



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΤΡΙΚΑΛΩΝ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΣΕ
ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ ΚΡΙΣΗΣ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΠΟΥΜΠΟΥΡΕΣΗ ANNA

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:	ΚΑΪΛΑ ΜΑΡΙΑ
ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:	ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:	ΞΑΝΘΑΚΟΥ ΠΟΤΙΤΣΑ

ΡΟΔΟΣ, 2017

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέως.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων.....	6
Κατάλογος Γραφημάτων.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Πρόλογος.....	10
Εισαγωγή.....	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	15
1.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	15
1.1.Ρόλος – Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ).....	15
1.1.1.Σκοπός και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	17
1.2.Σχέση εκπαίδευσης και περιβάλλοντος – Εκπαίδευση Αξιών.....	18
1.2.1.Θεωρίες Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση αξιών.....	20
1.3.Δημιουργία και διαχρονική εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.....	22
1.3.1.Η ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	24
1.3.1.1.Η εφαρμογή του θεσμού των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) στην Ελλάδα.....	24
1.3.1.2.Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	27
2.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	30
2.1. Παιδαγωγικό πλαίσιο	30
2.1.1.Η ολιστική και η συστημική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	30
2.1.1.1.Επιρροές του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της συστημικής σκέψης	34
2.1.2.Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	35
2.2.Κριτική σκέψη στην Παιδαγωγική - Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία...36	
2.3.Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η παραδειγματική αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον.....38	
3.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ.....	40
3.1.Περιβαλλοντική Ηθική	40
3.1.1.Η Περιβαλλοντική Ηθική μεταξύ της ηθικής του σεβασμού και ηθικής της ευθύνης...41	
3.2.Προσέγγιση του όρου της Ηθικής – Ηθικότητας.....	42
3.2.1.Εξειδικεύοντας την Έννοια στις Ηθικές στο πλαίσιο του Περιβάλλοντος	43

3.3.Θεωρίες Περιβαλλοντικής Ηθικής	44
3.4.Αναδρομή της Ηθικής σχέσης Περιβάλλοντος και Ανθρώπου	47
3.4.1.Η Σύγχρονη Ηθική σχέση Περιβάλλοντος και Ανθρώπου	49
3.5.Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα – Κυρίαρχο Κοινωνικό Παράδειγμα.....	51
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	53
4.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
4.1.Περιγραφή των δεδομένων του συνολικού δείγματος.....	53
4.1.1.Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά δεδομένα.....	53
4.1.2.Μεθοδολογία.....	53
4.1.3.Στατιστική ανάλυση.....	54
4.1.4.Στοιχεία δεοντολογίας.....	54
4.2.Ανάλυση κι Αποτελέσματα.....	55
4.2.1.Περιγραφική ανάλυση στοιχείων έρευνας	55
4.2.1.1.Ανάλυση και σχολιασμός γενικών χαρακτηριστικών δείγματος	55
4.2.1.2.Ανάλυση και σχολιασμός ειδικών χαρακτηριστικών δείγματος	69
5. Συζήτηση αποτελεσμάτων	120
5.1Συμπεράσματα έρευνας.....	124
5.2Προτάσεις έρευνας.....	125
Βιβλιογραφία.....	128
Ξενόγλωσση.....	128
Ελληνική	133
Πηγές – Links.....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	137

Κατάλογος Πινάκων

Κατάλογος Γραφημάτων

Περίληψη

Τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι σε μεγάλο βαθμό ηθικά προβλήματα και πρέπει να αντιμετωπίζονται με βασικό στόχο την ηθική ανάπτυξη η οποία απορρέει κατά βάση από την εκπαίδευση του ανθρώπου μέσω του σχολείου από την παιδική ηλικία. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) στα σχολεία σκοπεύει να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματά του, ο οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης, για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων και την πρόληψη νέων.

Σκοπός της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με ηθικά ζητήματα περιβάλλοντος σε περιόδους κρίσης. Ο σχεδιασμός ήταν διερευνητικός και περιγραφικός. Προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα μελέτη, διενεργήθηκε αρχικά μία περιγραφική βιβλιογραφική αναζήτηση. Ως προς το ερευνητικό σκέλος της εργασίας, για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα και το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Τρικάλων, κατά το χρονικό διάστημα από 15/4/2017 έως 15/5/2017 (N=140).

Για την καλύτερη μελέτη των στοιχείων της έρευνας και την καλύτερη ανάλυση των ευρημάτων της, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM – SPSS Statistics v.24.0 έκδοση για Windows.

