenomenology approach. The data were collected using semi-structured interviews with 16 teachers, while the analysis of the data was based on the technique of thematic analysis. The results of the research showed that the social values of collectivity, life in harmony with nature, care for others, environmental protection, solidarity, humanity and altruism can contribute positively to the development of environmental consciousness. Moreover, the cultivation of these values in secondary education, while cultivating empathy, can contribute positively to the environmental consciousness of pupils. With regard to the proposals for improving environmental education in Greece, these relate mainly to changes in educational policy and personal changes of teachers, related to the implementation of educational processes of formal and informal environmental education. In conclusion, the majority of teachers supported and highlighted the link between social values and the formation and cultivation of environmental consciousness. The findings have implications for exploring new possibilities and perspectives in environmental education - sustainability education.

Keywords: Secondary education, Social values, Environmental awareness, Environmental education, Education for sustainability

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Ψευδώνυμο	Φύλο	Ηλικία	Επίπεδο σπουδών	Εκπαιδευτικός κλάδος	Επιμόρφωση	Τύπος σχολικής μονάδας	Μαθήματα διδασκαλίας	Εκπαιδευτική εμπειρία	Εκπαιδευτική εμπειρία στην Π.Ε.
Σ1	Γ	50	Διδακτορικό	Φιλολόγος	Όχι	Πρότυπο Γυμνάσιο	Ιστορία Λογοτεχνία	18	5
Σ2	Γ	47	Μεταπτυχιακό	Εικαστικός	Όχι	Γυμνάσιο	Καλλιτεχνικά Εργαστήρια δεξιοτήτων	22	10
Σ3	Α	62	Πτυχίο	Χημικός	Ναι	Γυμνάσιο	Χημεία Γεωγραφία	25	10
Σ4	Α	62	Πτυχίο	Φυσική αγωγή	Ναι	Γυμνάσιο	Φυσική αγωγή	35	25
Σ5	Γ	60	Μεταπτυχιακό	Φυσικός	Ναι	Γυμνάσιο	Φυσική	34	34
Σ6	Α	63	Πτυχίο	Χημικός	Ναι	Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο	Χημεία	36	4
Σ7	Α	47	Διδακτορικό	Φιλολόγος	Όχι	Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο	Γλώσσα Ιστορία	20	1
Σ8	Γ	57	Πτυχίο	Μαθηματικός	Όχι	Γυμνάσιο	Μαθηματικά	25	8
Σ9	Γ	58	Πτυχίο	Φιλολόγος	Ναι	Γυμνάσιο	Γλώσσα	20	10
Σ10	Γ	53	Μεταπτυχιακό	Φυσικός	Ναι	Γυμνάσιο	Φυσική	20	5
Σ11	Α	45	Μεταπτυχιακό	Φιλολόγος	Ναι	Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο	Γλώσσα Ιστορία	17	3
Σ12	Γ	62	Μεταπτυχιακό	Βιολόγος	Ναι	Μουσικό Γυμνάσιο-Λύκειο	Βιολογία Γεωγραφία	24	14
Σ13	Α	60	Μεταπτυχιακό	Θεολόγος	Ναι	Πειραματικό Γυμνάσιο	Θρησκευτικά	37	18
Σ14	Γ	48	Μεταπτυχιακό	Φιλολόγος	Ναι	Γενικό Λύκειο	Γλώσσα Λογοτεχνία Ιστορία	22	20
Σ15	Γ	41	Πτυχίο	Γερμανική Φιλολογία	Ναι	Γενικό Λύκειο	Γερμανικά	15	1
Σ16	Γ	70	Πτυχίο	Φυσιογνώστρια	Ναι	Γυμνάσιο	Βιολογία Χημεία	34	4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ενημερωτικό Σημείωμα

Στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας μου στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον» των τμημάτων Γεωπονίας, Ιχθυολογίας & Υδάτινου Περιβάλλοντος και Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, διεξάγουμε έρευνα για την καταγραφή των αντιλήψεων εκπαιδευτικών, σχετικά με την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές και τον ρόλο των κοινωνικών αξιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για ένα νέο καινοτόμο πεδίο έρευνας στις επιστήμες της εκπαίδευσης για το οποίο δεν υπάρχει επαρκής γνώση, γι' αυτό και η εθελοντική συνεισφορά σας είναι πολύτιμη.

Η συνέντευξη θα διαρκέσει από 30 λεπτά έως 60 λεπτά, είναι ανώνυμη για τον/την συμμετέχον/ουσα εκπαιδευτικό, χωρίς να γίνει καμιά αναφορά σε δεδομένα που αποκαλύπτουν τον προσωπικό χαρακτήρα, ενώ θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια περιεχομένου σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Απαντήστε ελεύθερα βάση των δικών σας εμπειριών και αντιλήψεων επί του θέματος, χωρίς ενδοιασμούς για σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος. Υπάρχει μόνο η δική σας ειλικρινής άποψη και αυτή αφορά την έρευνά μας. Με τη συγκατάθεσή σας, θα μαγνητοφωνήσουμε τη συνέντευξή μας. Σας ευχαριστώ πολύ, εκ των προτέρων, για την κατανόηση και για τον χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση,

Χαντζόγλου Ιωάννης

Μεταπτυχιακός Φοιτητής

Δ.Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον»

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Email: iochantzoglou@uth.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Έντυπο συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα

Τίτλος έρευνας: **Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των κοινωνικών αξιών στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών**

Ονοματεπώνυμο Ερευνητή: Ιωάννης Χαντζόγλου, *Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Ονοματεπώνυμο Επιβλέπουσας Καθηγήτριας: Στεριανή Ματσιώρη, *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Παρακαλώ
τσεκάρετε
όλα τα
κουτιά

1. Επιβεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και κατανοήσει το συνημμένο ενημερωτικό σημείωμα για την παραπάνω μελέτη. Είχα την ευκαιρία να εξετάσω τις πληροφορίες και να κάνω ερωτήσεις οι οποίες μου απαντήθηκαν με ικανοποιητικό τρόπο. ☐
2. Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι είμαι ελεύθερος/η να αποσυρθώ οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να δώσω οποιοδήποτε λόγο, χωρίς καμία συνέπεια στον εαυτό μου. ☐
3. Συμφωνώ τα ανώνυμα δεδομένα μου να χρησιμοποιηθούν μόνο σε σχέση με τον συγκεκριμένο σκοπό της έρευνας και σε παρεπόμενα εξ αυτής άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά. ☐
4. Συμφωνώ να πάρω μέρος σε αυτή την έρευνα. ☐

Όνομα Συμμετέχοντα

Ημερομηνία

Υπογραφή

Χαντζόγλου Ιωάννης

Όνομα ερευνητού
που έλαβε την συγκατάθεση

Ημερομηνία

Υπογραφή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4**Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων**

1. Φύλο : _____
2. Ψευδώνυμο : _____
3. Ηλικία : _____
4. Επίπεδο σπουδών (Πτυχίο/Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό): _____
5. Εκπαιδευτικός κλάδος (τίτλος ειδικότητας): _____
6. Εξειδίκευση σε περιβαλλοντικά θέματα: _____
7. Ευρύτερη περιοχή της σχολικής μονάδας: _____
8. Τύπος σχολικής μονάδας υπηρεσίας : _____
9. Μαθήματα διδασκαλίας (τρέχον έτος) : _____
10. Εκπαιδευτική εμπειρία (σε έτη): _____
11. Εκπαιδευτική εμπειρία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (σε έτη): _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ερωτηματολόγιο οδηγού ημιδομημένης συνέντευξης

