

# Προσδοκίες των γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Αντιόπη Φραντζή

Δασκάλα, M.Ed., Διευθύντρια 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

[frantiopi@gmail.com](mailto:frantiopi@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η ρητορική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης<sup>1</sup>, ιδιαίτερα ως «Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία», αναφέρεται στην αναγκαιότητα αλλαγής προτύπων ζωής, η οποία συμβαδίζει με την αναγκαιότητα αλλαγής των «αρσενικών μοντέλων κυριαρχίας» πάνω στη φύση και τη γυναίκα.*

*Στη χώρα μας, από τον πρώτο καιρό της θεσμοθέτησής της, η ΠΕ προωθήθηκε και υποστηρίχθηκε δυναμικά από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιχειρήσαμε -στο πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας<sup>2</sup>- να διερευνήσουμε την προσωπική οπτική και την έμφυλη διάσταση του ρόλου των εμπλεκόμενων γυναικών εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης στην ΠΕ.*

*Από αυτή την εργασία θα παρουσιάσουμε ένα μέρος, στο οποίο περιγράφονται οι προσδοκίες των γυναικών εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης αναφορικά με την Π.Ε. και, μέσω αυτών, ερμηνεύεται ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχέση των σύγχρονων κοινωνιών με τη φύση και τον άνθρωπο και το «πώς» το νέο παιδαγωγικό πλαίσιο της ΕΠΑ τις βοηθά να εκδιπλώσουν την οπτική τους απέναντι στην αειφορία και το ρόλο τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα.*

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, φύλο, γυναίκες εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί μια πρόταση διεξόδου από την περιβαλλοντική κρίση που γεννήθηκε στο πλαίσιο της διεθνούς κοινότητας τη δεκαετία του '60 και με άξονες προβληματισμού που καθορίστηκαν από μια σειρά διεθνών διασκέψεων, συνεδρίων και συναντήσεων. Ορόσημο στην τριαντάχρονη και πλέον πορεία της αποτελεί η πρώτη Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας, το 1977, όπου συντάχθηκε το βασικό θεωρητικό της πλαίσιο και προσδιορίστηκε η φύση της ως εκπαίδευση που μπορεί να συνδράμει δυναμικά, μεταξύ άλλων, στην αναζήτηση μιας νέας ηθικής, στηριγμένης στο σεβασμό της φύσης, του ανθρώπου, του μέλλοντος, σε ένα γενικότερο κλίμα προσωπικής συμμετοχής.

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν, η ΠΕ εδραιώνεται και αναπτύσσεται ως ένα ισχυρότατο, πολύμορφο κίνημα, ενώ παράλληλα αρχίζει μια περίοδος

<sup>1</sup> Στο εξής, για τον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα χρησιμοποιούμε τη συντομογραφία ΠΕ

<sup>2</sup> Φραντζή, Α. (2007) Διερεύνηση των αντιλήψεων γυναικών εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

αμφισβήτησης και πλουραλισμού, κατά την οποία δίδεται έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις της και προσανατολισμούς. Σταθμό για τον προσανατολισμό της ΠΕ, αποτέλεσε ο κοινωνικοπολιτικός στόχος της αειφόρου ανάπτυξης, ο οποίος άνοιξε το διάλογο σχετικά με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού και μετονομασίας της ΠΕ σε «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία»<sup>3</sup>. Βέβαια, η «αειφορία» συνιστά μια ρευστή, έννοια, έναν πολιτικό όρο που προσλαμβάνει το νόημα και περιεχόμενό του ανάλογα με τις επιστημονικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις αυτών που την χρησιμοποιούν (Huckle, 1996. Φλογαίτη, 2006). Με αυτήν την έννοια, μια Εκπαίδευση για την Αειφορία δεν μπορεί παρά να επιδιώκει να βοηθήσει τους ανθρώπους να ερμηνεύουν κριτικά τις εννοιολογικές της αποχρώσεις και να δρουν συνειδητά επιδιώκοντας αλλαγές με περισσότερο δημοκρατικές διαδικασίες (Sterling, 1996).

Κατά τη Σχίζα, (2004) η νέα αυτή φυσιογνωμία της ΕΠΑ θέτει ρητά τους όρους μιας «κοινωνιολογικής οπτικής» απέναντι στο περιβάλλον, η οποία επαναδιαπραγματεύεται συνεχώς τα νοήματα των όρων εκπαίδευση, αειφορία και ανάπτυξη και εξετάζει όλα τα ανθρώπινα επιτεύγματα και τις επινοήσεις που ενσωματώθηκαν στον κύκλο της ζωής και μετασχημάτισαν και συνεχίζουν να μετασχηματίζουν τον κόσμο της ανθρώπινης εμπειρίας.

Επομένως, στο βαθμό, που η ΠΕ ή ΕΠΑ, προσβλέπει στην αλλαγή «παραδείγματος» (Sterling, 1996), διασυνδέεται όχι μόνο με τη μεταβαλλόμενη φύση των σύγχρονων κοινωνιών αλλά και με τη συνολική αμφισβήτηση του κυρίαρχου μοντέλου ανθρώπινης σκέψης και πράξης, αναζητώντας έναν «άλλο τρόπο σκέψης» ικανό να ενεργοποιεί ανθρώπινες πράξεις.