Από τη στατιστική ανάλυση και πάντα κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος προέκυψε ότι, δεν υπάρχει συνοχή μεταξύ της οικονομικής κρίσης και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Αντίθετα, υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πιστεύουν στην συσχέτιση της ποιότητας ζωής με την ποιότητα του περιβάλλοντος. Ειδικότερα μέσα από την έρευνα συμπεράναμε, ότι η περιβαλλοντική ηθική με τη φιλοσοφική διάσταση που την χαρακτηρίζει αναπτύσσεται σε σχέση με την εκπαίδευση περιβαλλοντικών αξιών.

Abstract

Environmental issues are largely moral problems and they should be tackled with main objective the moral development that stems mainly from human education through school from the early childhood. Environmental education in schools intends to develop an informed and sensitive population around the environment and its problems, which will acquire knowledge, skills, attitudes, motivations and personal commitment to work on the solution of the existing problems and the prevention of the future ones.

The purpose of this diploma thesis is to investigate the personal views of the teachers in the municipality of Trikala on ethical issues of the environment in times of crisis. The design was exploratory and descriptive. In order to complete this study, a descriptive bibliographic search was initially conducted. As regards the research part of the work, a primary survey was carried out and the sample was secondary school teachers of the Municipality of Trikala during the period of 15/4/2017 to 15/5/2017 (N = 140) .

In order to study the data of the research and to better analyze its findings, the statistical package IBM - SPSS Statistics v.24.0 version for Windows was used.

From the statistical analysis and always based on the aspect of the educators who took a part in the sample, it emerged that there is no coherence between the economic crisis and environmental issues. On the contrary, a high percentage of the teachers participating in the research believe in the correlation of quality of life with the environment. Particularly, we have concluded that environmental ethics, with the philosophical dimension that characterizes them, develops along with the education which is based on environmental values.

Πρόλογος

Η παρακίνηση για την ανάληψη του εν λόγω θέματος, προήλθαν από την αντίληψη των αξιών που ενέχει η εκπαίδευση για το περιβάλλον. Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα οι προτάσεις αυτές έχουν ήδη συμβάλει στη διαμόρφωση των διαφορετικών τάσεων στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Στην εν λόγω Διπλωματική Εργασία, έγινε προσπάθεια να προσεγγισθούν οι διάφορες πτυχές της ηθικής του περιβάλλοντος αλλά και του ρόλου της εκπαίδευσης στην εν λόγω ηθική.

Ο σχεδιασμός που καθορίστηκε αρχικά ήταν διερευνητικός και στην συνέχεια περιγραφικός. Για τη συλλογή των δεδομένων προτιμήθηκε η πρωτογενής έρευνα μέσω δομημένου ερωτηματολογίου κατά το χρονικό διάστημα από 15/4/2017 έως 15/5/2017 και το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Τρικάλων (N=140).

Επιμέρους στόχος ήταν, να καταγραφούν μέσα από καθοριστικές ερωτήσεις οι απόψεις αναφορικά με θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχολεία του Δήμου Τρικάλων, η οποία προβάλλει από τη διαδικασία της διδασκαλίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ).

Ολοκληρώνοντας τη Μεταπτυχιακή Διπλωματική μου εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν για την εκπόνηση της.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου Παπαβασιλείου Βασίλειο για τις κατευθύνσεις και την υποστήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της.!

Επίσης, εκφράζω τις ευχαριστίες μου για τη συμβουλευτική τους συνδρομή, στις καθηγήτριες του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Καίλα Μαρία και Ξανθάκου Ποτίτσα.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου για την υποστήριξη και την αμέριστη συμπαράσταση που μου προσέφεραν, καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Εισαγωγή

Αν θεωρήσουμε ως αυτονόητο το γεγονός, ότι η οικονομία είναι άμεσα συνδεδεμένη με το περιβάλλον, τότε για τον άνθρωπο ο οποίος προσδοκά να ζει σε ένα ισορροπημένο κοινωνικά και περιβαλλοντικά περιβάλλον, η άριστη επιλογή θα είναι μεταξύ ενός βραχυπρόθεσμου συμφέροντος και μιας μακροπρόθεσμης αιφόρου ευημερίας. Επίσης, αν θέλαμε να συνδέσουμε τις δύο αυτές παραπάνω έννοιες της οικονομίας και του περιβάλλοντος, οι οποίες εκλαμβάνονται ως αντισυμβατές, θα λέγαμε ότι:

Η ίδια η φύση αποτελεί έδρα της οικονομίας, λόγω της παροχής των απεριόριστων πόρων που προσφέρει στον άνθρωπο, ο οποίος με τη σειρά του έχει ανάγκη να αξιοποιεί αυτούς τους πόρους για την ευημερία της ζωής. Η οικονομική ανάπτυξη, πέρα από το ότι είναι επιθυμητή, αντικατοπτρίζει την επιτυχία του ανθρώπινου είδους σε ότι αφορά την αξιοποίηση των φυσικών πόρων. Γενικότερα όμως, οι στάσεις των ανθρώπων επηρεάζονται καθολικά από το περιβάλλον που ζουν, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα θέματα ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας παράλληλα (Καΐλα, Θεοδωροπούλου, Δημητρίου, Ξανθάκου, Αναστασάτος, 2005).

Παρ' όλα αυτά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ανθρώπινη οντότητα επηρεάζεται από ένα σύστημα μεταβαλλόμενων αξιών και ένα σύνολο βασικών προτύπων ηθικής που καθορίζουν τρόπους συμπεριφοράς αλλά και δράσης, ανάλογα με το κοινωνικό «γίγνεσθαι». Για παράδειγμα σε περιόδους κρίσης, όπως στην παρούσα περίοδο, παρατηρείται μια απορρύθμιση των αξιών των ανθρώπων με ηθικές επιπτώσεις στα περιβαλλοντικά ζητήματα αλλά και γενικότερα (Γεωγόπουλος, 2002).

Τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι σε μεγάλο βαθμό ηθικά προβλήματα και πρέπει να αντιμετωπίζονται με βασικό στόχο την ηθική ανάπτυξη η οποία απορρέει κατά βάση από την εκπαίδευση του ανθρώπου μέσω του σχολείου από την παιδική ηλικία. Η ηθική της συμπεριφοράς αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών ζητημάτων, χρήζει επιλογής στρατηγικών παιδαγωγικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων γενικότερα, ώστε να μπορέσουν να την καλλιεργήσουν στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει να ακολουθήσει εκείνη τη στρατηγική ανάλογα με τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή που θεωρεί ότι δρουν οι άνθρωποι και όποιο συγκεκριμένο τρόπο κρίνει ως

αποτελεσματικότερο (Καΐλα, κ.ά., 2005).

Σκοπός της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με ηθικά ζητήματα περιβάλλοντος σε περιόδους κρίσης.

Στόχος είναι η καταγραφή των απόψεων αναφορικά με θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Τρικάλων, η οποία προβάλλει μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια αξιών και την ευαισθητοποίηση των ανθρώπων κάθε ηλικίας, για την υιοθέτηση περιβαλλοντικού ήθους, ιδιαίτερα εν μέσω μιας όχι μόνο εθνικής αλλά και παγκόσμιας οικονομικής κρίσης κατά την παρούσα περίοδο που διανύουμε.

Το *πρώτο κεφάλαιο* επιχειρείται η σύνδεση της περιβαλλοντικής ηθικής με την εκπαίδευση περιβαλλοντικών αξιών. Καταγράφεται η εξελικτική πορεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαχρονικά και οριοθετείται η υιοθέτηση περιβαλλοντικού ήθους των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς με γνώμονα την ανάπτυξη του περιβάλλοντος ως ζητήματος πολιτισμού και ήθους.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* καταγράφει, σύγχρονες σχολικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που στοχεύουν στη σφυρηλάτηση χαρακτήρων, συγκεκριμένα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μέσα από την ολιστική, συστημική, διεπιστημονική, διαθεματική και ακαδημαϊκά παραγόμενη γνώση.

Το *τρίτο κεφάλαιο* επικεντρώνεται στην περιβαλλοντική ηθική κατά την οποία διερευνάται, η ηθική του σεβασμού, αλλά και της ευθύνης που έχουμε έναντι της φύσης ως ζώντες οργανισμοί μέσα στο περιβάλλον στο οποίο επιβιώνουμε. Επίσης, γίνεται ανασκόπηση της περιβαλλοντικής ηθικής από την αρχαία Ελλάδα μέχρι σήμερα, καθώς και προσέγγιση της ηθικότητας μέσα από το Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* αναφέρεται η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθείται για τη συλλογή του δείγματος και τη στατιστική ανάλυση, όπως και η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας, έτσι όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις των

εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Τρικάλων μέσω ερωτηματολογίου.

