

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

**«Διερεύνηση των προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών
ιδεολογιών των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση της επίδρασης
αυτών στις εκπαιδευτικές τους επιλογές στο πλαίσιο της
Εκπαίδευσης για την Αειφορία.»**

Ιωάννης Τζιαμπάζης

ΒΟΛΟΣ 2022

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

« Investigation of teachers' personal theories and environmental ideologies. Investigating the effect of these on their educational choices in the context of Education for Sustainability.»

Ioannis Tziampazis

VOLOS 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, 2022. 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 τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ιφιγένεια Ηλιοπούλου, Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ***Επιβλέπουσα.***

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

Ευθύμιος Προβίδας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Περιβάλλοντος, Σχολή Τεχνολογίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ***Μέλος.***

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Έχοντας ολοκληρώσει τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Εργασίας μου στο πλαίσιο του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον» που πραγματοποιείται από το Τμήμα Γεωπονίας Ιχθυολογίας και Υδάτινου Περιβάλλοντος της Σχολής Γεωπονικών Επιστημών και το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα κάποια άτομα για την υποστήριξη και τη βοήθεια που μου προσέφεραν.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Επιβλέπουσα αυτής της εργασίας, κα Ηλιοπούλου Ιφιγένεια. Η συνεχής υποστήριξη και η μεθοδική καθοδήγησή της ήταν εξαιρετικά πολύτιμες για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και τη συγγραφή όλων των τμημάτων της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους Συνεπιβλέποντες αυτής της εργασίας, κ. Παρασκευόπουλο Στέφανο και κ. Προβίδα Ευθύμιο. Οι συμβουλές τους συνέβαλαν καθοριστικά στην εκπόνηση της εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Ματσιώρη Στεργιανή, υπεύθυνη του εν λόγω Μεταπτυχιακού Προγράμματος, καθώς και την κα Γκαργκαβούζη Αναστασία, διδάσκουσα και υπεύθυνη της γραμματείας, για τις χρήσιμες οδηγίες τους σχετικά με τη συγγραφή της Μεταπτυχιακής Εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της οικείας εργασίας είναι η διερεύνηση των προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών, καθώς και η διερεύνηση της σχέσης αυτών με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η σχέση των προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών με α) την υλοποίηση εκ μέρους τους εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΠΕ - ΕγΑ), β) την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ, γ) τη συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία, δ) τη συχνότητα με την οποία εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και ε) τη συχνότητα με την οποία θέτουν περιβαλλοντικά διλήμματα στους μαθητές τους. Συνάμα, διερευνήθηκε αν τα δημογραφικά και ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, επίπεδο σπουδών και περιοχή διαμονής) επηρεάζουν τις προσωπικές θεωρίες και περιβαλλοντικές ιδεολογίες τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 215 δασκάλους (εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ 70) που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου, στο οποίο συμπεριλήφθηκε αφενός το «Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Θεωριών Δασκάλων» για τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών και αφετέρου η κλίμακα «New Ecological Paradigm (NEP)» για τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του «Ερωτηματολογίου Προσωπικών Θεωριών Δασκάλων», οι δάσκαλοι υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις θέσεις του Προοδευτισμού - Πραγματισμού, ακολουθεί η αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας και σε μικρότερο βαθμό ασπάζονται τις θέσεις της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού. Σχετικά με τις περιβαλλοντικές

ιδεολογίες, από την κλίμακα NEP προέκυψε πως οι δάσκαλοι συμφωνούν με τον οικοκεντρισμό και διαφωνούν με τον ανθρωποκεντρισμό. Σε δεύτερο επίπεδο, παρατηρήθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών (πρωτίστως στον βαθμό αποδοχής των θέσεων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Ανασυγκροτισμού – Κριτικής Θεωρίας) και τις σχετικές εκπαιδευτικές επιλογές τους στο πλαίσιο της ΠΕ - ΕγΑ. Συγχρόνως, βρέθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών (στον βαθμό αποδοχής του οικοκεντρισμού, αλλά και στον βαθμό απόρριψης του ανθρωποκεντρισμού) και τις συναφείς εκπαιδευτικές τους επιλογές στο πλαίσιο της ΠΕ - ΕγΑ. Τα δημογραφικά, ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, επίπεδο σπουδών) παρατηρήθηκε πως ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στις προσωπικές θεωρίες, ενώ μόνο το επίπεδο σπουδών βρέθηκε πως επηρεάζει τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες. Τέλος, εντοπίστηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στους τρεις άξονες προσωπικών θεωριών (Παραδοσιαρχία - Ιδεαλισμός, Προοδευτισμός - Πραγματισμός, Ανασυγκροτισμός - Κριτική Θεωρία) και στους δυο βασικούς άξονες των περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών (οικοκεντρισμός και ανθρωποκεντρισμός).

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

εκπαιδευτικοί, προσωπικές θεωρίες, περιβαλλοντικές ιδεολογίες, εκπαιδευτικές επιλογές, Εκπαίδευση για την Αειφορία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	8
1.1.1. Προσωπικές θεωρίες	8
1.1.1.1. Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση των προσωπικών θεωριών ..	8
1.1.1.2. Λειτουργία, χαρακτηριστικά και περιεχόμενο των προσωπικών θεωριών.....	10
1.1.1.3. Παράγοντες διαμόρφωσης των προσωπικών θεωριών	14
1.1.1.4. Η σημασία των προσωπικών θεωριών στην εκπαίδευση	16
1.1.1.5. Παρεμβατικό πλαίσιο συνειδητοποίησης, ανάπτυξης, διαμόρφωσης, αναδόμησης των προσωπικών θεωριών των εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών	18
1.1.1.6. Προσωπικές θεωρίες και φιλοσοφικά-παιδαγωγικά ρεύματα	20
1.1.1.7. Έρευνες για τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για την ΠΕ - ΕγΑ στην Ελλάδα.....	20
1.1.2. Περιβαλλοντικές ιδεολογίες.....	22
1.1.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και δομή περιβαλλοντικών ιδεολογιών	22
1.1.2.2. Ανθρωποκεντρισμός και Οικοκεντρισμός: Οι δυο βασικοί άξονες κατηγοριοποίησης των περιβαλλοντικών ιδεολογιών	23
1.1.2.3. Ταξινόμηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών. Κατηγοριοποίηση του Timothy O’Riordan	25
1.1.2.4. Η επίδραση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών στις εκπαιδευτικές ιδεολογίες.....	28
1.1.2.5. Ανασκόπηση ερευνών για τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών	31
1.1.3. Εκπαίδευση για την Αειφορία	34
1.1.3.1. Αειφορία και Αειφόρος Ανάπτυξη: Εννοιολογική αποσαφήνιση	34

1.1.3.2. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφορία	35
1.1.3.3. Εκπαίδευση για την Αειφορία: Ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο	36
1.1.3.4. Σκοπός και στόχοι της Εκπαίδευσης για την Αειφορία	38
1.1.3.5. Εκπαίδευση για την Αειφορία στην Ελλάδα	39
2. ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ/ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	41
2.1. Ερευνητική μέθοδος.....	41
2.2. Δειγματοληψία, Δείγμα.....	41
2.3. Μέθοδος συλλογής στοιχείων	42
2.4. Μεθοδολογία επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.....	46
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	48
3.1. Δημογραφικά, ατομικά και εκπαιδευτικά στοιχεία εκπαιδευτικών.....	48
3.2. Εκπαιδευτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΠΕ - ΕγΑ.....	52
3.3. Προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών: Ανάλυση των αξόνων των προσωπικών θεωριών.....	56
3.3.1. Διερεύνηση της σχέσης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους στην ΠΕ - ΕγΑ.....	58
3.3.2. Διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών, ατομικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών στις προσωπικές θεωρίες	67
3.4. Περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών: Ανάλυση κλίμακας NEP ..	72
3.4.1. Διερεύνηση της σχέσης των περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους στην ΠΕ - ΕγΑ	75
3.4.2. Διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών, ατομικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες	82

3.5. Διερεύνηση της σχέσης των προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών	83
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	89
4.1. Πρακτικές εφαρμογές	101
4.2. Περιορισμοί και προτάσεις	103
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	105
ABSTRACT	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	116

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία αποτελεί μια από τις σημαντικότερες μελλοντικές προκλήσεις τόσο για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών όσο και για τις ίδιες τις κοινωνίες. Προς επίρρωση της διαπίστωσης αυτής, στους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης που έχει θέσει ο ΟΗΕ στην «Ατζέντα 2030», γίνεται ειδική μνεία στον ρόλο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με τον Στόχο 4 επιδιώκεται η «Διασφάλιση της ελεύθερης, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης προάγοντας τις ευκαιρίες για δια βίου μάθηση» (UN, 2015). Η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ) αποτελεί λοιπόν μια νέα μορφή εκπαίδευσης. Πρωταρχικός σκοπός της είναι η καλλιέργεια πολιτών ικανών να δημιουργούν συνεργατικά το μέλλον με όρους περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας (Δημητρίου, 2014). Ουσιαστικά, η ΕγΑ συνιστά έναν καθοριστικό παράγοντα για την πραγμάτωση των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών στόχων που έχουν τεθεί σε παγκόσμιο επίπεδο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται σαφής ο κομβικός ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς αναλαμβάνουν να μετουσιώσουν σε πράξη τις θεωρητικές στοχεύσεις της ΕγΑ. Ωστόσο, η υλοποίηση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας δε συνιστά πάντοτε ένα εύκολο εγχείρημα. Υπεισέρχονται μια σειρά εξωτερικών και εσωτερικών παραμέτρων, οι οποίες πρέπει να συνεκτιμηθούν. Υπό αυτό το πρίσμα, καταλυτική είναι και η επίδραση ενδοατομικών παραγόντων, όπως οι προσωπικές θεωρίες και οι περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών. Είναι εύλογο να εικάσει κανείς πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες και περιβαλλοντικές ιδεολογίες που ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί και τις εκπαιδευτικές επιλογές τους στο πλαίσιο της ΕγΑ.

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών συνιστά μια έννοια κρίσιμης σημασίας για τον εκπαιδευτικό αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει μεγάλη σημασία για τον εκπαιδευτικό η συνειδητοποίηση και η συστηματική ανάπτυξη της προσωπικής του θεωρίας, καθώς σε συνάρτηση με τη γενικότερη ιδεολογία και κοσμοθεωρία του για τη ζωή, διαμορφώνουν το θεωρητικό πλαίσιο που συνθέτει το σύνολο των στοιχείων της ατομικότητας του σε ενιαία προσωπικότητα και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό του ρόλο (Ματσαγούρας, 2011).

Αν και οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί αρκετά σε ένα γενικότερο επίπεδο, η έρευνα γύρω από τη σχέση των προσωπικών θεωριών με την ΕγΑ είναι ιδιαίτερα ατροφική. Στην Ελλάδα, πραγματοποιήθηκαν δυο σχετικές έρευνες (Γεωργόπουλος, Δημητρίου, & Μπιρμπίλη, 2008; Δασκολιά, 2005) που διερεύνησαν τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ο κρίσιμος ρόλος των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών και το υπάρχον ερευνητικό κενό γύρω από τη σχέση τους με τις εκπαιδευτικές επιλογές των εκπαιδευτικών στην ΕγΑ, είναι στοιχεία που ενδυναμώνουν τη χρησιμότητα της παρούσας εργασίας αλλά και τον καινοτόμο χαρακτήρα της.

Το δεύτερο σημαντικό ζήτημα, το οποίο εξετάζει η εργασία, είναι οι περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών. Παρόλο που η περιβαλλοντική ηθική αποτελεί ένα πεδίο που έχει μελετηθεί εκτεταμένα, έχουν γίνει λίγες ολοκληρωμένες προσπάθειες ταξινόμησης των περιβαλλοντικών ιδεολογιών (O'Riordan, 1981). Η περιβαλλοντική ιδεολογία αποτελεί ένα πλήρως διαμορφωμένο σύστημα πεποιθήσεων σχετικά με τον φυσικό κόσμο (Corbett, 2006). Επομένως, έχει μεγάλη αξία ως έννοια, καθώς καθοδηγεί τον τρόπο που ενεργούμε απέναντι στη φύση. Σύμφωνα με αυτή τη συλλογιστική, οι

περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς εκτιμάται ότι σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών, έχει μελετηθεί η σχέση τους με τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες (Edward, 2016; Fien, 1993α). Ωστόσο, δεν είναι καλά κατανοητός ο ρόλος τους στον καθορισμό των πρακτικών της τάξης (Edward, 2016). Η διεθνής έρευνα γύρω από τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών είναι αρκετά περιορισμένη και εστιάζει κυρίως στην αποτύπωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο περιβάλλον, χωρίς να εξετάζεται επαρκώς η σχέση των περιβαλλοντικών τους ιδεολογιών με την εκπαιδευτική πράξη. Αντίστοιχη είναι και η εικόνα στην ελληνική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, από ένα πολύ μικρό αριθμό ερευνών μπορούν να εξαχθούν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα για την περιβαλλοντική ιδεολογία των εκπαιδευτικών (Karageorgakis, Lithoxoidou, & Georgopoulos 2007; Sirivianou & Papadimitriou, 2018). Παράλληλα, δε βρέθηκαν ερευνητικά δεδομένα που να συσχετίζουν τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικές τους επιλογές στο πλαίσιο της ΕγΑ. Ως εκ τούτου, η συνεισφορά της εν λόγω εργασίας είναι πολύτιμη αφενός για τη σκιαγράφηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών και αφετέρου για τη διερεύνηση της σχέσης τους με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους στην ΕγΑ.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της πιθανής σχέσης ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες και περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές επιλογές τους στην ΕγΑ.

Οι κυριότεροι στόχοι της έρευνας είναι:

1. Η διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών και η αντιστοίχισή τους με τους κυρίαρχους φιλοσοφικούς - παιδαγωγικούς προσανατολισμούς, της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού, του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας.
2. Η διερεύνηση της σχέσης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών (στο πλαίσιο των τριών φιλοσοφικών - παιδαγωγικών προσανατολισμών που υπάγονται) με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους στην ΠΕ - ΕγΑ.
3. Η διερεύνηση της επιρροής δημογραφικών και ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις προσωπικές θεωρίες τους.
4. Η διερεύνηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών (οικοκεντρική και ανθρωποκεντρική περιβαλλοντική ιδεολογία).
5. Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές τους επιλογές στην ΠΕ - ΕγΑ.
6. Η διερεύνηση της επιρροής δημογραφικών και ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες τους.
7. Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες και τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών.

Τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η εργασία είναι τα εξής:

1. Ποιος από τους τρεις άξονες προσωπικών θεωριών (Παραδοσιαρχία - Ιδεαλισμός, Προοδευτισμός - Πραγματισμός, Ανασυγκροτισμός - Κριτική Θεωρία) έχει τη μεγαλύτερη αποδοχή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας;
2. Ποια η σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές επιλογές τους στο πλαίσιο της ΠΕ - ΕγΑ; Ειδικότερα:
 - 2α) Ποια η σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση εκ μέρους τους εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ;
 - 2β) Ποια η σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωσή τους στην ΠΕ - ΕγΑ;
 - 2γ) Ποια η σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και στον χρόνο που αφιερώνουν για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία;
 - 2δ) Ποια η σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και στη συχνότητα με την οποία εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων;
 - 2ε) Ποια η σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και στη συχνότητα με την οποία θέτουν διλήμματα στους μαθητές τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα;

3. Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, σχέση εργασίας) τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών;
4. Σε ποιο βαθμό ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί την οικοκεντρική ή την ανθρωποκεντρική ιδεολογία;
5. Ποια η σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές επιλογές τους στο πλαίσιο της ΠΕ - ΕγΑ; Ειδικότερα:
 - 5α) Ποια η σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση εκ μέρους τους εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ;
 - 5β) Ποια η σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωσή τους στην ΠΕ - ΕγΑ;
 - 5γ) Ποια η σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και στον χρόνο που αφιερώνουν για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία;
 - 5δ) Ποια η σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και στη συχνότητα με την οποία εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων;
 - 5ε) Ποια η σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και στη συχνότητα με την οποία θέτουν διλήμματα στους μαθητές τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα;

6. Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, σχέση εργασίας, περιοχή διαμονής) τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών;
7. Ποια η σχέση των προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών;

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα θα συνεισφέρει σημαντικά στην επιστημονική μελέτη πάνω στην οικεία θεματολογία. Καταρχάς, θα βοηθήσει στην αποτίμηση των εκπαιδευτικών πρακτικών για την ΕγΑ που εφαρμόζονται στα σχολεία. Συγχρόνως, τα δεδομένα για τον ρόλο των προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών ιδεολογιών δύναται να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, στην εκπόνηση συναφών επιμορφωτικών δράσεων για την ΕγΑ και στην ποιοτική αναβάθμιση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Τα οφέλη λοιπόν από μια σχετική έρευνα θα είναι πολύπλευρα, συνεπικουρώντας το έργο των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ σε δεύτερο επίπεδο θα επηρεάσει θετικά την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα που άπτονται της αειφορίας.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των υπό εξέταση εννοιών. Ειδικότερα, πραγματοποιείται η θεωρητική τεκμηρίωση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, των περιβαλλοντικών ιδεολογιών και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν σε σχέση με τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της

εργασίας. Συνάμα, παρουσιάζονται οι πρακτικές εφαρμογές που απορρέουν από τη εργασία και οι συναφείς ερευνητικοί περιορισμοί. Ακόμη, γίνονται ορισμένες προτάσεις για μελλοντικοί έρευνες. Στο τέλος παρατίθεται η λίστα με τις βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα, στο οποίο παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

1.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1.1. Προσωπικές θεωρίες

1.1.1.1. Ορισμός και εννοιολογική αποσαφήνιση των προσωπικών θεωριών

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανάλυσης, οι προσωπικές θεωρίες αφορούν τον εαυτό και τον κόσμο (Papadopoulou, Theodosiadou, & Palaiologou, 2020). Ειδικότερα, η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας αποτελεί ένα σύστημα οργανωμένων προσωπικών αντιλήψεων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αναλύσει τις προσωπικές του διδακτικές πράξεις (Ματσαγγούρας, 2011). Πρόκειται για μια διαδικασία διαμόρφωσης απόψεων, στάσεων και πρακτικών για εκπαιδευτικά θέματα, η οποία συχνά είναι περίπλοκη και ετερόκλητη (Βουγιούκας, 2010).

Ένας μεγάλος αριθμός προσπαθειών έχει γίνει για τον ορισμό της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η ποικιλία των όρων και η χρήση τους στην εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι καθόλου σαφής και συστηματική (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi, & Maaranen, 2014). Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται οι όροι «λανθάνουσα θεωρία», «προσωπική, πρακτική γνώση», «διαισθητική θεωρία», «υποκείμενη θεωρία», «θεωρία ή απόψεις δασκάλων», «προσωπική θεωρία» κ.α. (Ματσαγγούρας, 2011).

Οι διαφορετικοί όροι συγκλίνουν αρκετά εννοιολογικά με εκείνον των «προσωπικών θεωριών», με τις όποιες διαφοροποιήσεις να εντοπίζονται στα επιμέρους σημεία της

εκάστοτε έννοιας, στα οποία ο κάθε συγγραφέας απέδωσε μεγαλύτερη έμφαση (Δασκολιά, 2005). Ανεξάρτητα όμως από τη σύγχυση στην ορολογία, οι προσωπικές θεωρίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διδασκαλία (Maaranen, Pitkaniemi, Stenberg, & Karlsson, 2016). Η οικεία εργασία υιοθετεί τον όρο «προσωπικές θεωρίες», καθώς θεωρείται πιο επιτυχής, διότι κατά τη μετάφραση του αντίστοιχου αγγλικού όρου στα ελληνικά διατηρείται το αρχικό νόημα (Δασκολιά, 2005). Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν δοθεί μεταξύ άλλων οι παρακάτω ορισμοί:

Σύμφωνα με τους Βούλγαρη & Ματσαγγούρα (2005):

Η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης, αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένης, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και ρυθμίζει τις επιλογές του κυρίως σε διλημματικές καταστάσεις. Το σύστημα αυτό είναι κράμα εμπειρίας και θεωρητικής γνώσης και αρχίζει να σχηματοποιείται πολύ πρόωρα, στα μαθητικά χρόνια και μορφοποιείται ακόμα περισσότερο ύστερα από τη φοιτητική εμπειρία και την κατοπινή ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (σ.148).

Οι Γεωργόπουλος, Δημητρίου & Μπιρμπίλη (2008) ορίζουν τις προσωπικές θεωρίες «ως τα σύνθετα εκείνα νοητικά μορφώματα υποκειμενικών και ασυστηματοποιημένων αντιλήψεων, πεποιθήσεων και αξιών, όχι πάντα απόλυτα συνειδητών, τα οποία επιδρούν παρόλα αυτά και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη» (σ.60).

1.1.1.2. Λειτουργία, χαρακτηριστικά και περιεχόμενο των προσωπικών θεωριών

Από τους παραπάνω ορισμούς μπορούν να εξαχθούν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία, τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο των προσωπικών θεωριών.

Οι Tiilikainen, Toom, Lepola & Husu (2019) θέτουν το εξής πλαίσιο λειτουργίας για τις προσωπικές θεωρίες: Αρχικά ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς να κάνουν τις διδακτικές επιλογές τους. Έπειτα, αυτές οι επιλογές δημιουργούν διδακτικούς συλλογισμούς, οι οποίοι συσσωρεύονται στις προσωπικές θεωρίες. Στο τέλος, οι συσσωρευμένοι αυτοί διδακτικοί συλλογισμοί στις προσωπικές θεωρίες, αποκαλύπτουν τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή τις τάσεις και συνήθειες τους να σκέφτονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ωστόσο, οι προσωπικές λειτουργίες δε λειτουργούν πάντα με έναν «ωφέλιμο» τρόπο για τον εκπαιδευτικό. Παρόλο που διαμορφώνουν για τον εκπαιδευτικό μια δεδομένη πραγματικότητα, παράλληλα μεταφέρουν και όλο το εύρος των λανθασμένων αντιλήψεων και εκτιμήσεων του για θέματα και λειτουργίες της εκπαιδευτικής πράξης (Δασκολιά, 2005).

Ουσιαστικά, η λειτουργία της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών είναι να καθοδηγούν τις ενέργειές τους, όταν συναντούν το κρίσιμο ερώτημα του πώς πρέπει να ενεργήσουν σε διάφορες καταστάσεις (Gholami & Husu, 2010). Ειδικότερα, η προσωπική θεωρία λειτουργεί ως μια εσωτερική γνώση για τη φύση και λειτουργία της εκπαίδευσης, και όταν είναι επαρκώς ανεπτυγμένη παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο προβληματισμού και ανάλυσης, πρωτίστως σε πιεστικές καταστάσεις, ώστε να κατανοήσουν τις οικείες καταστάσεις, να καθορίσουν την πορεία δράσης τους, να

αιτιολογήσουν τις επιλογές τους και να αξιολογήσουν τις παρεμβάσεις τους (Ματσαγγούρας, 2011).

Οι Meijer, Zanting & Verloop (2002) επισημαίνουν πως τα βασικά χαρακτηριστικά των προσωπικών θεωριών είναι ότι είναι εξατομικευμένες, εμπλαισιωμένες, βασίζονται στον αναστοχασμό της εμπειρίας, είναι κυρίως σιωπηρές και σχετίζονται με το περιεχόμενο.

Η υποκειμενικότητα αποτελεί πρωταρχικό χαρακτηριστικό της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του προσωπική θεωρία που φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική του πρακτική και τις εκπαιδευτικές του αποφάσεις (Hung, 2020). Πιο αναλυτικά, οι προσωπικές θεωρίες συνιστούν εξατομικευμένες γνωστικές δομές που δημιουργούνται με γνώμονα την προσωπική θεώρηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού για τη θεωρία και τη μάθηση (Δασκολιά, 2005). Ουσιαστικά, περιλαμβάνουν τις γνώσεις στις οποίες βασίζεται η διδασκαλία, τις σκέψεις και τα επιχειρήματα που μπορεί να είναι πολύ προσωπικά (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2003β).

Ωστόσο, η υποκειμενικότητα των προσωπικών θεωριών δεν αποκλείει και μια συλλογική διάστασή τους. Οι προσωπικές θεωρίες είναι ατομικές και συλλογικές, με την έννοια ότι διαμοιράζονται και σε άλλους (Swart, Graaff, Onstenk, & Knezic, 2017). Οι Beijaard, Meijer & Verloop (2004) σημειώνουν πως ο σχηματισμός της προσωπικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία δόμησης προσωπικής θεωρίας που χαρακτηρίζεται από μια συνεχή ενσωμάτωση των στοιχείων που προσλαμβάνονται, ατομικά αλλά και συλλογικά, ως σχετικά με τη διδασκαλία.

Σημαντικό στοιχείο των προσωπικών θεωριών είναι ότι είναι εμπλαισιωμένες, που σημαίνει ότι ορίζονται και προσαρμόζονται στην κατάσταση στην τάξη (Meijer, Verloop,

& Beijaard, 1999). Αφορούν συγκεκριμένες καταστάσεις, καθώς προσαρμόζονται σε ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει τους μαθητές, τα βιβλία μαθημάτων και άλλο εκπαιδευτικό υλικό, το πρόγραμμα σπουδών, τη σχολική κουλτούρα κ.α. (Van Driel, Beijaard, & Verloop, 2001). Ένα άλλο συναφές χαρακτηριστικό τους είναι ότι σχετίζονται με το περιεχόμενο, δηλαδή με το θέμα το οποίο διδάσκεται (Meijer et al., 1999).

Επιπροσθέτως, οι προσωπικές θεωρίες βασίζονται στον αναστοχασμό της εμπειρίας, υποδεικνύοντας ότι προέρχονται και αναπτύσσονται μέσω των εμπειριών της διδασκαλίας (Meijer et al., 1999). Αναπτύσσονται ή προσαρμόζονται δηλαδή με τη διδακτική εμπειρία (Zanting et al., 2003β). Συγκεκριμένα, διαμορφώνονται μέσα από τις εμπειρίες και τον αναστοχασμό, συμπεριλάβουν εικόνες διδασκαλίας και μάθησης, τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και τους σκοπούς και τις μεθόδους της διδασκαλίας (Gess-Newsome, Southerland, Johnston, & Woodbury, 2003). Σημειώνεται μάλιστα πως οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη προϋπηρεσία είναι πιο βαθιά ριζωμένες (Levin, He, & Allen, 2013). Με την αύξηση της εμπειρίας οι παραδοχές που απαρτίζουν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, αντί να βελτιώνονται, όπως θα ήταν το αναμενόμενο, σταθεροποιούνται (Ματσαγγούρας, 2011).

Βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικής θεωρίας είναι ότι δομεί και καθοδηγεί τη διδακτική πρακτική κάθε εκπαιδευτικού (Δασκολιά, 2005). Επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και άλλες διαδικασίες λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς (Tsang, 2004). Διευκρινίζεται ακόμη πως οι προσωπικές θεωρίες πρέπει να διερευνηθούν όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, γιατί κατά τη διδασκαλία η γνώση και η δράση είναι αδιαχώριστες (Leijen et al., 2015).

Οι προσωπικές θεωρίες είναι κυρίως σιωπηρές, πράγμα που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν συνηθίσει να τις εκφράζουν (Meijer et al., 1999). Η σιωπηρή γνώση αναφέρεται στη βασική γνώση που οι άνθρωποι μεταφέρουν, συνιστώντας μια μορφή προσωπικής θεωρίας που καθοδηγεί τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τον κόσμο (Xu & Connolly, 2009). Σύμφωνα με τον Βούλγαρη (2003), βρίσκονται σε λανθάνουσα μορφή, καθώς διαμορφώθηκαν χωρίς συνειδητή προσπάθεια συστηματικοποίησης, μέσα από τις εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές και κυρίως από τη διδακτική εμπειρία τους. Εντούτοις, μια προσωπική θεωρία πρέπει να είναι ρητή, γιατί μόνο τότε είναι δυνατόν να αξιολογηθεί σε σχέση με τους στόχους και σκοπούς του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευτικών πολιτικών του σχολείου (Pitkäniemi, 2010).

Τις προσωπικές θεωρίες διακρίνουν και άλλα χαρακτηριστικά. Μια «πλούσια» προσωπική θεωρία είναι αυτή που καλύπτει ικανοποιητικά διαφορετικές πτυχές που αποτελούν το περιεχόμενο της θεωρίας (Buitink, 2009). Επίσης, όσο πιο ξεκάθαρα και συνεκτικά δομηθεί η προσωπική θεωρία, τόσο πιο αναπτυγμένη θα είναι (όπ.π.). Ακόμη, η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι πολυεπίπεδη με το κάθε επίπεδο να έχει συγκεκριμένους στόχους και να εξαρτάται και από το άλλο (Sun, 2012).

Οι προσωπικές θεωρίες δεν είναι σταθερές αλλά ανοιχτές και αναπτυσσόμενες (Tsang, 2004). Πρόκειται για μια δυναμική κατασκευή που αλλάζει συνεχώς και επηρεάζεται από την εμπειρία (Stenberg & Maaranen, 2020α). Θεωρούνται ευέλικτα πλαίσια που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την ανάγκη διδακτικής προσαρμογής και να λάβουν αντίστοιχες αποφάσεις (Männikkö & Husu, 2019).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011), οι προσωπικές θεωρίες παραμένουν ένα πεδίο συνεχούς προβληματισμού, επανεξέτασης και επαναπροσδιορισμού τόσο ως προς το περιεχόμενό τους όσο και ως προς τον τρόπο ερμηνείας των καταστάσεων. Στον αντίποδα, η προσωπική θεωρία ενός εκπαιδευτικού, η οποία είναι στατική και αναπτύσσεται αργά, είναι μια βάση αλλά όχι ένα κατάλληλο πλαίσιο για τις διδακτικές δράσεις των εκπαιδευτικών (Pitkäniemi, 2010).

Σχετικά με το περιεχόμενο των προσωπικών θεωριών οι Levin & He (2008), επισημαίνουν τέσσερις άξονες: τον εκπαιδευτικό (*Ποιος*), τη διδασκαλία (*Πώς*), την τάξη (*Πού*) και τον μαθητή (*Σε ποιον*). Οι Chaharbashloo et al. (2020) διακρίνουν οχτώ κατηγορίες: το μάθημα, την παιδαγωγική, τους μαθητές, τη διαχείριση της τάξης, το μαθησιακό περιβάλλον, το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολικό περιβάλλον και τον εαυτό.

1.1.1.3. Παράγοντες διαμόρφωσης των προσωπικών θεωριών

Ένας μεγάλος αριθμός παραγόντων επιδρά στη διαμόρφωση των προσωπικών θεωριών. Οι Levin & He (2008) επισημαίνουν τρεις κατηγορίες παραγόντων: α) το οικογενειακό υπόβαθρο και τις εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί σαν μαθητές, β) τις παρατηρήσεις και τις διδακτικές εμπειρίες τους και γ) τα μαθήματα – πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την Hung (2020), οι προσωπικές θεωρίες αναδύονται από τη διασταύρωση του εαυτού, της οικογένειας και της κοινωνίας, ενώ παράλληλα αντανακλούν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τις πρακτικές που εφαρμόζουν, αλλά και την καθημερινή τους ζωή. Προέρχονται από την επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών και βασίζονται στην προηγούμενη εμπειρία τους, στην τρέχουσα επίγνωση και στις μελλοντικές προσδοκίες τους (Swart et al., 2017). Ακόμη, η κυρίαρχη διδακτική

κουλτούρα και το επίσημο σχολικό σύστημα είναι στοιχεία που ασκούν επίσης σημαντική επιρροή (Ματσαγγούρας, 2011).

Η προσωπική θεωρία επηρεάζεται και διαμορφώνεται και από άλλα στοιχεία βαθιά ριζωμένα στις εμπειρίες του εκπαιδευτικού, ειδικά τις σχολικές (Δασκολιά, 2005). Συγκεκριμένα, οι προσωπικές εμπειρίες που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός ως μαθητής και διδάσκων συνιστούν το πιο βασικό και πιο ανθεκτικό στις αλλαγές θεμέλιο της προσωπικής του θεωρίας (Ματσαγγούρας, 2011). Το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο τρόπος ερμηνείας των εμπειριών της καθημερινότητας και οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί την πρώτη χρονιά που διδάσκουν είναι ακόμη μερικά στοιχεία που επηρεάζουν τις προσωπικές τους θεωρίες (Chant, 2002). Επίσης, το πολιτιστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών έχει ισχυρή επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικής τους θεωρίας και της διδακτικής τους πρακτικής (Sun, 2012).

Καθοριστική είναι και η επίδραση των πεποιθήσεων. Οι πεποιθήσεις, που μπορεί να αναφέρονται σε παιδαγωγικές αξίες καθώς και στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου θέματος, επηρεάζονται, μεταξύ άλλων, από τη βιογραφία των εκπαιδευτικών, τους δασκάλους τους, την ανατροφή των παιδιών τους κ.α. (Van Driel et al., 2001).