Κοινωνικές Αξίες

Υπομονή, Φιλότιμο, Εντιμότητα, Αλληλεγγύη,

Ανταγωνισμός σε επιτρεπτά όρια, Ανταγωνισμός χωρίς κανένα περιορισμό,

Αλτρουισμός, Φροντίδα προς τους άλλους, Ηθική δέσμευση στις υποσχέσεις μου,

Πειθαρχία, Αφοσίωση (σε άτομα ή στόχους), Φιλοπατρία, Συνέπεια,

Συλλογικότητα (να νοιάζεσαι ιδιαίτερα για το συμφέρον των άλλων), Ατομικισμός (να νοιάζεσαι αποκλειστικά για το δικό σου συμφέρον),

Επιμονή, Φιλία, Ανθρωπιά, Αξιοπρέπεια, Διεκδικητικότητα, Προστασία του περιβάλλοντος, Ζωή σε αρμονία με τη φύση

- 1) Ποιες από αυτές τις κοινωνικές αξίες πιστεύετε ότι είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης σε ένα άτομο; Εξηγήστε τα επιχειρήματά σας.
- 2) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αξίες που επιλέξατε μπορούν να επηρεάσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών σας; Εξηγήστε τα επιχειρήματά σας.
- 3) Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν αυτές οι κοινωνικές αξίες και η περιβαλλοντική συνείδηση στα μαθήματά σας;

- 4) Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες ή προκλήσεις που αντιμετωπίζετε στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές σας;
- 5) Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν αυτές οι κοινωνικές αξίες στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;
- 6) Σχετικά με τις αξίες που επιλέξατε, αν μπορούσατε, θα τις προωθούσατε με κάποιο τρόπο στα πλαίσια των μαθημάτων ή προγραμμάτων σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους θα τις ενσωματώνατε;
- 7) Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Συσχέτιση ερευνητικών ερωτημάτων με το ερωτηματολόγιο συνέντευξης

Ερευνητικό ερώτημα	Αριθμός ερώτησης
Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχέση μεταξύ κοινωνικών αξιών και εμφάνισης περιβαλλοντικής συνείδησης σε ένα άτομο;	Ερώτηση 1
Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχέση μεταξύ κοινωνικών αξιών και καλλιέργειας περιβαλλοντικής συνείδησης στο σχολείο;	Ερώτηση 2
Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που συναντώνται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση αξιών;	Ερώτηση 3 Ερώτηση 4 Ερώτηση 5 Ερώτηση 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Δείγμα απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων

Συμμετέχων 13

Ε Ποιες από αυτές τις αξίες θεωρείτε ότι είναι απαραίτητες για να αναπτύξει περιβαλλοντική συνείδηση ένα άτομο;

Σ13 Καποιες από αυτές είναι εντελώς ολοφανερές. Ξεκινάω από τη προστασία του περιβαλλοντος, τη ζωή σε αρμονία με τη φύση. [...] Αυτές προβλέπονται μέσα από τις συνθήκες, αυτά που έχουν ειπωθεί, αυτές είναι απαραίτητες. Μετά και η συλλογικότητα, γιατί εννοείται ως άτομο πως να ενεργήσεις. [...] Δεν γίνεται σε ατομικό επίπεδο. Παρα πολύ βασική η συλλογικότητα. Μόνο ως συλλογικότητες μπορούμε να λειτουργήσουμε, για να έχει κάποιο αποτέλεσμα. Φροντίδα προς τους άλλους, με την έννοια νοιάζομαι για τους άλλους. Αυτό το «αλλους» παει πολύ μακριά για μένα. Γι' αυτό και το φίλοπατρία καπου δεν μου καθεταί, γιατί εδώ μιλάμε για πλανητική φροντίδα, για εμένα, ποτε δεν το περιορίζω μόνο στους ανθρώπους. Προς τους άλλους είναι ο παγκοσμιος νοτός, οι άλλοι, όχι μόνο τα πρόσωπα. Ποτε δεν μπορώ να το περιορίσω σε τοπικό – που επιμενουν πολλοί «ξεκίνα το τοπικό περιβάλλον» - αυτοί οι άλλοι μπορεί να είναι οι πλημμυρές του Μπαγκλαντές που με, νοιάζομαι και γι' αυτούς. Με αυτή την έννοια δεχόμαι τη φροντίδα. Στους άλλους δηλαδή περιλαμβάνουμε τους ανθρώπους του πλανήτη, του παγκοσμίου νοτού, τις υποανάπτυκτες, που δεν έχουν να φανε, την κατανομή του πλούτου, την κατανομή της τροφής. Όπως επίσης, αυτή η αλληλεγγύη - τη διδάσκω εγώ και προσωπικά στα θρησκευτικά – στη περιβαλλοντική παει παλι πολύ μακριά, διαγενεακή αλληλεγγύη. Στους ανθρώπους του σήμερα και στους ανθρώπους του μέλλοντος αλληλεγγύη. Ένας ανθρωποκεντρικός ακραίος θα πει «δεν υπάρχουν», αλλά αυτή η αλληλεγγύη είναι ότι θα υπάρξουν επομενες γενεές και νοιάζομαστε, γι' αυτό τη λέω εγώ «διαγενεακή αλληλεγγύη». Είναι απαραίτητες όλες αυτές, η αλληλεγγύη, φροντίδα προς τους άλλους, με την έννοια όμως που το ορίζω, ε. Όχι αλληλεγγύη, πεινάει ο άλλος, μαζεύω και πηγαίνω και του δίνω ένα πιατό φαγητό. Με την έννοια αυτή, οι υποχρεώσεις που έχουμε εμείς και προς τους ανθρώπους του σήμερα και προς τους ανθρώπους του μέλλοντος. [...] Αρα πρώτα προστασία του περιβαλλοντος, μετά ζωή σε αρμονία με τη φύση, μετά αλληλεγγύη. Αυτά που είναι πραγματικά αξίες (αλληλεγγύη, εντιμότητα), αυτά (προστασία περιβαλλοντος, ζωή σε αρμονία με τη φύση) είναι αξίες αλλά δεν φαίνονται αμέσως. Δηλαδή αυτές είναι οι αξίες (πχ αλληλεγγύη εντιμότητα) για να οδηγηθώ εδώ (προστασία περιβαλλοντος, ζωή σε αρμονία με τη φύση). Έτσι το καταλαβαίνω εγώ. Αυτά οδηγούν στην προστασία του περιβαλλοντος... [...] Μου λείπει εμένα η λέξη σεβασμός. Μου λείπει η λέξη ευθύνη. Ευθύνη απέναντι στο περιβάλλον. Εχω ευθύνη ως άτομο και ως σύνολο μετά. Η ευθύνη του ανθρώπου, έχω ευθύνη, απέναντι στο περιβάλλον, προκειμένου να μπορούμε να ζήσουμε, να ζήσετε εσείς, και οι μελλοντικές γενιές. Αυτό είναι ευθύνη. Εμ.. Αγάπη; Που είναι η αγάπη; Το αγάπη είναι και συναισθηματική αξία. Καποιος αγαπάει, το βλέπει, μπορεί να γεμίζει με αυτή την αξία συναισθήματα.

Εννοείται ότι αυτές που είπα είναι απαραίτητες, συν αυτά που προσθετώ εγώ τώρα ανάμεσα που καπου εντάσσονται. Αυτό είναι το ζητούμενο. Γιατί πως αλλιώς θα αποκτήσεις στάσεις και συμπεριφορές; Είναι αυτονοητό ότι πρέπει να είναι. Πρέπει να αλλάξουμε στάσεις – συμπεριφορές. Χωρίς αυτές τις αξίες, δεν γίνεται. Συν τις άλλες που είπα εγώ, ευθύνη κλπ.