Τέλος, στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που απορρέουν από την προαναφερθείσα πρωτογενή έρευνα, οι τυχόν δυσκολίες αλλά και οι προτάσεις που προέκυψαν κατά την εκπόνησή της.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Ρόλος – Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ)

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) είναι μία νέου τύπου εκπαίδευση, η οποία εκδηλώθηκε τη δεκαετία του 1970, μέσα από τα περιβαλλοντικά κινήματα και στη συνέχεια διαμορφώθηκε σε διεθνείς διασκέψεις. Βέβαια, ποτέ δεν υπήρξε απόλυτη συναίνεση από τους εκπροσώπους των συμμετεχουσών χωρών σχετικά με το περιεχόμενό της, καθώς έχει ρίζες σε προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές προσπάθειες διαφορετικών φορέων (Παπαδημητρίου, 1998).

Στην πορεία σχεδόν σαράντα (40) χρόνων και αφού μετεξελίχθηκε σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) εφαρμόστηκε ως μία προσπάθεια συνειδητής ή ασυνείδητης αλλαγής στρατηγικής εκ μέρους των απλών εκπαιδευτικών, αλλά και της διοίκησης, ώστε η εκπαίδευση να γίνει συμβατή με τα νέα κοινωνικο – πολιτικά δεδομένα της εποχής (Γεωργόπουλος, 2014).

Η Ελλάδα είναι από τις πρώτες χώρες που εισήγαγε την Π.Ε. επίσημα στο εκπαιδευτικό της σύστημα και ίδρυσε υποστηρικτικούς θεσμούς, όπως οι υπεύθυνοι Π.Ε. και τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Ο όρος «Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης» είναι ευρύς και αναφέρεται διεθνώς σε ένα μεγάλο φάσμα εξωσχολικών κέντρων, που κατατάσσονται σε κέντρα της φύσης, κέντρα μελέτης Αστικού Περιβάλλοντος, κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Περιβαλλοντικά Εργαστήρια. Διεθνώς, ιδρυτές τέτοιων κέντρων είναι κρατικοί ή τοπικοί φορείς, ΜΚΟ και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί με ειδικά ενδιαφέροντα. Ορισμένα από αυτά απευθύνονται μόνο σε σχολεία, ενώ άλλα και στο ευρύτερο κοινό και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσφέρουν ποικίλλουν σε είδος και χρονική διάρκεια (Κατσακιώρη, Φλογαΐτη, Παπαδημητρίου, 2008).

Η θεματολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΚΠΕ και η επίδρασή τους στους μαθητές/τριες, είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες που διεξήχθησαν, αυτά εστιάζουν με δυσανάλογα μεγάλη έμφαση, κυρίως σε θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον

(Γεωργόπουλος, 2014).

Μάλιστα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ΚΠΕ αντλούν το θέμα τους από τα υδατικά περιβάλλοντα και ακολουθούν τα σχετικά με τα δάση, ενώ σε μικρότερο ποσοστό καταγράφηκαν προγράμματα σχετικά με τα περιβαλλοντικά μονοπάτια. Αντίθετα, ελάχιστα είναι τα προγράμματα με θέματα που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη όπως η φτώχεια, η ειρήνη, η δημοκρατία, η ισότητα φύλων, η κλιματική αλλαγή, η βιοποικιλότητα, ο καταναλωτισμός, ο ενεργός πολίτης κ.ά. (Βεργοπούλου, & Σκούλλος, 2007).

Στην Ευρώπη υπάρχουν διαφορετικές δομές που αυτοαποκαλούνται ΚΠΕ, όπως:

- ✓ Πράσινες τάξεις,
- ✓ Κέντρα διαμονής,
- ✓ Κέντρα σε πάρκα,
- ✓ Σχολικά αγροκτήματα,
- ✓ Μουσεία για την επιστήμη και οικομουσεία,
- ✓ Εκθέσεις,
- ✓ Βοτανικοί κήποι κ.ά.

Όπως έχει διαπιστωθεί, τα κέντρα αυτά λειτουργούν περισσότερο ως κέντρα φυσικών επιστημών, παρά ως κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ο προσανατολισμός αυτός όμως υποβαθμίζει το διεπιστημονικό χαρακτήρα της ΠΕ/ΕΑΑ και προωθεί την αντίληψη ότι «*το περιβάλλον είναι μόνο πράσινο*» (Κατσακιώρη κ.ά., 2008).