Κάτω από αυτήν τη «ριζοσπαστική» της φυσιογνωμία, η ΠΕ ή ΕΠΑ συναντάται με άλλα κοινωνικά κινήματα και άλλες ανθρώπινες προσδοκίες, όπως την προβληματική του γυναικείου κινήματος και ειδικότερα την οικοφεμινιστική προβληματική του ριζοσπαστικού φεμινισμού, η οποία αναπτύσσει τη δική της ρητορική προκειμένου να διαμορφωθεί ένας άλλος, «μη αρσενικός» τρόπος σκέψης, δράσης, κριτικής τοποθέτησης και αντιπαράθεσης στην κυρίαρχη κουλτούρα (Warren, 2000. Sturgeon, 1997). Πράγματι, τόσο στο πλαίσιο του οικοφεμινιστικού κινήματος όσο και στο πλαίσιο παγκόσμιων διασκέψεων για τις Γυναίκες και την Αειφόρο Ανάπτυξη, γίνεται προσπάθεια συνένωσης των φεμινιστικών και περιβαλλοντικών αιτημάτων, με στόχο την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στη διαχείριση των φυσικών οικοσυστημάτων και τον έλεγχο της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, αλλά και το ριζοσπαστικό ανασχηματισμό των βασικών κοινωνικο-οικονομικών σχέσεων και αξιών της μοντέρνας βιομηχανικής κοινωνίας (Russell, 1990. Plumwood, 1991).

Βέβαια, όπως η βιωσιμότητα δεν έχει ένα κοινά αποδεκτό νόημα, έτσι και το ζήτημα της διασύνδεσης της γυναικείας καταπίεσης με την περιβαλλοντική υποβάθμιση νοηματοδοτούνται στο πλαίσιο διαφορετικών φεμινιστικών αλλά και οικολογικών θεωρήσεων, με αποτέλεσμα τόσο η επιστημονική κοινότητα όσο και το οικοφεμινιστικό κίνημα να αναζητούν ερμηνευτικά μοντέλα για να αναλύσουν «την παράλληλη κυριαρχία των αντρών πάνω στη φύση και τις γυναίκες».

Τα μοντέλα αυτά, άλλοτε χρησιμοποιούν τα ιστορικά δεδομένα για να οικοδομήσουν θεωρίες που να εξηγούν την παράλληλη κυριαρχία πάνω στη φύση και τη γυναίκα (Merchant, 1980), άλλοτε, υποδεικνύουν εννοιολογικές συνδέσεις και πλαίσια, δηλ. κοινωνικά δομημένα σύνολα πεποιθήσεων, αξιών, στάσεων και

---

<sup>3</sup> Για τον όρο Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία θα χρησιμοποιούμε και τη συντομογραφία ΕΠΑ

παραδοχών που περιέχουν αξιολογικούς δυϊσμούς<sup>4</sup> (διαζεύξεις), όπως: λογική/συναίσθημα, νους/σώμα, πολιτισμός/φύση, άνθρωπος/φύση, άντρας/γυναίκα, δημόσιο/ιδιωτικό και άλλοτε αντιτίθενται στο δυτικό ορθολογισμό (Ortner, 1994. Rosaldo, 1994. Plumwood, 1991). Επίσης, αναφέρονται στον ιδεολογικό μηχανισμό της γλώσσας, επισημαίνοντας μεταφορικές σεξιστικές, υποβαθμιστικές συνδέσεις ανάμεσα στις γυναίκες και σε μη ανθρώπινα όντα (κυρίως ζώα), όπως και σε περιγραφές της φύσης με σεξουαλικούς όρους (βιασμός της φύσης, οργανισμός της βλάστησης κλπ) (Gaard & Gruen, 1993). Παράλληλα, στρέφονται σε μια πολιτική που να στηρίζεται στην προσωπική αλλαγή στη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής (1988 Russell 1990<sup>5</sup>), όπως και στις εμπειρίες και τα βιώματα των γυναικών, των παιδιών, των έγχρωμων και των φτωχών, με στόχο την αντιμετώπιση της «στρεβλής ανάπτυξης», η οποία συνίσταται στην κυριαρχία που ασκεί ο «λευκός αρσενικός άποικος» πάνω στη φύση, τη γυναίκα και τον Τρίτο Κόσμο (Shiva, 1988).

Επίσης, προτείνουν ηθικές θεωρίες και πρακτικές που βασίζονται σε εναλλακτικές οπτικές για τον άνθρωπο ως «εαυτό» σε σχέση με «το άλλο» και το ανθρώπινο «σχετίζεσθαι» (Jaggar, 1995. Warren, 2000). Η σημαντικότερη από τις θεωρίες αυτές είναι εκείνη της «ηθικής της φροντίδας» (σε αντιδιαστολή ή και συμπληρωματικά με την ηθική του δικαίου/δικαιοσύνης), η οποία συμπορεύεται με αξίες όπως η φροντίδα, η αγάπη, η υπευθυνότητα και η εμπιστοσύνη, οι οποίες όντας συνδεδεμένες με το ρόλο των γυναικών ως μητέρων, υποστηρίζεται ότι είχαν αποκλειστεί από τα κυρίαρχα ηθικά συστήματα (Gilligan, 1982). Στο πλαίσιο αυτό, το ηθικό σύστημα που προτείνεται στηρίζεται στις αξίες της συνεργατικότητας, των σχέσεων (αντί των συγκρούσεων) και της μέριμνας (αντί των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων).