Ένας άλλος παράγοντας είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Pitkäniemi, Karlsson, & Stenberg, 2014). Σύμφωνα με τους Meijer, Verloop, & Beijaard (1999), η προηγούμενη και δια βίου εκπαίδευση ενός εκπαιδευτικού στη διδασκαλία είναι μια σημαντική παράμετρος που επηρεάζει τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα, το περιεχόμενο που διέπει τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα κομβικό παράγοντα που επηρεάζει τις προσωπικές θεωρίες που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Δασκολιά, 2005).

Σε κάθε περίπτωση, ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται μια δοκιμασμένη και λειτουργική, δηλαδή μια συνεκτική προσωπική θεωρία, η οποία ταυτόχρονα επηρεάζεται από παράγοντες που προέρχονται εκτός της τάξης του (Pitkaniemi, 2010). Τα ερεθίσματα για αυτήν την ανάπτυξη μπορούν να προέλθουν από πηγές όπως η εκπαιδευτική έρευνα, οι μέντορες, οι συνάδελφοι, τα εκπαιδευτικά βιβλία και περιοδικά και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (όπ.π.).

1.1.1.4. Η σημασία των προσωπικών θεωριών στην εκπαίδευση

Οι προσωπικές θεωρίες συνιστούν την πιο ισχυρή επιρροή στην εκπαιδευτική πρακτική (Gess-Newsome et al., 2003). Σχετίζονται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Stenberg & Maaranen, 2020a). Ο Ματσαγγούρας (2011) υποστηρίζει πως η οργανωμένη και εμπλουτισμένη προσωπική θεωρία συνιστά τη γνωσιολογική βάση του διδακτικού επαγγέλματος, προσδίδοντάς του ταυτότητα και εξασφαλίζοντας του θέση στα επιστημονικά επαγγέλματα.

Με την προσωπική θεωρία ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει και να ερμηνεύσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, διαμορφώνοντας την καθημερινή διδακτική του πρακτική (Δασκολιά, 2005). Με τη μελέτη συνεπώς των προσωπικών θεωριών της διδασκαλίας παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να αναλύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να κατανοήσουν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη επηρεάζεται από το σύνολο των προσωπικών τους επιδιώξεων, προτιμήσεων και αξιών (Βουγιούκας, 2010). Ακόμη, η έρευνα στο οικείο πεδίο παρέχει χρήσιμες και άμεσα αξιοποιήσιμες γνώσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συνιστά ένα εργαλείο που υποβοηθά την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας και τον δημοκρατικό έλεγχο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Δασκολιά, 2005).

Σύμφωνα με τις Papadopoulou et al. (2020), η σημασία μελέτης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών έγκειται στο γεγονός ότι σε καταστάσεις που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα ή μια κρίσιμη κατάσταση, ενεργούμε χωρίς να γνωρίζουμε τις γνωστικές διεργασίες που καθοδηγούν τις ενέργειές μας. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τις προσωπικές θεωρίες τους και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές. Στον αντίποδα, η μη συνειδητοποίηση της προσωπικής θεωρίας δρα αρνητικά, καθώς υποβαθμίζει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, αφού δεν εξελίσσεται, προκαλεί επαγγελματική φθορά και λειτουργεί ως ανασταλτικός μηχανισμός μάθησης από τις καινούργιες εμπειρίες (Ματσαγγούρας, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από την εξερεύνηση και επεξήγηση των προσωπικών τους θεωριών, αποκτώντας επίγνωση για τον τρόπο που διδάσκουν και τους λόγους που κάνουν αυτές τις επιλογές (Zanting et al., 2003β). Συνεπώς, οι προσωπικές θεωρίες πρέπει να θεωρηθούν ως σημαντικό στοιχείο για τη διδασκαλία λόγω των πληροφοριών που παρέχουν για το τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και το πώς αντιμετωπίζουν πολύπλοκες καταστάσεις (Meijer at al., 1999). Επίσης, μέσω των προσωπικών θεωριών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προβούν στην εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων θεώρησης και προσέγγισης ζητημάτων που αναδύονται στο μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο της εκπαίδευσης (Βουγιούκας, 2010).

Σύμφωνα με τον Βούλγαρη (2003), ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την προσωπική θεωρία σαν ένα αξιόπιστο οδηγό για την αξιολόγηση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών και την επιλογή σύγχρονων και εναλλακτικών. Συνακόλουθα, όσο πιο συστηματική καθίσταται η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας, τόσο πιο ικανός καθίσταται ο εκπαιδευτικός να κατανοεί τις διδακτικές καταστάσεις και να προβαίνει σε συνειδητές και αποτελεσματικές επιλογές (Ματσαγγούρας, 2011). Μέσα σε αυτό το

πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί το σύστημα της προσωπικής του θεωρίας καθιστώντας το πιο αξιόπιστο και ευέλικτο στις νέες καταστάσεις (Βούλγαρης, 2003).

Η συνειδητοποίηση των προσωπικών θεωριών είναι καθοριστική και για τον χώρο της ΠΕ - ΕγΑ. Με τη γνώση τους, αναδεικνύονται οι διαφορετικές τάσεις που επικρατούν στη σχολική πράξη, ενώ παράλληλα μέσα από μια αμφίδρομη διαδικασία επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός και ο έλεγχος της επίσημης θεωρίας της ΠΕ (Δασκολιά, 2005).

1.1.1.5. Παρεμβατικό πλαίσιο συνειδητοποίησης, ανάπτυξης, διαμόρφωσης, αναδόμησης των προσωπικών θεωριών των εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών

Δεδομένου λοιπόν του ότι οι προσωπικές θεωρίες είναι ένα σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας εκμάθησης της διδασκαλίας, η αύξηση των δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην εξερεύνηση των προσωπικών θεωριών δύναται να παίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Zanting, Verloop, & Vermunt, 2003α). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθηθούν ώστε να συσχετίζουν συστηματικά την παιδαγωγική τους γνώση και την προσωπική τους διδακτική πράξη και μέσα από αυτήν τη διαδικασία να οικοδομούν, να τροποποιούν και να επεκτείνουν την προσωπική τους θεωρία (Ματσαγγούρας, 2011). Είναι λοιπόν αδήριτη η ανάγκη δόμησης μιας στοχευμένης και συστηματικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις προσωπικές τους θεωρίες, ώστε να τις συνειδητοποιήσουν και να τις συστηματοποιήσουν (Παπαδοπούλου, Χόνδρας, & Τσακιρίδου, 2011).

Για την παραγωγή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να μετατρέψει την προσωπική του θεωρία σε πράξεις (Pitkaniemi, 2010). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καθοριστικός είναι ο ρόλος του αναστοχασμού, ο οποίος αναπτύσσει τις προσωπικές

θεωρίες των εκπαιδευτικών (Männikkö & Husu, 2019). Ο (ανα)στοχασμός είναι απαραίτητος για να αναγνωρίσει ο εκπαιδευτικός τη σχέση ανάμεσα στην προσωπική του θεωρία και τις πρακτικές του (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012). Αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση και χωρίς αυτόν η προσωπική θεωρία παραμένει σε λανθάνουσα κατάσταση (Ματσαγγούρας, 2011).

Η συνειδητοποίηση των προσωπικών θεωριών είναι εξίσου σημαντική και για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Η Λιακοπούλου (2012) επισημαίνει πως οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην πρακτική άσκηση, εφαρμόζουν μηχανικά μια προσχεδιασμένη διδασκαλία, χωρίς να προβληματίζονται ιδιαίτερα για τις προσωπικές άρρητες θεωρίες τους. Κρίνεται σημαντική επομένως η διαμόρφωση μιας στοχευμένης παρέμβασης σε φοιτητές - εκπαιδευτικούς, μέσα από τη διερεύνηση του τρόπου σκέψης τους και την παροχή πολλαπλών ευκαιριών για αναστοχασμό και συστηματική αναδόμηση των προσωπικών θεωριών τους (Αυγητίδου & Σιδηροπούλου, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, οι Allas, Leijen, & Toom (2020) σημειώνουν πως η αξιοποίηση ενός καθοδηγούμενου αναστοχασμού δύναται να υποστηρίξει τους φοιτητές - εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν προσωπικές θεωρίες για διάφορες πτυχές της διδασκαλίας.

Οι προσωπικές θεωρίες αφενός διαμορφώνουν και αφετέρου περιορίζουν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τη μεταρρύθμιση (Gess-Newsome et al., 2003). Σε μια προσπάθεια αλλαγής των προσωπικών θεωριών πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο ρόλος τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι πολύπλοκος και πολύπλευρος (Van Driel et al., 2001). Όταν εντοπίζεται ένα μεγάλο κενό μεταξύ καινοτόμων ιδεών και των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, μπορεί η μεταρρύθμιση να επανασχεδιαστεί (όπ.π.). Με άλλα λόγια, μια έρευνα των προσωπικών

θεωριών των εκπαιδευτικών μπορεί να αποκαλύψει τι μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο ενός μεταρρυθμιστικού προγράμματος (όπ.π).

1.1.1.6. Προσωπικές θεωρίες και φιλοσοφικά-παιδαγωγικά ρεύματα

Σύμφωνα με τους Βούλγαρη και Ματσαγγούρα (2005), οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών υπάγονται σε τρεις κυρίαρχους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς.

A) Παραδοσιαρχία - Ιδεαλισμός (Traditionalism). Το ομώνυμο ρεύμα συνδυάζει το ρεαλισμό και τον ιδεαλισμό. Σύμφωνα με όσα προκρίνει, η εκπαίδευση αποκτά έναν αναπαραγωγικό ρόλο, συντελώντας στη διαίωνιση των υπαρκτών «αιώνιων αληθειών» και στη διατήρηση των «διαχρονικών αξιών».

B) Προοδευτισμός - Πραγματισμός (Progressivism). Το οικείο ρεύμα ενστερνίζεται τη μεταρρυθμιστική προοπτική προτάσσοντας ως βασική αρχή τη σταδιακή «βελτίωση και πρόοδο της κοινωνίας»

Γ) Ανασυγκροτισμός - Κριτική Θεωρία (Reconstructionism). Στο εν λόγω ρεύμα γίνεται συνδυασμός αναδομιστικών θέσεων, με βάση τις οποίες η εκπαίδευση είναι φορέας σημαντικών αλλαγών στην κοινωνία, και θέσεων της κριτικής θεωρίας, με βάση την οποία ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να καθοδηγήσει τον μαθητή στην αυτογνωσία και τη χειραφέτηση μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

1.1.1.7. Έρευνες για τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για την ΠΕ - ΕγΑ στην Ελλάδα

Η έρευνα της Δασκολιά (2005) αποτελεί την πρώτη έρευνα που έγινε στο οικείο πεδίο.

Η συγγραφέας διερεύνησε τις προσωπικές θεωρίες για την ΠΕ 32 εκπαιδευτικών

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων και βαθμού εμπειρίας στην ΠΕ. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Όσον αφορά την έννοια και τη λειτουργία της ΠΕ, και οι τρεις οπτικές της ΠΕ (περιβαλλοντική, εκπαιδευτική, παιδαγωγική) εντοπίστηκαν στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών με κυρίαρχη την παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία εστιάζει σε ριζικές αλλαγές στο σχολείο και την παιδαγωγική διαδικασία (Δασκολιά, 2005).

Σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της ΠΕ, και οι δυο κατηγορίες στόχων ανιχνεύτηκαν στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Οι περιβαλλοντικοί-εκπαιδευτικοί στόχοι συνδέθηκαν πρωτίστως με στόχους ευαισθητοποίησης για το περιβάλλον, ενώ ασαφής ήταν η ανάπτυξη στόχων σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και αξιών. Οι δε παιδαγωγικοί στόχοι επικεντρώθηκαν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών και στη συνεργατική μάθηση (ό.π.).

Τέλος, όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ΠΕ, περιγράφεται ως καθοδηγητικός και συντονιστικός, συμβουλευτικός, υποβοηθητικός ή εμπνευστικός και άλλοτε ισότιμος συνεργάτης ή μαθητής, με τον κάθε εκπαιδευτικό να αναπτύσσει μια διαφορετική προσωπική θεώρηση του ρόλου του (ό.π.).

Οι Γεωργόπουλος, Δημητρίου & Μπιρμπίλη. (2008) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε 8 νηπιαγωγούς με εμπειρία σε προγράμματα ΠΕ. Η έρευνα αποσκοπούσε στην αποτύπωση των σκέψεων των νηπιαγωγών και όχι στη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Το περιεχόμενο της ΠΕ θεωρήθηκε αφενός ως μια διαδικασία δημιουργίας βιωμάτων που καλλιεργούν την αγάπη και τη διάθεση φροντίδας και προστασίας του περιβάλλοντος,

και αφετέρου ως μια διαδικασία παραγωγής κριτικών πολιτών πρόθυμων για δράσεις για το περιβάλλον, αλλά και ως γνωστική κατανόηση (Γεωργόπουλος κ.α., 2008).

Η επιλογή του θέματος των προγραμμάτων ΠΕ από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε με διάφορους τρόπους (συζήτηση και αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών, αποκλειστική επιλογή από τους εκπαιδευτικούς κ.ά.) (όπ.π.).

Όσον αφορά τον παιδαγωγικό ρόλο τους στο πλαίσιο εκπόνησης των προγραμμάτων ΠΕ, οι εκπαιδευτικοί τον θεώρησαν ως κομβικό για την πορεία των μαθητών προς την ανακάλυψη. Συνάμα, προώθησαν βιωματικές συνεργατικές μορφές διδασκαλίας και προέκριναν την αυτόνομη εργασία των μαθητών (όπ.π.).

Τέλος, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την εκπόνηση προγραμμάτων ΠΕ ήταν η προσωπική τους ευαισθησία και η επιθυμία τους να την μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους (όπ.π.).

1.1.2. Περιβαλλοντικές ιδεολογίες

1.1.2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και δομή περιβαλλοντικών ιδεολογιών

Οι περιβαλλοντικές ιδεολογίες αποτελούν ουσιαστικά ένα ιδιαίτερο παράδειγμα ιδεολογίας και ρυθμίζουν τη στάση και τη συμπεριφορά μας για το τι είναι σωστό και λάθος αναφορικά με τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση (Novikau, 2016). Η Corbett (2006) ορίζει την περιβαλλοντική ιδεολογία ως *«έναν τρόπο σκέψης για τον φυσικό κόσμο που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να δικαιολογήσει τις ενέργειές του απέναντι σε αυτόν»* (σ.26).

Τη δομή μιας περιβαλλοντικής ιδεολογίας διακρίνουν ορισμένα ειδοποιά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Novikau (2016), αυτά είναι: α) βασικές περιβαλλοντικές πεποιθήσεις των ανθρώπων αναφορικά με τις σχέσεις ανθρώπου και

φύσης, β) ο τρόπος ανάλυσης μιας περιβαλλοντικής κατάστασης, κατά την οποία γίνεται εντοπισμός και ιεράρχηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και γ) ένα σχέδιο αλλαγής για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Επίσης, όπως κάθε ιδεολογία, είναι βαθιά ριζωμένη και δεν επηρεάζεται εύκολα από εξωτερικά γεγονότα (Corbett, 2006).

1.1.2.2. Ανθρωποκεντρισμός και Οικοκεντρισμός: Οι δυο βασικοί άξονες κατηγοριοποίησης των περιβαλλοντικών ιδεολογιών

Οι ηθικές δεσμεύσεις που καλούνται να αναλάβουν οι άνθρωποι απέναντι στα μη ανθρώπινα όντα, γίνονται καλύτερα κατανοητές μέσα από τα δυο γενικά πλαίσια του ανθρωποκεντρισμού και οικοκεντρισμού (Καραγεωργιάκης & Γεωργόπουλος, 2005). Η αντίθεση μεταξύ ανθρωποκεντρικών και οικοκεντρικών προσεγγίσεων αποτυπώνει μεγάλο μέρος της σύγχρονης περιβαλλοντικής ηθικής (Κορρίνα, 2011). Στις ταξινομήσεις των περιβαλλοντικών ιδεολογιών ο ανθρωποκεντρισμός και ο οικοκεντρισμός συνιστούν τους δυο αντίθετους πόλους.

Ο ανθρωποκεντρισμός θέτει στο επίκεντρο τον άνθρωπο. Θεωρεί ότι οι άνθρωποι έχουν μεγαλύτερη αξία από τον φυσικό κόσμο, στον οποίο αποδίδει εργαλειακή αξία (Φλογαΐτη, 2011). Πιο αναλυτικά, θεωρεί ότι ο σκοπός των πόρων του περιβάλλοντος είναι η ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών (Sirivianou & Papadimitriou, 2018). Μέσα σε αυτό το ανθρωποκεντρικό πλαίσιο, ο άνθρωπος αναδεικνύεται ως το μόνο είδος με εγγενή αξία και δεν υπάρχει κάποιο καθήκον που να τον δεσμεύει σε μια συμπεριφορά σεβασμού προς τα μη ανθρώπινα όντα και τον φυσικό κόσμο (Γεωργόπουλος, 2006). Οι ανθρωποκεντρικές αντιλήψεις εμφανίζονται κυρίως στον καπιταλιστικό βιομηχανοποιημένο πολιτισμό, όπου με τις επιστημονικές εξελίξεις γίνεται

εκμετάλλευση της φύσης για την εξυπηρέτηση των ανθρώπινων αναγκών (Edward, 2016).

Ορισμένες φορές χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος «Τεχνοκεντρισμός» (βλ. O’Riordan, 1981), ο οποίος είναι ως επί το πλείστον συνώνυμος με τον ανθρωποκεντρισμό. Ο ανθρωποκεντρισμός είναι η κεντρική ιδεολογία μιας τεχνοκεντρικής προσέγγισης (Almeida, 2015). Περιλαμβάνει απόψεις όπως η τεχνολογική αισιοδοξία όπου η τεχνολογία και η έρευνα αναμένεται να βοηθήσουν στη διαχείριση όλων των αρνητικών συνεπειών (όπ.π.).

Ο ανθρωποκεντρισμός στην πιο ήπια εκδοχή του συνυπολογίζει τα συμφέροντα των επόμενων γενεών (Γεωργόπουλος, 2006). Σε όποια μορφή όμως και αν συναντάται η ανθρωποκεντρική ιδεολογία έχει μεγάλη απήχηση σήμερα σε παγκόσμια κλίμακα. Σύμφωνα με τη Corbett (2006), κυριαρχεί στην Ευρώπη και την Αμερική.

Οι οικοκεντρικοί φιλόσοφοι θεωρούν τον ανθρωποκεντρισμό ως μεγάλο υπεύθυνο της οικολογικής κρίσης, καθώς επέτρεψε την κακομεταχείριση της φύσης (Γεωργόπουλος, 2006). Η κριτική των οικοκεντριστών στους ανθρωποκεντριστές επικεντρώνεται στην εργαλειοποίηση της φύσης (Cocks & Simpson, 2015). Σύμφωνα με την Almeida (2015), οι τεχνοκεντρικές προσεγγίσεις μπορούν να οδηγήσουν σε μια κατάσταση όπου οι άνθρωποι δε νιώθουν την ανάγκη καλλιέργειας ενός οικολογικού εγγραμματισμού. Επίσης, οι υποστηρικτές του οικοκεντρισμού επισημαίνουν πως απαιτείται μια ριζική αλλαγή στάσης και αξιών προς βιοκεντρικές κατευθύνσεις για να επιτευχθεί η σωτηρία του πλανήτη (Γεωργόπουλος, 2006).

Ο οικοκεντρισμός προσδίδει μια ηθική διάσταση στη σχέση του ανθρώπου με τη φύση (Sirivianou & Papadimitriou, 2018). Οι άνθρωποι έχουν ηθικές υποχρεώσεις προς τη

φύση, τις οποίες πρέπει να εκπληρώσουν, ακόμα και αν δεν υπάρχει κάποιο όφελος για αυτούς (Γεωργόπουλος, 2006). Η φύση έχει επομένως αποκλειστικά δικά της νόμιμα συμφέροντα και δικαίωμα για την ικανοποίηση τους (Καραγεωργάκης, Λιοθοξοΐδου, Αραμπατζίδου, Κουράκης, & Γεωργοπουλος, 2005). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο άνθρωπος είναι ένα αλληλοεξαρτώμενο, αναπόσπαστο μέρος του φυσικού κόσμου, χωρίς να έχει διαφορετική αξία από τα άλλα μέρη του (Corbett, 2006).

Σε αντίθεση με τον ανθρωποκεντρισμό ο οικοκεντρισμός αποδίδει στον μη ανθρώπινο κόσμο εγγενή αξία (Φλογαΐτη, 2011). Εγγενής αξία έχει ένα πράγμα όταν δεν συνεισφέρει στην αξία κάποιου άλλου πράγματος (Γεωργόπουλος, 2006).

1.1.2.3. Ταξινόμηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών. Κατηγοριοποίηση του Timothy O’Riordan

Ο ανθρωποκεντρισμός και ο οικοκεντρισμός συνιστούν τους δυο βασικούς άξονες κατηγοριοποίησης των περιβαλλοντικών ιδεολογιών. Ωστόσο, υπάρχουν και επιμέρους υποκατηγορίες περιβαλλοντικών ιδεολογιών. Σύμφωνα με την Korpinia (2012), εντοπίζονται διαφορετικές αποχρώσεις στον ανθρωποκεντρισμό και τον οικοκεντρισμό. Αν και η περιβαλλοντική ηθική έχει μελετηθεί επαρκώς, ελάχιστες ολοκληρωμένες προσπάθειες έχουν γίνει για την κατηγοριοποίηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών.

Καθοριστικό ρόλο στη μελέτη των περιβαλλοντικών ιδεολογιών ήταν το έργο του Timothy O’Riordan. Σε μια σειρά ερευνών του (1977, 1981, 1985, 1989, 1990) προχώρησε στην κατηγοριοποίηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών. Το ταξινομικό μοντέλο το οποίο πρότεινε αποτελεί μια από τις πιο επισταμένες αναλύσεις που έχουν πραγματοποιηθεί και συνεχίζει να έχει ισχυρή επιρροή ακόμη και σήμερα. Πρόκειται για μια από τις πιο σαφείς και αναγνωρίσιμες ταξινομήσεις και χρησιμοποιείται περισσότερο

στο χώρο της ΠΕ (Φλογαΐτη, 2011). Ο O’Riordan διακρίνει τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες σε δυο μεγάλες κατηγορίες, τον Οικοκεντρισμό και τον Τεχνοκεντρισμό.

Ο *Τεχνοκεντρισμός* βασίζεται σε μια ανθρωποκεντρική θεώρηση της γης σε συνδυασμό με μια διαχειριστική προσέγγιση για την ανάπτυξη των πόρων και την προστασία του περιβάλλοντος (O’Riordan, 1985). Προτάσσει τη διατήρηση του status quo (O’Riordan, 1989). Υποστηρίζεται πως η περιβαλλοντική καταστροφή μπορεί να αποφευχθεί μέσω της διαχείρισης και της τεχνολογικής καινοτομίας (O’Riordan, 1985). Ο Τεχνοκεντρισμός δύναται να ταξινομηθεί σε δυο υποκατηγορίες:

1) Πρώτη είναι η τάση της *αισιοδοξίας*¹. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι ο άνθρωπος μπορεί να βρει πάντα ένα τρόπο για να αντιμετωπίσει τις περιβαλλοντικές δυσκολίες (O’Riordan, 1981). Υποστηρίζει ότι μέσω των δεξιοτήτων διαχείρισης που προκύπτουν από την εφευρετικότητα του ανθρώπου και της ανάπτυξης της οικονομίας, μπορεί να εξασφαλιστεί η ανάπτυξη και η επιβίωση, τουλάχιστον για τη σημαντική πλειοψηφία (O’Riordan, 1985). Εστιάζει στις εφαρμογές της επιστήμης, στις δυνάμεις της αγοράς και στη διαχειριστική ευφυΐα του ανθρώπου (O’Riordan, 1989). Η οικεία τάση αποδίδει πλήρη εργαλειακή αξία στη φύση (Φλογαΐτη, 2011).

2) Δεύτερη είναι η τάση της *διαχείρισης*². Η εν λόγω περιβαλλοντική ιδεολογία χαρακτηρίζεται ως «ανοιχτοπράσινη» (Fien, 1993α). Υποστηρίζει πως η οικονομική ανάπτυξη και η εκμετάλλευση των πόρων μπορεί να συνεχίσει εφόσον περιοριστούν οι επιπτώσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στο περιβάλλον μέσα από τη βελτίωση της

¹ Ο O’Riordan έχει χρησιμοποιήσει διάφορους όρους για αυτήν την κατηγορία: «*cornucopians*» (O’Riordan, 1981), «*optimism*» (O’Riordan, 1985), «*intervention*» (O’Riordan, 1989).

² Ο O’Riordan έχει χρησιμοποιήσει διαφορετικούς όρους για αυτήν την κατηγορία: «*Environmental Manager*»s (O’Riordan, 1981), «*Accommodation*» (O’Riordan, 1985, 1989).

νομοθεσίας, των διοικητικών και διαχειριστικών πρακτικών προς φιλοπεριβαλλοντικές κατευθύνσεις και γενικότερα μέσα από συναφείς ρυθμίσεις της οικονομίας της αγοράς και των θεσμών (O’Riordan, 1981; Φλογαΐτη, 2011). Επίσης, τάσσεται κατά μιας πολιτικής αλλαγής (O’Riordan, 1985).

Σύμφωνα με τον O’Riordan (1985), ο *Οικοκεντρισμός* στηρίζεται στην πεποίθηση πως οι κοινωνικές σχέσεις και οι σχέσεις ανθρώπου - περιβάλλοντος δεν μπορούν να αποσυνδεθούν. Προκρίνεται η ανακατανομή της εξουσίας προς μια αποκεντρωμένη οικονομία με μεγαλύτερη έμφαση στις άτυπες οικονομικές και κοινωνικές συναλλαγές (O’Riordan, 1989). Προτάσσει ένα τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας όπου η δύναμη θα είναι στα χέρια των κοινοτήτων και συνεπώς συγκρούεται με τις αρχές του Τεχνοκεντρισμού (O’Riordan, 1985). Οι υποστηρικτές του πιστεύουν πως η αλλαγή αυτή θα είναι απόρροια των οικονομικών δυσχερειών και της περιβαλλοντικής καταστροφής (όπ.π.). Σύμφωνα με τον O’Riordan (1985), οι εκπαιδευτικοί συνήθως ασπάζονται τον οικοκεντρισμό. Και εδώ υπάρχουν δυο υποκατηγορίες:

1) Η πρώτη τάση είναι ο *Κοινοτισμός*³. Εστιάζει στο κοινωνικό στοιχείο και προτάσσει την ανάγκη θεμελιώδους αναδιοργάνωσης της κοινωνίας, ώστε να επιτευχθεί η αρμονική συμβίωση και δικαιοσύνη ανάμεσα στη φύση και την κοινωνία και μεταξύ των ανθρώπων (Φλογαΐτη, 2011). Πρόκειται για μια «κοκκινοπράσινη» περιβαλλοντική ιδεολογία (Fien, 1993α). Δίνει έμφαση στις συνεργατικές ικανότητες των κοινωνιών, ώστε να δημιουργηθούν αυτόνομες κοινότητες που θα βασίζονται στη χρήση ανανεώσιμων πόρων και κατάλληλων τεχνολογιών (O’Riordan, 1989). Προτάσσει τη

³ Ο O’Riordan χρησιμοποίησε αρχικά τον όρο «*Ηπια τεχνολογία*» (*Soft technologists*) (1981) και στη συνέχεια τον όρο «*Κοινοτισμός*» (*Communalism*) (O’Riordan, 1985,1989).

σύσταση αυταρκών αποκεντρωμένων κοινωνιών και την ανακατανομή της εξουσίας με άξονα την οικολογική αειφορία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Φλογαΐτη, 2011).

2) Η δεύτερη τάση είναι ο *Γαιανισμός*⁴. Εκφράζει μια αυστηρά βιοκεντρική προσέγγιση στις σχέσεις ανθρώπου - φύσης, αναγνωρίζει εγγενή αξία στη φύση και δικαιώματα σε όλες τις μορφές ζωής (Φλογαΐτη, 2011). Ο Γαιανισμός υποστηρίζει τα δικαιώματα της φύσης και τη βασική ανάγκη για ταυτόχρονη εξέλιξη της ανθρώπινης και φυσικής ηθικής (O’Riordan, 1989). Προτάσσεται επομένως η ηθική υποχρέωση των ανθρώπων απέναντι στη φύση (Φλογαΐτη, 2011). Θεωρείται ως μια «σκουροπράσινη» περιβαλλοντική ιδεολογία (Fien, 1993α). Οι «Γαιανιστές» είναι τόσο ακραίοι στις απόψεις τους όσο και οι «Αισιόδοξοι» (O’Riordan, 1985). Πιστεύουν πως ο άνθρωπος δεν είναι το κυρίαρχο είδος και ότι φύση δεν πρέπει να κρίνεται και να ερμηνεύεται μόνο μέσω της ανθρώπινης συνείδησης (όπ.π.).

Σύμφωνα με τον O’Riordan (1977), η περιβαλλοντική ιδεολογία είναι πιθανό να αλλάξει, μέσω μετατοπίσεων στις τέσσερις ιδεολογικές θέσεις.

1.1.2.4. Η επίδραση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών στις εκπαιδευτικές ιδεολογίες

Ο Fien (1993α) συσχέτισε τις εκπαιδευτικές και περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών. Στον ένα άξονα τοποθέτησε τις τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών ιδεολογιών, όπως περιγράφονται από τους Kemmis, Cole & Sugget (1983) (επαγγελματική/νέο-κλαστική, φιλελεύθερη/προοδευτική, κοινωνικά κριτική). Στον

⁴ Αρχικά ο O’Riordan (1981) είχε ταυτίσει αυτήν την κατηγορία με τη «*Βαθιά Οικολογία*» (*Deep Ecology*). Στη συνέχεια χρησιμοποίησε τον όρο «*Γαιανισμός*» (*Gaianism*) (O’Riordan, 1985,1989). Ο γαιανισμός αντλεί επιχειρήματα από την βαθιά οικολογία (βλ. υπ. 62 Φλογαΐτη, 2011; σ.207).

άλλο άξονα τοποθέτησε τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες. Στη συνέχεια, με βάση τις αλληλεπιδράσεις των επιμέρους κατηγοριών των περιβαλλοντικών και εκπαιδευτικών ιδεολογιών, περιέγραψε τις διαφορετικές μορφές Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ο Edward (2016) στηριζόμενος στο έργο του Fien προχώρησε σε περαιτέρω ανάλυση της αλληλεπίδρασης των οικείων ιδεολογιών (Πίν.1). Πραγματοποίησε έρευνα σε εκπαιδευτικούς, όπου μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και τις παιδαγωγικές επιλογές τους κατά της εφαρμογή Προγραμμάτων Αειφορίας στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν Προγράμματα Αειφορίας στο σχολείο μέσω επαγγελματικών/νεοκλασικών ή/και φιλελεύθερων/προοδευτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, και οι οποίοι υποστήριζαν τη χρήση ενός προγράμματος σπουδών που στηρίζονταν στη γνώση για την ΠΕ, ενστερνίζονταν σε μεγαλύτερο βαθμό ανθρωποκεντρικές περιβαλλοντικές ιδεολογίες. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν Προγράμματα Αειφορίας στο σχολείο μέσω μιας κοινωνικά κριτικής παιδαγωγικής είχαν τις πιο οικοκεντρικές περιβαλλοντικές ιδεολογίες και δικαιολογούσαν τις πρακτικές τους συνδέοντας τις προσωπικές τους περιβαλλοντικές ιδεολογίες με τις περιβαλλοντικές αξίες που θεωρούσαν ότι ήταν ενσωματωμένες στους στόχους των Προγραμμάτων Αειφορίας ή ερμηνεύοντας τους στόχους των Προγραμμάτων Αειφορίας με τρόπους που ταίριαζαν με τις δικές τους αξίες (Edward, 2016). Αν και η προσωπική περιβαλλοντική ιδεολογία των εκπαιδευτικών προέβλεπε τον τρόπο με τον οποίο ερμήνευσαν τους στόχους των Προγραμμάτων Αειφορίας, δεν προέβλεπε την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τα Προγράμματα Αειφορίας μέσω μιας κοινωνικά κριτικής παιδαγωγικής (όπ.π.).

Πίνακας 1: Εκπαιδευτικές και περιβαλλοντικές ιδεολογίες σε διαφορετικές προσεγγίσεις στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Προσαρμοσμένο από Edward, 2016, σ.15, Fien, 1993α, σ.40).