Πιο συγκριμένα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη συνέβαλαν γενικότερα στο πρασίνισμα της κοινωνίας κι επηρέασαν τα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές τεχνικές και γενικότερα τη λειτουργία του σχολείου, έχοντας ευαισθητοποιήσει τον εκπαιδευτικό κόσμο γύρω από το περιβάλλον και την αειφορία (Palmer, 1998).

Κατά την εξέλιξη της η περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαπιστώνεται πως αναπτύχθηκε σημαντικά, καθώς υποστηρίχθηκε όχι μόνο από διεθνείς και περιφερειακούς θεσμούς, εθνικές

οργανώσεις και ΜΚΟ, αλλά και από τη βάση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, διερωτάται κανείς κατά πόσο οι προσδοκίες για δραστικές αλλαγές στην κοινωνία και στην εκπαίδευση μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επετεύχθησαν, όταν το μόνο που διαπιστώνεται μετά από τα σαράντα χρόνια (40) εφαρμογής της είναι ένα απλό πρασίνισμα, σε βαθμό μάλιστα που δεν διαταράσσονται ριζικά και σοβαρά οι κυρίαρχες δομές, οι ρόλοι και οι λειτουργίες της (Φλογαΐτη, 2006).

1.1.1. Σκοπός και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

«Στη διαμόρφωση ενός νέου ήθους μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος καλείται να συμβάλει και η εκπαίδευση με την ανάπτυξη περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων στα σχολεία» (Sterling, 1993).

Πιο συγκεκριμένα η περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολεία σκοπεύει να διαμορφώσει έναν ενημερωμένο και ευαίσθητο πληθυσμό γύρω από το περιβάλλον και τα προβλήματά του, ο οποίος θα αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα και αίσθημα προσωπικής δέσμευσης, για να εργαστεί ατομικά και συλλογικά για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων και την πρόληψη νέων.

Επιπλέον, η περιβαλλοντική εκπαίδευση βασίζεται στους παρακάτω στόχους και αποσκοπεί σε αντίστοιχη βοήθεια για κάθε ένα στόχο από αυτούς:

➤ **Συνειδητοποίηση:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να κατανοήσουν το περιβάλλον ως ενιαίο σύνολο και τα προβλήματα του, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο του ανθρώπου στην επίλυσή τους.

➤ **Γνώση:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να κατανοήσουν το περιβάλλον στο σύνολό του, τα προβλήματά του και το ρόλο του ανθρώπου μέσα σ' αυτό και την ευθύνη των ενεργειών του γι' αυτό.

➤ **Στάσεις:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν κοινωνικές αξίες, ζωηρό ενδιαφέρον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην προστασία και βελτίωσή του.

➤ **Δεξιότητες:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν τις

απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

➤ **Ικανότητα αξιολόγησης:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αξιολογούν περιβαλλοντικές παραμέτρους και εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς οικολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, αισθητικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

➤ **Συμμετοχή:** να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αναπτύξουν αίσθηση ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον και να κατανοήσουν την επιτακτικότητα της δραστηριοποίησης τους για την επίλυση των προβλημάτων του (ΠΕΕΚΠΕ, 1999).

Χρειάζεται, τελικά, μια νέα εκπαιδευτική δυναμική, η οποία θα προωθεί τόσο τη γνώση όσο και την ευαισθητοποίηση για την πορεία του κόσμου. Το σχολείο χρειάζεται να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τους προσανατολισμούς του, επιδιώκοντας τη διαμόρφωση ατόμων που να έχουν την ικανότητα να σκέπτονται σε βάθος και σε εύρος τις συνέπειες και τις επιπτώσεις των δράσεων και των ενεργειών τους (Φύκαρης, 2004).

1.2. Σχέση εκπαίδευσης και περιβάλλοντος – Εκπαίδευση Αξιών

Η περιβαλλοντική ηθική με τη φιλοσοφική διάσταση που την χαρακτηρίζει δεν αναπτύσσεται απομακρυσμένα σε σχέση με την εκπαίδευση περιβαλλοντικών αξιών, αλλά αντίθετα αναπτύσσονται συνάμα τροφοδοτώντας η μία την άλλη με έννοιες, συλλογισμούς, αξίες και ερμηνείες (Καΐλα κ.ά., 2005).