Τα μοντέλα αυτά, θεωρούμε ότι μπορούν να βοηθήσουν και να εμπλουτίσουν τη συζήτηση γύρω από τα περιβαλλοντικά αιτήματα, γύρω από το νόημα της φύσης, της θηλυκότητας αλλά και του ανδρισμού, και εν τέλει, γύρω από τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο μιας εκπαίδευσης για την αειφορία, «με σκοπό την αναζήτηση μιας νέας ηθικής που να βασίζεται στο σεβασμό της φύσης, το σεβασμό του ανθρώπου και της αξιοπρέπειάς του, το σεβασμό του μέλλοντος και την απαίτηση για μια προσιτή σε όλους ποιότητα ζωής σε ένα γενικότερο κλίμα συμμετοχής» (Τιφλίδα, 1977<sup>6</sup>).

## **ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠ/ΣΗ**

Στην Ελλάδα, η ΠΕ από την αρχή της εισαγωγής της στα εκπαιδευτικά πράγματα, υποστηρίχτηκε δυναμικά, κυρίως, από γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες πλαισίωσαν τον νέο θεσμό ως μεσαία στελέχη από τις θέσεις του/της Υπευθύνου ΠΕ (Σχήμα 1) και αργότερα του μέλους των παιδαγωγικών ομάδων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης<sup>7</sup> (Σχήματα 2,3), όπως και ως εκπαιδευτικοί της πράξης, εκπονώντας στην τάξη τους προγράμματα και

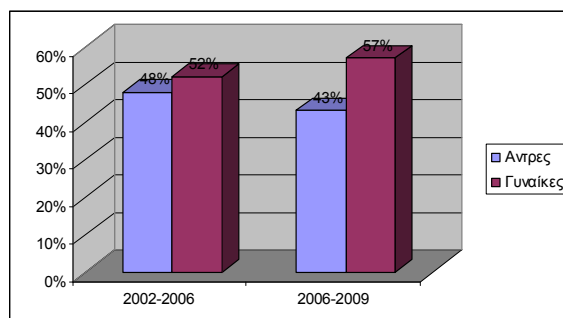
<sup>4</sup> Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα μέρη των παραπάνω δυισμών δείχνουν να είναι αντιτιθέμενα παρά συμπληρωματικά μεταξύ τους, με αποτέλεσμα καταστάσεις ή οντότητες που συνδέονται ιστορικά με τον «παρονομαστή» να θεωρούνται κατώτερης αξίας από καταστάσεις ή οντότητες που συνδέονται ιστορικά με τον «αριθμητή» (Plumwood, 1991).

<sup>5</sup> όπως υποστηρίζει η Russell, «μετασχηματίζοντας τον εαυτό μας μετασχηματίζουμε τον κόσμο».

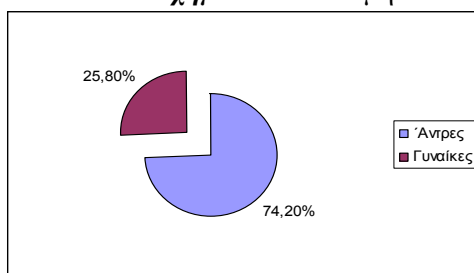
<sup>6</sup> Η Διακήρυξη της Τιφλίδας (1977). Στο Τρικαλίτη, Α. (μετ.) Σειρά Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (1999), τ. 2. Αθήνα: ΠΕΕΚΠΕ, Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.

<sup>7</sup> Πηγή ΥΠΕΠΘ, Οκτώβριος 2006

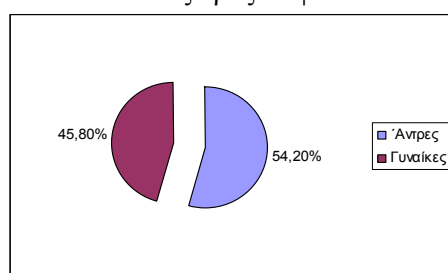
εμβολιάζοντας το δημοτικό σχολείο και το νηπιαγωγείο με τη δική τους περιβαλλοντική οπτική.



**Σχήμα 1.** Κατανομή των Υπευθύνων ΠΕ ως προς το φύλο



**Σχήμα 2.** Κατανομή των Υπευθύνων ΚΠΕ



**Σχήμα 3.** Κατανομή των μελών των παιδαγωγικών ομάδων των ΚΠΕ

Αρκετοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες δραστηριοποιούνται περισσότερο με προγράμματα ΠΕ σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (Κούσουλας & Τσακίρης, 1997. Γούπος, 2004).

Μια πρώτη πιθανή εξήγηση για τη μεγαλύτερη συμμετοχή γυναικών εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΠΕ, θα μπορούσε να αναζητηθεί στα ερευνητικά δεδομένα έρευνας του Ματσαγγούρα (1999), σχετικά με την «Κουλτούρα της Σχολικής μονάδας<sup>8</sup>». Σύμφωνα με τον ερευνητή, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται προσανατολισμένες περισσότερο από τους άντρες προς «την αντίληψη της ατομικής επαγγελματικής αυτονομίας έναντι της συλλογικής», στο βαθμό που ταυτίζονται σε μεγάλο μεν βαθμό με την τάξη τους, αλλά σε μικρότερο βαθμό με το σχολείο, τους συναδέλφους, το διευθυντή ή το Γραφείο Εκπαίδευσης από ό,τι οι άντρες συνάδελφοί τους. Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ευθύνης από ό,τι οι άνδρες έναντι της συνείδησής τους και έπονται η κοινωνία, οι γονείς και οι συνάδελφοι. Επομένως, με δεδομένο τον προαιρετικό χαρακτήρα της ΠΕ, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η ατομική αντίληψη της αυτονομίας συμβάλλει στην ενθάρρυνση και παρότρυνση των γυναικών εκπαιδευτικών να πραγματοποιήσουν προγράμματα, ακόμη και εκεί που δεν υπάρχει η σύμφωνη γνώμη ή η επιδοκιμασία της σχολικής μονάδας.