		Εκπαιδευτική Ιδεολογία		
		Επαγγελματική Νέο-κλασική (προετοιμάζει τους μαθητές για τη μελλοντική εργασία τους)	Φιλελεύθερη- Προοδευτική (προετοιμάζει τους μαθητές για τη ζωή τους στην κοινωνία)	Κοινωνικά- Κριτική (προετοιμάζει τους μαθητές για το ρόλο τους στη δημιουργία της κοινωνίας)
Τεχνοκεντρισμός	Αισιοδοξίας (τα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν να λυθούν μέσω της επιστήμης και της τεχνολογίας) «Γκρίζα»	Συντηρητική εκπαίδευση για το περιβάλλον (η περιβαλλοντική γνώση λαμβάνεται από τη θετικιστική μελέτη των φυσικών επιστημών)		
	Διαχείρισης (Τα περιβαλλοντικά προβλήματα μπορούν να αποτραπούν με την καλή διαχείριση των σχέσεων ανθρώπου-περιβάλλοντος) «Ανοιχτοπράσινη»		Φιλελεύθερη εκπαίδευση για το περιβάλλον (η περιβαλλοντική κατανόηση επιτυγχάνεται μέσω επίλυσης προβλημάτων και ερευνητικής μελέτης των φυσικών επιστ.)	
Περιβαλλοντική Ιδεολογία	Κοινοτισμός Οικοσοσιαλισμός (η συνεργασία θα διασφαλίσει ότι η ισότητα είναι μέρος όλων των σχέσεων μεταξύ ανθρώπου-ανθρώπου και ανθρώπου - περιβάλλοντος) «Κοκκινοπράσινη»		Φιλελεύθερη εκπαίδευση στο (μέσα από το) περιβάλλον (μαθητοκεντρική και βιωματική μάθηση σε περιβάλλοντα εκτός τάξης)	Κριτική/Κοινωνικά κριτική εκπαίδευση για (με) το περιβάλλον (μάθηση μέσω λήψης αποφάσεων, συμμετοχής και δράσης)
	Οικοκεντρισμός (η ανθρωπότητα είναι μόνο ένα μέρος των φυσικών συστημάτων της γης και άρα υπόκειται στους ίδιους νόμους της φύσης) «Σκουροπράσινη»		Φιλελεύθερη εκπαίδευση για το περιβάλλον (προσδιορισμός στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων μέσω της μελέτης περίπτωσης τοπικών περιβαλλοντικών θεμάτων)	

1.1.2.5. Ανασκόπηση ερευνών για τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών

Σε μελέτη που πραγματοποίησαν οι Karageorgakis, Lithoxoiodou & Georgopoulos (2007) σε 46 νηπιαγωγούς παρατήρησαν πως είχαν μη-ανθρωποκεντρικές πεποιθήσεις για τη σχέση ανθρώπου-φύσης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υιοθέτησε την αντίληψη της βιώσιμης διαχείρισης του φυσικού περιβάλλοντος, ενώ οι «σκληρές» ανθρωποκεντρικές επιλογές και η πεποίθηση ότι η φύση προορίζεται για ανθρώπινη χρήση είχαν μικρή απήχηση. Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί ήταν υπέρ μιας συναισθηματικής - ηθικής αντιμετώπισης των ζώων που βασίζεται στη συμπάθεια. Οι περισσότεροι πίστευαν ότι τα ζώα έχουν ηθική αξία και συνεπώς αξίζουν τον ανθρώπινο σεβασμό, ενώ λιγότερα άτομα αποδέχτηκαν την ιδέα της χρήσης ζώων υπό ορισμένες συνθήκες. Ως εκ τούτου, παρατηρήθηκε απόρριψη της σκληρής ανθρωποκεντρικής οπτικής από τους νηπιαγωγούς.

Ο Erten (2008) διεξήγαγε έρευνα σε εκπαιδευτικούς από την Τουρκία και τη Γερμανία. Παρατήρησε διαφορές στις ανθρωποκεντρικές και οικοκεντρικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις δυο χώρες. Οι διαφορές αυτές ερμηνεύονται από τη διαφορετική κουλτούρα που επικρατεί σε κάθε χώρα.

Οι Munoz, Bogner, Clement & Carvalho (2009) μελέτησαν τις αντιλήψεις για το περιβάλλον εν ενεργεία εκπαιδευτικών και φοιτητών εκπαιδευτικών σε 16 χώρες. Παρατήρησαν δυο ανεξάρτητες διαστάσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τη «Διατήρηση» (Preservation) και τη «Χρησιμοποίηση» (Utilization), με την πρώτη να αντιστοιχεί σε οικοκεντρικές αντιλήψεις και τη δεύτερη σε ανθρωποκεντρικές. Επίσης, διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες ως προς

τη διάσταση της «Χρησιμοποίησης» (ανθρωποκεντρισμού), κάτι που αποδίδεται στους κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες που επικρατούν σε κάθε χώρα.

Οι Almeida & Vasconcelos (2011) πραγματοποίησαν έρευνα σε 60 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν κυριαρχία των βιοκεντρικών και οικοκεντρικών απόψεων. Επίσης, υποστηρίζουν ότι οι διαφορές στον βαθμό εμφάνισης οικοκεντρικών αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς δύναται να αποδοθούν στη μορφή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, τα περιβαλλοντικά πρότζεκτ που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη επικεντρώθηκαν κυρίως στη βιώσιμη διαχείριση των πόρων, ως ένα μέσο διατήρησης του μοντέλου ανάπτυξης της δυτικής κοινωνίας, κάτι που αναπόφευκτα όμως ευνοεί τα ανθρωποκεντρικά επιχειρήματα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη συζήτησης με τους μαθητές για τα περιβαλλοντικά θέματα, υπέδειξαν χαμηλή κινητοποίηση βιοκεντρικών και οικοκεντρικών επιχειρημάτων στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών.

Οι Quinn, Castéra & Clément (2015), μελετώντας ενεργούς εκπαιδευτικούς και φοιτητές, διερεύνησαν τις ανθρωποκεντρικές και μη ανθρωποκεντρικές αντιλήψεις τους. Παρατήρησαν ισχυρή παρουσία της ανθρωποκεντρικής θεώρησης, καθώς περίπου το 1/3 του δείγματος εξέφρασε ανθρωποκεντρικές αντιλήψεις για το περιβάλλον. Ο ανθρωποκεντρισμός συνδέθηκε με αρνητικές στάσεις απέναντι στη φύση και το περιβάλλον, ενώ ο μη ανθρωποκεντρισμός με θετικές. Με βάση τα ευρήματα τους προτείνουν την ενδυνάμωση του οικοκεντρισμού μέσα από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ο Edward (2016) μελέτησε τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζει πως η περιβαλλοντική ιδεολογία ενός ατόμου δεν μπορεί απλώς να

προσδιοριστεί ως καθαρά ανθρωποκεντρική ή οικοκεντρική. Όπως αναφέρει, αν και οι περιβαλλοντικές ιδεολογίες των υπό εξέταση εκπαιδευτικών, περιγράφονται καλύτερα ως ανθρωποκεντρικές, αντικατοπτρίζουν εντούτοις μια σειρά ιδανικών που θα μπορούσαν να κλιμακωθούν ως περισσότερο ή λιγότερο οικοκεντρικά. Συνεπώς, οι περιβαλλοντικές ιδεολογίες που εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα γίνονται καλύτερα κατανοητές ως περισσότερο ή λιγότερο οικοκεντρικές. Με άλλα λόγια η περιβαλλοντική ιδεολογία ενός εκπαιδευτικού μπορεί να είναι ανθρωποκεντρική, αλλά από την άλλη να είναι πιο οικοκεντρική από ενός άλλου.

Οι Sirivianou & Papadimitriou (2018) αξιολογώντας, μεταξύ άλλων, τις περιβαλλοντικές στάσεις 202 νηπιαγωγών, παρατήρησαν μια αρκετά οικοκεντρική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η σχέση και η αλληλεπίδραση των ανθρώπων με τη φύση ερμηνεύεται μέσω του σεβασμού και της εκτίμησης του περιβάλλοντος.

Οι Nyberg et al. (2019) μελέτησαν εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και φοιτητές εκπαιδευτικούς στη Γαλλία και τη Σουηδία. Ειδικότερα, διερεύνησαν τις στάσεις τους απέναντι στη φύση και το περιβάλλον. Παρατήρησαν υπεροχή των οικοκεντρικών στάσεων έναντι των ανθρωποκεντρικών. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, το γεγονός αυτό ενδεχομένως να συμβάλει στην προώθηση οικοκεντρικών στάσεων στους μαθητές.

Οι Zeqir et al. (2019) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 88 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατήρησαν ότι η πλειοψηφία του δείγματος είχε μια οικοκεντρική οπτική απέναντι στο περιβάλλον.

1.1.3. Εκπαίδευση για την Αειφορία

1.1.3.1. Αειφορία και Αειφόρος Ανάπτυξη: Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η αειφορία συνιστά μια ευρύτερη έννοια από το περιβάλλον, καθώς συμπεριλαμβάνει το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική και έχει ως στόχο την οικολογική βιωσιμότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Φλογαΐτη, 2011). Ενώ το περιβάλλον είναι μια κατάσταση, η αειφορία αποτελεί μια ρυθμιστική έννοια που μας δίνει τη δυνατότητα να στοχαστούμε για τη σχέση ανθρώπου, κοινωνίας και φύσης (όπ.π.). Η Αειφόρος Ανάπτυξη (ΑΑ) αποτελεί λοιπόν ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης για το μέλλον, στα πλαίσια του οποίου συνεκτιμώνται και βρίσκονται σε αρμονία το περιβάλλον, η οικονομία και η κοινωνία (Κάτζη, 2013).

Ένας μεγάλος αριθμός ορισμών έχει διατυπωθεί για την έννοια της αειφορίας. Ο πιο γνωστός ειπώθηκε στην έκθεση της επιτροπής Brundtland με τίτλο «Το κοινό μας μέλλον» και αναφέρει πως: *«Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες»* (WCED, 1987; σ.43).

Στην ελληνική γλώσσα με τον όρο αειφορία εννοείται μια κατάσταση που διατηρείται και λειτουργεί για πάντα (Δημητρίου, 2014). Η Φλογαΐτη (2011) αποσαφηνίζοντας την ετυμολογία του όρου επισημαίνει πως *«η αειφορία μιας πρακτικής ή μιας κοινωνίας ή της φύσης είναι βασικά η ικανότητα να διατηρείται και να λειτουργεί στο διηνεκές. Μια δραστηριότητα ή κατάσταση είναι αειφόρος, εάν μπορεί να συνεχίζεται επ' αόριστον προβαλλόμενη στο μέλλον»* (σ.73). Σε συνάφεια με τα παραπάνω, γίνεται σαφές πως η αειφορία αποτελεί ένα μακροπρόθεσμο στόχο (Κάτζη, 2013)

Η οικονομία, το περιβάλλον και η κοινωνία αποτελούν λοιπόν τους τρεις πυλώνες της αειφόρου ανάπτυξης. Πρόκειται για τρία αλληλοεξαρτώμενα συστήματα, η καλή λειτουργία των οποίων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της αειφορίας (Φλογαΐτη, 2011). Κατά την εξέταση της έννοιας της αειφορίας πρέπει να συνεξετάζονται οι τρεις πυλώνες σε συνάρτηση με τη διάσταση του πολιτισμού (Κάτζη, 2013) και των θεσμών (Φλογαΐτη, 2011).

1.1.3.2. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφορία

Η Εκπαίδευση για την Αειφορία⁵ εμφανίστηκε ως μετεξέλιξη και διεύρυνση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και επιδιώκει την επίτευξη της αειφορίας στο περιβάλλον (Τίγκας & Φλογαΐτη, 2019). Ειδικότερα, από τα τέλη της δεκαετίας του 80 η ΠΕ μετασχηματίζεται προοδευτικά και μετεξελίσσεται σε ΕγΑ (Ταμουτσέλη, 2009). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ΠΕ αναγνωρίζεται ως η βάση για την επίτευξη της αειφορίας (Δασκολιά & Γρίλλια, 2012).

Η αλλαγή στην ορολογία δεν οφείλεται σε προβλήματα που συνδέονται με αυτόν καθαυτό τον όρο ΠΕ, αλλά είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε ο όρος αυτός στην πράξη (Shallcross & Walls, 2009). Συγκεκριμένα, η μετεξέλιξη της ΠΕ σε ΕγΑ προκύπτει ως απόρροια των γενικότερων εξελίξεων και αλλαγών που πραγματοποιούνται στην κοινωνία, της καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού και της εξέλιξης της περιβαλλοντικής σκέψης στα θέματα του περιβάλλοντος, της κοινωνίας και

⁵ Στην βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι συνώνυμοι όροι για τη Εκπαίδευση για την Αειφορία, όπως «Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον», «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη», «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» κ.ά. Η παρούσα εργασία υιοθετεί τον όρο «Εκπαίδευση για την Αειφορία» (ΕγΑ).

της εκπαίδευσης (Ζαχαρίου, Καίλα, & Κατσίκης, 2008). Επίσης, η ανακήρυξη της δεκαετίας 2005-2014 σε Δεκαετία Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη είχε καθοριστική επίδραση στην αντικατάσταση του όρου ΠΕ με τον όρο ΕγΑ (Shallcross & Walls, 2009).

Παρά τις ομοιότητες που παρατηρούνται ανάμεσα στη ΠΕ και την ΕγΑ, υπάρχουν και σημαντικές διαφορές. Η κύρια διαφορά αφορά τον τρόπο κατανόησης και ερμηνείας των τριών βασικών πυλώνων της αειφορίας (Ζαχαρίου κ.α., 2008). Ειδικότερα, η ΠΕ συχνά συνδέεται μόνο με το φυσικό περιβάλλον και όχι με το κοινωνικό, οικονομικό ή δομημένο περιβάλλον (Shallcross & Walls, 2009). Από την άλλη, οι μαθησιακοί στόχοι της ΕγΑ συνδέονται με μια σειρά από θέματα που ξεφεύγουν από τη μονόπλευρη προσέγγιση του περιβάλλοντος ως φύση και επεκτείνονται στα πεδία της κοινωνίας, της οικονομίας, της πολιτικής και του πολιτισμού (Δασκολιά & Γρίλλια, 2012).

Η ΠΕ έχει φανεί πρόθυμη να «θυσιάσει» το όνομα και την ταυτότητά της, προκειμένου να συμπορευτεί με το όραμα της βιωσιμότητας υπό τον ευρύ τίτλο ΕγΑ (Flogaitis, Liarakou, & Gavrilakis, 2018). Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2014), η ΠΕ θα εξακολουθήσει να υπάρχει όμως σε μια πορεία μετασχηματισμού προς την αειφορία.

1.1.3.3. Εκπαίδευση για την Αειφορία: Ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο

Η ΕγΑ αποτελεί ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα (Κατσένου & Φλογαΐτη, 2020). Σύμφωνα με τη Δημητρίου (2014), τα ζητήματα της αειφορίας και της αειφορικής ανάπτυξης έχουν κεντρική θέση στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, ενισχύοντας τον πολιτικό χαρακτήρα της. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση καθίσταται μοχλός για την πραγματοποίηση του οράματος της αειφορίας (Δασκολιά, Κέκερη, & Τσεβρένη, 2020).

Η ΕγΑ προωθεί την ισότιμη πρόσβαση όλων των ανθρώπων σε ποιοτική εκπαίδευση και ευκαιρίες μάθησης, αδιακρίτως των περιστάσεων και των συνθηκών στις οποίες βρίσκονται (Κάτζη, 2013). Βοηθά τους πολίτες να διαμορφώνουν το παρόν και το μέλλον τους, προστατεύοντας τα δικαιώματα των επόμενων γενιών, σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής και οικολογικής αλληλεγγύης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας (Φλογαΐτη, 2011). Πρόκειται επομένως για μια εκπαίδευση κοινωνικά κριτική και βαθιά πολιτική (Ταμουτσέλη, 2009). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση συνιστά σημαντικό μέσο για την επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς προσδοκάται πως θα ενδυναμώσει την ικανότητα των μελλοντικών πολιτών και ηγετών να βρίσκουν λύσεις που θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο αειφόρου μέλλοντος (Κάτζη, 2013).

Μια σειρά δομικών χαρακτηριστικών διακρίνουν την ΕγΑ. Πρόκειται για μια ολιστική, συστηματική, διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση που αναπτύσσει την κριτική σκέψη, καλλιεργεί αξίες και είναι προσανατολισμένη στη δράση (Φλογαΐτη, 2011). Τα χαρακτηριστικά αυτά αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για τη βέλτιστη εφαρμογή και αποδοτικότητα του νέου εκπαιδευτικού μοντέλου (Κάτζη, 2013). Στο παιδαγωγικό πλαίσιο συμπεριλαμβάνεται και η εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης και η συνεργατική μάθηση (όπ.π.). Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της ΕγΑ είναι ότι συνδέεται με τη δια βίου μάθηση (Δασκολιά & Γρίλλια, 2012). Ο δια βίου χαρακτήρας της ΕγΑ καθιστά αναγκαία την εφαρμογή της στα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων και τύπων εκπαίδευσης, αξιοποιώντας συνάμα όλες τις μορφές μάθησης (όπ.π.).

Τα βασικά ζητήματα που απασχολούν την ΕγΑ είναι η φτώχεια, η ισότητα των φύλων, διατήρηση και προστασία του περιβάλλοντος, η ανάπτυξη της υπαίθρου, τα ανθρώπινα

δικαιώματα, η διαπολιτισμικότητα και η ειρήνη, η αειφόρος παραγωγή και κατανάλωση, η ποικιλότητα κ.α. (Κάτζη, 2013).

1.1.3.4. Σκοπός και στόχοι της Εκπαίδευσης για την Αειφορία

Αν η αειφορία επιδιώκει αλλαγές στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, η ΕγΑ παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη δημιουργία των προϋποθέσεων που θα καταστήσουν αυτόν τον κοινωνικό μετασχηματισμό εφικτό (Καλαιτζίδης, 2013). Σύμφωνα με τη Δημητρίου (2014), η ιδέα της αειφορίας παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του σκοπού και των στόχων της εκπαίδευσης για το περιβάλλον, αποτελεί όμως παράλληλα βασική αρχή που προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά του πολίτη που θα συμβάλλει στην προώθηση αυτών.

Η κύρια λειτουργία της ΕγΑ είναι να εφοδιάσει τους πολίτες με ικανότητες, αξίες, και οράματα ώστε να συμμετέχουν στον κοινωνικό διάλογο και να προχωρούν σε συλλογική διαπραγμάτευση και σχεδιασμό των κοινωνικών όρων της αειφορίας (Φλογαίτη, 2011). Επιδιώκεται η ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων, ώστε τα άτομα να διατυπώνουν συμπεράσματα σχετικά με την οικολογική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, συνυπολογίζοντας το παρόν και το μέλλον (Ζαχαρίου, 2013).

Η ΕγΑ προσανατολίζεται στη δημιουργία μια νέας κοινωνικό-περιβαλλοντικής κουλτούρας, η οποία θα καλλιεργηθεί μέσα από την αναδόμηση του σχολείου (Ζαχαρίου κ.α., 2008). Δύναται να βοηθήσει νέους και έμπειρους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν θέματα βιωσιμότητας στα προγράμματα σπουδών τους και στην καθημερινή σχολική ζωή (Kadji-Beltran, Zachariou, Liarakou, & Flogaitis, 2013). Απώτερος στόχος της είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής και κριτικής σκέψης, επικοινωνίας,

συνεργασίας, αυτομόρφωσης,, λύσης προβλήματος, λήψης αποφάσεων, διαχείρισης αντιπαραθέσεων, πολιτότητας και χρήσης νέων τεχνολογιών (Κάτζη, 2013).

1.1.3.5. Εκπαίδευση για την Αειφορία στην Ελλάδα

Δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα για το βαθμό διάχυσης της ΕγΑ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Μαλανδράκης, Δημητρίου, & Γεωργόπουλος (2020), μελετώντας την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ τη χρονική περίοδο 2006-2014, βρήκαν πως το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών ήταν μόλις 7% ενώ των μαθητών 16%. Το ενθαρρυντικό ωστόσο στοιχείο, σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε μια αυξητική τάση συμμετοχής. Αν και έχουν περάσει επτά χρόνια από τη διεξαγωγή της έρευνας και παρόλο που αυτή αφορούσε προγράμματα ΠΕ, δίνεται μια εικόνα για τη μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συναφή προγράμματα ΠΕ - ΕγΑ, κάτι που αποτελεί ένα πεδίο προβληματισμού.

Οι Δημητρίου, Γεωργόπουλος & Μπιρμπίλη (2008) παρατήρησαν σε έρευνα τους ότι η πλειοψηφία των προγραμμάτων ΠΕ εστιάζουν στο φυσικό περιβάλλον, κάτι που σημειώνουν πως προκαλεί προβληματισμό για τη μετεξέλιξη της ΠΕ στην ΕγΑ, η οποία επικεντρώνεται στο ανθρωπογενές περιβάλλον και στην ανάδειξη των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών διαστάσεων των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Οι Flogaitis et al. (2018) αξιολογώντας την πρόοδο της ΕγΑ στην Ελλάδα υποστηρίζουν ότι έχουν γίνει θετικά βήματα, κυρίως στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ έχει σημειωθεί μικρότερη πρόοδος στη σχολική πολιτική, την οργάνωση του σχολείου και τις εξωτερικές σχέσεις. Επίσης, διευκρινίζουν πως το αειφόρο σχολείο δε συγκαταλέγεται στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας και υποστηρίζεται μόνο από διάφορες ΜΚΟ.

Η έλλειψη ισχυρής δυναμικής στην εφαρμογή προγραμμάτων ΕγΑ δύναται να αποδοθεί σε διάφορα εμπόδια που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Δημητρίου και Ζαχαριάδου (2005) επισημαίνουν ότι στους σημαντικότερους παράγοντες που περιορίζουν την εφαρμογή της ΠΕ συγκαταλέγονται η ανεπαρκής οικονομική ενίσχυση των σχολείων, η έλλειψη χρόνου, η δυσκολία στις μετακινήσεις των μαθητών, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Είναι εύλογο να εικάσουμε ότι περισσότεροι από αυτούς τους παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά και στην εφαρμογή ΕγΑ στο σχολείο. Ακόμη αξίζει να επισημανθεί πως σε αντίθεση με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκονται στο σχολείο, η ΠΕ - ΕγΑ λειτουργεί χωρίς κάποιο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο (Λιαράκου, Κώστας, Γαβριλάκης, Πάνος, & Μεγάλου, 2021).

Με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να στραφεί προς ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις, δίνοντας έμφαση σε αλλαγές, στο επίπεδο των προγραμμάτων, των μεθόδων και των διαδικασιών, που θα αναδεικνύουν τη φύση των προβλημάτων που συνδέονται με την αειφορία, θα καλλιεργούν αξίες και θα δημιουργούν τις προϋποθέσεις ενεργοποίησης των πολιτών (Τίγκας & Φλογαίτη 2019).

2. ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ/ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Ερευνητική μέθοδος

Για την έρευνα των προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών κρίθηκε ως καταλληλότερη η ποσοτική ερευνητική μέθοδος που στηρίζεται στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων με τη μορφή αριθμητικών στοιχείων. Η ποσοτική έρευνα ασχολείται πρωτίστως *«με το πώς ένας πληθυσμός βλέπει ένα ζήτημα καθώς και με την ποικιλία των απόψεων του»* (Creswell, 2011; σ.71). Συνάμα, στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητικός σκοπός και τα συναφή ερευνητικά ερωτήματα είναι συγκεκριμένα και ακριβή (Creswell, 2011). Υπό αυτό το πρίσμα, η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου έγινε σε μια προσπάθεια εναρμονισμού με το σκοπό της έρευνας και συνεκτιμώντας τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Δεδομένου μάλιστα του ότι επιδιώκεται η διερεύνηση τόσο των προσωπικών θεωριών όσο και των περιβαλλοντικών ιδεολογιών, εκτιμάται πως η ποσοτική μέθοδος δύναται να πλαισιώσει αποτελεσματικότερα την οικεία έρευνα. Επίσης, με την ποσοτική έρευνα καθίσταται δυνατή η ερμηνεία της σχέσης μεταξύ μεταβλητών. Εν προκειμένω, η διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης δίνει τη δυνατότητα περιγραφής και μέτρησης του βαθμού συσχέτισης των υπό εξέταση μεταβλητών (όπ.π.). Τέλος, η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων μέσω στατιστικών εργαλείων διασφαλίζει αμεροληψία και αντικειμενικότητα (όπ.π.).

2.2. Δειγματοληψία, Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα σε δασκάλους και δασκάλες. Το μέγεθος τους δείγματος ανήλθε σε 215 δασκάλους/ες.. Στο πλαίσιο της έρευνας συλλέχθηκαν δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία, από τα οποία προκύπτει ότι το δείγμα συντίθεται από γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικούς, μόνιμους και

αναπληρωτές, με διαφορετικές ηλικίες, επίπεδο σπουδών, χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και τόπο διαμονής. Παράλληλα, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες σχετικά με διάφορες παραμέτρους για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη αρχικά σε δασκάλους/ες από το πλησιέστερο κοινωνικό περιβάλλον και έπειτα, μέσω αυτών, προωθήθηκε σε άλλους δασκάλους/ες που γνωρίζουν. Η επιλογή της συγκεκριμένης δειγματοληπτικής μεθόδου έγινε καθώς επιτυγχάνεται η συλλογή ενός μεγάλου αριθμού δείγματος από τον πληθυσμό - στόχο στον οποίο απευθύνεται η έρευνα (Ζαφειρόπουλος, 2015).

2.3. Μέθοδος συλλογής στοιχείων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο συνιστά το πιο σύνθητες ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται στο πλαίσιο ποσοτικών ερευνών (Ζαφειρόπουλος, 2012). Η επιλογή χρήσης (ηλεκτρονικού) ερωτηματολογίου έγινε καθώς διασφαλίζει τη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα παρέχει ερευνητική ευελιξία, καθώς μπορεί να διανεμηθεί γρήγορα και να συμπληρωθεί εύκολα. Επίσης, η ανωνυμία που διακρίνει τα ερωτηματολόγια, συντελεί στην ευθύτητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Robson, 2010). Ακόμη, η χαμηλή εμπλοκή του ερευνητή στη συλλογή των δεδομένων, διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό και την αντικειμενικότητα τους (Ζαφειρόπουλος, 2015). Το δομημένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε κατόπιν βιβλιογραφικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα οικεία ερευνητικά πεδία και αποτελείται από τρεις ενότητες.

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και αφορά αφενός ατομικά δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εκπαιδευτική προϋπηρεσία σχέση εργασίας, περιοχή διαμονής) και αφετέρου εκπαιδευτικές επιλογές σχετικά με τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία (υλοποίηση προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ, επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ΠΕ – ΕγΑ, χρόνος διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία, ενεργή εμπλοκή των μαθητών για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, παράθεση περιβαλλοντικών διλημμάτων στους μαθητές).

Η δεύτερη ενότητα διερευνά τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων» (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005). Η επιλογή ενός δοκιμασμένου εργαλείου έγινε καθώς η ερευνητική εξέταση και αναπαράσταση των προσωπικών θεωριών δε συνιστά ένα εύκολο εγχείρημα (Δασκολιά, 2005). Υπάρχει δυσκολία στην επεξήγηση αυτών των θεωριών μέσα από την επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιείται παραδοσιακά για την αναφορά των αποτελεσμάτων των ερευνών (Black & Halliwell, 2000). Η χρήση επομένως ενός εργαλείου με διασταυρωμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία, πέραν της πρακτικότητας που προσφέρει, εξασφαλίζει και την εκπόνηση ασφαλέστερων επιστημονικών συμπερασμάτων.

Στο οικείο ερωτηματολόγιο υπάρχουν έντεκα πεδία εκπαιδευτικού προβληματισμού τα οποία είναι: 1) Η αποστολή της εκπαίδευσης, 2) Ο ρόλος του σχολείου, 3) Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, 4) Η φύση της γνώσης, 5) Η διαδικασία της μάθησης, 6) Οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης, 7) Η φύση του μαθητή, 8) Ο μαθησιακός ρόλος του μαθητή, 9) Οι μορφές πειθάρχησης και κινητοποίησης των μαθητών, 10) Ο διδακτικός ρόλος του δασκάλου, 11) Ο κοινωνικός ρόλος του

διδασκαλικού επαγγέλματος. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 33 προτάσεις που εκφράζουν, με αντιπροσωπευτικό τρόπο, θέσεις της καθεμίας από τις τρεις φιλοσοφικές-παιδαγωγικές κατευθύνσεις (Παραδοσιαρχία - Ιδεαλισμός, Προοδευτισμός - Πραγματισμός, Ανασυγκροτισμός - Κριτική Θεωρία) πάνω στους έντεκα τομείς εκπαιδευτικού προβληματισμού (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005).

Περιλαμβάνονται ερωτήσεις εξάβαθμης κλίμακας Likert, όπου το 1 δηλώνει «Διαφωνώ Απόλυτα», το 2 «Διαφωνώ Μάλλον», το 3 «Διαφωνώ εν μέρει», το 4 «Συμφωνώ εν μέρει», το 5 «Συμφωνώ Μάλλον» και το 6 «Συμφωνώ Απόλυτα». Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις τρεις θέσεις της κάθε υποομάδας. Η απάντηση σε μια μόνο ερώτηση δεν παρέχει επαρκή δεδομένα, αλλά οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, παρέχουν μια γενική εικόνα της Προσωπικής Θεωρίας του ερωτώμενου εκπαιδευτικού και ειδικότερα τιμές μικρότερες ή ίσες του 3 δηλώνουν τάση διαφωνίας, ενώ τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 4 δηλώνουν τάση συμφωνίας (Παπαδοπούλου κ.α., 2011).

Στην τρίτη ενότητα διερευνώνται οι περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η κλίμακα NEP (New Ecological Paradigm) των Dunlap et al. (2000). Η κλίμακα αποτελείται από 15 δηλώσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 δηλώνει «Διαφωνώ Απόλυτα», το 2 «Διαφωνώ», το 3 «Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ», το 4 «Συμφωνώ» και το 5 «Συμφωνώ Απόλυτα». Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε κάθε δήλωση.

Η οικεία κλίμακα μετρά πέντε βασικά στοιχεία 1) τα όρια ανάπτυξης, 2) την ευθραυστότητα της ισορροπίας της φύσης, 3) τον αντι-ανθρωποκεντρισμό, 4) την εξαίρεση ή μη των ανθρώπων από τους περιορισμούς της φύσης και 5) την πιθανότητα

μιας οικολογικής καταστροφής. Ωστόσο, έχει υποστηριχτεί ερευνητικά ότι ουσιαστικά στην κλίμακα υπάρχουν δυο βασικοί παράγοντες, με τις 8 προτάσεις της κλίμακας (1,3,5,7,9,11,13,15) να αντιπροσωπεύουν οικοκεντρικές στάσεις και τις υπόλοιπες 7 (2,4,6,8,10,12,14) να αντιπροσωπεύουν ανθρωποκεντρικές στάσεις (Aydos & Yager, 2015). Η ανάλυση του εν λόγω ερωτηματολογίου γίνεται σύμφωνα με την παραπάνω παραδοχή και ως εκ τούτου επιδιώκεται η διερεύνηση του βαθμού που ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί την οικοκεντρική ή την ανθρωποκεντρική ιδεολογία.

Για τη μετάφραση των προτάσεων της κλίμακας NEP στα ελληνικά χρησιμοποιήθηκε η μετάφραση των Θεοδωρίδη & Χριστοδούλου (2011) από σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν σε κατοίκους της Ρόδου με την αξιοποίηση της οικείας κλίμακας. Για να εξασφαλιστεί η ποιότητα της μετάφρασης στα ελληνικά, ελέγχθηκε η παραπάνω μετάφραση με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης (backward translation) (Brislin, 1970). Με αυτό τον τρόπο εξακριβώθηκε η ισοδυναμία των λέξεων της ομώνυμης κλίμακας και στις δυο γλώσσες. Αν και η κλίμακα NEP έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα, αφορούσε διαφορετικά δείγματα πληθυσμού (Θεοδωρίδης & Χριστοδούλου, 2011; Halkos & Matsiori, 2018).

Η επιλογή διερεύνησης των περιβαλλοντικών ιδεολογιών, υπό το πρίσμα των δυο βασικών αξόνων περιβαλλοντικών ιδεολογιών, του οικοκεντρισμού και του ανθρωποκεντρισμού, και η μη διερεύνηση των επιμέρους κατηγοριών περιβαλλοντικών ιδεολογιών, έγινε για τέσσερις λόγους. Πρώτον, όπως ανέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι διεθνείς έρευνες είναι επικεντρωμένες στην αποτύπωση των οικοκεντρικών και ανθρωποκεντρικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς και δεν εντοπίστηκε κάποια έρευνα που να έχει μελετήσει τις επιμέρους κατηγορίες οικοκεντρικής και ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας σε εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, δε θα

ήταν εφικτή η πραγματοποίηση συγκριτικών αναλύσεων. Δεύτερον, λόγω της απουσίας ερευνών στην ελληνική βιβλιογραφία για τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε ως ορθότερο επιστημονικά να δοθεί έμφαση στη διερεύνηση των βασικών αξόνων περιβαλλοντικών ιδεολογιών, ώστε να δημιουργηθεί μια επιστημονική βάση γύρω από το οικείο επιστημονικό πεδίο. Τρίτον, η έρευνα δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στη διερεύνηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών, αλλά εξετάζει και τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, καθώς και τη σχέση των δυο αυτών μεταβλητών με εκπαιδευτικές επιλογές των εκπαιδευτικών στην ΠΕ – ΕγΑ. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εναρμονίζεται καλύτερα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα η δημιουργία δυο βασικών αξόνων περιβαλλοντικών ιδεολογιών. Τέταρτον, μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας δεν εντοπίστηκε κάποιο συναφές ερωτηματολόγιο που να καθιστά δυνατή και πρωτίστως επιστημονικά έγκυρη την ταξινόμηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών σε επιμέρους κατηγορίες. Συνεκτιμώντας λοιπόν όλα τα παραπάνω δεδομένα προκρίθηκε η διερεύνηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών στο πλαίσιο της οικοκεντρικής και ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας.