Ε Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αξίες που επιλέξατε παραπάνω μπορούν να επηρεάσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών και την καλλιέργειά της;

Σ13 Μιλάμε για το επίπεδο ηθικής συνείδησης. Επειδή αυτό έχει στάδια με υποστάδια. Οι άνθρωποι κινούμαστε πρώτο, δεύτερο στάδιο. Αρα φαίνονται τα πράγματα ότι επηρεάζονται οι μαθητές. Αυτό δεν μπορεί να διαπιστωθεί. Διότι θα καρποφορήσει...στο μέλλον. Σε ποιο βαθμό, επηρεάζονται. Αν πας να τους ρωτήσεις εμμεσα με ερωτήσεις που δεν μπορούν να το δουν, η ηθική συνείδηση – την οποία εμείς τώρα την έχουμε ονομάσει γεωηθική συνείδηση – θα δεις ότι δεν υπάρχει εκεί σε υψηλό βαθμό. Αν τους ρωτήσεις με απλές ερωτήσεις «Προστατεύεις το περιβάλλον» θα σου πουν «Ναι». [...] Αρα σε ποιο βαθμό,

είναι πολύ δύσκολο να κριθεί, διότι τα παιδιά θα παρουσιάσουν αυτές τις φιλικές. Αν τα ρωτήσεις εμμεσα δεν έχουν προχωρήσει σε αυτό το ανώτερο. Ίσως μελλοντικά. Είναι πολύ δύσκολο να πω σε ποιο βαθμό. Γιατί φαινομενικά «Ναι» θα σου πουν, γιατί αν τα ίδια πχ τα είχα κάνει στο λύκειο κάποιες τεχνικές, θα είχε την ίδια επιτυχία όπως είχε και στα παιδιά του Γυμνασίου; Διότι τα παιδιά του Γυμνασίου θα βγάλουν υψηλές ηθικές αξίες. Και τα παιδιά του Δημοτικού παρα πολύ υψηλές. Αν το έκανα στο Λύκειο, θα είχε το ίδιο; Ή σε μεγάλους ανθρώπους; Αυτό σε ποιο βαθμό, επιμένω, είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθεί, διότι πραγματικά προκειται για «καλλιέργεια», η καρποφορία είναι κάτι το ζητούμενο και δεν θα φτάσουν – το ξέρουμε αυτό δηλαδή από τη διεθνή βιβλιογραφία – είναι πολύ δύσκολο να φτάσει ο άνθρωπος στο ανώτατο επίπεδο ηθικής συνειδησης. Νομίζω είναι ο Cobbe που μιλάει γι' αυτά τα στάδια. Δεν είναι τόσο απλά. [...] Τα παιδιά, όχι μέσα από την ομιλία, αλλά με συζήτηση, καταλήγουν μόνα τους. Ή ίσως μέσα από διαφορές τεχνικές ή γνώσεις, τα οποία τοποθετούνται. Εννοείται θα επηρεαστούν τα παιδιά. Απλώς δεν ξέρω πως θα καρποφορήσει. Γιατί στη δουλειά τους μετά, θα μπει ο ανταγωνισμός. Ή όπως λείει η αειφορική ανάπτυξη «το δικαίωμα στην οικονομική ανάπτυξη του ανθρώπου», οπότε εκεί πως θα δράσει κανείς είναι αγνώστο. Αυτό τώρα το χω δοκιμάσει παρα πολλές φορές. Μέσα στα εργαστήρια δεξιοτήτων, τα παιδιά εννοείται θα εκφράσουν ηθικές αντιλήψεις απέναντι στο περιβάλλον. Θα μιλήσουν για την προστασία, θα μιλήσουν για την ευθύνη, θα τα βγάλουν. Τα βάζουμε να τοποθετηθούν και θα τοποθετηθούν θετικά. Θα μιλήσουν για τη φίλια πχ. μέσα από αυτά. Αλλά το πως θα είναι μεθυσμένο σαν πολίτες... είναι αγνώστο.

Ε Ποιες από αυτές δύνανται να επηρεάσουν περισσότερο τους μαθητές στην περιβαλλοντική συνειδηση;

Σ13 Οι ίδιες αξίες. Δεν υπάρχει κάτι διαφορετικό εδώ.

Ε Πιστεύετε ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν οι κοινωνικές αξίες και η περιβαλλοντική συνειδηση στα μαθήματά σας; Γιατί ναι, γιατί όχι;

Σ13 Εννοείται. Το μάθημα των Θρησκευτικών θίγει τα θέματα του περιβάλλοντος. Ήδη από το θέμα της δημιουργίας, στην Γ' παλι υπάρχει. Και παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα που ήταν, και αυτά που προκειται να μουν, γιατί είμαστε σε πειραματικό και ξέρουμε τα προγράμματα έχουμε δοκιμάσει κάποιες ενότητες. Τα θέματα του περιβάλλοντος είναι μέσα στα μαθήματα. Είναι μάθημα δηλαδή κανονικό. Εννοείται, πχ ζωή σε αρμονία με τη φύση είναι η ζωή των ασκητών, έχουμε την εικόνα του Αγίου Σεραφείμ του Σαρόφ μαζί με την αρκούδα. Οι ασκήτες, έτσι κείμενα, ο Όσιος Σίλουανος «να μην κοβείς ούτε ένα φυλλαράκι, αυτό είναι βία απέναντι στο περιβάλλον. Δεν μπορείς...». Και μάλιστα, τα κείμενα αυτά στο μάθημα (των Θρησκευτικών) πλησιάζουν πια την οικοκεντρική προσέγγιση... Οι τοποθετήσεις των κειμένων, πέρα από στη Γέννηση και στους Ψάλμους, «κυριαρχία», «εξουσία» που δίνει. Γι' αυτά μιλάνε τα παιδιά, εννοείται. Το θέμα είναι (το) πως πρέπει να κατανοούνται. Με την έννοια της «κυριαρχίας» και της «εξουσίας» απέναντι στο περιβάλλον και στον άλλον ή την έννοια της προστασίας, της φροντίδας και της αγάπης; Περνάει πολύ εύκολα μέσα από τη Βίβλο. Από το λεβιτικό – αυτό είχαμε προχτές – ότι η Γη δεν ανήκει σε κανέναν στο Θεό ανήκει, αρα εσείς φιλοξενείστε. Είστε φιλοξενοούμενοι στη Γη. Αυτό που συνδέεται με τη διαγενεακή (αλληλεγγύη). Δεν πρέπει να πωλείται οριστικά η Γη. Στο μάθημα συνδέεται αμέσως... στα Θρησκευτικά. Όπως προφανώς και στα άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Στην Α' γυμνασίου είναι παντοτε το θέμα της Δημιουργίας, κι εκεί μπαίνει - από τη Βίβλο, από τη Γένεση, το πρώτο βιβλίο - η αγάπη, φροντίδα, προστασία του ανθρώπου. Αυτό δηλαδή το πρόβλημα που υπάρχει σήμερα θεολογικά – το θέμα του περιβάλλοντος – είναι γιατί ο άνθρωπος αμαρτήσε. Αμαρτήσε σημαίνει διέκοψε τη σχέση με το Θεό, τον συνάνθρωπο και το περιβάλλον. Και τώρα ζούμε αυτές τις επιπτώσεις. Από εκεί ξεκινάει. Αν δεν το είχε κάνει αυτό, θα υπήρχε αρμονία. Αυτή είναι και η έννοια του παραδείσου. Στα κείμενα της Γ' Γυμνασίου στα τωρινά, αναφέρεται με πολλές λεπτομέρειες, είναι παρα πολλές σελίδες τα κείμενα. Ευχές για τα ζώα πχ όπως ζητάμε για τους ανθρώπους, ζητάμε και για τα ζώα, ευχή του Μοδέστου. Υπάρχει ευχή, προσευχή του Οσίου Εφραίμ του Σύρου, που φτάνει στο σημείο να προσευχεται ακόμη για τα ερπετά και να φλεγεται η καρδιά του, υπάρχουν τα κείμενα αυτά. Δηλαδή η αγάπη προς όλα τα πλάσματα, ακόμη και για τα ερπετά. Που οι άνθρωποι συνήθως, ο δυτικός κόσμος, είναι αυτά που απεχθάνεται. Υπερβαίνει η αγάπη δηλαδή, όταν έχουν φτάσει σε αυτό το στάδιο πνευματικής τελείωσης – αγιότητας δηλαδή – παύουν να υπάρχουν αυτά τα «τι πρέπει να κάνω» είναι αυτονόητο ότι ο άνθρωπος είναι σε... όπως το λες πολύ ωραία ... σε απολυτή Αρμονία με τη φύση. Ακόμη και με τα αγρία θηρία. Με το μάθημα δηλαδή, εντάξει, εννοείται. [...] Αυτά είναι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που χρησιμοποιούμε χρόνια τώρα. Και στα νέα που προβλέπεται προγράμματα, εννοείται ότι παντοτε υπάρχει. Δεν μπορεί τώρα να μην λείει περιβάλλον, θα λείει στα θρησκευτικά «Κτίση», ο Κτίστης, ο Θεός, η «Πλάση», μιλάει για τη λέξη «φύση». Αλλά ουσιαστικά είναι αυτό που λέμε «περιβάλλον», άλλου θα υπάρχει η λέξη «περιβάλλον». [...]