Αρκετές έρευνες, επίσης, διερευνούν τις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την ΠΕ. Σύμφωνα με τις Flogaitis, Daskolia, Agelidou (2005), οι νηπιαγωγοί (που στην συντριπτική τους πλειοψηφία είναι γυναίκες) υιοθετούν μια γνωσιοκρατική κατεύθυνση όσον αφορά την ΠΕ, εστιάζουν στη έννοια της φύσης και την ανάγκη προστασίας της σύμφωνα με το περιεχόμενο των όρων της ΠΕ, σκοπεύουν όχι μόνο στη δημιουργία πολιτών πρόθυμων να υιοθετήσουν

<sup>8</sup> Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας αναφέρεται στο πλέγμα πεποιθήσεων, αξιών, συνηθειών και πρακτικών δράσης που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί.

περιβαλλοντικά μέτρα που προτείνονται από ειδικούς αλλά και να συμμετάσχουν ενεργά σε κοινωνικές δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος, προτιμούν μαθησιακές διαδικασίες μέσα στο περιβάλλον με δραστηριότητες στο πεδίο και, τέλος, θεωρούν ότι η ΠΕ πρέπει να γίνει υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο.

Ανάλογες έρευνες των Αγγελίδου & Κρητικού (2005, 2006) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν πρόγραμμα ΠΕ, είναι γυναίκες, άνω των 40 ετών, με πολλά χρόνια υπηρεσίας στο Γυμνάσιο, οι οποίες δεν έχουν μετεκπαίδευση ούτε επιμόρφωση στην ΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι κατά την εφαρμογή της ΠΕ τροφοδοτήθηκαν με νέες παιδαγωγικές ιδέες και ότι μετέφεραν τις ιδέες αυτές στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Τα κίνητρα συμμετοχής τους είναι κυρίως παιδαγωγικού τύπου, δηλαδή, συνδέονται με τον καινοτόμο παιδαγωγικό χαρακτήρα της ΠΕ και ακολουθούν τα κίνητρα ορθολογικού τύπου, δηλαδή, εκείνα που συνδέονται με την ανάγκη αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες που αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών (ανεξαρτήτως φύλου) που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ (Σπυροπούλου, 2001).

Συνολικά, διαπιστώνεται ότι ο παράγοντας φύλο έχει κυρίως διερευνηθεί ως μια από τις πιθανές μεταβλητές που επηρεάζουν την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ ή διαφοροποιούν την κατανόηση, στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών γύρω από περιβαλλοντικά ζητήματα. Η διάσταση του φύλου και η προβληματική του, στο πλαίσιο μιας ανδροκρατούμενης κοινωνικής πραγματικότητας και εν μέσω «αρσενικών» αξιών, φαίνεται να μην έχει απασχολήσει επαρκώς την ερευνητική κοινότητα, παρόλο που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ, που παρακολουθούν σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια και στηρίζουν το θεσμό από τη θέση των Υπευθύνων ΠΕ.

Εκκινώντας από τη θέση ότι το φύλο, ως κοινωνικό χαρακτηριστικό και κατασκευή, αποτελεί βασικό εργαλείο για τη μελέτη της υποκειμενικότητας και ταυτότητας, των κοινωνικών καταστάσεων, πολιτισμικών τάσεων και εξελίξεων σε δεδομένη χρονική στιγμή, όπως και της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης των παραπάνω παραγόντων (Αβδελά, 2006), επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων γυναικών εκπαιδευτικών στην ΠΕ ή ΕΠΑ, με έμφαση στην προσωπική οπτική και την έμφυλη διάσταση του ρόλου τους. Επιδίωξη της μελέτης είναι να συμβάλει τόσο στην προώθηση της ΕΠΑ στην Ελλάδα, όσο και στην κατανόηση των τάσεων σχετικά με τη θέση και τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Τα δεδομένα που παρουσιάζουμε σήμερα είναι μέρος μιας μικρής κλίμακας τριγωνοποιημένης Ποιοτικής Έρευνας, στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας (Φραντζή, 2007) με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων γυναικών εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην ΠΕ ή ΕΠΑ, δηλαδή, τη μελέτη ομάδας ατόμων με ειδικά χαρακτηριστικά μέσα στο δικό τους χώρο και τη συναλλαγή μαζί τους στη δική τους γλώσσα (Δραγώνα, 1990).

Η επιλογή της μεθοδολογίας, κρίθηκε ότι συνάδει με την αντι-θετικιστική φυσιογνωμία της ΕΠΑ και με το ερμηνευτικό παράδειγμα (Γέμτος, 1985. Ματσαγγούρας, 1996), το οποίο επικεντρώνεται στη δράση των υποκειμένων ως εμπρόθετη συμπεριφορά με νόημα προσανατολισμένη στο μέλλον. Επιδιώκει την «ολιστική» κατανόηση του ανθρώπου, όπως και την κριτικά ερμηνευτική

κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (εκπαίδευση), ενώ «επιτρέπει» στους ερευνητές/τριες να προσεγγίζουν τα ερευνητικά τους ερωτήματα έχοντας τη δική τους κοσμοθεωρία και να συμμετέχουν στην έρευνα ως ενεργά υποκείμενα (Curtis & Mays, 1978. Cohen & Manion, 1994. Silverman, 2001).