Η σύνδεση της έννοιας του περιβάλλοντος με την εκπαίδευση, εδώ και δύο αιώνες, σηματοδοτεί και την αρχή μιας δυναμικής πορείας καταξίωσης και καθιέρωσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι φιλοσοφικές θεωρίες από το ένα μέρος και η ηθική από το άλλο, λειτουργούν μέσα από την περιβαλλοντική ηθική ως γνωστική και μεθοδολογική σχάρα, για την επεξεργασία δεδομένων και την επίτευξη στόχων στο πλαίσιο περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών (Θεοδωροπούλου, 2009).

Οι αξίες ήταν ανέκαθεν συνδεδεμένες με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Το ζήτημα που φαίνεται όμως να υπάρχει, είναι το ζήτημα της ενσωμάτωσης της περιβαλλοντικής ηθικής μέσα στην εκπαίδευση περιβαλλοντικών αξιών, αφού τα προγράμματά της δεν την

αναδεικνύουν συστηματικά. Μια αιτία που αποδίδεται στο γεγονός αυτό είναι η επιφύλαξη της εκπαίδευσης έναντι της ίδιας της έννοιας της ηθικής εκπαίδευσης, στο βαθμό που ενέχει τον κίνδυνο του άμεσου ή έμμεσου κατηχητισμού (Θεοδωροπούλου, 2009).

Όσον αφορά τη σύνδεση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης αξιών, ο Disinger (2001) υποστηρίζει ότι *«τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο σχολικό περιβάλλον δε μπορεί να προσεγγίζονται αντικειμενικά αλλά καθαρά υποκειμενικά»*. Αποφεύγοντας να συζητήσουμε τις αξίες γενικότερα, συντελούμε στη στήριξη των αξιών εκείνων που υποβαθμίζουν τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον, δηλαδή ευνοούμε την αναπαραγωγή των καταστροφικών για τη φύση και τον άνθρωπο υπάρχουσών κοινωνικών δομών (Παπαδημητρίου, 1998).

Τα σχολεία δεν πρέπει να θεωρούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση μία *«εκπαίδευση περιβαλλοντικής διαχείρισης και ελέγχου»* αλλά ως ένα μέσο για διασαφήνιση αξιών και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. *«Η ανάπτυξη του περιβάλλοντος είναι ζήτημα πολιτισμού και ήθους»* (Huckle, 1993). Ειδικότερα στο τομέα της εκπαίδευσης η περιβαλλοντική ηθική δεν μετασχηματίζει και δεν αναδιαρθρώνει τη λογική και τις δομές της, αλλά δρα προσθετικά προσθέτοντας, ύλη, στόχους, καινούργια μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον, συμβάλλοντας με τη σειρά της στη διόγκωση του ήδη βεβαρημένου προγράμματος του σχολείου, πρόβλημα το οποίο όφειλε να διορθώσει (Φλογαΐτη, 2006).

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι σε μεγάλο βαθμό ηθικά προβλήματα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζονται. *«Η έμφαση στην ανάγκη για δημιουργία μίας βάσης αξιών, για εκδήλωση ενδιαφέροντος για όλες τις μορφές ζωής και ανάπτυξη περιβαλλοντικού ήθους συνδέει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με την εκπαίδευση αξιών»* (Harshman, 1978/79).

Οι αξίες που ενέχει η εκπαίδευση για το περιβάλλον αντανακλούν τις αναζητήσεις και τις προτάσεις που διαμορφώνονται κυρίως στο χώρο της περιβαλλοντικής ηθικής. Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα οι προτάσεις αυτές έχουν ήδη συμβάλει στη διαμόρφωση των διαφορετικών τάσεων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Θεοδωροπούλου, 2009).

Στην εξελικτική της πορεία η εκπαίδευση αξιών αντιπροσωπεύθηκε από διάφορες σχολές: η Σχολή Εκπαίδευσης Χαρακτήρα (Character Education), η Σχολή της Παραδοσιακής Ηθικής Αγωγής και η Προσέγγιση Laissez-Faire (Ματσαγγούρας, 2000).

Στις τελικές αξίες συμπεριλαμβάνονται οι εξής: ο όμορφος κόσμος, το ισορροπημένο παγκόσμιο οικοσύστημα, ο ειρηνικός κόσμος, η αδελφότητα, η ελευθερία και η ισότητα. *«Υπάρχουν γενικές αρχές που μπορούν να καθοδηγήσουν τον δάσκαλο να ενσωματώσει την περιβαλλοντική φιλοσοφία στη διδασκαλία του, καθιστώντας την περιβαλλοντική εκπαίδευση φορέα αλλαγών»* (Naidoo, Kruger & Brookes, 1990).