Ε Πιστεύετε ότι είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν αυτές οι κοινωνικές αξίες στα προγράμματα ΠΕ; Αν ενσωματώνονται, πώς γίνεται αυτό;

Σ13 Ναι, εννοείται ότι τα περισσότερα από αυτά ενσωματώνονται. Εννοείται ότι ενσωματώνονται και στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Και όχι μόνο, είπαμε, σε όλα τα μαθήματα. Αυτό που λεμε τώρα φιλία, ανθρωπιά, αυτά ως εκπαιδευτικός είσαι υποχρεωμένος να τα καλλιεργήσεις στους μαθητές. Είναι αυτονοητές αξίες, γενικές.

Ε Γιατί πιστεύετε ότι πρέπει να ενσωματώνονται οι κοινωνικές αξίες στα προγράμματα ΠΕ;

Σ13 Παλιότερα η ΠΕ στηριζόταν στις γνώσεις. Βάζανε τα παιδιά «φέρτε πληροφορίες για αυτό, φέρτε πληροφορίες για εκείνο», γνώσεις. Οι γνώσεις είναι ένα μικρό κομμάτι. Χρειάζεται μεν κάποιες γνώσεις – γι' αυτό και την ΠΕ την κάνει και ο δασκαλός, την κάνει και ο θεολόγος, την κάνει και ο μαθηματικός, την κάνει και ο φυσικός – δεν ξέρω ποσο έχει γίνει συνειδηση αυτό, στην πραγματικότητα μιλάμε ακριβώς για αξίες. Αυτό είναι ΠΕ, όχι οι γνώσεις.

Ε Γιατί δεν εφαρμόστηκε το ΦΕΚ (Διάχυσης της ΠΕ σε όλα τα μαθήματα) κατά τη γνώμη σας;

Σ13 Γιατί δεν είσαι υποχρεωμένος. Κυκλοφόρησε ως φέκ, δεν υπάρχει καμία ενημέρωση πάνω σε αυτό, δημοσιεύθηκε, αναρτήθηκε. Και; Γιατί να καθίσει ένα εκπαιδευτικός να διαβάσει το ΦΕΚ ας πούμε; Αφού είναι αναλυτικό πρόγραμμα που πρέπει να εφαρμοσείς κανονικά είναι υποχρεωτικό, αλλά πώς μπορεί να περάσει αυτό. Είναι σίγουρο ότι το γνωρίζουν οι σύμβουλοι, να παροτρύνουν; Και ποιος τους βλέπει; [...] Επιμόρφωση χρειάζεται. Να καταλάβουν κάποιοι ότι υπάρχει και αυτό. Αυτοί καταργήσαν το θεσμό που υπήρχε της αειφορίας, ο συντονιστής αειφορίας. Το θεωρούσαν περιττό. [...] Διαχύση μέσα από όλα τα μαθήματα προβλέπει (το ΦΕΚ). Όχι μάθημα, γιατί πουθενά δεν εφαρμόζεται σαν μάθημα η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Γιατί φοβούνται ολοι μη τυχόν έχει σαν μάθημα το αντιθετο αποτέλεσμα, ίσως στο δημοτικό μόνο με τη «μελέτη περιβαλλοντος» που είναι πολύ μικρά τα παιδιά.

Ε Ποιες είναι άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών;

Σ13 Δεν υπάρχουν. Οποιος θέλει να κάνει, εδώ και τόσα χρόνια, εθελοντικά οι εκπαιδευτικοί, ούτε πληρωνόμαστε γι' αυτό, ούτε οι μαθητές, τίποτα. Τα παιδιά που θέλουν, τώρα εγώ φέτος που κάνουμε εμείς για γεωπεριβάλλον στον ομίλο έχουμε 2 προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αυτά μαζί ηθέλε ολη η Γ' Γυμνασίου 4 τμήματα να συμμετέχει και τα μικρά μόνο 2 τμήματα της Α' Γυμνασίου που ρώτησα έχω φτάσει τα 35 άτομα, δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη η ομάδα. Τα παιδιά το θέλουν. Είναι εθελοντικό. Μπορεί να υπάρχουν κι άλλα παιδιά τα οποία θα ήθελαν αλλά δεν υπάρχει δυνατότητα. Διοτι πχ φέτος έχουμε 5 τμήματα Α' γυμνασίου, 2 τμήματα ρώτησα εγώ. Δεν τα ρώτησα καν τα άλλα που δεν μπαίνουν, ρώτησα τα δικά μου. Αυτά θέλανε σχεδόν μαζί, μαζί 35 παιδιά από 2 τμήματα. Με αυτή την εννοια, εννοείται, ότι είναι ένας περιορισμός. Θα έπρεπε να υπάρχουν άλλοι τόσοι εκπαιδευτικοί. Είναι έξτρα από το διδακτικό ωράριο. Και είναι παρα πολύ δύσκολα, είναι περιορισμοί, διοτι μετά το τέλος του προγράμματος, τελειώνουν τα παιδιά στις 2:00μμ, δηλαδή πρέπει να καθίσουν εστώ 1 ώρα παραπάνω, δηλαδή να παει 3:00μμ. Από ότι καταλαβαίνεις είναι πολύ μεγάλη ομάδα τώρα... Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναλαμβάναν την εκπόνηση προγράμματος.

Ε Οποτε θα επιλυόταν το πρόβλημα των λίγων μαθητών εάν υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς;

Σ13 Εννοείται.

Ε Η μη συμμετοχή των υπολοίπων εκπαιδευτικών που οφείλεται κατά τη γνώμη σας;

Σ13 Άλλος εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει πολιτιστικό πρόγραμμα, υπάρχουν τόσα προγράμματα. Ποσα θα κάνει κάποιος; 2-3 μπορεί να κάνουν πολιτιστικό. Άλλοι θα κάνουν αγωγής σταδιοδρομίας, άλλος βάζει αγωγή υγείας. Είναι τόσα... Για μενα θα έπρεπε να ναι πιο χαλαρό το ωράριο, λιγότερες ώρες και να δίνεται αυτή η δυνατότητα – εμείς την έχουμε με τους ομίλους, επειδή είμαστε πειραματικό – και έχουμε ομίλο «Γεωπεριβάλλον».