Η έρευνα που παρουσιάζουμε διήρκεσε από τον Οκτώβριο έως τον Δεκέμβριο του 2006 και καταρτίστηκε ένα έντυπο καταγραφής και συγκέντρωσης πληροφοριών για τη διερεύνηση των εξής ερωτημάτων:

A) Ποιο είναι το κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΠΕ.

B) Ποιοι είναι οι λόγοι που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΠΕ.

### **Πληθυσμός γυναικών**

Στην έρευνα πήραν μέρος 125 γυναίκες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων 54 ήταν δασκάλες, 64 νηπιαγωγοί και 6 καθηγήτριες διαφόρων ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επελέγησαν ευκαιριακά, με βάση αφενός την επαγγελματική τους απασχόληση ως εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αφετέρου την ενασχόλησή τους με την ΠΕ και συγκεκριμένα τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές συναντήσεις για την ΠΕ, η οποία θεωρήθηκε κριτήριο του ενδιαφέροντος για την ΕΠΑ.

### **Το ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε περιλάμβανε τρία μέρη

A). Ερωτήσεις που αφορούσαν τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με την ειδικότητά, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την οικογενειακή κατάσταση, τον τόπο καταγωγής και διαμονής, τις σπουδές.

B). Ερωτήσεις που αφορούσαν τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία στην ΠΕ και τον τρόπο που προτιθενται οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν την επιμόρφωση.

Γ). Μία ανοικτή ερώτηση. Με την απάντηση στην ανοικτή ερώτηση οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν τους λόγους που τις παρακινούν να ασχολούνται με την ΠΕ.

### **Επεξεργασία δεδομένων**

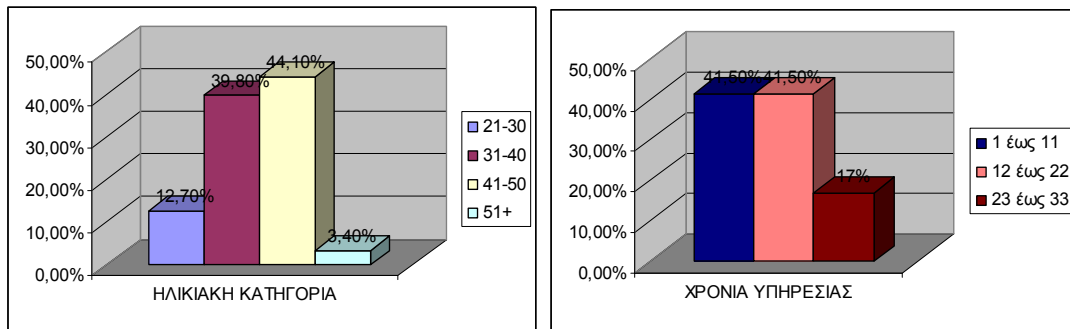
Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε Η/Υ με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS. Οι απαντήσεις των γυναικών στην ανοικτή ερώτηση καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους στις εξής επτά κατηγορίες:

1. Ευαισθητοποίηση- Κοινωνικοποίηση παιδιών
2. Ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
3. Κοινωνική συμμετοχή- ενεργός πολιτειότητα
4. Απόκτηση γνώσεων
5. Αναφορά στο μητρικό ρόλο- Ηθική της φροντίδας
6. Ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση καθημερινών περιβαλλοντικών ζητημάτων
7. Ενδιαφέρον για τη φύση

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Στην πλειοψηφία τους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο έχουν ηλικία από 21-40 ετών (53%) και περισσότερα από 12

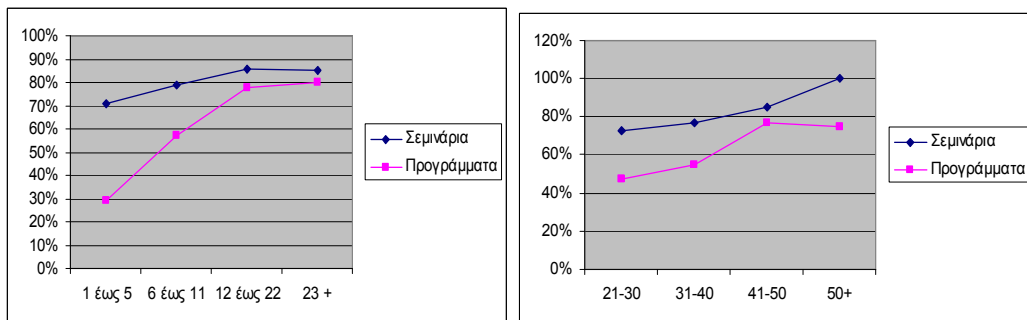
χρόνια υπηρεσίας (59%) (Σχήματα 4,5). Είναι παντρεμένες στην πλειοψηφία τους (69%) και μητέρες (65,60%).



Σχήματα 4,5. Κατανομή των συμμετεχουσών στην έρευνα ανάλογα με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας

Ως προς τις βασικές σπουδές, 48% είναι απόφοιτες Παιδαγωγικών Ακαδημιών και 43% είναι απόφοιτες των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ενώ 9% έχουν τελειώσει και άλλες σχολές. Επίσης, 14,4% έχουν κάνει εξομοίωση, 32,8% έχουν παρακολουθήσει τη διετή μετεκπαίδευση στα Διδακταλεία της χώρας, 12% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και μόλις 2,4% διδακτορικού διπλώματος<sup>9</sup>.