Εν κατακλείδι, οι αξίες γενικότερα καθοδηγούν την κοινωνική, πολιτική και θρησκευτική συμπεριφορά, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι παρουσιάζουν, αξιολογούν και συγκρίνουν τους εαυτούς τους με άλλους και τον τρόπο που εξηγούν τη συμπεριφορά τους ως καταναλωτές, επαγγελματίες, γονείς, κάτοικοι, επισκέπτες, διδάσκοντες ή διδασκόμενοι. Καθώς τα άτομα μεγαλώνουν, οι αξίες τους επηρεάζονται από τους συνομήλικους, τα ΜΜΕ και βέβαια το σχολείο (Knapp, 1999).

1.2.1. Θεωρίες Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση αξιών

Ένας ορισμός που ικανοποιεί τους στόχους της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) είναι ακόλουθος: *«Αξίες είναι οι θεμελιώδεις πεποιθήσεις ενός ατόμου οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται, λαμβάνει αποφάσεις και ενεργεί, καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί ή ερμηνεύει άλλες εναλλακτικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές»* (Δημητρίου, 2009).

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, για να χαράξει τη στρατηγική της σχετικά με τις αξίες, στηρίχτηκε σε επιστημονικές θεωρίες διαμόρφωσης αξιών. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις βασικές θεωρίες για τη διαμόρφωση αξιών:

- ✓ Η ψυχαναλυτική θεωρία,
- ✓ Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης και
- ✓ Η θεωρία της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης (Caduto, 1985).

Η ψυχαναλυτική θεωρία κατά το Φρόιντ επισημαίνει, ότι η ανάπτυξη *«των ατομικών αξιών έρχεται ως αποτέλεσμα της εγκαθίδρυσης του υπereγώ, της ασυνείδητης συνείδησης, η οποία είναι η συλλογή των ηθικών και ιδεολογικών προτύπων μέσα στο κάθε άτομο. Το υπereγώ λειτουργεί για να καταστείλει, να εξουδετερώσει ή να εκτρέψει τα ένστικτα, τα οποία εάν*

δρούσαν θα παραβίαζαν ηθικούς κανόνες της κοινωνίας». Ο Erikson (1950) προχώρησε περισσότερο τις θεωρίες του Φρόιντ καταλήγοντας ότι «τα παιδιά αναπτύσσονται δια μέσου μιας σειράς ψυχολογικών βημάτων συνδεδεμένα με τη φυσική τους ωρίμανση».

Κατά το Skinner (1971) η θεωρία της κοινωνικής μάθησης έχει μεγάλη συνάφεια με την «τεχνολογία της συμπεριφοράς». Επισημαίνει ότι «η συμπεριφορά του ατόμου εξαρτάται από τον έλεγχο που ασκείται από το κοινωνικό περιβάλλον». Οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής πιστεύουν ότι αξίες μαθαίνονται μέσα από την άμεση θετική ή αρνητική ενίσχυση της συμπεριφοράς και κατά συνέπεια οι πρακτικές ανατροφής ενός παιδιού έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διαμόρφωση αξιών (Skinner, 1971 στο Caduto, 1985).

Όσον αφορά τη θεωρία της διανοητικής και ηθικής ανάπτυξης κατά τον Piaget (1932) στο έργο του «η ηθική κρίση του παιδιού», αναγνωρίζει ότι «υπάρχει ένας παραλληλισμός μεταξύ της ηθικής και διανοητικής ανάπτυξης και επίσης μεταξύ της ηθικής και λογικής σκέψης». Οι θεωρίες του Piaget σκιαγραφούν ένα μοντέλο, όπου κατά αυτό η λογική δίνει δομή στη σκέψη στα πρώτα χρόνια του παιδιού και στη συνέχεια δίνει τη δυνατότητα να αναδυθεί η ηθική του. Τελικά το παιδί αναπτύσσει διανοητική και ηθική αυτονομία.