Ε Ποιοι είναι οι τρόποι που θα ενσωματώνετε τη περιβαλλοντική εκπαίδευση και τις κοινωνικές αξίες στα πλαίσια του σχολείου, είτε στα μαθήματα, είτε στα προγράμματα;

Σ13 Υπάρχουν διαφορές τεχνικές που είναι πια γνωστές. Εγώ μια από τις πιο σημαντικές θεωρώ τη τεχνική του ηθικού διλημματος όπως ονομάζεται. Οπου πραγματικά εκεί μπαίνουν όλες αυτές οι αξίες, τις

ανακαλύπτουν οι ίδιοι οι μαθητές. Και τοποθετούνται επανώ σε όλες αυτές τις αξίες. Μέσα από το ηθικό δίλημμα να τοποθετηθούν ως προς τις αξίες. Μονα τους δηλαδή να πουν. Δεν είναι μέσω γνώσεων... Δεν είναι το θέμα των γνώσεων. Γιατί και οι φυσικοί νομίζουν ότι τα θέματα περιβαλλοντος είναι δικα τους. Ο φυσικός θα εξηγήσει ποιες είναι οι επιπτώσεις από την αποψίλωση του δασους του αμαζονίου, να το εξηγήσει. Αλλά δεν είναι αυτό το θέμα, να μου το πει ο φυσικός. Δεν είναι αντικείμενο, γι' αυτό. Εμπλεκονται οι παντες εδώ. Τι γίνονται οι ινδιανικές φυλές; Κοινωνικό θέμα. Τι γίνεται με τα φραγματα, η βιοποικιλότητα. Ο καθενας πρεσβευει τα δικα του. Μπαινουν τα συμφεροντα. Αυτά όλα πρεπει να τα ανακαλυψουν τα παιδια. Υπαρχουνε τεχνικες, μελετη πεδιου να δουν τα πουλια να τα παρατηρησουν, ένα βιοτοπο. Να ρθουν σε μια επαφη. Να περπατησουν μεσα στο δασος. Για να καλλιεργηθουν. Μεσα από τη μελετη πεδιου, να πανε να δουν κατι... Μπορει να είναι το debate που λεμε, πχ φτιαχνω ένα ξενοδοχειο διπλα στη λιμνη εσυ εισαι ο επιχειρηματιας ο άλλος είναι ο δημαρχος, αλλοι περιβαλλοντολογοι κλπ. Όλα αυτά θα πρεπει ουσιαστικα μεσα από συλλογικοτητες – αυτό πρεπει να καταλαβουν – να τα διεκδικουν. Να μια άλλη αξια εδώ, ανεκτικοτητα.

Ε Σ' αυτές τις μεθοδολογικες τεχνικες που αναφερατε πως μπορουν να αναπτυχουν αυτές οι κοινωνικες αξιες πιο ενεργα παραλληλα με τη περιβαλλοντικη συνειδηση; Με ποιους τροπους το κανετε;

Σ13 Με αυτές τις τεχνικες. Όχι παντως με ενσταλλαξη. Δηλαδή λεω «Θα κανετε αυτό, θα κανετε το άλλο». Πχ πως κανουν οι δασκαλοι «φερτε τα κουτακια από τα αναψυκτικα και τα μικρα» ονομαζουν δραστηριοτητες στα δημοτικα και αρχιζουν, μπορει να φταςουν στο αντιθετο αποτελεσμα, να καταναλωνουν περισσοτερα αναψυκτικα για να παρουν περισσοτερα κουτακια να ευχαριστησουν τη δασκαλα. Πολλοι πιστευουν ότι μιλωντας – ενσταλλαξη που ηταν και παλια, ολο όχι μονο για το περιβαλλον – αλλα με αυτό τον τροπο γνωριζουμε ότι δεν περναν. Δηλαδή μπορει το παιδι να κανει αυτό που λεει η δασκαλα ή εγω αμα τους το ζητησω, αλλα δεν είναι... Πρεπει να φτασει μονο του. Με αυτές τις τεχνικες, που ειπαμε.

Ε Θελετε να μας πειτε περισσοτερα για την τεχνικη του ηθικου διλημματος με καποια περισσοτερα παραδειγματα;

Σ13 Ενα παραδειγμα που εκει θα φανουν και οι αξιες από αυτές που αναφερατε εδώ. Λεω «ο Γιαννης δουλευει σε ένα εργοστασιο πχ. Είναι σε ένα χωριο. Το χωριο εχουν φυγει πολλοι, είναι ανεργοι πολλοι. Ο Γιαννης επιασε δουλεια εκει, γιατι ηταν εργοστασιάρχης ο φιλος του πατερα του. Μια μερα, ο Γιαννης καθως βγαινει από το εργοστασιο, βλεπει ότι ενας αγωγος βγαινει από εκει και χυνεται σε μια λιμνουλα στο χωριο που είναι παρα πολύ ωραια κλπ και ανακαλυπτει ότι τα αποβλητα του εργοστασιου πεφτουν εκει. Θα μιλησει ο Γιαννης; Δεν θα μιλησει ο Γιαννης;» και καλουνται οι μαθητες να αναφερουν τις αξιες. Δεν θα μιλησει ο Γιαννης πχ θα αναφερουν τη φιλια... ότι συνδεεται ο πατερας του φιλια με τον εργοστασιάρχη, που δεν θα μιλησει. Υπαρχει και ο οικονομικος παραγοντας, θα μεινουν ανεργοι. Ο εργοστασιάρχης θα πληρωσει προστιμο. Είναι οικονομικες αξιες. Γιατι υπαρχουν και οικονομικες αξιες. «Δεν μιλαει ο Γιαννης/Θα μιλήσει ο Γιάννης», γιατι είναι προστασια, είναι αλληλεγγυη, μολυνση, ρυπανση της λιμνης. Μακροπροθεσμα θα εχει επιπτωσεις. Τα λενε αυτά τα παιδια, θα τα βρουν όλα. Μακροπροθεσμα ότι θα υπαρχει θεμα εδώ, δεν θα επισκεφτουν τη λιμνη οι τουριστες, κι εκει που αναμενεται μια οικονομικη αναπτυξη του χωριου, θα υπαρχει μια μολυσμενη λιμνη, τι να πανε να δουν οι τουριστες; Η αξια «φροντιδα προς τους αλλους» είναι ο Γιαννης που λεω εδώ εννοειται νοιαζεται για τους αλλους εργατες - συγχωριανους που θα μεινουν ανεργοι, φροντιζει ο γιαννης στο να μη μιλησει. Όταν όμως τελικα θα τοποθετηθουν οι μαθητες, καλλιεργουμε, αλλα είναι πολύ δυσκολο. Θα υπερεχουν και θα τοποθετηθουν στο ότι ο Γιαννης θα μιλησει. Γιατι μπαινει στα παιδια αυτά, το ανωτατο σταδιο ηθικης συνειδησης. Αυτό βγαινει, οσες φορες τα εχω δοκιμασει αυτά από τα παιδια. Αν το εκανα αυτό τωρα σε μαθητες Λυκειου που θα σκεφτουν με την ωριμοτητα «που θα δουλεψει ο κοσμος», αλλιως αρχιζουν τα βλεπουν. Η μια ομαδα μεγαλων ανθρωπων, εκει θα τοποθετηθουν τωρα διαφορετικα γιατι είναι τα θεματα της οικονομιας, τα θεματα της ανεργιας, τα θεματα της προσωπικης φιλιας. [...] Οι οικονομικες αξιες μπορει να υπερισχυσουν μελλοντικα, γι' αυτό λεμε τι γινεται τωρα που είναι μικρα τα παιδια. Γιατι, μελλοντικα, αναλογα ποια θα είναι η δουλεια τους και σε ποιο χωρο θα βρεθουν. Γιατι μιλαμε για οικονομικη αναπτυξη, αλλα πως θα γινει αυτό σε απολυτο συνδυασμο με την προστασια του περιβαλλοντος. Πολύ δυσκολο. [...] Οι οικονομικες αξιες, συμφωνα όπως παρουσιαζεται από τους ειδικους, εχουν εννοειται αξια, γιατι οι ανθρωποι πρεπει να ζησουν και να επιβιωσουν και οικονομικα. Εγω ποτε δεν προσπαθω να το περασω αυτό που πιστευω εγω. Συνηθως βαζω τη λεξη «Αναπτυξη εως που; Τι άλλο πια;». Υπαρχει προβλημα όταν λενε αυτοι ολοι «αναπτυξη», όλα τα κομματα. Αναπτυξη ως που; Τι να αναπτυξω; Ολη την ωρα κατι θα παραγω για να το πουλαω; Αυτό δηλαδή «Σε αρμονια με τη φυση» αν τα ιεραρχησουμε είναι το πιο σημαντικο. Δεν χρειαζεσαι τόσο καταναλωση, γιατι γι' αυτους αναπτυξη

σημειώνει «Βγαζώ περισσότερα, παραγω περισσότερα, παραγωγή, παραγωγή και καταναλώση.» [...] Δηλαδή υπερτερεί η οικονομική ανάπτυξη.