Ως προς την εμπειρία των γυναικών σε δραστηριότητες ΠΕ, διαπιστώθηκε ότι 81% είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια ΠΕ, 64% είχαν εφαρμόσει πρόγραμμα ΠΕ τα προηγούμενα χρόνια και 39% είχαν εφαρμόσει πρόγραμμα ΣΠΕΕ<sup>10</sup>. Ειδικότερα, έπειτα από διασταύρωση στοιχείων (Crosstabulation) διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα προγράμματα υλοποιούνται, με σημαντική διαφορά, από γυναίκες εκπαιδευτικούς πάνω από 40 ετών και με περισσότερα από 12 χρόνια υπηρεσίας (Σχήματα 6,7).

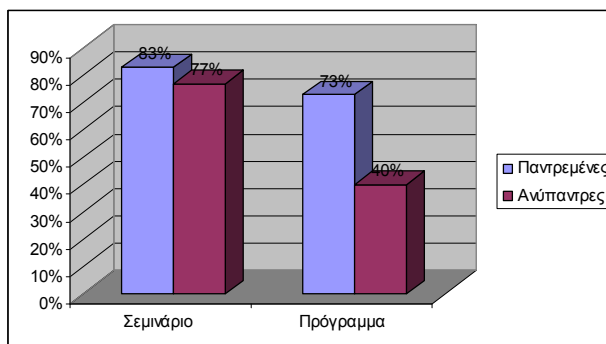


Σχήματα 6,7. Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σεμινάρια και προγράμματα ΠΕ ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και την ηλικία

Επίσης, η οικογενειακή κατάσταση των γυναικών, ως περισσότερες δεσμεύσεις και υποχρεώσεις από τους παράλληλους ρόλους της συζύγου και μητέρας, δεν φαίνεται να επηρεάζει την ενασχόληση με την ΠΕ, αφού οι παντρεμένες γυναίκες σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό εφαρμόζουν πρόγραμμα στην τάξη τους (Σχήμα 8).

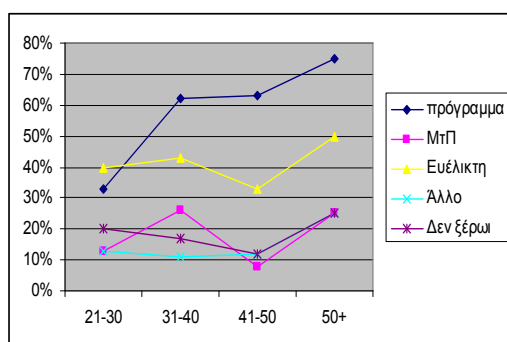
<sup>9</sup> Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε αντιστοιχία με εκείνα ανάλογων ερευνών για το προφίλ εκπαιδευτικών Δ/βάθμιας Εκπ/σης εμπλεκόμενων σε προγράμματα ΠΕ (Φουσέκη, 2005. Αγγελίδου & Κρητικού, 2006).

<sup>10</sup> Σ.Π.Π.Ε.: Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

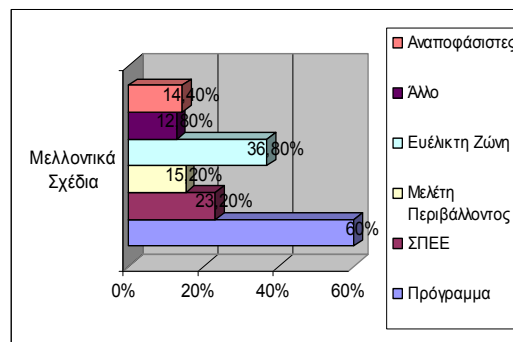


**Σχήμα 8.** Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση και την προηγούμενη εμπειρία στην ΠΕ

Ως προς τα μελλοντικά σχέδια στην ΠΕ διαπιστώθηκε ότι η πρόθεση εφαρμογής προγράμματος αυξάνει με την ηλικία (Σχήμα 9) και τα χρόνια υπηρεσίας, όπως και σημαντική διασπορά απόψεων ως προς τον τρόπο αξιοποίησης την επιμόρφωσης στην πράξη (Σχήμα 10).