2.4. Μεθοδολογία επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στηρίχθηκε στο Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS, έκδοση 26.0). Μετά την ολοκλήρωση της δειγματοληψίας, τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν στο οικείο στατιστικό πρόγραμμα. Κατά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πλείστα εργαλεία. Ειδικότερα για την αποτύπωση των δημογραφικών και κοινωνικών ατομικών στοιχείων έγινε χρήση γραφημάτων και περιγραφικών τεχνικών με μετρήσεις θέσης, κεντρικής τάσης, διασποράς και μεταβλητότητας. Για το σχεδιασμό των γραφημάτων χρησιμοποιήθηκε και το Microsoft Excell 2016. Στο

ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων βρέθηκε ποιος φιλοσοφικός-παιδαγωγικός προσανατολισμός είχε μεγαλύτερη αποδοχή, ενώ στη κλίμακα NEP βρέθηκε ο βαθμός αποδοχής/απόρριψης της οικοκεντρικής και ανθρωποκεντρικής περιβαλλοντικής ιδεολογίας. Στη συνέχεια μέσω εργαλείων παραμετρικού και μη παραμετρικού ελέγχου (T-Test, One Way ANOVA, Pearson Chi-Square, Spearman Rho, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis) εξετάστηκε η συσχέτιση των προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών ιδεολογιών τόσο με δημογραφικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, εκπαιδευτική προϋπηρεσία σχέση εργασίας, περιοχή διαμονής) όσο και με εκπαιδευτικές επιλογές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ΕγΑ (υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ΠΕ - ΕγΑ, χρόνος διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία, συχνότητα εμπλοκής των μαθητών στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, συχνότητα με την οποία θέτουν οι εκπαιδευτικοί διλήμματα στους μαθητές για περιβαλλοντικά ζητήματα).

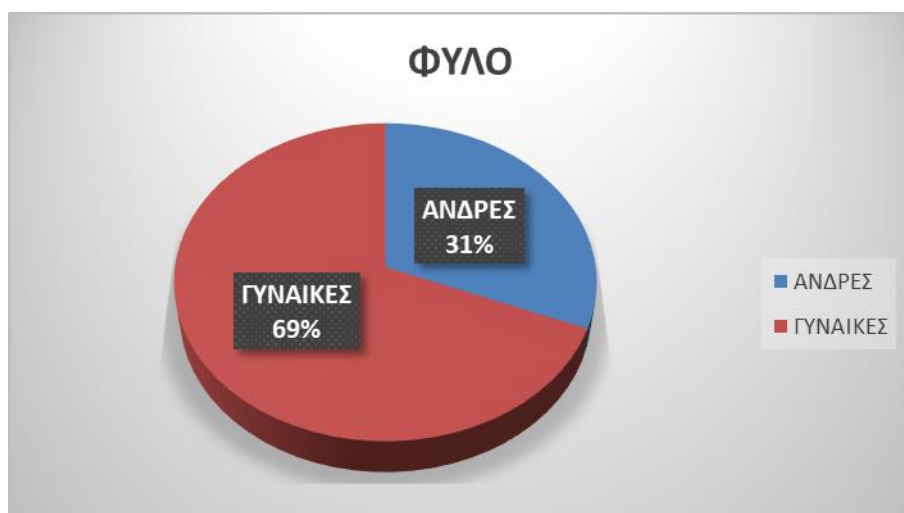
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Δημογραφικά, ατομικά και εκπαιδευτικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή θα γίνει περιγραφή των αποτελεσμάτων από την πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορούσε δημογραφικά, ατομικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των δασκάλων.

➤ Φύλο

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 215 δάσκαλοι/δασκάλες (εκπαιδευτικοί ΠΕ 70), εκ των οποίων η πλειοψηφία είναι γυναίκες. Ειδικότερα τα δεδομένα προήλθαν από 148 γυναίκες (69% του δείγματος) και 67 άνδρες (31% του δείγματος) (Σχ.1).

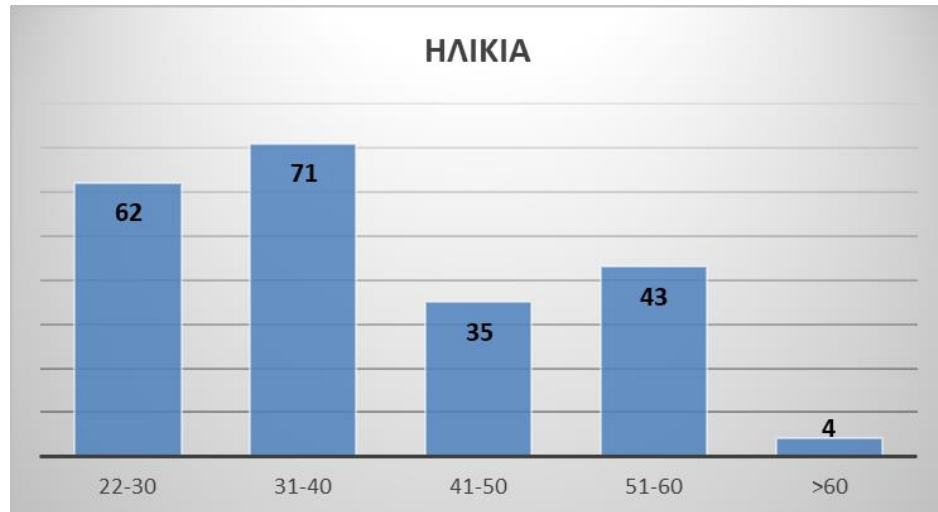


Σχήμα 1: Ποσοστιαία Κατανομή Φύλου.

➤ Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν από πέντε κλιμακωτά ηλικιακά εύρη. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, 62 εκπαιδευτικοί είναι 22-30 ετών (28,8%), 71 εκπαιδευτικοί είναι 31-40 ετών (33%), 35 εκπαιδευτικοί είναι 41-50

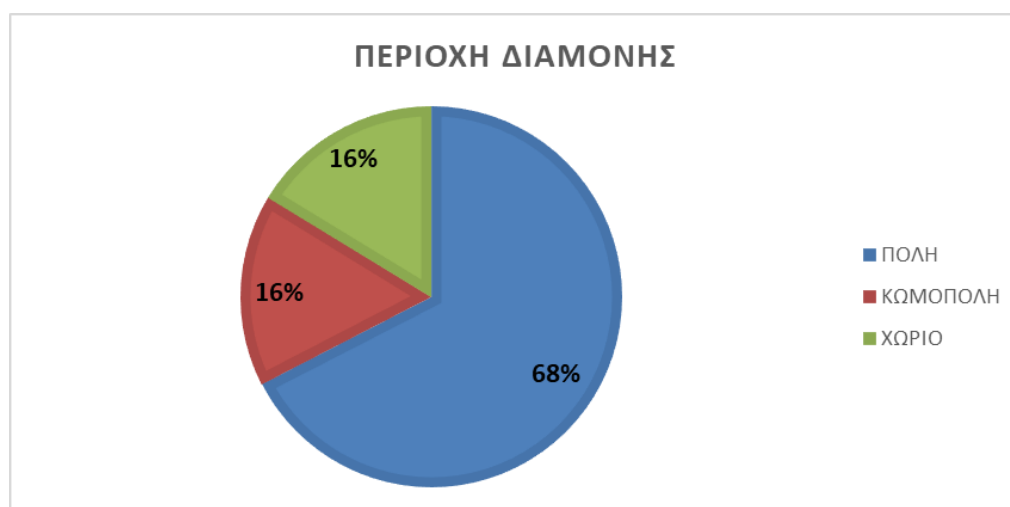
ετών (16,3%), 43 εκπαιδευτικοί είναι 51-60 ετών (20%) και 4 εκπαιδευτικοί είναι άνω των 60 ετών (1,9%) (Σχ.2).



Σχήμα 2: Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ηλικία.

➤ Περιοχή διαμονής

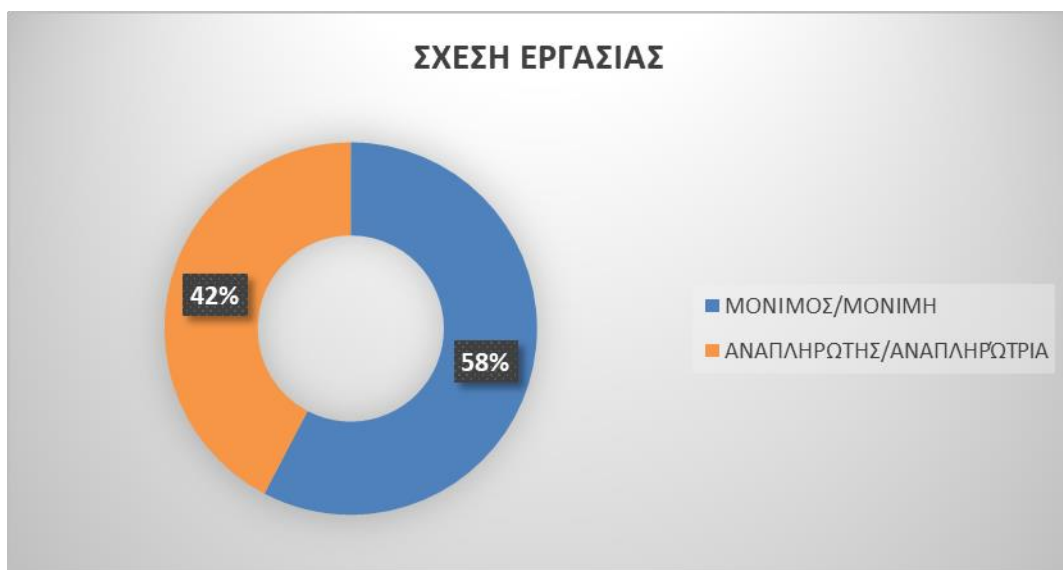
Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειοψηφία του δείγματος διαμένει σε πόλη. Πιο αναλυτικά, 145 εκπαιδευτικοί (68%) μένουν σε πόλη, 35 εκπαιδευτικοί (16%) μένουν σε κωμόπολη και 35 εκπαιδευτικοί (16%) μένουν σε χωριό (Σχ.3).



Σχήμα 3: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος σύμφωνα με την περιοχή διαμονής.

➤ Σχέση εργασίας

Σχετικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών παρατηρείται μικρή υπεροχή των μόνιμων εκπαιδευτικών έναντι των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, 124 εκπαιδευτικοί (58%) εργάζονται ως μόνιμοι/μόνιμες και 91 εκπαιδευτικοί (42%) εργάζονται ως αναπληρωτές/αναπληρώτριες (Σχ.4).



Σχήμα 4: Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη σχέση εργασίας.

➤ Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

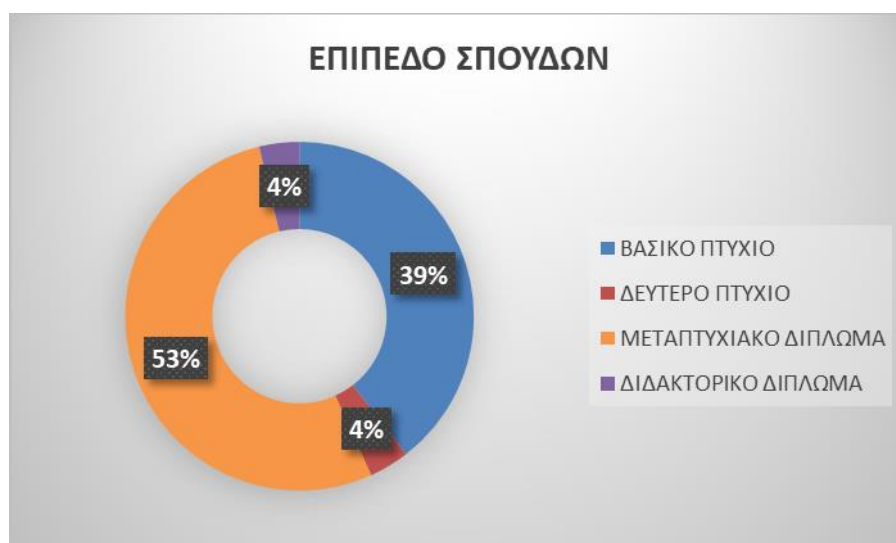
Όπως και στην ερώτηση για την ηλικία, έτσι και στα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν από πέντε κλιμακωτά χρονικά εύρη. Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, έως 5 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έχουν 78 εκπαιδευτικοί (36,3%), 6-10 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έχουν 34 εκπαιδευτικοί (15,8%), 11-20 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έχουν 41 εκπαιδευτικοί (19,1%), 21-30 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας έχουν 42 εκπαιδευτικοί (19,5%) και άνω των 30 ετών εκπαιδευτική προϋπηρεσία έχουν 20 εκπαιδευτικοί (9,3%) (Σχ.5).



Σχήμα 5: Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τα έτη προϋπηρεσίας.

➤ Επίπεδο Σπουδών

Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, 114 εκπαιδευτικοί (53%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, 78 εκπαιδευτικοί (39%) έχουν βασικό πτυχίο σπουδών, 8 εκπαιδευτικοί (4%) έχουν δεύτερο πτυχίο και 8 εκπαιδευτικοί (4%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (Σχ.6).



Σχήμα 6: Ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών.

3.2. Εκπαιδευτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΠΕ - ΕγΑ

Το δεύτερο τμήμα της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με διάφορες εκπαιδευτικές επιλογές των δασκάλων γύρω από την ΠΕ - ΕγΑ. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των συναφών αποτελεσμάτων στα οικεία ερωτήματα.

- Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος για την ΠΕ - ΕγΑ

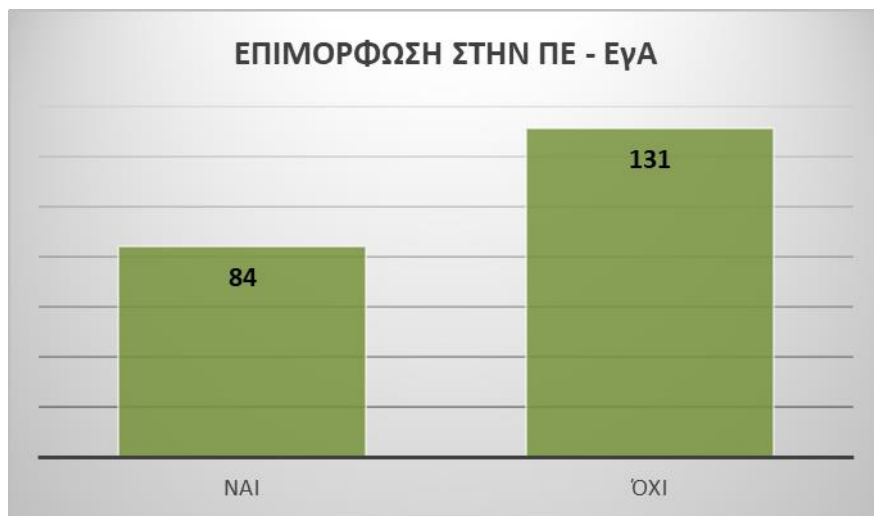
Στο ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει στο παρελθόν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ΠΕ - ΕγΑ στο σχολείο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες, με οριακή υπεροχή των αρνητικών απαντήσεων. Συγκεκριμένα, 110 εκπαιδευτικοί (51%) απάντησαν πως δεν έχουν υλοποιήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ΠΕ - ΕγΑ, ενώ 105 εκπαιδευτικοί (49%) απάντησαν καταφατικά (Σχ.7).



Σχήμα 7: Υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος για την ΠΕ – ΕγΑ.

- Παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος για την ΠΕ - ΕγΑ

Όσον αφορά την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος σχετικά με την ΠΕ - ΕγΑ, παρατηρείται σαφής υπεροχή των αρνητικών απαντήσεων. Πιο αναλυτικά, 131 εκπαιδευτικοί (61%) απάντησαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια συναφής επιμόρφωση, ενώ 84 εκπαιδευτικοί (39%) απάντησαν θετικά (Σχ.8).

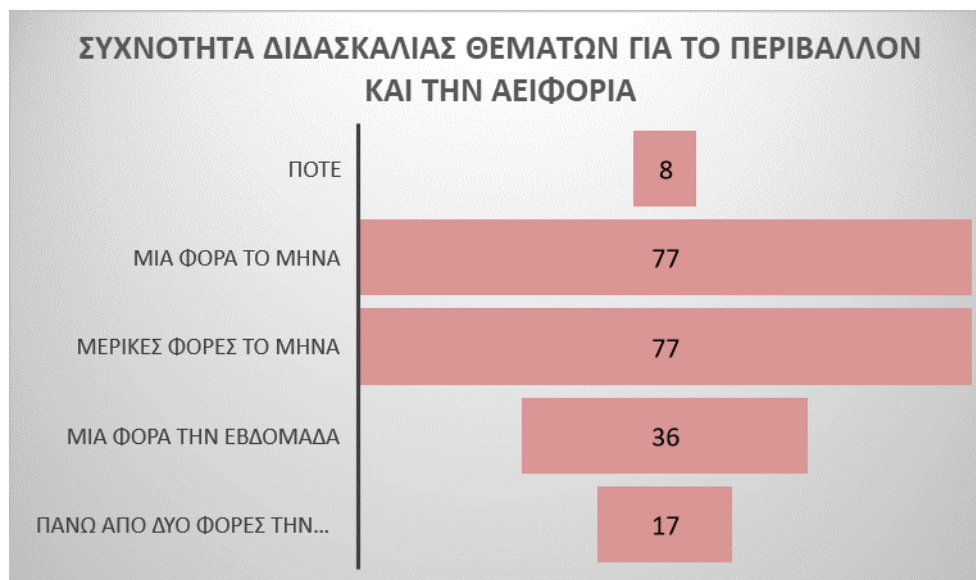


Σχήμα 8: Παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος για την ΠΕ – ΕγΑ.

- Συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία

Στην ερώτηση σχετικά με τη συχνότητα με την οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί θέματα για το περιβάλλον και την αειφορία, τις περισσότερες απαντήσεις συγκέντρωσαν οι επιλογές «Μια φορά το μήνα» και «Μερικές φορές το μήνα». Αναλυτικότερα, 77 εκπαιδευτικοί (35,8%) απάντησαν πως διδάσκουν θέματα για το περιβάλλον και την αειφορία, «Μια φορά το μήνα», 77 εκπαιδευτικοί (35,8%) απάντησαν πως διδάσκουν θέματα για το περιβάλλον και την αειφορία «Μερικές φορές το μήνα», 36 εκπαιδευτικοί (16,7%) απάντησαν πως διδάσκουν θέματα για το περιβάλλον και την αειφορία «Μια φορά την εβδομάδα», 17 εκπαιδευτικοί (7,9%) απάντησαν πως διδάσκουν θέματα για το

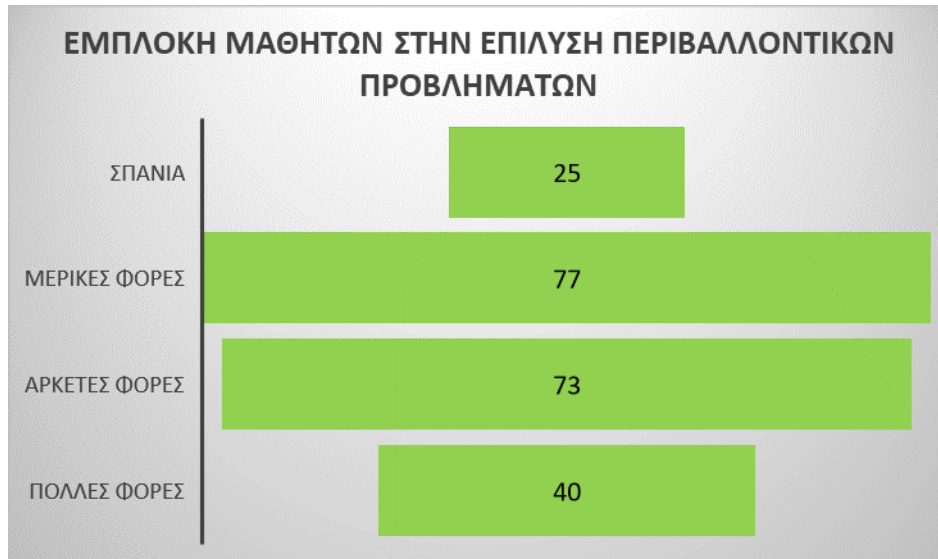
περιβάλλον και την αειφορία «Πάνω από δυο φορές την εβδομάδα» και 8 εκπαιδευτικοί (3,7%) απάντησαν «Ποτέ» (Σχ.9).



Σχήμα 9: Συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία.

- Εμπλοκή των μαθητών στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων

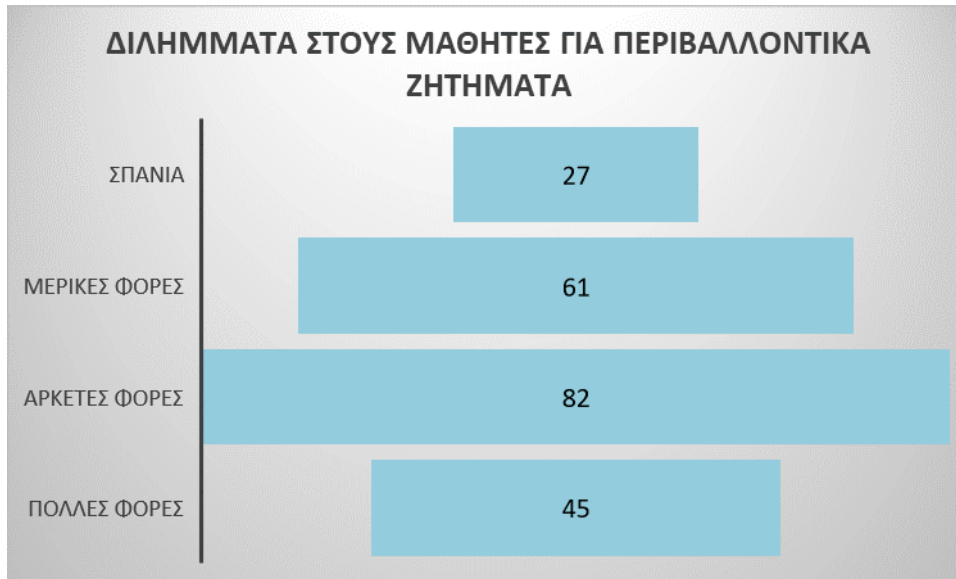
Στην ερώτηση που εξέταζε τη συχνότητα με την οποία εμπλέκουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων δόθηκαν στους συμμετέχοντες τέσσερις κλιμακωτές επιλογές. Τη μεγαλύτερη συχνότητα έλαβαν οι απαντήσεις «Μερικές φορές» και «Αρκετές Φορές». Ειδικότερα, 77 εκπαιδευτικοί (35,8%) εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων «Μερικές Φορές», 73 εκπαιδευτικοί (34%) εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων «Αρκετές Φορές», 40 εκπαιδευτικοί (18,6%) εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων «Πολλές Φορές, ενώ 25 εκπαιδευτικοί (11,6%) εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων «Σπάνια» (Σχ.10).



Σχήμα 10: Συχνότητα εμπλοκής των μαθητών στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

- Διλήμματα στους μαθητές για τα περιβαλλοντικά ζητήματα

Τέλος, όσον αφορά την ερώτηση που εξέταζε τη συχνότητα με την οποία θέτουν οι εκπαιδευτικοί διλήμματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν και εδώ από τέσσερις κλιμακωτές επιλογές. Τη μεγαλύτερη συχνότητα έλαβαν και πάλι οι απαντήσεις «Μερικές φορές» και «Αρκετές Φορές». Συγκεκριμένα, 61 εκπαιδευτικοί (28,4%) θέτουν διλήμματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα «Μερικές Φορές», 82 εκπαιδευτικοί (38,1%) θέτουν διλήμματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα «Αρκετές Φορές», 45 εκπαιδευτικοί (20,9%) θέτουν διλήμματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα «Πολλές Φορές» ενώ 27 εκπαιδευτικοί (12,6%) θέτουν διλήμματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα «Σπάνια» (Σχ. 11).



Σχήμα 11: Συχνότητα παράθεσης διλημάτων στους μαθητές για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

3.3. Προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών: Ανάλυση των αξόνων των προσωπικών θεωριών

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που εξέταζε τις προσωπικές θεωρίες των δασκάλων με τη βοήθεια του «Ερωτηματολογίου προσωπικών θεωριών δασκάλων» των Βούλγαρη & Ματσαγούρα (2005).

➤ Αξιοπιστία

Η ανάλυση του συντελεστή αξιοπιστίας Alpha Cronbach των τριών αξόνων του ερωτηματολογίου των προσωπικών θεωριών των δασκάλων έδωσε πολύ υψηλά αποτελέσματα, κάτι που διασφαλίζει την εσωτερική συνέπεια ανάμεσα στις ερωτήσεις του εκάστοτε άξονα (Πίν.2).

Ο συντελεστής αξιοπιστίας για όλο το ερωτηματολόγιο των προσωπικών θεωριών ήταν 0,88 και κρίνεται πολύ υψηλός.

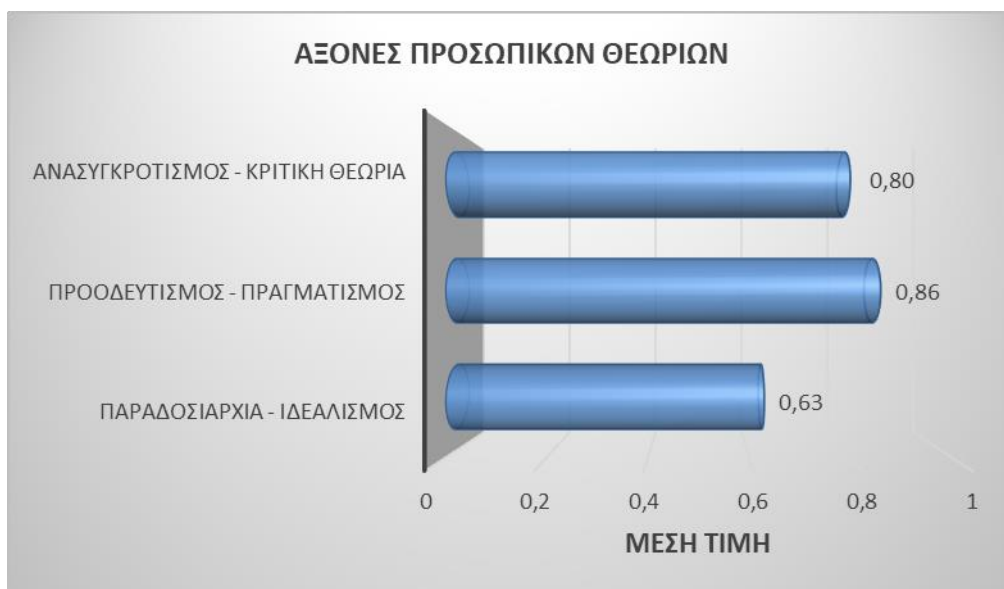
Πίνακας 2: Συντελεστής αξιοπιστίας για κάθε άξονα των προσωπικών θεωριών.

ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ Alpha Cronbach
Παραδοσιαρχία – Ιδεαλισμός	0,83
Προοδευτισμός - Πραγματισμός	0,84
Ανασυγκροτισμός – Κριτική Θεωρία	0,85

➤ Άξονες προσωπικών θεωριών

Κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που αφορούσαν τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκαν τρεις μεταβλητές που αντιστοιχούσαν σε καθένα από τους τρεις άξονες (Παραδοσιαρχία - Ιδεαλισμός, Προοδευτισμός - Πραγματισμός, Ανασυγκροτισμός - Κριτική θεωρία). Οι οικείες μεταβλητές ήταν αποτέλεσμα του λόγου του αθροίσματος των επί μέρους μεταβλητών που συνθέτουν τον κάθε άξονα προς το συνολικό αριθμό των ερωτήσεων του κάθε άξονα. Για την καλύτερη απεικόνιση των δεδομένων έγινε αναγωγή της κλίμακας 1-6 σε κλίμακα 0-1. Στη συνέχεια, από τους τρεις νέους αυτούς άξονες χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την πραγματοποίηση των συναφών συσχετίσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο άξονας με τη μεγαλύτερη αποδοχή είναι ο Προοδευτισμός - Πραγματισμός απέναντι στις θέσεις του οποίου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ισχυρή θετική στάση (Μ.Ο.= 0,86, Τ.Α.= 0,10). Ακολουθεί, ο άξονας του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας, όπου και εδώ οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ιδιαίτερα θετική στάση (Μ.Ο.= 0,80, Τ.Α.= 0,12). Στην τρίτη θέση βρίσκεται ο άξονας της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού με τους εκπαιδευτικούς να εκδηλώνουν μια μικρή θετική στάση (Μ.Ο.= 0,63, Τ.Α.= 0,13) (Σχ.12).



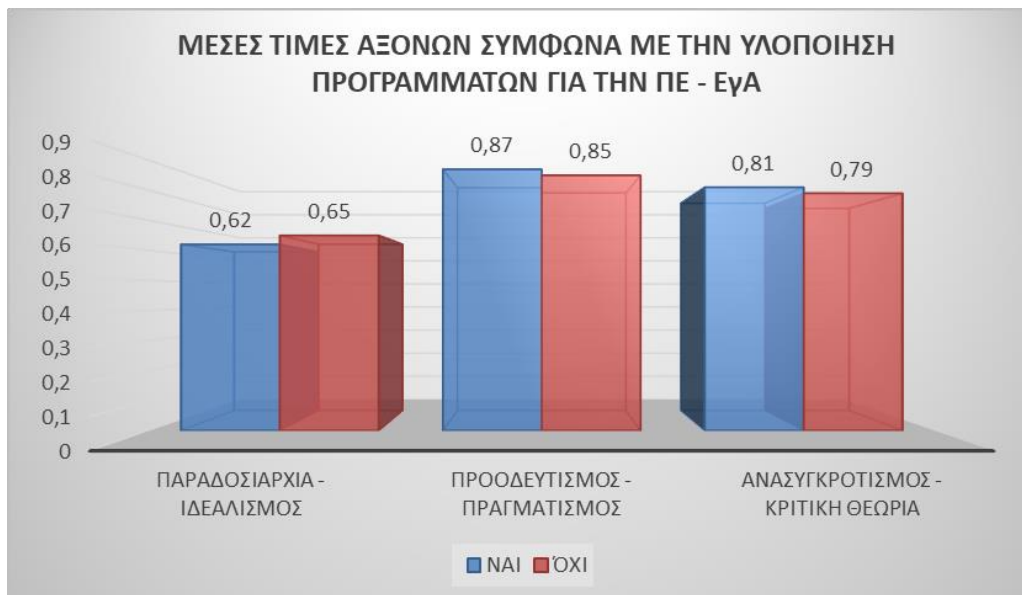
Σχήμα 12: Μέσες τιμές των αξόνων των προσωπικών θεωριών.

3.3.1. Διερεύνηση της σχέσης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους στην ΠΕ - ΕγΑ

Στην υποενότητα αυτή θα διερευνηθεί η σχέση των τριών αξόνων των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους στην ΠΕ - ΕγΑ. Συγκεκριμένα, θα εξεταστεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης και στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους τρεις άξονες προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών και α) την υλοποίηση, εκ μέρους τους, εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ, β) την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ, γ) τη συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία, δ) τη συχνότητα με την οποία εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και ε) τη συχνότητα με την οποία παραθέτουν περιβαλλοντικά διλήμματα στους μαθητές τους. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ και συγκεκριμένα οι έλεγχοι Mann-Whitney και Spearman Rho.