Ε Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Σ13 Εδώ οι αξίες, πέρα από αυτές τις κοινωνικές που είναι απαραίτητες, εννοείται η γεωποικιλότητα, η οποία είναι μια αξία από μόνο του. Η γεωκληρονομία. Η σύνδεση του γεωλογικού παραγοντα με τη πολιτιστική κληρονομία. Η αισθητική αξία ενός τοπου. Είναι η αξία της αειφορικής ανάπτυξης. Αυτές πρέπει να καλλιεργηθούν. Δηλαδή, η γεωλογική αξία, η αξία της γεωμορφολογίας της Γης. Πχ στην Εδέσσα θα πει κάποιος «Πολύ ωραίος ο καταρρακτης» αυτή είναι η αισθητική αξία. Όμως, είναι πολύ σημαντικό , πίσω από αυτή την αξία, ότι εδώ κάτι συμβαίνει και πεφτει το νερο. Έχει γίνει διαβρωση, από κάπου προέρχεται αυτό το νερο κ.ο.κ. Αυτή είναι η γεωλογική αξία. [...] Πνευματική αξία της ιερότητας του τοπου, αρχιτεκτονικής, ζωγραφικής, παραδοσεων, πολιτισμική. Εννοείται ότι μπορούν να βοηθήσουν αυτά (στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης). [...]

Συμμετέχουσα 14

Ε: Ποιες από αυτές τις αξίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης;

Σ: Τώρα δεν ξέρω κατά πόσο η προστασία του περιβάλλοντος είναι μία αξία. Θεωρώ ότι είναι δεδομένο αυτό, ότι πρέπει να προστατεύουμε το περιβάλλον. Η προστασία του περιβάλλοντος πρέπει να είναι απαραίτητη όπως και η ζωή σε αρμονία με τη φύση, πρέπει να τη σεβόμαστε και να την προσέχουμε γιατί διαφορετικά δεν νομίζω ότι υπάρχει ζωή χωρίς τη φύση. Από την άλλη μία άλλη απαραίτητη αξία είναι η συλλογικότητα. Πρέπει να νοιαζόμαστε για τους άλλους. Και το «πρέπει» είναι μία λέξη βαριά για μένα. Οφείλουμε, είναι καλό για να συνεχιστεί η ζωή μας αρμονικά. Να μη βάζουμε το προσωπικό συμφέρον πάνω από όλα, να βάζουμε το συλλογικό. Το φιλότιμο, η εντιμότητα, η αλληλεγγύη είναι κάποιες αξίες που πρέπει να υπάρχουν γιατί διαφορετικά δεν μπορούμε να είμαστε μία οργανωμένη κοινωνία η οποία να φροντίζει τον εαυτό της αλλά και τη συνύπαρξή της με τη φύση. Πρέπει όλα αυτά να είναι σε αρμονία και σε κάποιο βαθμό υψηλό για να μπορέσουμε να ζήσουμε καλύτερα. [...] Τελείως προσωπική γνώμη αυτή έτσι; Προσωπικά θα έβαζα κάποιες αξίες πάνω από όλες. Δεν θεωρώ ότι είναι κοινωνική αξία η προστασία του περιβάλλοντος. Είναι δεδομένο για μένα. Είναι μία κοινωνική επιταγή. Οπότε το βγάζω εκτός αξιών. Θα έλεγα ότι μία σημαντική αξία που πρέπει να προβάλλουμε είναι η συλλογικότητα. Δηλαδή το να νοιαζόμαστε για το συμφέρον των άλλων, για τους άλλους γενικότερα, περιλαμβάνει για μένα και το να νοιάζομαι για τη φύση. Συλλογικότητα όταν λέω, είμαστε όλοι μαζί, νοιαζόμαστε για το κοινό συμφέρον που περιλαμβάνει και τη φύση. Δεν υπάρχει συλλογικότητα αποκομμένη από τη φύση. Κι επίσης, πρέπει να ζούμε αρμονικά με τη φύση γιατί η φύση είναι το σπίτι μας. Άμα καταστρέψουμε το σπίτι μας τι κάνουμε; Αρρωσταίνω πραγματικά όταν ακούω ότι καίνε τα δάση, τον Αμαζόνιο, ειλικρινά το καλοκαίρι με τις πλημμύρες και τις φωτιές εδώ, αρρώστησα. Είχα τα συναισθήματα όπως έχουμε στην κηδεία ενός αγαπημένου μας προσώπου, έτσι είναι. Θεωρώ ότι είναι απόλυτα επιτακτική ανάγκη να προστατεύσουμε τη φύση. [...]

Ε: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι αξίες που επιλέξατε μπορούν να επηρεάσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών σας;

Σε πολύ υψηλό βαθμό. Αν έχουν αυτές τις αξίες, θα διαμορφώσουν μία υγιή περιβαλλοντική συνείδηση.

[...] Το θέμα είναι ότι τα παιδιά του λυκείου είναι προσανατολισμένα σε άλλες κατευθύνσεις. Δηλαδή το παιχνίδι είναι μέχρι Α' Λυκείου, άντε και Β' Λυκείου. Δεν υπάρχουν αξίες μετά, είναι η επιτυχία, ο στόχος. Λυπάμαι που το λέω, αλλά έτσι είναι. [...] Εμείς προσπαθούμε να τα καλλιεργήσουμε όλα αυτά με πολλούς τρόπους, με πολλές συζητήσεις με παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, θεατρικά παιχνίδια. Ωστόσο είναι σαν να πέφτει ένα πέπλο μπροστά τους. Στη γ' λυκείου τα παιδιά έχουν ένα πέπλο, δεν βλέπουν τίποτα κι ούτε ακούνε κάτι. Υπάρχουν κάποιες αξίες που παραμένουν μέσα τους, δηλαδή όταν στα παιδιά προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε τον αλτρουισμό πχ με κάθε τρόπο ή τη συλλογικότητα ή την ζωή σε αρμονία με τη φύση, όταν εμείς προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε αυτά και τα έχουμε πετύχει στην α' λυκείου, στη β' επανερχόμαστε σ' αυτά με διάφορους άλλους τρόπους, στη γ' μας λένε «εντάξει θα πάμε βόλτα αλλά όσο το δυνατόν πιο γρήγορα, να τελειώνουμε» Το βλέπουν σαν αγγαρεία γιατί είναι προσανατολισμένα στο πανεπιστήμιο. Αυτό είναι που μας πληγώνει ιδιαίτερα, το ότι βλέπουμε ότι τα παιδιά στο τέλος της σχολικής τους ζωής είναι σαν να μην έχουν μάθει, σαν να μην έχουν αποκτήσει τίποτα, σαν να μην έχουν πάρει καμία αξία. Βέβαια πιστεύω ότι αργότερα - μετά τη Γ' λυκείου - τα παιδιά επανέρχονται. Δηλαδή, παραδείγματα μαθητών, οι οποίοι ασχολούνται με τη φύση, είναι ενταγμένοι σε προγράμματα, μετά όμως! Μετά... Είναι ένα κομμάτι, που είναι κενό. Μετά, όταν πηγαινουν σπουδάζουν και ερχονται πάλι, τους ερχονται αυτές οι αξίες, επανέρχονται κάποια πράγματα. Αλλά είναι ένα κομμάτι 2 ετών περίπου που δεν ασχολούνται με τίποτα. [...] Τα παιδιά είναι προσανατολισμένα σ' αυτό το σύστημα, στην επιτυχία στο πανεπιστήμιο και βάζουν σε 2η μοίρα τα προγράμματα. Κυρίως στη γ' λυκείου. Αυτή είναι η κύρια δυσκολία. Τώρα όσο για τις προκλήσεις... στις μικρές τάξεις δεν υπάρχουν εμπόδια, πέρα από τη διεκδικητικότητα που καλλιεργείται από το σπίτι, από γονείς και κηδεμόνες. [...] Διεκδικητικότητα, τουλάχιστον διεκδικητικότητα, διεκδικούν μία θέση, διεκδικούν πολλές φορές την εύνοια. Πέρα από το ότι όλο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο στις εξετάσεις και στο ότι τα παιδιά δεν έχουν χρόνο ελεύθερο για να ασχοληθούν εκτός σχολείου με όλα αυτά, αυτό θεωρώ ότι είναι το σημαντικότερο εμπόδιο. Ο χρόνος και ειδικά στην περιοχή που δουλεύουμε εμείς, πολλές φορές τα