**Σχήμα 9.** Μελλοντικά σχέδια κατά ηλικιακή κατηγορία

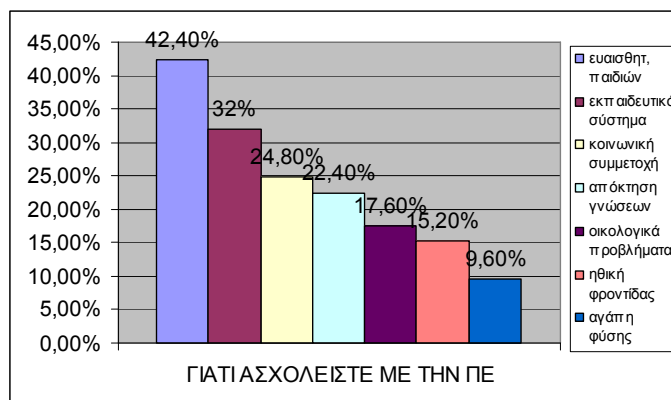


**Σχήμα 10.** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τα μελλοντικά τους σχέδια στην ΠΕ

Το γεγονός αυτό θεωρούμε ότι είναι ενδεικτικό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων και των διαφορετικών απόψεων που υιοθετούν όσον αφορά τον τρόπο ένταξη της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά, τέλος, στους λόγους ενασχόλησης με την ΠΕ, οι απαντήσεις των γυναικών, δασκάλων και νηπιαγωγών, δίνουν ένα σημαντικό προβάδισμα στον κοινωνικοποιητικό ρόλο της ΠΕ (42%) και στην παιδαγωγικά καινοτόμο φυσιογνωμία της (32%). Αν στα παραπάνω ποσοστά συνεκτιμήσουμε τις αναφορές στον πολιτικό-πολιτειακό πυρήνα της ΠΕ (25%), στον κοινοτικό της προσανατολισμό ως αντιμετώπιση των καθημερινών περιβαλλοντικών ζητημάτων (18%), στην ηθική της διάσταση (15%) και το σεβασμό σε κάθε μορφή ζωής (10%), προκύπτει μια οπτική η οποία εστιάζει περισσότερο σε κοινωνικο-πολιτικές και πολιτισμικές αξίες και λιγότερο σε έγκυρες αντικειμενικές γνώσεις (22%) (Σχήμα 11).





**Σχήμα 11.** Κατανομή των απαντήσεων ως προς τους λόγους συμμετοχής στην ΠΕ

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το νόημα της ΠΕ για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς συμβαδίζει με τις κατευθυντήριες αρχές της, όπως αυτές εκφράστηκαν στα βασικά της κείμενα, αλλά και με την «κοινωνιολογική οπτική» που διατρέχει τη φυσιολογία της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και τη Βιωσιμότητα (Σχίζα, 2004).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δασκάλες και νηπιαγωγοί, αποτελούν ένα σταθερό πυρήνα εκπαιδευτικών εμπλεκομένων καταρχήν σε επιμορφωτικές διαδικασίες για την ΠΕ και στη συνέχεια σε προγράμματα ΠΕ, επιβεβαιώνοντας ότι η ΠΕ έχει ένα σταθερό και πιστό γυναικείο ακροατήριο που ανανεώνεται σε σχετικά μικρό ποσοστό.

Όσον αφορά το κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν προγράμματα ΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στη πλειοψηφία τους είναι πάνω από 40 ετών και με περισσότερα από 12 χρόνια υπηρεσίας, παντρεμένες με παιδιά, χωρίς ιδιαίτερα τυπικά προσόντα αλλά με συνεχή παρουσία σε επιμορφωτικές διοργανώσεις των Υπευθύνων ΠΕ. Η συμμετοχή τους στην ΠΕ, είτε ως επιμόρφωση είτε ως εφαρμογή προγράμματος, αυξάνει σύμφωνα με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα αποτελούν ένδειξη αφενός ότι η απόφαση εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων συμβαδίζει και προϋποθέτει εκπαιδευτική ωριμότητα και εμπειρία, αφετέρου ότι οι νέοι άνθρωποι «εκπαιδεύονται» στον ατομοκεντρισμό, ως αποτέλεσμα και της προϊούσας περιθωριοποίησης των οικολογικών και φεμινιστικών κινημάτων.

Ως προς τον τρόπο που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα ΠΕ, παρατηρήθηκε σημαντική διασπορά απόψεων που ερμηνεύεται διττά: πρώτον μέσα από τις δυσκολίες που υπάρχουν, δεύτερον ως ένδειξη των διαφορετικών απόψεων που υιοθετούνται όσον αφορά τον τρόπο ένταξη της ΠΕ στο σχολικό πρόγραμμα.

Σχετικά με τις προσδοκίες των γυναικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την ΠΕ, θα λέγαμε ότι οι γυναίκες του δείγματός μας, συμμετέχοντας σε προγράμματα ΠΕ, πρωτίστως προσβλέπουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και τη ριζική αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία η ΠΕ προϋποθέτει και ενεργοποιεί. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι διασυνδέουν την ΠΕ με την ιδιότητα του πολίτη ως δρώντος υποκειμένου στην αντιμετώπιση καθημερινών