- Προσωπικές θεωρίες και υλοποίηση προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ

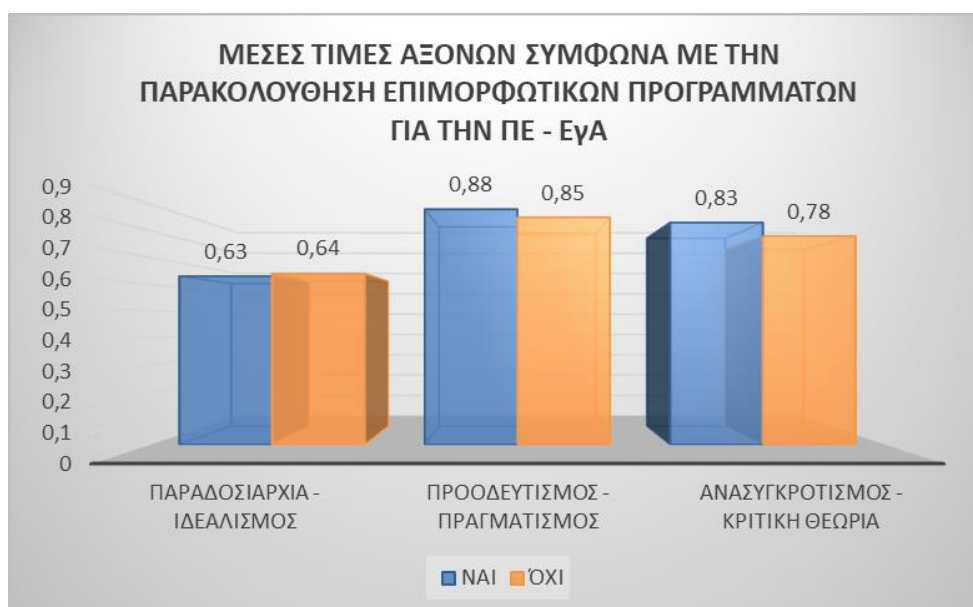
Πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με το μη παραμετρικό εργαλείο Mann-Whitney καθώς δεν πληρούταν το κριτήριο της κανονικότητας της κατανομής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποδοχή των θέσεων των τριών αξόνων των προσωπικών θεωριών, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν υλοποιήσει αντίστοιχα προγράμματα. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ ασπάζονται σε μικρότερο βαθμό τις θέσεις της Παραδοσιαρχίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν υλοποιήσει συναφή προγράμματα ($p=0,040<0,05$). Αντίθετα, στους εκπαιδευτικούς που έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ είναι πιο ισχυρή η αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού ($p=0,015<0,05$) και του Ανασυγκροτισμού ($p=0,031<0,05$) σε σχέση με όσους που δεν έχουν υλοποιήσει συναφή προγράμματα (Σχ.13).



Σχήμα 13: Μέσες τιμές των αξόνων των προσωπικών θεωριών σύμφωνα με την υλοποίηση προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ στο σχολείο.

- Προσωπικές θεωρίες και επιμόρφωση στην ΠΕ - ΕγΑ

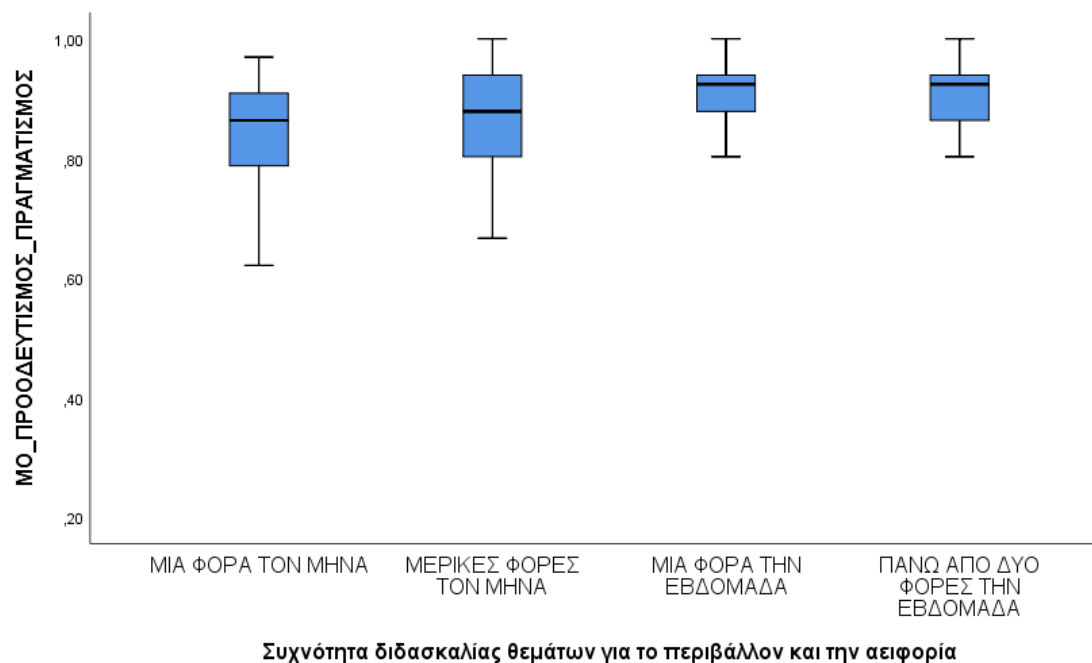
Λόγω του ότι δεν πληρούνταν το κριτήριο της κανονικότητας της κατανομής, αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό εργαλείο Mann-Whitney. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποδοχή των θέσεων των αξόνων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Ανασυγκροτισμού – Κριτικής Θεωρίας, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ και στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ΠΕ - ΕγΑ αποδέχονται σε πιο ισχυρό βαθμό τις θέσεις του Προοδευτισμού ($p=0,017<0,05$) και του Ανασυγκροτισμού ($p=0,001<0,05$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο συναφές επιμορφωτικό πρόγραμμα. Στην περίπτωση της Παραδοσιαρχίας, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p=0,339>0,05$) (Σχ.14).



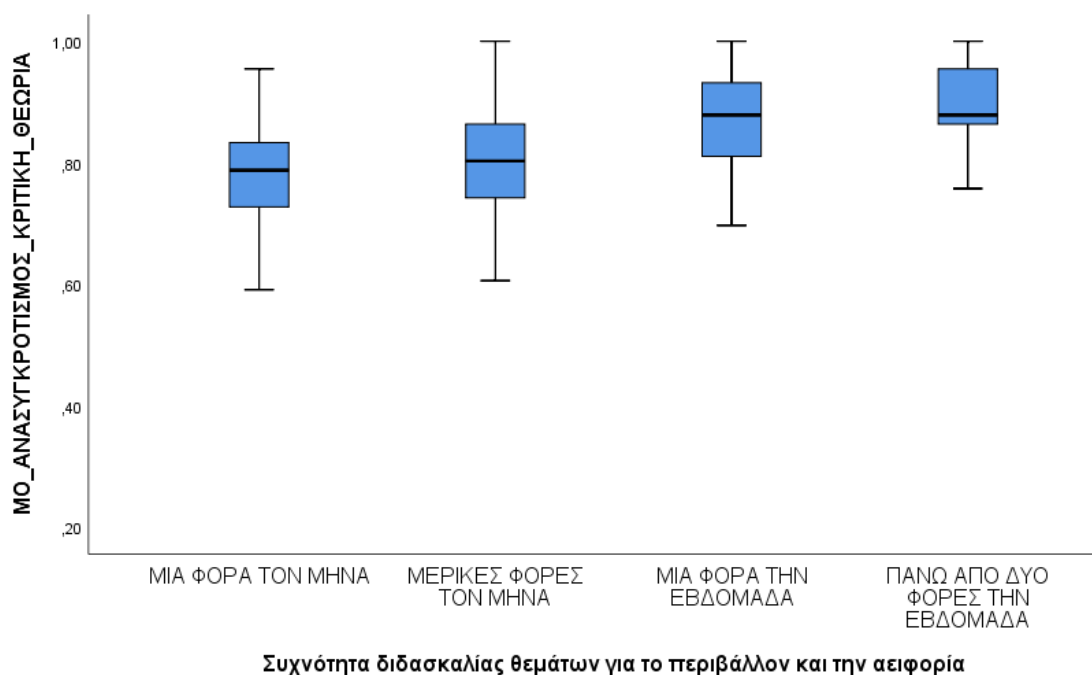
Σχήμα 14: Μέσες τιμές των αξόνων των προσωπικών θεωριών σύμφωνα με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ΠΕ – ΕγΑ.

- Προσωπικές θεωρίες και συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία

Ο στατιστικός έλεγχος έγινε με το μη παραμετρικό εργαλείο Spearman Rho, διότι δεν πληρούταν το κριτήριο της κανονικής κατανομής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αποδοχή των θέσεων των αξόνων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας από τη μια και στον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία από την άλλη. Η συσχέτιση αυτή μάλιστα είναι θετική και στις δυο περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού – Πραγματισμού, υπάρχει μια μικρή τάση να αυξάνεται και ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία ($p=0,001<0,05$, $r=0.224$) (Σχ.15). Επίσης, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας υπάρχει μια μέτρια τάση να αυξάνεται και ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία ($p=0,000<0,05$, $r=0.336$) (Σχ.16). Στην περίπτωση της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p=0,464>0,05$). Να σημειωθεί ότι κατά την ανάλυση δεν συμπεριλήφθηκε η επιλογή «ΠΟΤΕ», γιατί οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν πολύ λίγες ($n=8$) και το δείγμα δε θεωρήθηκε αντιπροσωπευτικό ($<5\%$ του δείγματος).



Σχήμα 15: Συσχέτιση της αποδοχής των θέσεων του Προοδευτισμού – Πραγματισμού με τη συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία.

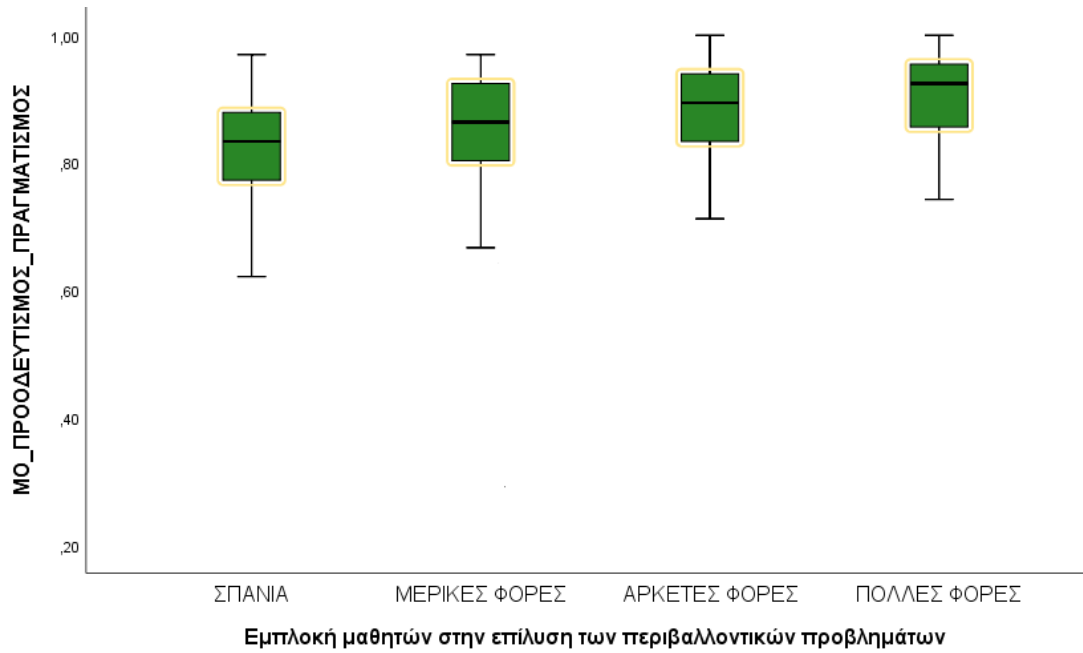


Σχήμα 16: Συσχέτιση της αποδοχής των θέσεων του Ανασυγκροτισμού – Κριτικής Θεωρίας με τη συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία.

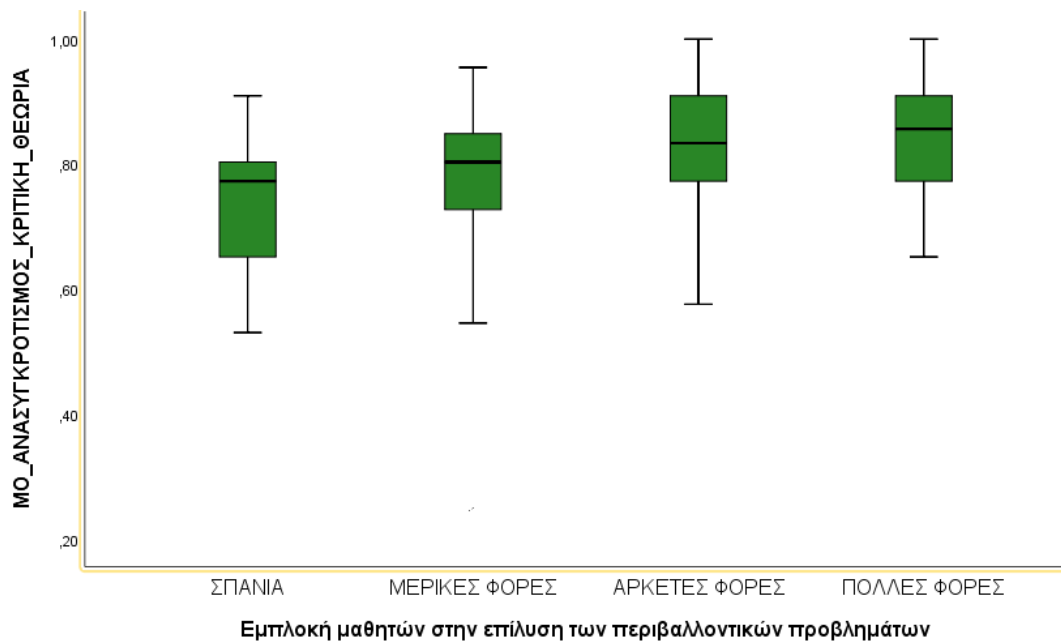
- Προσωπικές θεωρίες και συχνότητα εμπλοκής των μαθητών στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων

Για τη στατιστική ανάλυση αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό εργαλείο Spearman Rho, καθώς δεν πληρούταν το κριτήριο της κανονικής κατανομής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αποδοχή των θέσεων των αξόνων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας από τη μια και στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων από την άλλη. Η συσχέτιση αυτή είναι και στις δυο περιπτώσεις θετική.

Ειδικότερα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού, υπάρχει μια μέτρια τάση να αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων ($p=0,000<0,05$, $r=0.307$) (Σχ.17). Συνάμα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας υπάρχει επίσης μια μέτρια τάση να αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων ($p=0,000<0,05$, $r=0.293$). Στην περίπτωση της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p=0,864>0,05$) (Σχ.18).



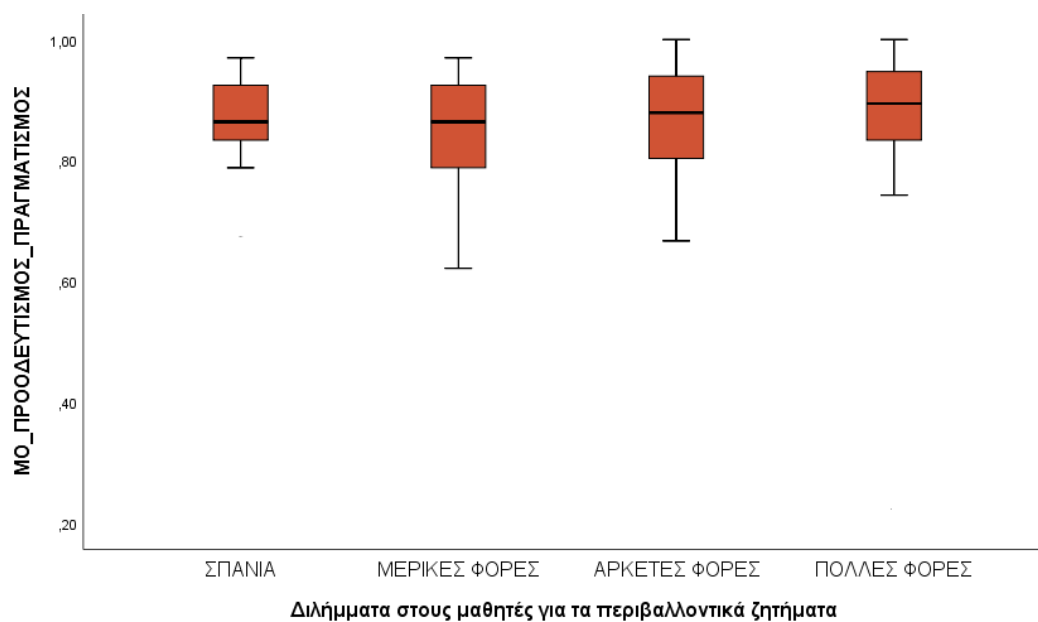
Σχήμα 17: Συσχέτιση της αποδοχής των θέσεων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού με τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.



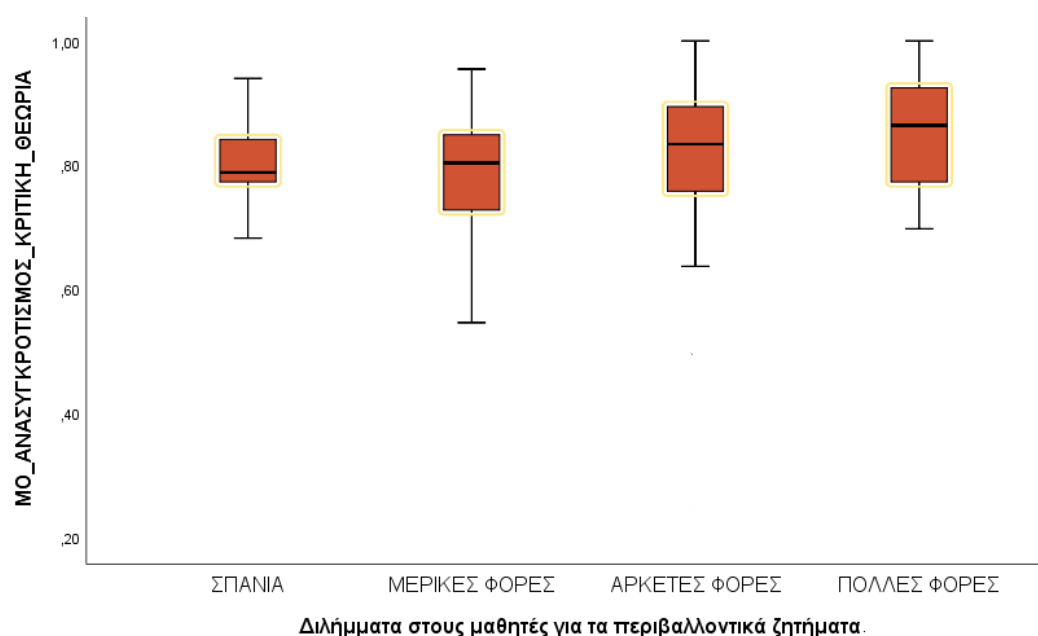
Σχήμα 18: Συσχέτιση της αποδοχής των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας με τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

- Προσωπικές θεωρίες και συχνότητα παράθεσης διλημάτων στους μαθητές για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Δεδομένου του ότι δεν πληρούταν το κριτήριο της κανονικής κατανομής έγινε χρήση του μη παραμετρικού εργαλείου Spearman Rho. Από τα αποτελέσματα προέκυψε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στην αποδοχή των θέσεων των αξόνων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας από τη μια και στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν στους μαθητές τους διλήμματα σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα από την άλλη. Η συσχέτιση αυτή χαρακτηρίζεται ως θετική και στις δυο περιπτώσεις. Αναλυτικότερα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού, υπάρχει μια μικρή τάση να αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν στους μαθητές τους διλήμματα σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα ($p=0,034<0,05$, $r=0.145$) (Σχ.19). Αντίστοιχα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας υπάρχει επίσης μια μικρή τάση να αυξάνεται η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν στους μαθητές τους διλήμματα σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα ($p=0,045<0,05$, $r=0.137$) (Σχ.20). Στην περίπτωση της Παραδοσιαρχίας-Ιδεαλισμού, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p=0,276>0,05$).



Σχήμα 19: Συσχέτιση της αποδοχής των θέσεων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού με τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν στους μαθητές τους διλήμματα σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα.



Σχήμα 20: Συσχέτιση της αποδοχής των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας με τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν στους μαθητές τους διλήμματα σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

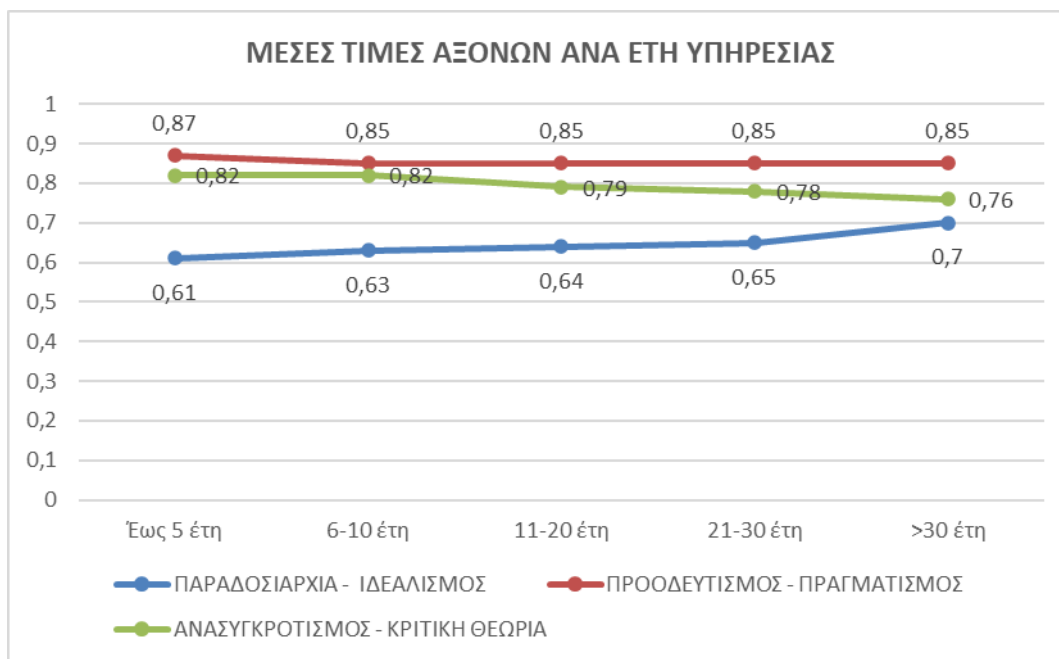
3.3.2. Διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών, ατομικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών στις προσωπικές θεωρίες

Στη υποενότητα που ακολουθεί θα διερευνηθεί η επίδραση δημογραφικών και ατομικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα θα εξεταστεί η επιρροή των παραγόντων: φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και επίπεδο σπουδών. Για τη στατιστική ανάλυση έγινε χρήση των μη παραμετρικών εργαλείων Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.

- Προσωπικές θεωρίες και έτη εκπαιδευτική προϋπηρεσίας

Αξιοποιήθηκε ο μη παραμετρικός διαγνωστικός έλεγχος Kruskal - Wallis καθώς δε πληρούταν το κριτήριο της κανονικότητας της κατανομής. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού ($p=0,043<0,05$) και του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας ($p=0,027<0,05$) σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Στην περίπτωση της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού παρατηρείται μια αυξητική τάση στην αποδοχή των θέσεων του οικείου άξονα καθώς αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας. Πιο αναλυτικά, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους έχουν έως 5 έτη υπηρεσίας και σε όσους έχουν άνω των 30 ετών ($p=0,003<0,05$) και ανάμεσα σε όσους έχουν έως 6-10 έτη υπηρεσίας και σε όσους έχουν άνω των 30 ετών ($p=0,037<0,05$). Αντίθετα παρατηρείται μια μείωση στην αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας, καθώς αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα σε όσους έχουν έως 5 έτη υπηρεσίας και σε όσους έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία άνω των 30 ετών ($p=0,016<0,05$), 21-30 έτη ($p=0,014<0,05$) και 11-20 έτη ($p=0,044<0,05$). Στον

Προοδευτισμό – Πραγματισμό δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,720>0,05$) (Σχ.21).

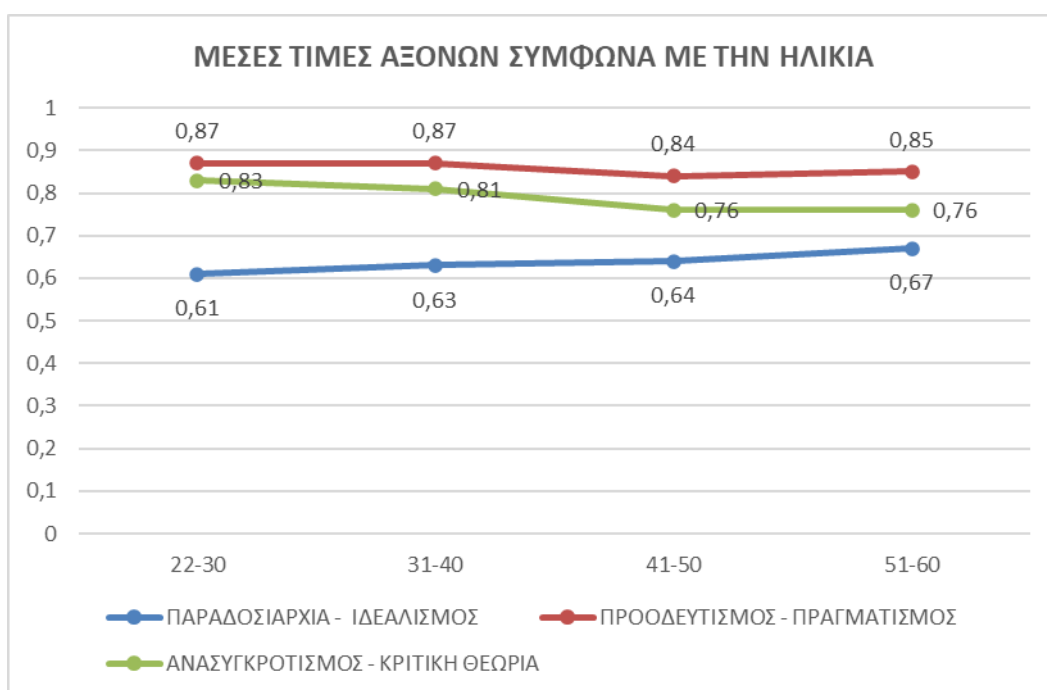


Σχήμα 21: Μέσες τιμές των αξόνων των προσωπικών θεωριών σύμφωνα με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

- Προσωπικές θεωρίες και ηλικία

Δεδομένου του ότι δε πληρούταν το κριτήριο της κανονικότητας, έγινε χρήση του μη παραμετρικού εργαλείου Kruskal - Wallis. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού ($p=0,048<0,05$) και του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας ($p=0,002<0,05$) σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική ηλικία. Στην περίπτωση της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού παρατηρείται μια αυξητική τάση στην αποδοχή των θέσεων του ομώνυμου άξονα καθώς αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους είναι 22-30 και σε όσους είναι 51-60 ($p=0,006<0,05$) και ανάμεσα σε όσους είναι 31-40 και σε όσους είναι

51-60 ($p=0,046<0,05$). Στο αντίποδα, είναι εμφανής μια μείωση στην αποδοχή του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας καθώς αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα σε όσους είναι 22-30 ετών και σε όσους είναι 41-50 ($p=0,046<0,05$) και 51-60 ($p=0,02<0,05$), καθώς και ανάμεσα σε όσους είναι 31-40 και σε όσους είναι 41-50 ($p=0,037<0,05$) και 51-60 ($p=0,044<0,05$). Στον Προοδευτισμό – Πραγματισμό δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,326>0,05$) (Σχ.22).



Σχήμα 22: Μέσες τιμές των αξόνων των προσωπικών θεωριών σύμφωνα με την ηλικία.

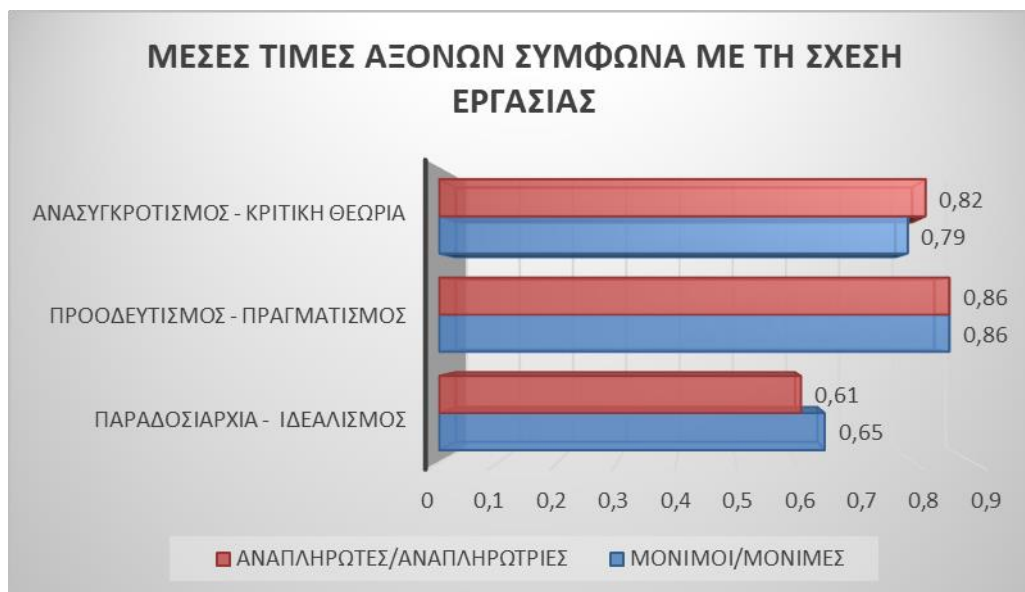
- Προσωπικές θεωρίες και φύλο

Για τον στατιστικό έλεγχο έγινε χρήση του μη παραμετρικού διαγνωστικού ελέγχου Mann - Whitney, καθώς δε πληρούταν το κριτήριο της κανονικότητας της κατανομής. Οι διαφορές που βρέθηκαν ήταν στατιστικά σημαντικές μόνο στην περίπτωση της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού, όπου βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αποδέχονται

σε μεγαλύτερο βαθμό τις αρχές του οικείου άξονα σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($p=0,028<0,05$). Στους άξονες του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0,305>0,05$ και $p=0,070>0,05$ αντίστοιχα).

- Προσωπικές θεωρίες και σχέση εργασίας

Πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με το μη παραμετρικό εργαλείο Mann - Whitney καθώς δεν πληρούταν το κριτήριο της κανονικότητας της κατανομής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού και του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ασπάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις θέσεις της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού συγκριτικά με τους αναπληρωτές ($p=0,039<0,05$). Αντίθετα, στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς είναι πιο ισχυρή η αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ($p=0,002<0,05$) (Σχ.23).



Σχήμα 23: Μέσες τιμές των αξόνων των προσωπικών θεωριών σύμφωνα με τη σχέση εργασίας.

- Προσωπικές θεωρίες και επίπεδο σπουδών

Η ανάλυση των μέσων όρων έδειξε μια αυξητική τάση στην αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο σπουδών. Αντίθετα υπάρχει μια τάση μείωσης στην αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο σπουδών. Για να ελεγχθεί αν οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό εργαλείο Kruskal-Wallis, καθώς δεν πληρούταν το κριτήριο της κανονικότητας της κατανομής. Η ανάλυση έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας ανάμεσα σε όσους έχουν μεταπτυχιακό και σε όσους έχουν βασικό πτυχίο σπουδών ($p=0,022<0,05$). Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή με μεταπτυχιακό δίπλωμα αποδέχονται σε μικρότερο βαθμό τις αρχές της Παραδοσιαρχίας σε σχέση με του εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο βασικό πτυχίο. Στις περιπτώσεις του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p=0,194>0,05$ και $p=0,118>0,05$ αντίστοιχα) (Σχ.24).



Σχήμα 24: Μέσες τιμές των αξόνων των προσωπικών θεωριών σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών.

3.4. Περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών: Ανάλυση κλίμακας NEP

➤ Αξιοπιστία

Η ανάλυση του συντελεστή αξιοπιστίας Alpha Cronbach του ερωτηματολογίου για τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες ήταν 0,75 και χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα ικανοποιητικός, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εσωτερική συνέπεια ανάμεσα στις ερωτήσεις.

➤ Ποσοστά απαντήσεων στις δηλώσεις

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα στοιχεία σχετικά με την ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην κλίμακα NEP που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε κάθε μεταβλητή της κλίμακας,

Πίνακας 3: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην κλίμακα NEP.