παιδιά μας λένε «το λεωφορείο έρχεται την τάδε ώρα και πρέπει να φύγουμε», υπάρχει η μετακίνηση και ο χρόνος. Μετακίνηση γιατί άμα θέλουμε να κάνουμε κάτι εκτός σχολικού ωραρίου πρέπει να είμαστε με το ρολόγια στο χέρι γιατί τα λεωφορεία που πηγαίνουν τα παιδιά στα χωριά τους έχουν συγκεκριμένα δρομολόγια. Από πρόβλημα και δυστυχώς υπαρκτό.

Ε: Στα μαθήματα σας μπορούν να συμπεριληφθούν οι αξίες που επιλέξατε;

Σ: Βεβαίως. Ειδικά στην έκθεση, 100%. Γι' αυτό είναι και ένα μάθημα, που επιλέγω να παίρνω. Από τότε που διορίστηκα, κάνω έκθεση, γιατί προσπαθώ και μέσα από τα μαθήματα και διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας να τους εμφυσήσω αυτές τις αξίες.

Ε: Πως το πετυχαίνετε αυτό;

Σ: Μερικές φορές κάνω μάθημα έξω, στο προαύλιο. Άλλες φορές τους δείχνω κάποια βιντεάκια, άλλες φορές τους βάζω να ψάξουν για τις αξίες αυτές. Άλλες φορές αλλάζω τη διάταξη της τάξης, καταργώ τα θρανία και βάζω καρέκλες γύρω γύρω, τους μιλάω για τους περιβαλλοντικούς μετανάστες. Προσπαθώ να τους δώσω όσες πληροφορίες πέσουν στην αντίληψη μου για τη ρύπανση της ατμόσφαιρας, για τη μόλυνση. Γενικά όμως όχι επικεντρωμένα. Γενικά στον κόσμο και θεωρώ ότι κατά κάποιον τρόπο προβληματίζονται αρκετά. Και «εκμεταλλεύομαι» το αγωνιστικό πνεύμα των μαθητών και την ηλικία η οποία θέλει να σώσει τα πάντα και θέλει να πιάσει στα χέρια της την πέτρα και να τη «στύψει». Επίσης θεωρώ ότι και με τις εκδρομές, αν είναι στοχευμένες κι αν περιλαμβάνουν επισκέψεις σε ΚΠΕ, κάτι μπορούμε να καταφέρουμε. Τώρα που πήγαμε στην Κωνσταντινούπολη εράσμους, είδανε την διαφορετική συμπεριφορά των μαθητών και σύγκριναν. Θεωρώ ότι η επαφή με άλλα σχολεία, με τη φύση, με άλλους πολιτισμούς, πέρα από το δυτικό, είναι αναγκαία για να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη αυτή. Και για να αποκτήσουν την περιβαλλοντική συνείδηση και να συγκρίνουν. Για να δουν την καταστροφή, τη μόλυνση, τα πάντα.

Ε: Θεωρείτε ότι μπορούν να συμπεριληφθούν οι αξίες στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Σ: Ναι βέβαια. Ίσως με ανθρώπους που είναι κατάλληλοι να τις συμπεριλάβουν. Πρέπει να στοχεύσουμε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται μ' αυτά τα προγράμματα για να βάλουν αυτές τις αξίες μέσα. Να γίνει μία πιο οργανωμένη δουλειά. [...] Με την επιμόρφωση. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες ειδικότητες που πρέπει να επιμορφωθούν για να εντάξουν τις αξίες. Η εκπαίδευση θέλει αναμόρφωση, βελτίωση. Καλό είναι να υπάρχουν υποχρεωτικές επιμορφώσεις. Είναι αναγκαίο. Από ανθρώπους όμως που θα έχουν γνώση επί του θέματος, θα ξέρουν τι και πώς θα το πουν. Δεν μπορεί κάποιος που έχει 5 χαρτιά να πει στους εκπαιδευτικούς να εντάξουν τις αξίες. Πρέπει αυτός ο άνθρωπος να έχει αυτό το πάθος κι να έχει ασχοληθεί ενεργά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση για να ξέρει πως θα ενταχθούν αυτές οι αξίες. Θεωρώ ότι αυτό είναι το σημαντικότερο. Από κει και πέρα έγκειται στον κάθε εκπαιδευτικό να τις εντάξει κι αυτό για μένα είναι λάθος. Θα πρέπει όλοι να τις εντάξουν μέσα στη σχολική πραγματικότητα.

Ε: Με ποιους τρόπους θα τις ενσωματώνετε; Θέλετε να πείτε για τους αποτελεσματικότερους τρόπους ενσωμάτωσης;

Σ: Ο πιο σημαντικός τρόπος για να ενταχθούν είναι η ουσιαστική επαφή με τη φύση και η συζήτηση, ο διάλογος. Μόνο μέσα από αυτά. Και της ισότιμης συζήτησης, όχι ο εκπαιδευτικός να ξεχωρίζει και να έχει ένα προφίλ υπεράνω, πρέπει να μάθει να ακούει, όπως και τα παιδιά πρέπει να μαθούν να ακούν. Έτσι λοιπόν, με την επαφή, με ένα συλλογικό τρόπο, ίσως με project, με αλλαγή της διαμόρφωσης της σχολικής τάξης, με αναζήτηση στο διαδίκτυο, με επαφή με τη φύση, με εκδρομές, με εκπαιδευτικές επισκέψεις που να έχουν ως στόχο τις αξίες αυτές όμως, πιστεύω θα καλλιεργηθούν. Αλλά όχι να γίνεται μία φορά και τέλος. Αυτό πρέπει να γίνεται πολύ συχνά. Δεν ξερω τη συχνότητα, αλλά πρέπει να γίνεται. Πρέπει να αλλάξει η δομή της εκπαίδευσης. Δεν είναι απαραίτητη η «πειθαρχία» και να έχουμε παιδιά στρατιωτάκια. Ο στόχος μας είναι να κάνουμε παιδιά σκεπτόμενα, παιδιά που θα αποφασίζουν και θα μεταδώσουν την περιβαλλοντική συνείδηση στις επόμενες γενιές. Όχι να τα αναγκάσουμε, πρέπει τα ίδια τα παιδιά να επιλέξουν τις αξίες που θα ακολουθήσουν. Εμείς θα τους δώσουμε κάποια «ψήγματα» (δείγματα), αλλά τα παιδιά να επιλέξουν. Μέσω, λοιπόν, της επαφής, μέσω του διαλόγου, μέσω των προσωπικών αναζητήσεων... Μέσω κάποιων project να πω; Που θα έχουν μία προσωπική αναζήτηση και θα «απαιτήσουμε» από τα παιδιά να βάλουν την προσωπική τους πινελιά, να μην τα βρουν όλα έτοιμα. Να βάλουμε τα παιδιά στη διαδικασία της αναζήτησης.