περιβαλλοντικών προβλημάτων. Έκδηλη είναι η άποψή τους πως πυρήνας της ΠΕ είναι η οικοδόμηση αξιών, όπως σχέσεις στοργής και φροντίδας ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους, αγάπη και σεβασμός για τη φύση, δηλαδή, αξιών που παραδοσιακά αποδίδονταν μόνο στις γυναίκες. Σήμερα όμως, οι αξίες αυτές κρίνονται απ' όλους αναγκαίες για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και τη διαμόρφωση των κοινωνικών και οικονομικών προτεραιοτήτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Άλλωστε, οι αξίες αυτές ισχυροποιούν τον κοινωνικό ιστό, σηματοδοτούν αλλαγές στην εκπαίδευση από τη βάση της, θέτουν στο επίκεντρο ζητήματα κοινωνικής και περιβαλλοντικής ηθικής και ανακαλύπτουν την εννοιολογική συνάφεια της πόλης με τον πολίτη, τον πολιτισμό και την πολιτική.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε, ότι το νόημα της ΠΕ -ΕΠΑ για τις γυναίκες του δείγματός μας, έχει αναφορές-συνδέσεις εννοιολογικές, μεθοδολογικές, επιστημολογικές, ηθικές και πολιτικές άρρηκτα συνδεδεμένες με την προβληματική τόσο του φεμινιστικού όσο και του οικολογικού κινήματος όπως και ότι η ΠΕ -ΕΠΑ προσφέρει ένα πεδίο σύνθεσης της «ηθικής της φροντίδας» με την «ηθική του δικαίου» και επομένως ένα πεδίο άρσης έμφυλων διαχωρισμών ως προς τους αξιακούς κώδικες των δύο φύλων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Αβδελά, Ε.** (2006). Το φύλο στην ιστοριογραφία. Ένα δυο πράγματα που ξέρω γι' αυτό. *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 94. Ημερομηνία πρόσβασης 17-1-07 από <http://www.elysis-kethi.gr/portal/public/Dialekseis>
- Αγγελίδου, Ε. και Κρητικού, Ε.** (2005). Πώς περιγράφεται το προφίλ εκπ/κών Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σς 18-27. Στο Θ.Δ. Λέκκας (επιμ.) Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αγγελίδου, Ε. και Κρητικού, Ε.** (2006). Για ποιους λόγους συμμετέχουν και ποια εμπόδια συναντούν στην υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την ΠΕ στην Δ/ση Β/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, σς 1-11. Στο Θ.Δ. Λέκκας (επιμ.) Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 15-17 Δεκεμβρίου 2006, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γέμτος, Α.Π.** (1985). *Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γούπος, Θ.** (2004). Η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών της προσχολικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- Τοπικές Κοινωνίες» 15-17 Οκτωβρίου 2004, Ουρανούπολη.
- Δραγώνα, Θ.** (1990). *Συναρθρώσεις Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων ή Όταν τα Διχαστικά Τείχη Καταρρέουν*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Κούσουλας, Γ. και Τσακίρης, Κ.** (1997). *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΧΩΔΕ, ΥΠΕΠΘ, ΕΚΚΕ- ΙΑΑΚ- Ομάδα Περιβάλλοντος.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1996). *Η εξέλιξη της διδακτικής, Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1999). Η Κουλτούρα της Σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και αποκλεισμού, σς 211-227. Στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός (επιμ.) Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση», Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος- Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σπυροπούλου, Δ.** (2001). Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.4. Ημερομηνία πρόσβασης 12-11-06 από [www.pi-schools.gr/publications/teyxos5/](http://www.pi-schools.gr/publications/teyxos5/)
- Σχίζα, Κ.** (2004). Η συστημική προσέγγιση στα προγράμματα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Φλογαΐτη, Ε.** (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φουσέκη, Ε.** (2005). Το είναι και το έχειν στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης- Εμπειρική έρευνα και μια κατάσταση εμπειρίας, σς 756-765. Στο Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φραντζή, Α.** (2007). Διερεύνηση των αντιλήψεων γυναικών εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Cohen, L. and Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gaard, G and Gruen, L.** (1993). Οικοφεμινισμός: Προς την Παγκόσμια Δικαιοσύνη και την Πλανητική Υγεία. *Κοινωνία και Φύση*, τ.4, σς 13-41.
- Ortner, S. B.** (1994). Είναι το θηλυκό για το αρσενικό ό,τι η φύση για τον πολιτισμό; Σς 75-108 Στο: *Ανθρωπολογία Γυναίκες και Φύλο* (1994) επιμ. Α. Μπακαλάκη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Rosaldo, M. Z.** (1994). Χρήση και κατάχρηση της Ανθρωπολογίας: Σκέψεις για το φεμινισμό και τη διαπολιτισμική κατανόηση, σς 185-233. Στο: *Ανθρωπολογία Γυναίκες και Φύλο* (1994) επιμ. Α. Μπακαλάκη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Curtis, B. and Mays, W.** (1978). *Phenomenology and Education*. London: Methuen.
- Flogaitis, E., Daskolia, M. & Agelidou, E.** (2005). Kindergarten Teachers' Conceptions of Environmental Education, *Early Childhood Education Journal*, Volume 33, Number 3, December 2005, pp. 125-136(12).
- Gilligan, C.** (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Huckle, J.** (1996). Realizing Sustainability in Changing Times. In Huckle, J. & Sterling, S. (eds.) *Education for Sustainability*, London: Earthscan.
- Jaggar, A. M.** (1995). Caring as a Feminist Practice of Moral Reason. In V. Held, A.M. Jaggar (eds.) *Justice and Care. Essential Readings in Feminist Ethics*, Boulder, CO: Westview Press.
- Merchant, C.** (1980). *The Death of Nature: Women, Ecology and the Scientific Revolution*. San Francisco: Harper and Row.
- Plumwood, V.** (1991). Feminism and Ecofeminist: Beyond the Dualistic Assumptions of Women, Men and nature. *The Ecologist*, 22(1).
- Russell, J.S.** (1990). The Evolution of an Ecofeminist. In I. Diamond and G.F. Orenstein (ed.), *Reweaving the World: The Emergence of Ecofeminism*. San Francisco: Sierra Club books.
- Shiva, V.** (1988). *Staying Alive: Women, Ecology and Development*. London: Zed Books.
- Silverman, D.** (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Sterling, S.** (1996). Education in Change In: Huckle, J. & Sterling, S. (eds.) *Education for Sustainability*. London: Earthscan.
- Sturgeon, N.**, (1997). *Ecofeminist Natures: Race, Gender, Feminist Theory and Political Action*. New York: Routledge.
- Warren, K. J.** (2000). *Ecofeminist Philosophy: A Western Perspective on What it is and Why it Matters*. Lanham, Rowman & Littlefield.