Δηλώσεις Κλίμακας	Απαντήσεις (%)					Μ.Ο	Τ.Α
	ΔΑ	Δ	ΟΔ/ ΟΣ	Σ	ΣΑ		
1. Η έκταση της γης είναι περιορισμένη και πλησιάζει το όριο των ανθρώπων που μπορεί να θρέψει.	3,7	18,1	29,8	34,4	14	3,3	1
2. Οι άνθρωποι δικαιούνται να υποβαθμίζουν το φυσικό περιβάλλον για να καλύψουν τις ανάγκες τους.	54	38,6	4,2	1,9	1,4	1,6	0,8
3. Κάθε φορά που οι άνθρωποι δεν σέβονται το περιβάλλον και συγκρούονται με αυτό, τα αποτελέσματα είναι καταστροφικά.	2,3	3,7	12,1	30,2	51,6	4,3	1

4. Οι άνθρωποι είναι τόσο έξυπνοι που δεν θα αφήσουν τη γη να καταστραφεί.	21,9	47	20	7,9	3,3	2,2	1
5. Οι άνθρωποι κακοποιούν σκληρά το περιβάλλον.	2,8	3,7	13,5	34,9	45,1	4,1	1
6. Η γη έχει ανεξάντλητους φυσικούς πόρους, αρκεί οι άνθρωποι να μάθουν πώς να τους εκμεταλλεύονται.	23,7	37,2	13	14,9	11,2	2,5	1,3
7. Τα φυτά και τα ζώα έχουν το ίδιο δικαίωμα να ζήσουν όπως και οι άνθρωποι.	0	2,8	6	34,9	56,3	4,5	0,7
8. Η ίδια η φύση μπορεί να απορροφήσει την βιομηχανική ρύπανση.	35,8	42,8	13,5	5,6	2,3	2	1
9. Οι άνθρωποι, παρά την εξυπνάδα τους, δεν μπορούν να ξεφύγουν από τους νόμους της φύσης.	0,9	4,7	10,2	41,4	42,8	4,2	0,9
10. Αυτά που λέγονται σήμερα για την καταστροφή του πλανήτη μας είναι υπερβολικά.	46,5	37,7	8,8	4,7	2,3	1,8	1
11. Η γη είναι ένας πλανήτης με περιορισμένη έκταση και φυσικούς πόρους.	5,6	7,4	18,6	43,3	25,1	3,8	1,1
12. Οι άνθρωποι γεννήθηκαν για να κυριαρχήσουν στην υπόλοιπη φύση.	55,8	28,4	8,4	5,1	2,3	1,7	1
13. Η φυσική ισορροπία είναι εύθραυστη και εύκολα ανατρέψιμη.	0,5	6	22,3	37,7	33,5	4	0,9
14. Οι άνθρωποι κάποια στιγμή θα καταλάβουν πως λειτουργεί η φύση και θα μπορούν να την ελέγχουν.	14	42,3	28,8	10,7	4,2	2,5	1
15. Αν τα πράγματα συνεχίσουν όπως σήμερα, θα οδηγηθούμε σύντομα σε μια μεγάλη καταστροφή του περιβάλλοντος.	0,9	3,3	10,2	34,9	50,7	4,3	0,9

*ΔΑ: Διαφωνώ Απόλυτα, Δ: Διαφωνώ, ΟΔ/ΟΣ: Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε Συμφωνώ, Σ: Συμφωνώ, ΣΑ: Συμφωνώ Απόλυτα. Τα ποσοστά ενδέχεται να μην αθροίζονται στο 100 λόγω στρογγυλοποίησης.

➤ Ανάλυση Κλίμακας

Κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που αφορούσαν τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών, η συμφωνία στις οχτώ δηλώσεις της κλίμακας (1,3,5,7,9,11,13,15) θεωρήθηκε ως αποδοχή της οικοκεντρικής ιδεολογίας και η συμφωνία στις υπόλοιπες επτά δηλώσεις (2,4,6,8,10,12,14) θεωρήθηκε ως αποδοχή της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας. Δεδομένου όμως του ότι ο ανθρωποκεντρισμός και ο οικοκεντρισμός είναι αντίθετες περιβαλλοντικές ιδεολογίες, η διαφωνία στο ένα είδος περιβαλλοντικής ιδεολογίας συνεπάγεται αποδοχή της αντίθετης περιβαλλοντικής ιδεολογίας. Υπό αυτό το πρίσμα, έγινε σε κάθε περίπτωση περιβαλλοντικής ιδεολογίας επανακωδικοποίηση («Recode») των μεταβλητών της αντίθετης περιβαλλοντικής ιδεολογίας. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση του οικοκεντρισμού χρησιμοποιήθηκαν ως είχαν οι ερωτήσεις 1,3,5,7,9,11,13,15 και επανακωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις 2,4,6,8,10,12,14 με τον εξής τρόπο: το 5 («Συμφωνώ Απόλυτα») έγινε 1 («Διαφωνώ Απόλυτα»), το 4 («Συμφωνώ») έγινε 2 («Διαφωνώ»), το 1 («Διαφωνώ Απόλυτα») έγινε 5 («Συμφωνώ Απόλυτα»), το 2 («Διαφωνώ») έγινε 4 («Συμφωνώ») και το 3 («Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ») παρέμεινε ως είχε. Αντίστοιχα στον ανθρωποκεντρισμό χρησιμοποιήθηκαν ως είχαν οι ερωτήσεις 2,4,6,8,10,12,14 και επανακωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις 1,3,5,7,9,11,13,15 με την ίδια διαδικασία που περιγράφεται στον οικοκεντρισμό.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν δυο μεταβλητές που αντιστοιχούν στην οικοκεντρική και την ανθρωποκεντρική ιδεολογία. Οι οικείες μεταβλητές ήταν αποτέλεσμα του λόγου του

αθροίσματος των επί μέρους μεταβλητών προς το συνολικό αριθμό των ερωτήσεων. Για την καλύτερη απεικόνιση των δεδομένων έγινε αναγωγή της κλίμακας 1-5 σε κλίμακα 0-1, όπου το 1, αντιστοιχώντας στο 5, εκφράζει την Απόλυτη Συμφωνία. Στη συνέχεια, από τις νέες αυτές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την πραγματοποίηση των συναφών συσχετίσεων.

Οι επιδόσεις των δασκάλων ήταν πολύ υψηλές όσον αφορά την οικοκεντρική ιδεολογία (Μ.Ο.: 0,81, ΤΑ: 0,09) και ιδιαίτερα χαμηλές στην ανθρωποκεντρική ιδεολογία (Μ.Ο.: 0,40, ΤΑ: 0,09). Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως συμφωνούν με τις θέσεις του οικοκεντρισμού και διαφωνούν με τις θέσεις του ανθρωποκεντρισμού. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον βαθμό αποδοχής της οικοκεντρικής ιδεολογίας, αλλά και στις τιμές στην ανθρωποκεντρική ιδεολογία, και στις εκπαιδευτικές επιλογές των εκπαιδευτικών γύρω από την ΠΕ - ΕγΑ. Έπειτα θα εξεταστεί η επιρροή των δημογραφικών στοιχείων στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες.

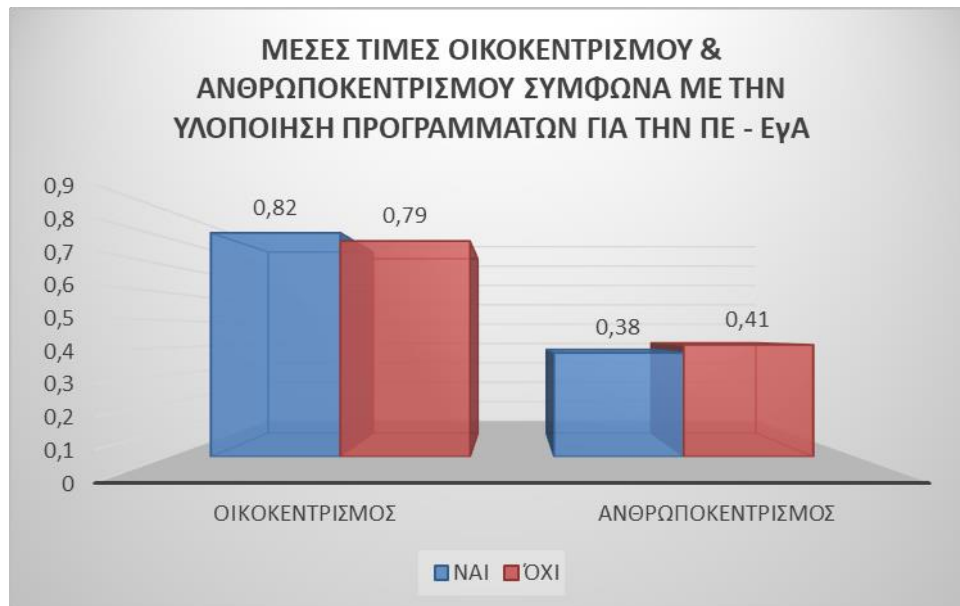
3.4.1. Διερεύνηση της σχέσης των περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους στην ΠΕ - ΕγΑ

Στην υποενότητα αυτή θα πραγματοποιηθούν συσχετίσεις των περιβαλλοντικών ιδεολογιών (οικοκεντρισμός, ανθρωποκεντρισμός) των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικές επιλογές τους γύρω από την ΠΕ - ΕγΑ, ακολουθώντας την ίδια μεθοδολογική διαδικασία που εφαρμόστηκε στις προσωπικές θεωρίες. Ως εκ τούτου, θα εξεταστεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης και στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και α) την υλοποίηση, εκ μέρους τους, εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ, β) την παρακολούθηση επιμορφωτικών

προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ, γ) τη συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία, δ) τη συχνότητα με την οποία εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και ε) τη συχνότητα με την οποία παραθέτουν περιβαλλοντικά διλήμματα στους μαθητές τους. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν οι παραμετρικοί έλεγχοι T-Test και Pearson και τα μη παραμετρικά τεστ Mann - Whitney και Spearman Rho.

- Περιβαλλοντικές ιδεολογίες και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ

Πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος με το μη παραμετρικό εργαλείο Mann-Whitney, καθώς δεν πληρούταν το κριτήριο της κανονικότητας της κατανομής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό αποδοχής του οικοκεντρισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ και στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν υλοποιήσει αντίστοιχα προγράμματα. Ειδικότερα, στους εκπαιδευτικούς που έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ είναι πιο ισχυρή η αποδοχή των θέσεων του οικοκεντρισμού σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν υλοποιήσει συναφή προγράμματα ($p=0,026<0,05$). Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε και στις τιμές του ανθρωποκεντρισμού ($p=0,018<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ να εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν υλοποιήσει σχετικά προγράμματα (Σχ.25).

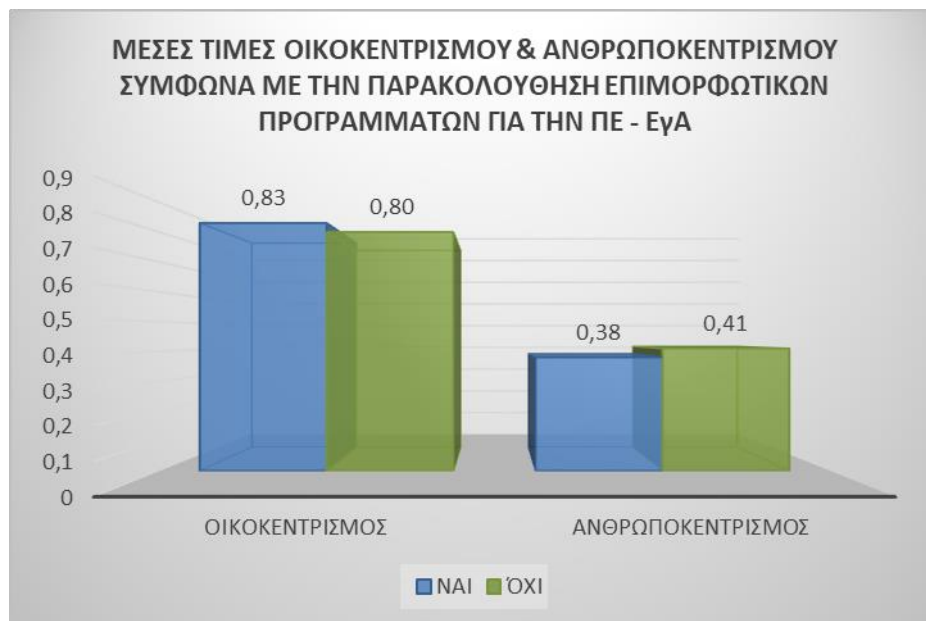


Σχήμα 25: Μέσες τιμές οικοκεντρισμού κα ανθρωποκεντρισμού σύμφωνα με την υλοποίηση προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ

- Περιβαλλοντικές ιδεολογίες και παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ

Κατά τη στατιστική ανάλυση του οικοκεντρισμού χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό εργαλείο Mann - Whitney, καθώς δεν πληρούταν το κριτήριο της κανονικότητας της κατανομής. Στην περίπτωση του ανθρωποκεντρισμού, δεδομένου του ότι η κατανομή ήταν κανονική, αξιοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον βαθμό αποδοχής του οικοκεντρισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ και στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα. Αναλυτικότερα, στους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ, είναι πιο ισχυρή η αποδοχή των θέσεων του οικοκεντρισμού σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει συναφή επιμορφωτικά προγράμματα

($p=0,012<0,05$). Στατιστικά σημαντικές είναι και οι διαφορές στις τιμές του ανθρωποκεντρισμού ($p=0,020<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ να εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα (Σχ.26).

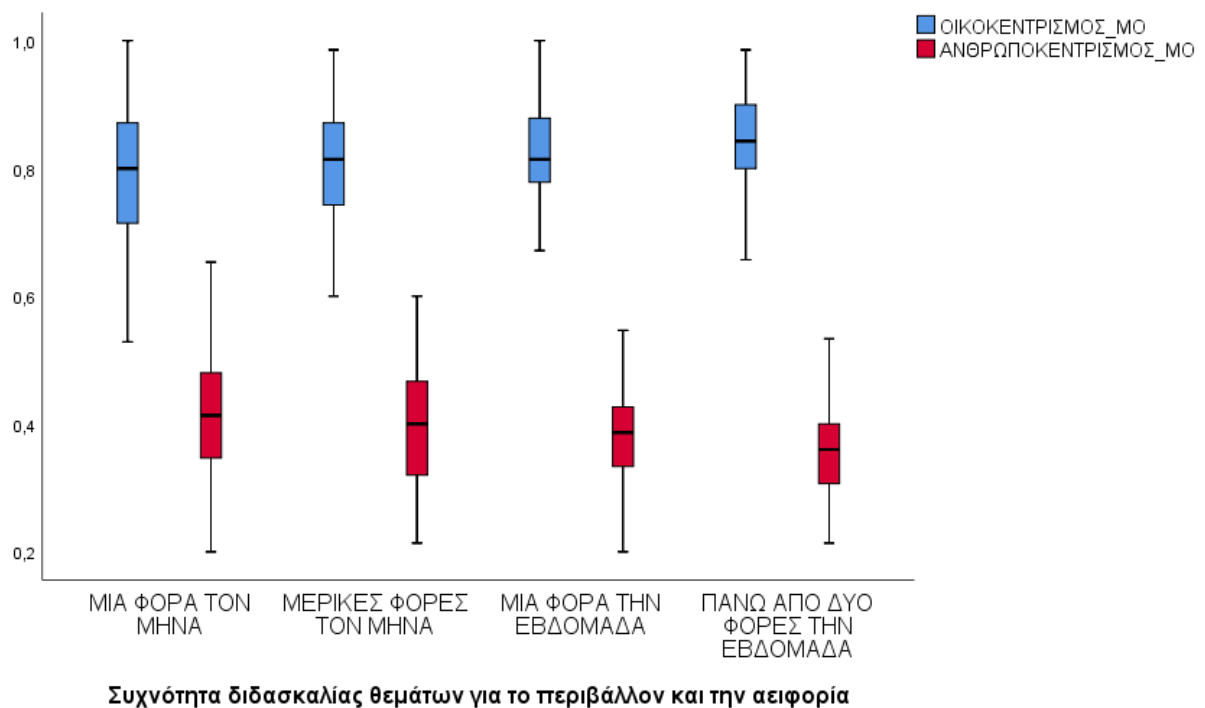


Σχήμα 26: Μέσες τιμές οικοκεντρισμού και ανθρωποκεντρισμού σύμφωνα με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ΠΕ – ΕγΑ.

- Περιβαλλοντικές ιδεολογίες και συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία

Ο στατιστικός έλεγχος έγινε με το παραμετρικό εργαλείο Pearson, διότι ακολουθείται κανονική κατανομή και υπάρχει γραμμική σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό αποδοχής του οικοκεντρισμού και στον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία. Η συσχέτιση αυτή είναι

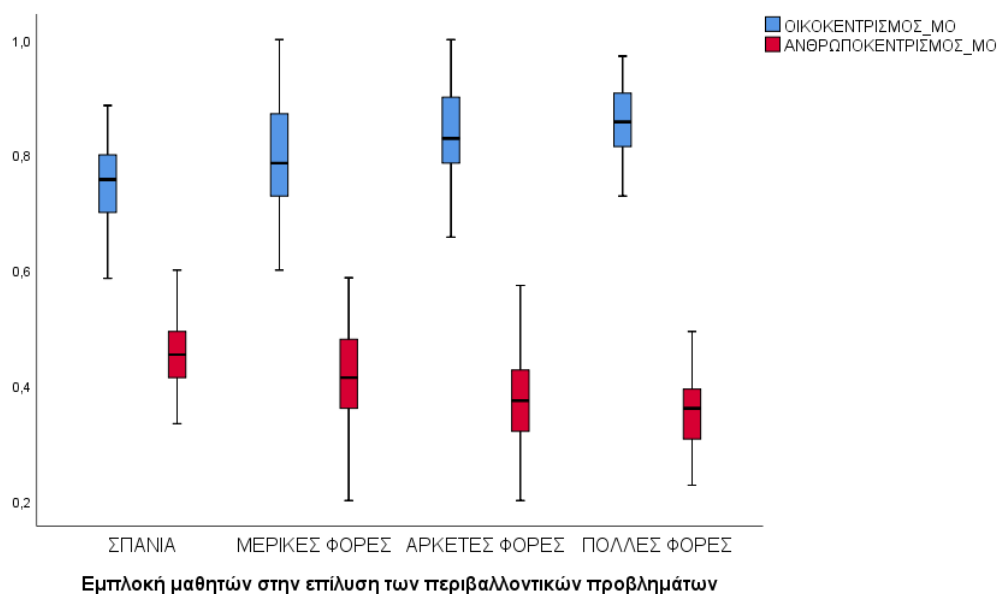
θετική. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων της οικοκεντρικής ιδεολογίας, υπάρχει μια μικρή τάση να αυξάνεται και ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία ($p=0,023<0,05$, $r=0.158$). Στατιστικά σημαντικές είναι και οι διαφορές στις τιμές του ανθρωποκεντρισμού, με τη συσχέτιση όμως να είναι αρνητική. Όσο αυξάνονται οι τιμές του ανθρωποκεντρισμού υπάρχει μια μικρή τάση να μειώνεται και ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία ($p=0,024<0,05$, $r= -0.157$) (Σχ.27). Να σημειωθεί ότι κατά την ανάλυση δεν συμπεριλήφθηκε η επιλογή «ΠΟΤΕ» γιατί οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ήταν πολύ λίγες ($n=8$) και το δείγμα δε θεωρήθηκε αντιπροσωπευτικό ($<5\%$ του δείγματος).



Σχήμα 27: Συσχέτιση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών με τη συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία

- Περιβαλλοντικές ιδεολογίες και συχνότητα εμπλοκής των μαθητών στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων

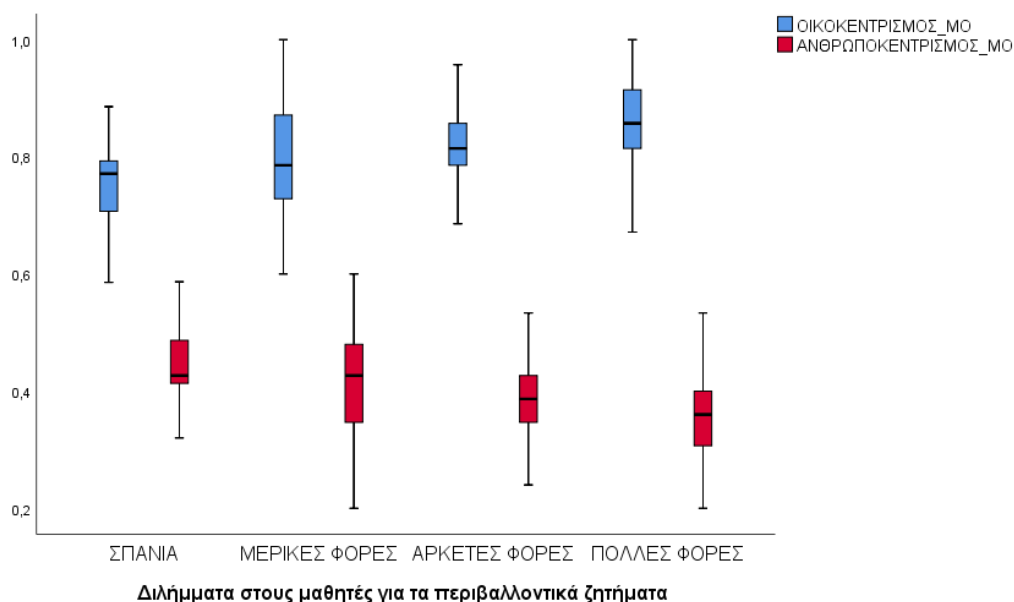
Χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό εργαλείο Pearson, καθώς ακολουθείται κανονική κατανομή και υπάρχει γραμμική σχέση στις μεταβλητές. Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αποδοχή του οικοκεντρισμού και στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η συσχέτιση αυτή είναι θετική. Πιο αναλυτικά, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων της οικοκεντρικής ιδεολογίας, υπάρχει μια μέτρια τάση να αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων ($p=0,000<0,05$, $r=0.304$). Στατιστικά σημαντικές είναι οι διαφορές και στις τιμές του ανθρωποκεντρισμού, με τη συσχέτιση όμως να είναι αρνητική. Καθώς αυξάνονται οι τιμές του ανθρωποκεντρισμού, υπάρχει μια μέτρια τάση να μειώνεται η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων ($p=0,000<0,05$, $r=-0.293$) (Σχ. 28).



Σχήμα 28: Συσχέτιση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών με τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων

- Περιβαλλοντικές ιδεολογίες και συχνότητα παράθεσης διλημάτων στους μαθητές για τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό εργαλείο Spearman Rho καθώς δεν ακολουθείται κανονική κατανομή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αποδοχή του οικοκεντρισμού και στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν διλήματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα. Η συσχέτιση αυτή είναι θετική. Ειδικότερα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων της οικοκεντρικής ιδεολογίας, υπάρχει μια μέτρια τάση να αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν διλήματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα ($p=0,000<0,05$, $r=0.296$). Στατιστικά σημαντικές είναι και οι διαφορές στις τιμές του ανθρωποκεντρισμού, με τη συσχέτιση όμως να είναι αρνητική. Ειδικότερα, όσο αυξάνονται οι τιμές του ανθρωποκεντρισμού υπάρχει μια μέτρια τάση να μειώνεται η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν διλήματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα ($p=0,000<0,05$, $r= -0.285$) (Σχ. 29).



Σχήμα 29: Συσχέτιση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών με τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν διλήματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα

3.4.2. Διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών, ατομικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η επιρροή δημογραφικών και ατομικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των δασκάλων. Για τη στατιστική ανάλυση έγινε χρήση των παραμετρικών εργαλείων T-Test (φύλο, σχέση εργασίας) και One Way ANOVA (ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, περιοχή διαμονής). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η επιρροή των παραγόντων: φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και περιοχή διαμονής δεν είναι στατιστικά σημαντική (Πίν.4).

Πίνακας 4: Επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας στα δημογραφικά στοιχεία.

	Οικοκεντρισμός	Ανθρωποκεντρισμός
Φύλο	$P=0,684>0,05$	$P=0,575>0,05$
Ηλικία	$P=0,350>0,05$	$P=0,510>0,05$
Χρόνια Προϋπηρεσίας	$P=0,962>0,05$	$P=0,967>0,05$
Περιοχή Διαμονής	$P=0,133>0,05$	$P=0,093>0,05$
Σχέση Εργασίας	$P=0,403>0,05$	$P=0,302>0,05$

Τέλος, έγινε ανάλυση ως προς το επίπεδο σπουδών. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο σπουδών παρατηρείται μια αυξητική τάση στην αποδοχή της οικοκεντρικής ιδεολογίας και μια τάση μείωσης στις τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας. Για να ελεγχθεί αν οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό εργαλείο Kruskal - Wallis, καθώς δεν πληρούταν το κριτήριο της κανονικότητας της κατανομής. Βρέθηκε ότι οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές τόσο στην οικοκεντρική ιδεολογία ($p=0,030<0,05$), όσο και στην ανθρωποκεντρική ($p=0,031<0,05$). Συγκεκριμένα, στον

οικοκεντρισμό παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους έχουν βασικό πτυχίο και σε όσους έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ($p=0,012<0,05$) και διδακτορικό δίπλωμα ($p=0,044<0,05$). Συνάμα, στον ανθρωποκεντρισμό εντοπίστηκε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους έχουν βασικό πτυχίο και σε όσους έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ($p=0,013<0,05$) και διδακτορικό δίπλωμα ($p=0,040<0,05$) (Σχ.30).



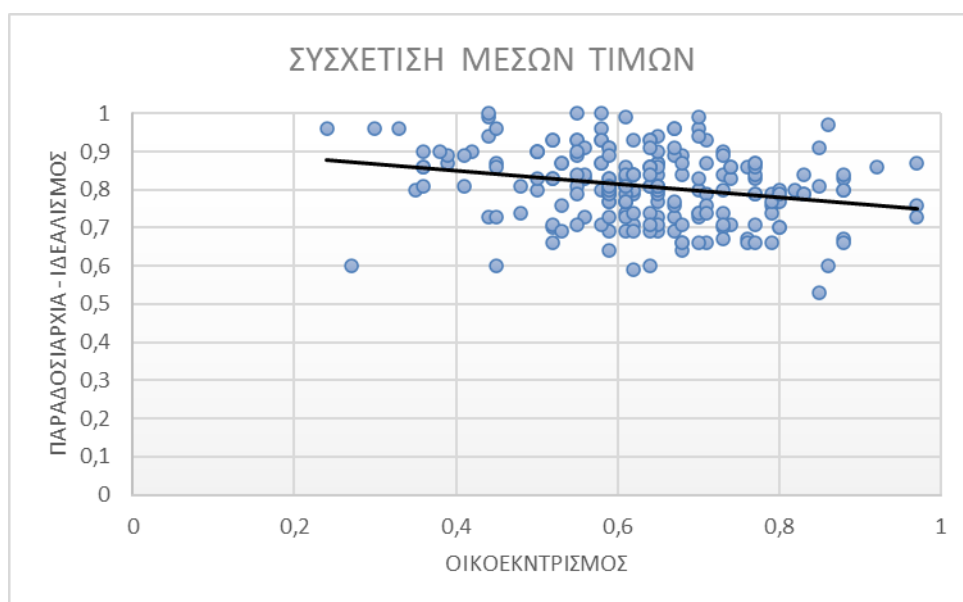
Σχήμα 30: Μέσες τιμές του οικοκεντρισμού και του ανθρωποκεντρισμού σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών.

3.5. Διερεύνηση της σχέσης των προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών

Στο τελευταίο μέρος της στατιστικής ανάλυσης ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες και τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες. Συγκεκριμένα εξετάστηκε η συσχέτιση του οικοκεντρισμού και του ανθρωποκεντρισμού με την Παραδοσιарία - Ιδεαλισμό, τον Προοδευτισμό - Πραγματισμό και τον Ανασυγκροτισμό - Κριτική Θεωρία. Επειδή δεν ακολουθούσαν η κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman Rho.

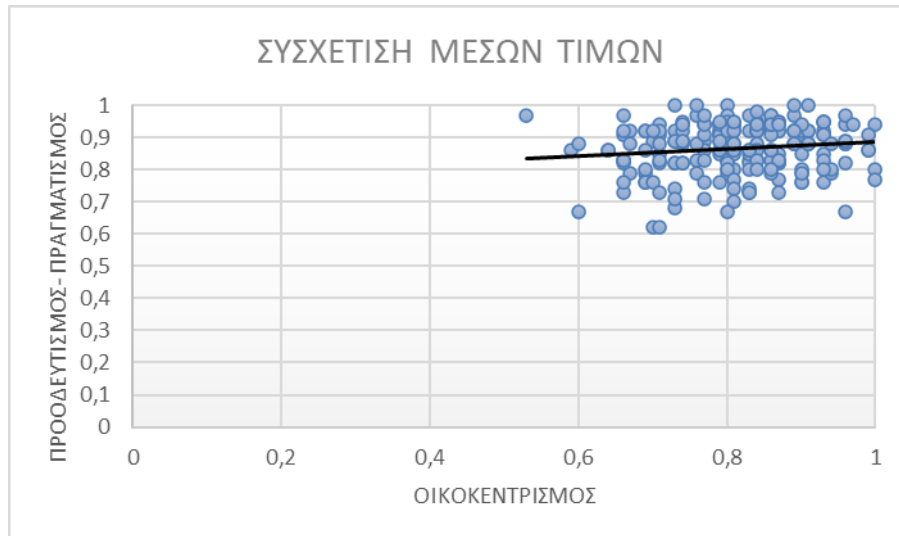
➤ Συσχέτιση οικοκεντρικής ιδεολογίας και προσωπικών θεωριών

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού και στον βαθμό αποδοχής της οικοκεντρικής ιδεολογίας. Η συσχέτιση αυτή μάλιστα είναι αρνητική ($p=0,000<0,05$, $r=-0,265$). Ειδικότερα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού στους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται μια πτωτική τάση στην αποδοχή της οικοκεντρικής ιδεολογίας (Σχ.31).



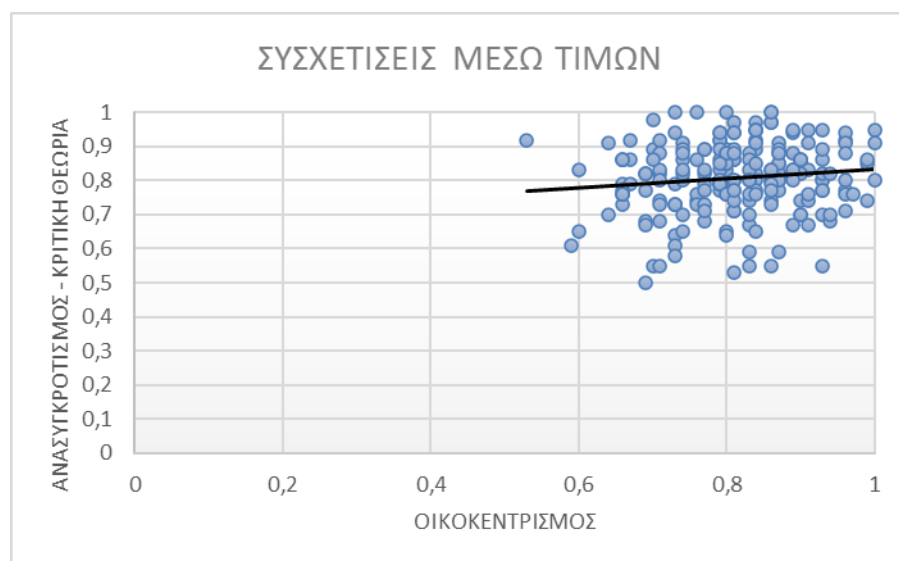
Σχήμα 31: Συσχέτιση των μέσων τιμών της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού και του Οικοκεντρισμού.

Στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει και ανάμεσα στην αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και στον βαθμό αποδοχής της οικοκεντρικής ιδεολογίας. Ωστόσο, σε αντίθεση με την Παραδοσιαρχία - Ιδεαλισμό, η συσχέτιση αυτή είναι θετική ($p=0,030<0,05$, $r= 0,148$). Αναλυτικότερα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού στους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται μια αυξητική τάση στην αποδοχή της οικοκεντρικής ιδεολογίας (Σχ.32).



Σχήμα 32: Συσχέτιση των μέσων τιμών του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Οικοκεντρισμού.

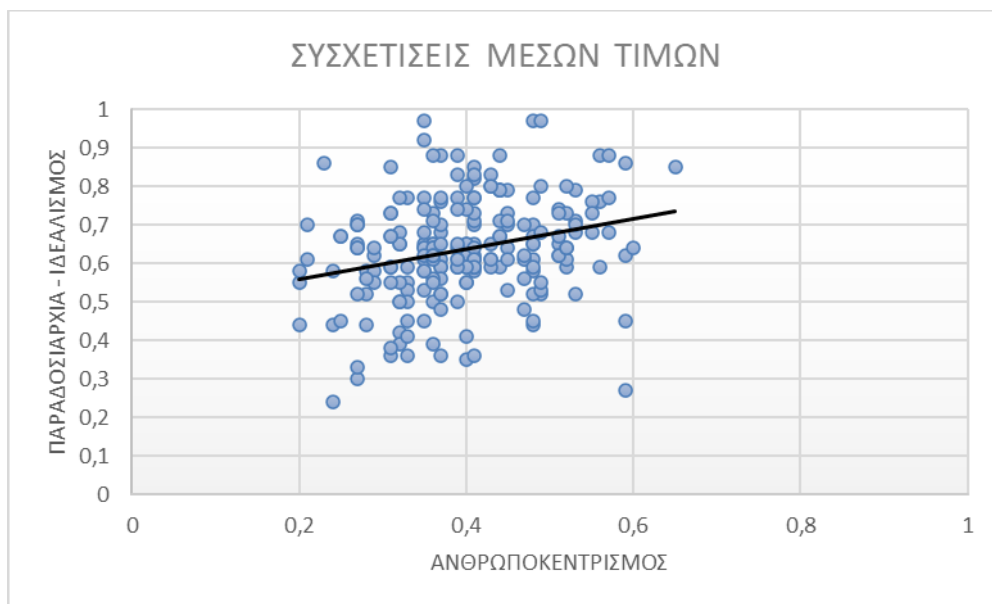
Αντίστοιχα με τον Προοδευτισμό - Πραγματισμό, στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρείται και ανάμεσα στην αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας και στον βαθμό αποδοχής της οικοκεντρικής ιδεολογίας. Η συσχέτιση αυτή είναι και εδώ θετική ($p=0,042 < 0,05$, $r=0.139$). Αναλυτικότερα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας στους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται μια αυξητική τάση στην αποδοχή της οικοκεντρικής ιδεολογίας (Σχ.33).