Ε: Είπατε ότι αυτές οι μέθοδοι πρέπει να έχουν στόχο τις αξίες αυτές και να γίνονται συστηματικά και αναφέρατε και την επαφή με τη φύση. Πώς μπορούν να γίνουν αυτά;

Σ: Επαφή με τη φύση, μπορούν να γίνουν περίπατοι, εγώ θα έλεγα ότι φύση είναι και τα αρχαία μνημεία. Εντάσσονται οι αρχαιολογικοί χώροι μέσα στη «φύση» πια. Μπορούν κάποια μαθήματα ίσως...σε κάποιες περιπτώσεις, μπορούν να γίνουν στη φύση, με αυτή την έννοια. Για να δώσουμε στα παιδιά να καταλάβουν την πραγματικότητα. Φυσική, χημεία, βιολογία, όλα αυτά πρέπει να γίνονται, εκεί! Μπορούν να πάνε σε μία λίμνη, να δουν τον ευτροφισμό, να δούνε από κοντά τους μικροοργανισμούς στα μικροσκόπια, να δούνε την καταστροφή της φύσης. Γενικά, για μένα, τα παιδιά πρέπει να βγαίνουν και εκτός σχολικού κτιρίου. [...] Πέρα από τα μαθήματα και από το διάλογο, τις συλλογικές δράσεις, τις ομαδικές εργασίες, δεν υπάρχει άλλος τρόπος.

Ε: Πιο αποτελεσματικό θα ήταν στα μαθήματα ή σε άλλο πλαίσιο;

Σ: Μέσα από τα μαθήματα αλλά να υπάρχει κάποιος που θα επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς. Γιατί ό,τι γίνεται, (γίνεται) χωρίς επιμόρφωση. Ασυνείδητα από τους καθηγητές.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

Δείγμα κωδικοποίησης

Κωδικοί & τα σχετικά αποσπάσματα			
Εκπαιδευτικοί ως πρότυπα περιβαλλοντικής συνείδησης και αξιών	Προσωπική επιλογή εκπαιδευτικού	Κοινή φιλοπεριβαλλοντική στάση κοινότητας εκπαιδευτικών	Υψηλά κίνητρα και ηγεσία εκπαιδευτικών
Ο,τι κανεις εσυ, εχει αντικτυπο στα παιδια. Αν βλέπουν εμένα να παίρνω το χαρτακι από καλαθι, βλέπουν εμένα να κάνω πράγματα τα οποία είναι ομορφα, να τρώω υγιεινά, να τρώω το φρουτο μου και το κοτσακι να μη το πεταω στα αχρηστα. Όλα αυτά, τα διδασκουμε εμεις οι ίδιοι με τους τροπους μας, με τις ζωες μας μάλλον... (Σ25) Όλο αυτό έχει περισσότερη αξία να το εμπνέουμε σαν εκπαιδευτικοί, σαν άνθρωποι, όχι από αυτό που λέμε αλλά από το πώς συμπεριφερόμαστε. Στο σχολείο, στους συμμαθητές μας, στους συναδέλφους μας ολιστικά. Με τις κινήσεις μας. Δεν φτάνει εγώ να κάνω ένα μάθημα για το περιβάλλον όπως το λέει, για παράδειγμα ένα βιβλίο, κι εγώ να είμαι εντελώς ξένος σ' αυτό, να μην υπάρχω σ' αυτή τη φιλοσοφία. (Σ15) Με το να μας δουν, να μαζευτούν κλπ. κάνουν ό,τι κάναμε και μαζευτήκαν άπειροι σάκοι σκουπιδιών από τη θάλασσα. (Σ9) Αλλά και πάλι θα τους μιλήσω 1-2 ώρες, μετά είναι το τι θα δει από εμένα. Πόσο θα ξοδεύω, θα τους μοιράζω φυλλάδια και θα λέω 'πετάζετε τα'; (Σ11)	Ειδικά στην έκθεση, 100%. Γι' αυτό είναι και ένα μάθημα, που επιλέγω να παίρνω. Από τότε που διορίστηκα, κάνω έκθεση, γιατί προσπαθώ και μέσα από τα μαθήματα και διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας να τους εμφυσήσω αυτές τις αξίες. (Σ14) Πάντα (!) αν θέλεις, μπορείς, να βρεις μια ευκαιρία, να βάλεις, να πεις κάτι, να ρίξεις μια σποντα, να ρίξεις μια ερώτηση. Να κεντρίσεις το ενδιαφέρον. Μπορεί. (Σ3) Όταν ο καθηγητής είναι ευαισθητοποιημένος σ' αυτά τα θέματα, θέλει να τα εντάξει, δηλαδή, θα βρει τους κώδικες, θα βρει τους δρόμους για να το καταφέρει αυτό το πράγμα. Μέσα από παιχνίδια, μέσα από διαγωνισμούς, μέσα από δραστηριότητες, θα βρει. (Σ16)	Πιστεύω ότι γενικότερα τα σχολεία θα πρέπει να έχουνε μία γενικότερη φιλοσοφία σε αυτό. Αλλά είναι δύσκολο να έχουμε όλοι την ίδια άποψη ή να σεβόμαστε αυτή την άποψη. Το να έχουμε μία πιο φιλοπεριβαλλοντική εικόνα στο σχολείο. Δηλαδή βοηθάει το μάθημα αλλά δεν είναι αυτό που φτάνει. (Σ15) Σαφώς και η συνεργασία βοηθάει καλύτερα. Δεν μπορείς να είσαι εσύ ο 'Ρομπέν των δασών' για να τα κάνεις όλα μόνος σου. Φυσικά βοηθάει η συνεργασία, στο βαθμό που μπορεί να γίνει. (Σ6)	Αυτό που κανουμε στο σχολείο δεν είναι τυχαίο. Δεν ξυπνήσαμε μια μερα και ειπαμε 'θα κανουμε περιβαλλοντική εκπαίδευση'. Αυτό είναι εξωδιδασκτικό. Επαναλαμβάνω, εξω-διδασκτικό. Καθόμαστε ένα δίωρο, μετά το περας των μαθημάτων, και ασχολουμαστε με αυτά τα θέματα, γιατί μας αρεσει, το 'γουςταρουμε', τις ανησυχίες μας βγαζουμε στην κοινωνία. (Σ4) Για να μπορεσεις να εκπαιδεύσεις σωστά το μαθητή ή τη μαθήτριά, μέσα από τα περιβαλλοντικά προγράμματα, παντοτε πρέπει να υπάρχει ένας μπροστα και να υπάρχει μια ομορφη ομάδα και μια ομορφη συνεργασία. Και καποιος που να διευθύνει. [...] Πρέπει να το θέλεις όμως αυτό! Να το θέλεις πολύ... Αν δεν το θέλεις πολύ, εντάξει μπορείς να κανεις κάτι πολύ ελαφρύ... Θέληση, αγάπη, μεράκι, κουλουρα να έχεις διαφορετική. Εκεί εγω εστιαζομαι [...]. (Σ5)