Σχήμα 33: Συσχέτιση των μέσων τιμών του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας και του Οικοκεντρισμού.

- Συσχέτιση ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας και προσωπικών θεωριών

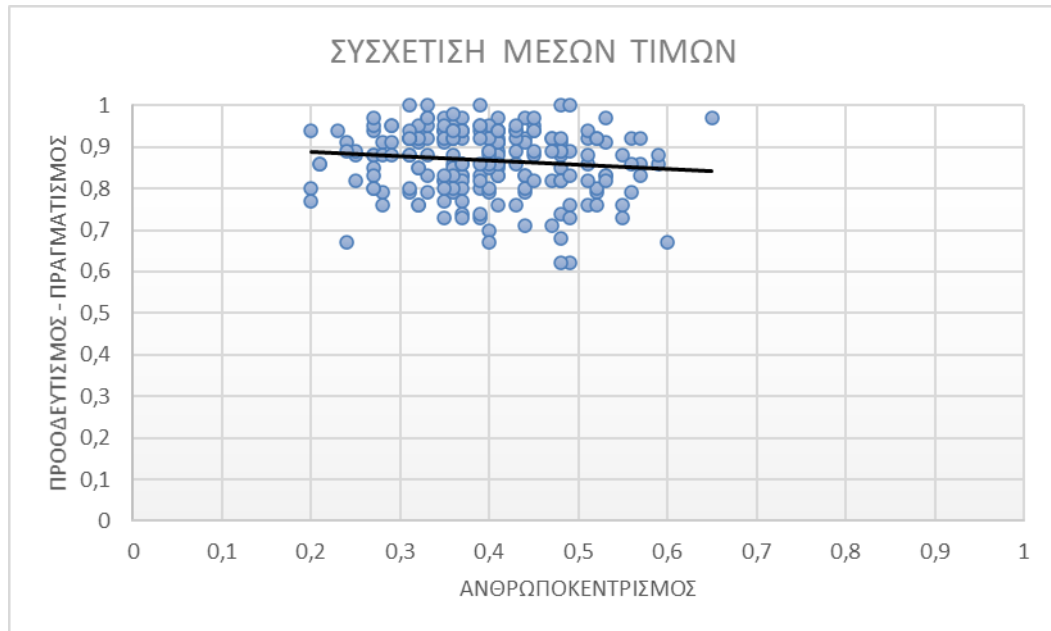
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού και στις τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας. Η συσχέτιση αυτή είναι θετική ($p=0,000<0,05$, $r= 0.281$). Ειδικότερα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού στους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται ταυτόχρονα μια αυξητική τάση στις τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας (Σχ.34).



Σχήμα 34: Συσχέτιση των μέσων τιμών της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού και του Ανθρωποκεντρισμού.

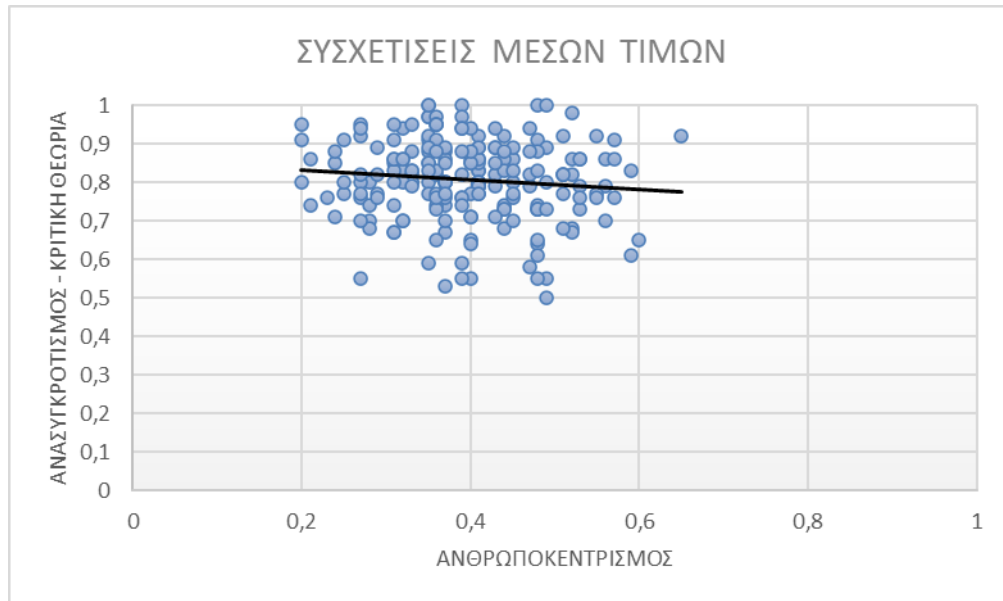
Στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει και ανάμεσα στην αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και στις τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας. Ωστόσο, σε αντίθεση με την Παραδοσιαρχία - Ιδεαλισμό, η συσχέτιση αυτή είναι

αρνητική ($p=0,026<0,05$, $r= -0.152$). Αναλυτικότερα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού – Πραγματισμού στους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται μια πτωτική τάση στις τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας (Σχ.35).



Σχήμα 35: Συσχέτιση των μέσων τιμών του Προοδευτισμού - Πραγματισμού και του Ανθρωποκεντρισμού.

Τέλος, στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρείται και ανάμεσα στην αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού – Κριτικής Θεωρίας και στις τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας. Η συσχέτιση αυτή είναι και εδώ αρνητική ($p=0,042<0,05$, $r= -0.142$). Αναλυτικότερα, όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού – Κριτικής Θεωρίας στους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται μια πτωτική τάση στις τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας (Σχ.36).



Σχήμα 36: Συσχέτιση των μέσων τιμών του Ανασυγκροτισμού – Κριτικής Θεωρίας και του Ανθρωποκεντρισμού.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που περιγράφονται στην προηγούμενη ενότητα ανέδειξαν σημαντικά στοιχεία, τα οποία προσφέρουν χρήσιμα αλλά πρωτίστως νέα ερευνητικά δεδομένα γύρω από το οικείο επιστημονικό πεδίο. Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων και θα εξαχθούν τα σημαντικότερα συμπεράσματα, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους άξονες των προσωπικών θεωριών που αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα, με την αξιοποίηση του «Ερωτηματολογίου των Προσωπικών Θεωριών Δασκάλων», έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί δεν απορρίπτουν τις θέσεις κανενός φιλοσοφικού-παιδαγωγικού προσανατολισμού. Εντούτοις, με βάση τις τιμές που προέκυψαν, παρατηρούνται διαφορές στον βαθμό αποδοχής του εκάστοτε άξονα προσωπικών θεωριών. Απαντώντας λοιπόν στο ερευνητικό ερώτημα 1, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις θέσεις του Προοδευτισμού - Πραγματισμού (Μ.Ο: 0,86), ακολουθεί η αποδοχή των θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας (Μ.Ο: 0,80) και σε μικρότερο βαθμό ασπάζονται τις θέσεις της Παραδοσιαρχίας - Ιδεαλισμού (Μ.Ο: 0,63). Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές. Η ιεράρχηση αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα των Βούλγαρη & Ματσαγγούρα (2005) και των Παπαδοπούλου κ.α. (2011). Ωστόσο, παρατηρείται μια μικρή άνοδος στην υιοθέτηση των προτάσεων - θέσεων του Ανασυγκροτισμού - Κριτικής Θεωρίας, κάτι που υποδεικνύει πως την τελευταία δεκαετία υπάρχει μια αυξητική τάση στην αποδοχή των προτάσεων - θέσεων του ομώνυμου άξονα από τους εκπαιδευτικούς.

Η αποτύπωση των προσωπικών θεωριών των δασκάλων, υπό το πρίσμα των τριών φιλοσοφικών παιδαγωγικών προσανατολισμού, έγινε σε ένα πρώτο επίπεδο ώστε να

επικαιροποιηθούν τα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα. Η παρούσα έρευνα δεν περιορίστηκε όμως στην σκιαγράφηση των προσωπικών θεωριών των δασκάλων, αλλά, παίρνοντας τη σκυτάλη από τις πρότερες έρευνες, προχώρησε στη διερεύνηση της σχέσης των προσωπικών θεωριών με τις εκπαιδευτικές επιλογές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ΠΕ - ΕγΑ.

Όπως αναφέρουν οι Βούλγαρης & Ματαγγούρας (2005), μια από τις διερευνητικές εφαρμογές του Ερωτηματολογίου των Προσωπικών Θεωριών είναι η διερεύνηση του βαθμού συμφωνίας μεταξύ των πεποιθήσεων και των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό. Η διερεύνηση λοιπόν της σχέσης των προσωπικών θεωριών, στο πλαίσιο των τριών αξόνων, με τις εκπαιδευτικές επιλογές των δασκάλων στην ΠΕ - ΕγΑ συνιστά μια μορφή πραγματοποίησης της παραπάνω διερευνητικής εφαρμογής.

Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται και ο καινοτόμος χαρακτήρας της παρούσας έρευνας. Αξίζει να επισημανθεί πως οι προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί γύρω από τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Γεωργόπουλος κ.α., 2008; Δασκολιά, 2005) ήταν ποιοτικές και επικεντρώθηκαν πρωτίστως στην αποτύπωση των προσωπικών θεωριών για την ΠΕ. Η παρούσα έρευνα, μέσα από μια ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, έρχεται να εξετάσει τη σχέση των προσωπικών θεωριών με τις εκπαιδευτικές επιλογές τους στην ΠΕ - ΕγΑ, αλλά και με δημογραφικά, ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Ακόμη, οι πρότερες έρευνες είχαν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δασκολιά, 2005) και σε Νηπιαγωγούς (Γεωργόπουλος κ.α., 2008). Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιείται σε δασκάλους και με αυτό τον τρόπο έρχεται να προσδώσει προστιθέμενη αξία στα προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα.

Περνώντας λοιπόν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές επιλογές τους στο πλαίσιο της ΠΕ - ΕγΑ, προκύπτουν πολλά χρήσιμα συμπεράσματα. Ειδικότερα παρατηρούμε τα εξής:

Συγκρίνοντας τις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών που έχουν υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ με εκείνων που δεν έχουν υλοποιήσει αντίστοιχα προγράμματα, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις θέσεις του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν υλοποιήσει σχετικά προγράμματα. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ, υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό τις θέσεις της Παραδοσιαρχίας, σε σχέση με όσους δεν έχουν υλοποιήσει συναφή προγράμματα. Απαντώντας λοιπόν στο ερευνητικό ερώτημα 2α, υπάρχει σημαντική διαφορά στο βαθμό αποδοχής των θέσεων και των τριών αξόνων των προσωπικών θεωριών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ και στους εκπαιδευτικούς που δεν υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ.

Κατά τη σύγκριση των τιμών που δόθηκαν από όσους έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ΠΕ - ΕγΑ, με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει συναφή επιμορφωτικά προγράμματα, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για ΠΕ - ΕγΑ ασπάζονται περισσότερο τις θέσεις του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση στην ΠΕ - ΕγΑ. Ωστόσο, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην Παραδοσιαρχία. Υπό αυτό το πρίσμα, η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα 2β είναι ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στο βαθμό αποδοχής των

θέσεων του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ και στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για την ΠΕ-ΕγΑ.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί το σχετικά υψηλό ποσοστό (39%) όσων δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ΠΕ - ΕγΑ. Ο υψηλός αυτός αριθμός πιθανόν να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς του 2021-2022, έχοντας μεσολαβήσει το καλοκαίρι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» όπου ο ένας εκ των τεσσάρων θεματικών αξόνων είναι το Περιβάλλον («Φροντίζω το Περιβάλλον»).

Ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία σε σχέση με τις προσωπικές τους θεωρίες. Παρατηρείται μια αυξητική τάση στον χρόνο διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία όσο αυξάνεται η αποδοχή των προτάσεων-θέσεων του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού. Στην περίπτωση της Παραδοσιαρχίας δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σύμφωνα με τα παραπάνω, και απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα 2γ, ο βαθμός αποδοχής των θέσεων του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία.

Εξίσου σημαντικά είναι και τα συμπεράσματα που εξάγονται σχετικά με τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για την ΠΕ - ΕγΑ προς τους μαθητές τους, σε σχέση πάντα με τις προσωπικές θεωρίες που ασπάζονται. Ειδικότερα, προκύπτει πως όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού αυξάνεται και η

συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς και η συχνότητα με την οποία θέτουν στους μαθητές τους διλήμματα για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Όσον αφορά τον παράγοντα της Παραδοσιαρχίας δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Απαντώντας λοιπόν στα ερευνητικά ερωτήματα 2δ και 2ε, ο βαθμός αποδοχής των θέσεων του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού σχετίζεται αφενός με τη συχνότητα με την οποία εμπλέκουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και αφετέρου με τη συχνότητα με την οποία θέτουν διλήμματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα.

Απαντώντας επομένως στο ερευνητικό ερώτημα 2, υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών (πρωτίστως στον βαθμό αποδοχής του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού) και στις εκπαιδευτικές επιλογές τους στο πλαίσιο της ΕγΑ, σημειώνοντας ωστόσο την έλλειψη συσχέτισης με την Παραδοσιαρχία (πλην της περίπτωσης της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ΠΕ - ΕγΑ).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα παρατηρούμε τα εξής:

Η σύγκριση των βαθμολογιών ανδρών και γυναικών έδειξε πως οι γυναίκες αποδέχονται σε μικρότερο βαθμό τις θέσεις του άξονα της Παραδοσιαρχίας σε σχέση με τους άνδρες. Οι Παπαδοπούλου κ.α. (2011) είχαν βρει στατιστικά σημαντικές διαφορές στον Προοδευτισμό ως προς το φύλο, με τις γυναίκες να λαμβάνουν υψηλότερες τιμές. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στον Προοδευτισμό

και τον Ανασυγκροτισμό, κάτι που υποδεικνύει μια σύγκλιση των απόψεων των δυο φύλων ως προς την αποδοχή του περιεχομένου των θέσεων των ομώνυμων αξόνων.

Συγκρίνοντας τα έτη υπηρεσίας και την ηλικία με τους τρεις άξονες προσωπικών θεωριών, εντοπίζονται διαφορετικές βαθμολογίες. Στην Παραδοσιαρχία παρατηρούμε μια αύξηση των τιμών των συμμετεχόντων καθώς αυξάνεται η ηλικία, ενώ το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση των ετών προϋπηρεσίας. Όσον αφορά την ηλικία, οι διαφορές είναι σημαντικές ανάμεσα στους πιο νέους εκπαιδευτικούς (22-40), που αποδέχονται σε μικρότερο βαθμό τις θέσεις της Παραδοσιαρχίας, και σε όσους είναι μεγαλύτερης ηλικίας (51-60), οι οποίοι εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές. Στο ίδιο μήκος κύματος, στα χρόνια προϋπηρεσίας, σημαντικές διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας, οι οποίοι παρουσιάζουν μικρότερες τιμές απέναντι στις θέσεις της Παραδοσιαρχίας, και σε όσους έχουν προϋπηρεσία άνω των 30 ετών, στους οποίους παρατηρείται μεγαλύτερη βαθμολογία.

Αντίστροφη είναι η εικόνα στον Ανασυγκροτισμό όπου όσο αυξάνονται οι ηλικίες και τα έτη υπηρεσίας οι βαθμολογίες μικραίνουν. Σχετικά με την ηλικία, σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στους νέους εκπαιδευτικούς (22-40) που εμφανίζουν υψηλότερες βαθμολογίες στον Ανασυγκροτισμό και σε όσους είναι 51-60, οι οποίοι αποδέχονται λιγότερο τις προτάσεις-θέσεις του ομώνυμου άξονα. Παρόμοιο σχήμα ισχύει και στα έτη προϋπηρεσίας, όπου οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 10 έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές, ενώ σε όσους έχουν πάνω από 11 έτη υπηρεσίας παρατηρείται σταδιακή μείωση της αποδοχής των θέσεων του Ανασυγκροτισμού, με τις μικρότερες τιμές να συναντώνται σε όσους έχουν περισσότερα από 30 χρόνια υπηρεσίας. Η ανοδική πορεία στην Παραδοσιαρχία και η πτωτική πορεία στον Ανασυγκροτισμό με βάση τα έτη υπηρεσίας και την ηλικία, συνάδει με τα ευρήματα των Παπαδοπούλου κ.α. (2011).

Ωστόσο, σε αντίθεση με την εν λόγω έρευνα, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον Προοδευτισμό τόσο ως προς την ηλικία όσο και ως προς τα έτη προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας είναι δυο παράγοντες που επηρεάζουν τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών κυρίως στον άξονα της Παραδοσιαρχίας και του Ανασυγκροτισμού.

Ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα σχετικά με τη σχέση εργασίας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές στον άξονα της Παραδοσιαρχίας σε σχέση με τους αναπληρωτές, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στον Ανασυγκροτισμό, όπου οι αναπληρωτές είναι αυτοί που έχουν υψηλότερες βαθμολογίες. Στον Προοδευτισμό δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών. Οι διαφορές αυτές δύναται να ερμηνευτούν από την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο ηλικίας και περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας συγκριτικά με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Το τελευταίο δημογραφικό στοιχείο που εξετάστηκε ως προς τις προσωπικές θεωρίες αφορούσε το επίπεδο σπουδών. Σε επίπεδο μέσω τιμών παρατηρείται μια αυξητική τάση στην αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο σπουδών. Αντίθετα παρατηρείται μια πτωτική τάση στην αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο σπουδών. Οι διαφορές ήταν σημαντικές μόνο στην αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας ανάμεσα σε όσους έχουν βασικό πτυχίο και όσους έχουν μεταπτυχιακό, με τους πρώτους να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις θέσεις του οικείου άξονα σε σχέση με τους δεύτερους. Φαίνεται λοιπόν πως το επίπεδο σπουδών επηρεάζει πρωτίστως τον βαθμό αποδοχής των θέσεων της Παραδοσιαρχίας.

Απαντώντας λοιπόν στο ερευνητικό ερώτημα 3, τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό και με διαφορετικό τρόπο τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με όσα περιγράφονται παραπάνω.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε σε ποιο βαθμό ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί την οικοκεντρική ή την ανθρωποκεντρική περιβαλλοντική ιδεολογία. Οι υψηλές τιμές που εμφάνισε το δείγμα ως προς την οικοκεντρική ιδεολογία (Μ.Ο.: 0,81) υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις θέσεις του οικοκεντρισμού και ως εκ τούτου ασπάζονται τα όσα προτάσσει. Αντίθετα, οι ιδιαίτερα χαμηλές τιμές στην ανθρωποκεντρική ιδεολογία (Μ.Ο.: 0,40) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τις θέσεις του ανθρωποκεντρισμού. Το εύρημα αυτό επαληθεύει τη διαπίστωση του O’Riordan (1985), ο οποίος μελετώντας τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, είχε υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως ασπάζονται τον οικοκεντρισμό. Ακόμη, επαληθεύονται τα αποτελέσματα άλλων διεθνών ερευνών σε εκπαιδευτικούς που βρήκαν υπεροχή του οικοκεντρισμού έναντι του ανθρωποκεντρισμού (Almeida & Vasconcelos, 2011; Nyberg et al., 2019; Zeqir et al., 2019).

Συνάφεια υπάρχει και με τα ευρήματα σχετικών ελληνικών ερευνών. Συγκεκριμένα οι Karageorgakis et al. (2007) παρατήρησαν πως οι νηπιαγωγοί είχαν μη-ανθρωποκεντρικές πεποιθήσεις για τη σχέση ανθρώπου - φύσης. Ακόμη, οι Sirivianou & Papadimitriou (2018) αξιολογώντας τις περιβαλλοντικές στάσεις νηπιαγωγών, παρατήρησαν μια αρκετά οικοκεντρική προσέγγιση. Η συμφωνία του δείγματος της παρούσας έρευνας με τον οικοκεντρισμό και η απόρριψη του ανθρωποκεντρισμού επαληθεύει, ενδυναμώνει και συμπληρώνει τα πρότερα ευρήματα. Αυτή η μετατόπιση από τον ανθρωποκεντρισμό

στον οικοκεντρισμό οφείλεται πρωτίστως σε δυο λόγους: τα περιβαλλοντικά προβλήματα και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Karageorgakis et al., 2007).

Το γεγονός ότι σε ορισμένες διεθνείς έρευνες έχει βρεθεί ισχυρή παρουσία του ανθρωποκεντρισμού σε εκπαιδευτικούς (Munoz et al., 2009; Quinn et al., 2015) δύναται να αποδοθεί στους διαφορετικούς κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες και τη διαφορετική κουλτούρα που επικρατεί σε κάθε χώρα (Erten, 2008; Munoz et al., 2009)

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζε τη σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες που ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί και στις εκπαιδευτικές επιλογές που κάνουν στο πλαίσιο της ΕγΑ. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων απορρέουν αξιοσημείωτα συμπεράσματα. Ειδικότερα, παρατηρούμε τα εξής:

Συγκρίνοντας τις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών που έχουν υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ στο σχολείο με όσους δεν έχουν υλοποιήσει αντίστοιχα προγράμματα, παρατηρούμε ότι στους εκπαιδευτικούς που έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ είναι πιο ισχυρή η αποδοχή της οικοκεντρικής ιδεολογίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν υλοποιήσει συναφή προγράμματα. Αντίθετα, από τη σύγκριση των τιμών στον ανθρωποκεντρισμό προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ εμφανίζουν μικρότερες τιμές, σε σχέση με όσους δεν έχουν υλοποιήσει σχετικά προγράμματα. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υλοποιήσει προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ διαφωνούν περισσότερο στην ανθρωποκεντρική ιδεολογία σε σχέση με όσους δεν έχουν υλοποιήσει αντίστοιχα προγράμματα. Απαντώντας λοιπόν στο ερευνητικό ερώτημα 5α, υπάρχει σημαντική διαφορά στο βαθμό αποδοχής του οικοκεντρισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ και στους

εκπαιδευτικούς που δεν υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ. Επίσης, υπάρχει σημαντική διαφορά στο βαθμό απόρριψης του ανθρωποκεντρισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ και στους εκπαιδευτικούς που δεν υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για την ΠΕ - ΕγΑ

Από τη σύγκριση των τιμών που δόθηκαν από όσους έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ΠΕ - ΕγΑ, με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει συναφή επιμορφωτικά προγράμματα, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για ΠΕ - ΕγΑ ασπάζονται περισσότερο τις θέσεις του οικοκεντρισμού σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί στην ΠΕ - ΕγΑ. Στον αντίποδα, η σύγκριση των τιμών στον ανθρωποκεντρισμό έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ΠΕ - ΕγΑ παρουσιάζουν μικρότερες τιμές σε σχέση με όσους δεν έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στην ΠΕ - ΕγΑ διαφωνούν περισσότερο με την ανθρωποκεντρική ιδεολογία σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση. Συνεπώς, η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα 5β είναι ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στο βαθμό αποδοχής του οικοκεντρισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί στην ΠΕ - ΕγΑ και στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιμορφωθεί στην ΠΕ - ΕγΑ. Συνάμα, υπάρχει σημαντική διαφορά στο βαθμό απόρριψης του ανθρωποκεντρισμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί στην ΠΕ - ΕγΑ και στους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιμορφωθεί στην ΠΕ - ΕγΑ.

Χρήσιμα συμπεράσματα εξάγονται και σχετικά με το χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία σε σχέση με

τις περιβαλλοντικές τους ιδεολογίες. Παρατηρείται μια αυξητική τάση στον χρόνο διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία όσο αυξάνεται η αποδοχή της οικοκεντρικής ιδεολογίας. Αντίστροφη είναι η εικόνα στον ανθρωποκεντρισμό, όπου όσο αυξάνονται οι τιμές του ανθρωποκεντρισμού υπάρχει μια πτωτική τάση στον χρόνο διδασκαλίας θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα 5γ είναι ότι οι περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τον χρόνο διδασκαλίας που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα για το περιβάλλον και την αειφορία.

Ενδιαφέροντα είναι και τα συμπεράσματα όσον αφορά τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών για την ΠΕ - ΕγΑ προς τους μαθητές τους, σε σχέση με τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες τους. Συγκεκριμένα, προκύπτει πως όσο αυξάνεται η αποδοχή της οικοκεντρικής ιδεολογίας αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς και η συχνότητα με την οποία θέτουν στους μαθητές τους διλήμματα για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Αντίθετα, στον ανθρωποκεντρισμό, όσο αυξάνονται οι τιμές υπάρχει μια πτωτική τάση στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς και στη συχνότητα με την οποία θέτουν στους μαθητές τους διλήμματα για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Κατά συνεπαγωγή, και απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα 5δ και 5ε, οι περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται αφενός με τη συχνότητα με την οποία εμπλέκουν οι δάσκαλοι τους μαθητές τους στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων και αφετέρου με τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θέτουν διλήμματα στους μαθητές τους για περιβαλλοντικά ζητήματα.

Απαντώντας λοιπόν στο ερευνητικό ερώτημα 5 υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών και στις εκπαιδευτικές επιλογές τους στο πλαίσιο της ΠΕ - ΕγΑ.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την επιρροή δημογραφικών και ατομικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις περιβαλλοντικές ιδεολογίες τους. Οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τη περιοχή διαμονής. Τα οικεία δημογραφικά χαρακτηριστικά λοιπόν δεν επηρεάζουν τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μόνο στο επίπεδο σπουδών. Συγκριμένα, όσο αυξάνεται το επίπεδο σπουδών αυξάνεται και ο βαθμός αποδοχής τη οικοκεντρικής ιδεολογίας, με τις διαφορές να είναι σημαντικές ανάμεσα σε όσους έχουν βασικό πτυχίο και σε όσους έχουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα. Το ίδιο σχήμα, αλλά με αντίστροφη πορεία, ισχύει και στην ανθρωποκεντρική ιδεολογία, όπου όσο αυξάνεται το επίπεδο σπουδών, μειώνονται οι τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας. Και εδώ οι διαφορές είναι σημαντικές ανάμεσα σε όσους έχουν βασικό πτυχίο και σε όσους έχουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, και απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα 6, το μόνο δημογραφικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών είναι το επίπεδο σπουδών.

Το έβδομο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες και τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές του οικοκεντρισμού με τις αντίστοιχες των αξόνων των προσωπικών θεωριών, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Ως προς τον πρώτο άξονα, της Παραδοσιαρχίας, η σχέση αυτή είναι αρνητική, καθώς όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας, μειώνεται ο βαθμός αποδοχής των θέσεων της οικοκεντρικής ιδεολογίας. Στον αντίποδα, θετική είναι η σχέση ανάμεσα στον οικοκεντισμό και τον Προοδευτισμό και Ανασυγκροτισμό, όπου παρατηρείται μια ανοδική τάση στην αποδοχή του οικοκεντρισμού, καθώς αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού.

Αντίστροφα είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη σύγκριση των τιμών του ανθρωποκεντρισμού με τις αντίστοιχες τιμές των αξόνων των προσωπικών θεωριών. Και εδώ η σχέση είναι στατιστικά σημαντική. Με τον πρώτο άξονα, της Παραδοσιαρχίας, προκύπτει θετική συσχέτιση, καθώς όσο αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων της Παραδοσιαρχίας, αυξάνονται οι τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας. Από την άλλη, αρνητική είναι η σχέση ανάμεσα στον ανθρωποκεντισμό και τον Προοδευτισμό και Ανασυγκροτισμό, όπου εντοπίζεται μια καθοδική τάση στις τιμές της ανθρωποκεντρικής ιδεολογίας, καθώς αυξάνεται η αποδοχή των θέσεων του Προοδευτισμού και του Ανασυγκροτισμού.

Κατά λογική προέκταση των παραπάνω, η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα 7 είναι πως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες και τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών.

4.1. Πρακτικές εφαρμογές

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή. Προκειμένου να υπάρχει ποιοτική βελτίωση της Εκπαίδευσης για την Αειφορία στο σχολείο, είναι

σημαντικό να δοθεί βαρύτητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα ανέδειξε δυο σημαντικούς τομείς στους οποίους καλό είναι να στραφεί η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο πρώτος τομέας αφορά τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Είναι επιτακτική η ανάγκη συνειδητοποίησης, συστηματοποίησης και αναμόρφωσης των προσωπικών θεωριών. Η απαγκίστρωση από τις θέσεις της Παραδοσιαρχίας και η ενδυνάμωση των προτάσεων θέσεων του Προοδευτισμού και πρωτίστως του Ανασυγκροτισμού θα συνδράμει καθοριστικά στην παιδαγωγική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών επιλογών των εκπαιδευτικών γύρω από την ΕγΑ.

Ο δεύτερος τομέας σχετίζεται με τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες που ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί. Μέσα από τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών προτείνεται να επιδιωχθεί η ενδυνάμωση της οικοκεντρικής ιδεολογίας των εκπαιδευτικών και η απομείωση των θέσεων του ανθρωποκεντρισμού. Συνάμα, τα επιμορφωτικά προγράμματα για την ΕγΑ στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς θα συνεπικουρήσουν αυτήν την προσπάθεια. Με αυτόν τον τρόπο η Εκπαίδευση για την Αειφορία θα αποκτήσει πιο δυναμική παρουσία στα σχολεία.

Τα πρακτικά οφέλη λοιπόν από την παρούσα έρευνα είναι πολυσήμαντα και πολύπλευρα. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη δέουσα διαμόρφωση των προσωπικών τους θεωριών και των περιβαλλοντικών τους ιδεολογιών, θα μπορέσουν να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές επιλογές και πρακτικές τους γύρω από την ΕγΑ. Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής θα έχουν τη δυνατότητα να θέσουν ένα νέο πλάνο για τη αναβάθμιση της ΕγΑ μέσα από τη δόμηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη των κατάλληλων προσωπικών θεωριών και περιβαλλοντικών ιδεολογιών των

εκπαιδευτικών. Τέλος, μέσα από τη βελτίωση της ΕγΑ, γίνεται σαφές πως θα υπάρξει θετικό αντίκτυπο και στους ίδιους τους μαθητές σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, και στάσεων.

Οι προσωπικές θεωρίες και περιβαλλοντικές ιδεολογίες συνιστούν επομένως δυο μεταβλητές που μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στην προαγωγή της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και κατ' επέκταση και στην επίτευξη των 17 Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης που έχουν τεθεί στην «Ατζέντα 2030».

4.2. Περιορισμοί και προτάσεις

Όπως κάθε έρευνα έτσι και η παρούσα οφείλει να εντοπίσει και να συνεκτιμήσει τους ερευνητικούς και μεθοδολογικούς περιορισμούς που ανακύπτουν. Για τη διερεύνηση των προσωπικών θεωριών προκρίθηκε η χρήση του «Ερωτηματολογίου Προσωπικών Θεωριών Δασκάλων», ενώ για τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών ιδεολογιών κρίθηκε ως καταλληλότερο μέσο η κλίμακα NEP. Εντούτοις, η χρήση αυστηρά δομημένων οργάνων συνοδεύεται και από κάποιους προφανείς περιορισμούς, κυρίως όταν γίνεται διερεύνηση ευαίσθητων και ρευστών περιοχών, όπως των προσωπικών θεωριών και των περιβαλλοντικών ιδεολογιών των εκπαιδευτικών. Επίσης, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους (εκπαιδευτικούς ΠΕ 70), οπότε η γενίκευση των αποτελεσμάτων στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων είναι επισφαλής. Τέλος, πρέπει να συνυπολογιστούν και οι περιορισμοί που ανακύπτουν από τη μέθοδο δειγματοληψίας, τον αριθμό του δείγματος και τη μη τριγωνοποίηση των δεδομένων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας, αλλά και τους συναφείς περιορισμούς, προτείνεται η πραγματοποίηση μιας αντίστοιχης μικτής έρευνας που θα χρησιμοποιεί συνδυαστικά τόσο ποσοτικά εργαλεία (ερωτηματολόγια) όσο και ποιοτικά

(παρατήρηση και συνέντευξη). Με αυτόν τρόπο θα υπάρξει μια συνολικότερη εικόνα των δεδομένων γύρω από το οικείο επιστημονικό πεδίο. Όσον αφορά τις προσωπικές θεωρίες, υπό το πρίσμα των τριών φιλοσοφικών-παιδαγωγικών προσανατολισμών, προτείνεται η διερεύνηση της συσχέτισής τους και με άλλες επιλογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της ΕγΑ (π.χ. στόχοι που θέτουν, επιλογή περιεχομένου διδασκαλίας, μέθοδοι διδασκαλίας κ.α.).

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να σκιαγραφήσει τις περιβαλλοντικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των δυο βασικών αξόνων περιβαλλοντικών ιδεολογιών, του οικοκεντρισμού και του ανθρωποκεντρισμού, ώστε να θέσει μια βάση που θα προωθήσει την έρευνα σε αυτόν τον επιστημονικό τομέα. Ωστόσο, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η διερεύνηση σε μια μελλοντική έρευνα των επιμέρους κατηγοριών των περιβαλλοντικών ιδεολογιών σύμφωνα με τις υπάρχουσες ταξινομήσεις (Ο' Riordan, 1981). Ακόμη, μια ενδιαφέρουσα ερευνητική υπόθεση που απορρέει ως προέκταση της παρούσας έρευνας και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι αν η υπεροχή του οικοκεντρισμού έναντι του ανθρωποκεντρισμού στους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια μιας οικοκεντρικής ιδεολογίας στους μαθητές. Τέλος, η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών βαθμίδων θα προσδώσει προστιθέμενη αξία στα δεδομένα της οικείας έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

➤ Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ., & Σιδηροπούλου, Χ. (2018). Μετασηματίζοντας τις πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης: Διαδικασίες και αποτελέσματα. Στο Ε. Γουργιωτιού, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, & Κ.Α. Χατζοπούλου (επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων, 28-30 Σεπτεμβρίου 2018: Πρακτικά* (σ.29-45). Βόλος. Ανακτήθηκε στις 18/06/2021 από https://press.uth.gr/images/ebooks/ebook_praktika.pdf.

Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Action Research*, 3, 21-43. Ανακτήθηκε στις 15/06/2021 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol3/Issue03_02_p21-43.pdf

Βουγιούκας, Κ. (2010). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ανάλυση της προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας εκπαιδευτικών: μία απόπειρα σύνθεσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 57-69. Ανακτήθηκε στις 14/06/2021 από https://www.researchgate.net/publication/327474089_Methodologikes_prosengiseis_sten_analyse_tes_prosopikes_theorias_didaskalias_ekpaideutikon_mia_apeira_synthese

Βουγιούκας, Κ. (2011). Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 13, 146-164. Ανακτήθηκε στις 14/06/2021 από https://www.researchgate.net/publication/308336816_Mia_ereuna_gyro_apo_ten_prosopike_theoria_kai_ten_erangelmatike_anaptyxe_ekpaideutikon

Βούλγαρης, Σ. (2003). Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων. *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 7-9 Νοεμβρίου*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 19/06/2021 από http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e5_12_03/sin_ath_mer_c_th_en_ii/boulgaris.htm

Βούλγαρης, Σ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Ερωτηματολόγια προσωπικής θεωρίας δασκάλων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.148-157). Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Γεωργόπουλος, Α., Δημητρίου, Α., & Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Παράμετροι των Προσωπικών Θεωριών των Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(1), 59-78. Ανακτήθηκε στις 12/06/2021 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/11/12>

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Δασκολιά, Μ. (2005). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δασκολιά, Μ. & Γρίλλια, Π.Μ. (2012). Οι σημαντικές εμπειρίες ζωής ως παράμετροι της σχέσης μας με το περιβάλλον. Μια επανεξέταση της συμβολής τους ως ερευνητικού πεδίου στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Στο Ε. Πρωτοπαπαδάκης, Ε. Μανωλάς (επιμ.), *Περιβαλλοντική Ηθική: Προκλήσεις και Προοπτικές για τον 21^ο αιώνα* (σσ. 51-63). Ορεστιάδα: Εκδόσεις Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης. Ανακτήθηκε στις 06/07/2021 από <https://fmenr.duth.gr/wp-content/uploads/2021/03/2.-Perivallontiki-Ithiki.pdf>

Δασκολιά, Μ., Κέκερη, Ε., & Τσεβρένη, Ι. (2020). Τα παιδιά ως ερευνητές στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(2), 1-18. doi:<https://doi.org/10.12681/ees.22975>

Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. *Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 6(51) Ανακτήθηκε στις 29/06/2021 από <https://www.peekremagazine.gr/>

Δημητρίου, Α., Γεωργόπουλος, Α., & Μπιρμπίλη, Μ. (2008). Απόψεις και Πρακτικές Νηπιαγωγών για την Εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(2), 83-102. Ανακτήθηκε στις 05/06/2021 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/15/15>

Δημητρίου, Α., & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α΄θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. *Πρακτικά Ιου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Κορινθία, Σεπτέμβριος, Α*, (σ.125-134). Ανακτήθηκε στις 10/06/2021 από: http://kpekastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/125-134_oral.pdf

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική Εμπειρική Έρευνα και Δημιουργία Στατιστικών Μοντέλων*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Ζαχαρίου, Α., Καίλα, Μ., & Κατσίκης Α. (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(3), 269-288. Ανακτήθηκε στις 05/06/2021 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/31>

Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Το αειφόρο σχολείο: δείκτες αειφόρου σχολείου και μεθοδολογία οργάνωσης*. Ανακτήθηκε στις 15/06/2021 από <https://www.openbook.gr/to-aeiforo-scholeio/>

Καραγεωργάκης, Σ., & Γεωργόπουλος, Α. (2005). Όταν η Περιβαλλοντική Ηθική συναντά την Πολιτική Οικολογία. Στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ. 819-839). Αθήνα: Gutenberg.

Καραγεωργάκης, Σ., Λιθοξοΐδου, Λ., Αραμπατζίδου, Φ., Κουράκης, Κ., & Γεωργόπουλος, Α. (2005). Περιβαλλοντική Ηθική στο σχολείο. Η εκπαίδευση αξιών ανοίγει νέα μονοπάτια. Στο Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, & Ν. Αναστασάτος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός* (σ.285-305). Αθήνα: Άτραπος.

Κάτζη, Χ., & Ζαχαρίου, Α. (2013) (επιμ). *Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. Κύπρος: Frederick Research Center. Ανακτήθηκε στις 22/06/2021 από http://www.moec.gov.cy/dkpe/chrisimo_yliko/chrisimo_yliko_vivlio.pdf

Κάτση, Χ., & Φλογαΐτη, Ε. (2020). Διερευνώντας την προοπτική της αειφορίας στο σύγχρονο πανεπιστήμιο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 16-28. doi:<https://doi.org/10.12681/ees.20773>

Λιακοπούλου, Μ. (2012). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και ανστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Action Research*, 3, 1-20. Ανακτήθηκε στις 15/06/2021 από <http://www.actionresearch.gr/el/t3p1>

Λιαράκου, Γ., Κώστας, Α., Γαβριλάκης, Κ., Μεγάλου, Ε., & Πάνος, Α. (2021). Επείγουσα Διαδίκτυα Διδασκαλία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: ζητήματα αξιοποίησης των ψηφιακών πόρων του Φωτόδεντρου – Μαθησιακά Αντικείμενα. Στο Α. Σόφος, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, Β. Παράσχου, *Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις: 1^ο Διεθνές Διαδίκτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, 3-5 Ιουλίου 2020: Πρακτικά* (σ.297-306). <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3237>

Μαλανδράκης, Γ., Δημητρίου, Α., & Γεωργόπουλος, Α. (2020). Χαρακτηριστικά Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η εμπειρία 7 ετών σε πανελλαδική κλίμακα. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 29-41. doi:<https://doi.org/10.12681/ees.19743>

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας (Ενιαίο)*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδημητρίου, Β. (2014). Τα πολλά πρόσωπα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 6 (51) Ανακτήθηκε στις 29/06/2021 από <https://www.peekremagazine.gr/>

Παπαδοπούλου, Β., Χόνδρας, Α., & Τσακίριδου, Ε. (2011). Προσωπικές θεωρίες υποψήφιων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 159-179. Ανακτήθηκε στις 07/06/2021 από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7041/7070>

Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Shallcross, T., Robinson J., Pace, P., & Wall, A. (2009). *Δημιουργώντας Βιώσιμα Σχολικά περιβάλλοντα* (Κ. Τανουτσέλη, επιμ). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τίγκας, Ι., & Φλογαΐτη, Ε. (2019). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη μετάβαση από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 1(1), 44-58. doi:<https://doi.org/10.12681/ees.19550>

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

Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2009) (επιμ). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: ΚΠΕ Αχαρνών. Ανακτήθηκε στις 17/6/2021 από <http://www.env-edu.gr/Documents/Flogaiti-Liarakou.pdf>

➤ Ξενόγλωσση

Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching*, 1–27. doi:10.1080/13540602.2020.1758053

Almeida, S. C. (2015). *Environmental Education in a Climate of Reform*. Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1007/978-94-6300-217-2

Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2011). Teachers' Perspectives on the Human-Nature Relationship: Implications for Environmental Education. *Research in Science Education*, 43(1), 299–316. doi:10.1007/s11165-011-9272-z

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001

Black, A. L., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 103–115. doi:10.1016/s0742-051x(99)00045-1

Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216. doi.org/10.1177/135910457000100301

Buckingham, S. (2015). Ecofeminism. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 845–850. doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.91020-1

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118–127. doi:10.1016/j.tate.2008.07.009

Chaharbashloo, H., Gholami, K., Aliasgari, M., Talebzadeh, H., & Mousapour, N. (2020). Analytical reflection on teachers' practical knowledge: A case study of exemplary

teachers in an educational reform context. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102931. doi:10.1016/j.tate.2019.102931

Chant, R. H. (2002). The Impact of Personal Theorizing on Beginning Teaching: Experiences of Three Social Studies Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(4), 516–540. doi:10.1080/00933104.2002.10473209

Cocks, S., & Simpson, S. (2015). Anthropocentric and Ecocentric: An Application of Environmental Philosophy to Outdoor Recreation and Environmental Education. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 216–227. doi:10.1177/1053825915571750

Corbett, J.B. (2006). *Communicating nature how we create and understand environmental messages*. Washington, DC: Island Press

Edwards, J. (2016). *Socially-critical Environmental Education in Primary Classrooms*. International Explorations in Outdoor and Environmental Education. Springer. doi:10.1007/978-3-319-02147-8

Erten, S. (2008). Insights to ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes towards environment in diverse cultures. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*. 33, 141-156.

Fien, J. (1993a). *Education for the environment: Critical curriculum theorising and environmental education*. Geelong: Deakin University Press.

Flogaitis E., Liarakou G., & Gavrilakis C., (2018). ENSI'S Quality criteria and education for Sustainable development in Greece. In C. Affolter, A. Varga (Eds.), *Environment and School Initiatives Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future* (pp. 130-141). Vienna and Eszterhazy Karoly University: Budapest.

Gess-Newsome, J., Southerland, S. A., Johnston, A., & Woodbury, S. (2003). Educational Reform, Personal Practical Theories, and Dissatisfaction: The Anatomy of Change in College Science Teaching. *American Educational Research Journal*, 40(3), 731–767. doi:10.3102/00028312040003731

Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1520–1529. doi:10.1016/j.tate.2010.06.001

He, Y., & Levin, B.B. (2008). Match or Mismatch: How Congruent Are the Beliefs of Teacher Candidate, Teacher Educators, and Cooperating Teachers? *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 37–55. Retrieved at 30/6/2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838700.pdf>

Hung, Y.-H. (2020). Exploration of teachers' personal practical knowledge for teaching controversial public issues in elementary school classrooms. *The Journal of Social Studies Research*. doi:10.1016/j.jssr.2020.04.001

Kadji-Beltran, C., Zachariou, A., Liarakou, G., & Flogaitis, E. (2013). Mentoring as a strategy for empowering Education for Sustainable Development in schools. *Professional Development in Education*, 40(5), 717–739. doi:10.1080/19415257.2013.835276

Karageorgakis, S., Lithoxoidou, L., & Georgopoulos, A. (2007). The impact of higher education on environmental beliefs and practices. In W. Filho, E. Manolas, M. Sotirakou, & G. Boutakis (Eds), *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problems, Promises and Good Practice* (pp. 69-79). Soufli: Environmental Education Center of Soufli

Kemmis, S., Cole, P., & Suggett, D. (1983). *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially-Critical School*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.

Kopnina, H. (2011). Revisiting Education for Sustainable Development (ESD): Examining Anthropocentric Bias Through the Transition of Environmental Education to ESD. *Sustainable Development*, 22(2), 73–83. doi:10.1002/sd.529

Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from “environment” in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699–717. doi:10.1080/13504622.2012.658028

Leijen, Ä., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Marcos, J.-J. M., Meijer, P.,.....Toom, A. (2015). How to Support the Development of Teachers’ Practical Knowledge: Comparing Different Conditions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205–1212. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.455

Levin, B.B., & He, Y. (2008). Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates’ Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68. doi:10.1177/0022487107310749

Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher Beliefs in Action: A Cross-Sectional, Longitudinal Follow-Up Study of Teachers’ Personal Practical Theories. *The Teacher Educator*, 48(3), 201–217. doi:10.1080/08878730.2013.796029

Maaranen, K., Pitkäniemi, H., Stenberg, K., & Karlsson, L. (2016). An idealistic view of teaching: teacher students’ personal practical theories. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 80–92. doi:10.1080/02607476.2015.1135278

Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: the contents of student teachers’ reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699–712. doi:10.1080/14623943.2017.1323729

Männikkö, I., & Husu, J. (2019). Examining teachers’ adaptive expertise through personal practical theories. *Teaching and Teacher Education*, 77, 126–137. doi:10.1016/j.tate.2018.09.016

Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers’ practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59–84. doi:10.1016/s0742-051x(98)00045-6

Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2001). Similarities and Differences in Teachers’ Practical Knowledge About Teaching Reading Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 94(3), 171–184. doi:10.1080/00220670109599914

- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How Can Student Teachers Elicit Experienced Teachers' Practical Knowledge? *Journal of Teacher Education*, 53(5), 406–419. doi:10.1177/002248702237395
- Munoz, F., Bogner, F., Clement, P., & Carvalho, G. S. (2009). Teachers' conceptions of nature and environment in 16 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 29(4), 407–413. doi:10.1016/j.jenvp.2009.05.007
- Novikau, A. (2016). The evolution of the concept of environmental discourses: is environmental ideologies a useful concept? *Western Political Science Association annual meeting*. San Diego, California. Retrieved at 28/6/2021 from <https://www.wpsanet.org/papers/docs/novikau.pdf>
- Nyberg, E., Castéra, J., Mc Ewen, B., Gericke, N., & Clément, C. (2019): Teachers' and Student Teachers' Attitudes Towards Nature and the Environment—A Comparative Study Between Sweden and France. *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2019.1649717
- O'Riordan, T. (1977). Environmental Ideologies. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 9(1), 3–14. doi:10.1068/a090003
- O'Riordan, T. (1981). Environmentalism and education. *Journal of Geography in Higher Education*, 5(1), 3–17. doi:10.1080/03098268108708785
- O'Riordan, T. (1985). Research Policy and Review 6. Future Directions for Environmental Policy. *Environment and Planning A*, 17(11), 1431–1446. doi:10.1068/a171431
- O'Riordan, T. (1989). The challenge for environmentalism. In R. Peet, & N. Thrift (eds), *New Models in Geography* (pp. 77–102). London: Unwin Hyman.
- O'Riordan, T. (1990). On the greening of major projects. *Geographical Journal* 156(2), 141–148.
- Papadopoulou, V., Theodosiadou, K., & Palaiologou, N. (2020). Teachers' Personal Theories of Teaching: Managing Cultural Diversity in Mainstream Public Primary Schools in Greece. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 195–211. doi: 10.29333/ejecs/375
- Pitkäniemi, H. (2010). How the Teacher's Practical Theory Moves to Teaching Practice—A Literature Review and Conclusions. *Education Inquiry*, 1(3), 157–175. doi:10.3402/edui.v1i3.21940
- Pitkäniemi, H., Karlsson, L., & Stenberg, S. (2014). The Relationship between Finnish Student Teachers' Practical Theories, Sources, and Teacher Education. *International Journal of Higher Education* 3(4), 129–141. doi:10.5430/ijhe.v3n4p129
- Quinn, F., Castéra, J., & Clément, P. (2015). Teachers' conceptions of the environment: anthropocentrism, non-anthropocentrism, anthropomorphism and the place of nature. *Environmental Education Research*, 22(6), 893–917. doi:10.1080/13504622.2015.1076767

- Sirivianou, N. & Papadimitriou, E. (2018). Cultivating Environmental Consciousness during Early Childhood – Kindergarten Teachers’ Views on the Role of Social Values. *International Journal of Environmental and Science Education*, 13(3), 343-356.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers’ teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. doi:10.1080/02619768.2014.882309
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2020α). The Differences between Beginning and Advanced Student Teachers’ Teacher Identities Based on Their Practical Theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196-210. doi: 10.1080/20004508.2020.1716541
- Sun, D. (2012). “Everything goes smoothly”: A case study of an immigrant Chinese language teacher’s personal practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 760–767. doi:10.1016/j.tate.2012.03.002
- Swart, F., de Graaff, R., Onstenk, J., & Knezic, D. (2017). Teacher educators’ personal practical knowledge of language. *Teachers and Teaching*, 24(2), 166–182. doi:10.1080/13540602.2017.1368477
- Tiilikainen, M., Toom, A., Lepola, J., & Husu, J. (2019). Reconstructing choice, reason and disposition in teachers’ practical theories of teaching (PTs). *Teaching and Teacher Education*, 79, 124–136. doi:10.1016/j.tate.2018.12.011
- Tsang, W. K. (2004). Teachers’ personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 8(2), 163–198. doi:10.1191/1362168804lr139oa
- United Nations (2015). *2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals*. Retrieved at 03/07/2021 from www.un.org/sustainabledevelopment
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers’ practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137–158. doi:10.1002/1098-2736(200102)38:2<137::aid-tea1001>3.0.co;2-u
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461. doi:10.1016/s0883-0355(02)00003-4
- WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press
- Xu, S., & Connelly, F. M. (2009). Narrative inquiry for teacher education and development: Focus on English as a foreign language in China. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 219–227. doi:10.1016/j.tate.2008.10.006
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003α). How do Student Teachers Elicit their Mentor Teachers’ Practical Knowledge? *Teachers and Teaching*, 9(3), 197–211. doi:10.1080/13540600309383
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003β). Using interviews and concept maps to access mentor teachers’ practical knowledge. *Higher Education*, 46(2), 195–214. doi:10.1023/a:1024719816657

Zeqir, V., Behxhet, M., & Zenel, K. (2019). Pro-ecological Views of Kosovar Teachers Measured by Endorsement of the New Ecological Paradigm Statements. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(1), 88-102. doi:10.2478/jtes-2019-0007

ABSTRACT

The purpose of this work is to explore the personal theories and environmental ideologies of teachers, as well as to investigate their relationship with their educational choices in the context of Sustainability Education. More specifically, the relationship of the personal theories and environmental ideologies of the teachers was investigated with a) the implementation of educational programs for the Environmental Education - Sustainability Education (EE - EfS) by teachers, b) the attendance of training programs for the EE - EfS, c) the frequency with which they teach environmental and sustainability issues, d) the frequency with which they engage their students in solving environmental problems, and e) the frequency with which they pose environmental dilemmas to their students. At the same time, it was investigated whether the demographic and individual data of teachers (gender, age, years of service, employment relationship, level of study and area of residence) influence their personal theories and environmental ideologies. The research was conducted on 215 teachers working in Greek Primary Education. Quantitative research was conducted using a questionnaire, which included on the one hand the "Questionnaire of Personal Theories of Teachers" for the investigation of personal theories and on the other the scale "New Ecological Paradigm (NEP)" for the investigation of environmental ideologies. According to the results of the "Questionnaire of Personal Theories of Teachers", teachers adopt to a greater extent the positions of Progressivism - Pragmatism, followed by the acceptance of the positions of Reconstructionism - Critical Theory and to a lesser extent embrace the positions of Traditionalism - Idealism. Regarding environmental ideologies, the NEP scale showed that teachers agree with ecocentrism and disagree with anthropocentrism. Furthermore, an important relationship was observed between the personal theories of teachers

(primarily in the degree of acceptance of the positions of Progressivism - Pragmatism and Reconstructionism - Critical Theory) and their relevant educational choices in the context of EE - EfS. At the same time, an important relationship was found between the environmental ideologies of teachers (in the degree of acceptance of ecocentrism, but also in the degree of rejection of anthropocentrism) and their related educational choices in the context of EE - EfS. The demographic, individual characteristics of teachers (gender, age, years of service, employment relationship, level of education) were observed to have a greater influence on personal theories, while only the level of education was found to influence environmental ideologies. Finally, an important relationship was identified between the three axes of personal theories (Traditionalism - Idealism, Progressivism - Realism, Reconstructionism - Critical Theory) and the two main axes of teachers' environmental ideologies (ecocentrism and anthropocentrism).

KEYWORDS

teachers, personal theories, environmental ideologies, educational choices, Education for Sustainability

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**Ερωτηματολόγιο της έρευνας****1. Δημογραφικά, Κοινωνικά και Εκπαιδευτικά Στοιχεία**

1. Φύλο	
Ανδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία	
22-30	
31-40	
41-50	
51-60	
Άνω των 60	

3. Επίπεδο Σπουδών	
Βασικό Πτυχίο	
Δεύτερο Πτυχίο	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	
Διδακτορικό Δίπλωμα	

4. Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία	
Έως 5 έτη	
6-10 έτη	
11-20 έτη	
21-30 έτη	
Άνω 30 ετών	

5. Σχέση Εργασίας	
Μόνιμος/ Μόνιμη	
Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια	

6. Σε τι περιοχή διαμένετε;	
Πόλη	
Κωμόπολη	
Χωριό	

7. Έχετε οργανώσει στο παρελθόν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Εκπαίδευση για την Αειφορία στο σχολείο;	
Ναι	
Όχι	

8. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Εκπαίδευση για την Αειφορία (π.χ. Μεταπτυχιακό, πολύμηνο σεμινάριο);	
Ναι	
Όχι	

9. Πόσο συχνά επιδιώκετε τη διδασκαλία θεμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία;	
Ποτέ	
Μία φορά τον μήνα	
Μερικές φορές τον μήνα	
Μια φορά την εβδομάδα	
Πάνω από δύο φορές την εβδομάδα	

10. Εμπλέκετε τους μαθητές σας στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων;	
Σπάνια	
Μερικές φορές	
Αρκετές φορές	
Πολλές φορές	

11. Θέτετε διλήμματα στους μαθητές σας αναφορικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα;	
Σπάνια	
Μερικές φορές	
Αρκετές φορές	
Πολλές φορές	

2. Προσωπικές Θεωρίες («Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Θεωριών Δασκάλων» των Βούλγαρη & Ματσαγγούρα, 2005)

Στην παρούσα ενότητα του ερωτηματολογίου παρατίθενται διαφορετικές θέσεις για βασικούς τομείς της εκπαίδευσης. Σας παρακαλούμε, αφού πρώτα διαβάσετε τις τρεις δηλώσεις της κάθε υποομάδας να τις ιεραρχήσετε με βάση το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας. Μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας, για παράδειγμα, δηλώνει υψηλότερη προτεραιότητα. Οι αριθμοί δίπλα σε κάθε πρόταση δηλώνουν τα εξής

1. Διαφωνώ Απόλυτα, 2. Διαφωνώ Μάλλον, 3. Διαφωνώ εν μέρει,

4. Συμφωνώ εν μέρει, 5. Συμφωνώ Μάλλον, 6. Συμφωνώ Απόλυτα

Α. ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ						
	1	2	3	4	5	6
A1. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κοινωνικός θεσμός που είναι, πρέπει να υπηρετεί πρωτίστως τη συνοχή και πρόοδο της κοινωνίας και δευτερευόντως τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου.						
A2. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να υπηρετεί πρωτίστως την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, προτάσσοντας, βέβαια, εκείνα τα στοιχεία του ατόμου που θα το καταστήσουν ενεργό πολίτη.						
A3. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να συμβάλλει στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας, μέσα από την ανάπτυξη πολιτών με κριτική συνείδηση.						

Β. ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						
	1	2	3	4	5	6
B1. Το σχολείο πρέπει να συμβάλλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού, ώστε να εξελιχθεί σε αυτόνομο και δημιουργικό πολίτη.						
B2. Το σχολείο πρέπει να εξασφαλίσει τη συνοχή των παραδοσιακών κοινωνικών θεσμών και τη συνέχεια των διαχρονικών αξιών και πολιτιστικών στοιχείων.						
B3. Το σχολείο πρέπει να συμβάλλει στην ανασυγκρότηση των παραδοσιακών θεσμών και τη δημιουργία νέων.						

Γ. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ Α.Π.						
	1	2	3	4	5	6
Γ1. Υπάρχουν διαχρονικές γνώσεις, αλήθειες και αξίες και αυτές πρέπει να μεταβιβάζονται συστηματικά από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.						
Γ2. Το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να αναδεικνύει τα κοινωνικά προβλήματα και να προετοιμάζει τα παιδιά για την εμπλοκή τους στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας.						
Γ3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να παρέχει στο άτομο σύγχρονες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, που θα του είναι άμεσα χρήσιμες στην καθημερινή ζωή και στο επάγγελμα.						

Δ. ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ						
	1	2	3	4	5	6
Δ1. Η επιστημονική γνώση προσφέρει ακριβή και έγκυρη εικόνα του κόσμου, η οποία αντιστοιχεί στην πραγματικότητα.						

Δ2. Η επιστημονική γνώση δεν αντιστοιχεί απόλυτα στην πραγματικότητα, αλλά είναι η πλησιέστερη δυνατή προσέγγιση που μπορεί να μας δώσει η λογική οργάνωση της εμπειρίας.						
Δ3. Η επιστημονική γνώση είναι σχετική και προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο μέσα από το οποίο ο άνθρωπος βλέπει τα πράγματα.						

Ε. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.						
	1	2	3	4	5	6
E1. Η μάθηση είναι μια λογική διαδικασία πρόσληψης, κατανόησης και ταξινόμησης της έγκυρης επιστημονικής γνώσης.						
E2. Η μάθηση είναι μια ατομική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής επεξεργάζεται και μετασχηματίζει τις εμπειρίες του από το περιβάλλον του, σχολικό και εξωσχολικό.						
E3. Η μάθηση είναι κατά βάση μια συλλογική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής μέσα από συζητήσεις και αντιπαραθέσεις με άλλους, εσωτερικεύει ευρύτερα αποδεκτές απόψεις για τον κόσμο.						

ΣΤ. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.						
	1	2	3	4	5	6
ΣΤ1. Η άμεση διδασκαλία γνώσεων και η επίδειξη δεξιοτήτων από τον δάσκαλο αποτελούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας.						
ΣΤ2. Η εμπλοκή των μαθητών στον προγραμματισμό και στην επιλογή διαδικασιών επεξεργασίας των μαθησιακών δεδομένων αποτελεί ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας.						
ΣΤ3. Η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες καθοδηγούμενης διερεύνησης και πειραματισμού αποτελεί ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας.						

Ζ. Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.						
	1	2	3	4	5	6
Z1. Το παιδί ως κοινωνικό ον έχει απεριόριστες δυνατότητες ανάπτυξης, και γι' αυτό πρέπει να του δοθούν δυνατότητες για αμφισβητήσεις και ανατροπές.						
Z2. Το παιδί βρίσκεται σε στάδιο κοινωνικής και νοητικής ανωριμότητας και γι' αυτό έχει ανάγκη από συστηματική καθοδήγηση και πειθάρχηση.						
Z3. Το παιδί έχει έμφυτες δυνατότητες ανάπτυξης και βελτίωσης και γι' αυτό πρέπει μέσα σε συνθήκες στήριξης ο						

δάσκαλος να ενθαρρύνει τις επιλογές του και τους πειραματισμούς του.						
--	--	--	--	--	--	--

Η. Ο ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.						
	1	2	3	4	5	6
H1. Ο κύριος ρόλος του μαθητή είναι ο ρόλος του αποδέκτη της έγκυρης και κωδικοποιημένης γνώσης, γι' αυτό ο μαθητής έχει ανάγκη από άμεση διδασκαλία και συνεχή καθοδήγηση						
H2. Οι μαθητές πρέπει μέσα από συλλογικές διαδικασίες να καθορίζουν θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και την πειθαρχία στην τάξη τους						
H3. Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στην επεξεργασία και την κατανόηση των σχολικών καθημερινών εμπειριών τους.						

Θ. ΜΟΡΦΕΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ.						
	1	2	3	4	5	6
Θ1. Ο δάσκαλος, λόγω εμπειρίας και κύρους, οφείλει να ορίζει ξεκάθαρα εξ αρχής τους κανόνες της πειθαρχίας και να επιβάλλει στους παραβάτες τις ανάλογες ποινές.						
Θ2. Οι κανόνες συμπεριφοράς δεν είναι απόλυτοι αλλά σχετικοί, και γι' αυτό οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να τους διαπραγματεύονται και να τους (ανα)προσδιορίζουν συλλογικά.						
Θ3. Ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει στους μαθητές περιθώρια αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς τους ανάλογα με το επίπεδο της ωριμότητας τους.						

Ι. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ.						
	1	2	3	4	5	6
I1. Αυτονόητο στην έννοια της εκπαίδευσης είναι ότι ο δάσκαλος πρέπει να αξιοποιεί την αυθεντία του τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και κατά την πειθαρχηση της συμπεριφοράς.						
I2. Κύριο έργο του δασκάλου είναι, στηρίζοντας και καθοδηγώντας τους μαθητές, να τους διευκολύνει, προσωπικά και εξατομικευμένα, στην προσωπική τους πορεία οικοδόμησης της γνώσης.						
I3. Οι ιδανικοί δάσκαλοι δεν επιβάλλουν στους μαθητές κανόνες και νόμους, αλλά τους ενθαρρύνουν να συγκροτούν και να ανασυγκροτούν συλλογικά, κατά περίπτωση, νόμους και κανόνες, που οι μαθητές κρίνουν κατάλληλους.						

Κ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ.						
	1	2	3	4	5	6
K1. Θεωρώ ότι ο δάσκαλος ως κρατικός υπάλληλος οφείλει να εφαρμόσει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.						
K2. Θεωρώ ότι ο δάσκαλος ως επιστήμονας με κοινωνική αποστολή πρέπει να λειτουργεί αυτόνομα, χωρίς να δεσμεύεται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.						
K3. Θεωρώ ότι ο δάσκαλος υπάγεται σε ιδιάζουσα επαγγελματική κατηγορία, την οποία χαρακτηρίζει καθεστώς ημι-αυτονομίας έναντι της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.						

3, Περιβαλλοντικές Ιδεολογίες (Κλίμακα New Ecological Paradigm - NEP, Dunlap et al., 2000)

Πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις; (όπου 1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ Απόλυτα) (μετάφραση στα ελληνικά από Θεοδωρίδη & Χριστοδούλου, 2011)

Δήλωση	1	2	3	4	5
1. Η έκταση της γης είναι περιορισμένη και πλησιάζει το όριο των ανθρώπων που μπορεί να θρέψει.					
2. Οι άνθρωποι δικαιούνται να υποβαθμίζουν το φυσικό περιβάλλον για να καλύψουν τις ανάγκες τους.					
3. Κάθε φορά που οι άνθρωποι δεν σέβονται το περιβάλλον και συγκρούονται με αυτό, τα αποτελέσματα είναι καταστροφικά.					
4. Οι άνθρωποι είναι τόσο έξυπνοι που δεν θα αφήσουν τη γη να καταστραφεί.					
5. Οι άνθρωποι κακοποιούν σκληρά το περιβάλλον.					
6. Η γη έχει ανεξάντλητους φυσικούς πόρους, αρκεί οι άνθρωποι να μάθουν πώς να τους εκμεταλλεύονται.					
7. Τα φυτά και τα ζώα έχουν το ίδιο δικαίωμα να ζήσουν όπως και οι άνθρωποι.					
8. Η ίδια η φύση μπορεί να απορροφήσει την βιομηχανική ρύπανση.					
9. Οι άνθρωποι, παρά την εξυπνάδα τους, δεν μπορούν να ξεφύγουν από τους νόμους της φύσης.					
10. Αυτά που λέγονται σήμερα για την καταστροφή του πλανήτη μας είναι υπερβολικά.					
11. Η γη είναι ένας πλανήτης με περιορισμένη έκταση και φυσικούς πόρους.					

12. Οι άνθρωποι γεννήθηκαν για να κυριαρχήσουν στην υπόλοιπη φύση.					
13. Η φυσική ισορροπία είναι εύθραυστη και εύκολα ανατρέψιμη.					
14. Οι άνθρωποι κάποια στιγμή θα καταλάβουν πως λειτουργεί η φύση και θα μπορούν να την ελέγχουν.					
15. Αν τα πράγματα συνεχίσουν όπως σήμερα, θα οδηγηθούμε σύντομα σε μια μεγάλη καταστροφή του περιβάλλοντος.					