Στο μοντέλο της ηθικής ανάπτυξης του Piaget υπάρχουν δύο άκρα, αυτό του περιορισμού στα πρώτα χρόνια του ατόμου και το άλλο της αμοιβαίας συνεργασίας στην ενηλικίωσή του. Κάτω από περιορισμούς, τα παιδιά υπακούουν σε ένα εξωτερικό σύστημα ηθικών κανόνων (ετερονομία ή ετερόνομη ηθική). Όταν φθάσει η ηθική ωριμότητα (αυτονομία ή αυτόνομη ηθική), τότε υπερισχύουν η έννοια της δικαιοσύνης και της συνεργασίας, ενώ η κοινωνική αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται από γενναιοδωρία και αυτοθυσία (Γεωργόπουλος, 2002).

Τα μεγαλύτερα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σχετικότητα των ηθικών κανόνων, δεν επιζητούν τη σκληρή τιμωρία των ανήθικων πράξεων, αλλά μάλλον την ειλικρινή μετάνοια και αποκατάσταση της ζημιάς από τον φταίχτη. Έχουν πλέον καταλάβει πως μια πράξη που τιμωρείται δεν είναι αναγκαστικά «κακή». Τέλος, συσχετίζουν τη σοβαρότητα ενός παραπτώματος με την πρόθεση του δράστη και όχι με το αποτέλεσμα της πράξης του. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα με τα ποτήρια στο πείραμα του Piaget, όπου τα μικρότερα παιδιά χαρακτήρισαν το σπάσιμο ποτηριών ως βαρύ σφάλμα λόγω της ποσότητας των ποτηριών, ενώ τα μεγαλύτερα χαρακτήρισαν το σπάσιμο ποτηριών ως βαρύ σφάλμα λόγω της πρόθεσης του δράστη να κλέψει το γλυκό (Γεωργόπουλος, 2002).

1.3. Δημιουργία και διαχρονική εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Διεθνώς η ιδέα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ωρίμασε και αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960. Ήταν ο καρπός των αναζητήσεων και των προβληματισμών, ευαίσθητων και συνειδητοποιημένων πολιτών και η απάντηση στο αίτημα της παγκόσμιας κοινότητας, για την αντιμετώπιση των διαρκώς αυξανόμενων και εντεινομένων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι ρίζες και οι καταβολές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να αναζητηθούν στο οικολογικό κίνημα της δεκαετίας του '60 και στα πρόδρομα αυτού κινήματα των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα, όπως αναφέρονται τα κινήματα της «διατήρησης», της «μελέτης» και της «προστασίας» της φύσης (Κούσουλας, 2008).

Η αναγνώριση της αξίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η υιοθέτησή της από Διεθνείς Οργανισμούς, υπήρξε καθοριστική για τη διάδοση και την ανάπτυξή της, σε πολλές χώρες του κόσμου. Οι διεθνείς συναντήσεις και διασκέψεις, που ακολούθησαν με την πρωτοβουλία της U.N.E.S.C.O, του U.N.E.P και του I.E.E.P, διαμόρφωσαν σταδιακά και με τη συνεργασία των εθνικών επιτροπών των κρατών, τη σύγχρονη ταυτότητα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως προς το εννοιολογικό, θεωρητικό, μεθοδολογικό πλαίσιο και τους τρόπους εφαρμογής της στα διάφορα κράτη (Κούσουλας, 2008).

Η πρώτη διεθνής συνάντηση με θέμα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, πραγματοποιείται στη Νεβάδα των Η.Π.Α το 1970. Στη συνάντηση αυτή καθιερώνεται διεθνώς ο όρος «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*» και διατυπώνεται ο πρώτος και ο πλέον έγκυρος ορισμός και σημείο αναφοράς στην παγκόσμια βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ο οποίος έχει ως εξής: «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν στους ανθρώπους και στις κοινωνικές ομάδες, οι απαραίτητες και αναγκαίες ικανότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και του βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαιτεί πρακτική ενασχόληση στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων και συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου για θέματα και προβλήματα που αφορούν στην κοινωνία και στην ποιότητα του περιβάλλοντος*» (Κούσουλας, 2008).

Το διεθνές συνέδριο του Βελιγραδίου το 1975 και η διακυβερνητική διάσκεψη της

Τιφλίδας το 1977 σηματοδοτούν τα δύο πιο σημαντικά διεθνή γεγονότα που έδωσαν υπόσταση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στα βασικά τους κείμενα, στη Χάρτα του Βελιγραδίου (UNESCO, 1976) και στη Διακήρυξη της Τιφλίδας με το συνακόλουθο σχέδιο δράσης (UNESCO, 1978), διατυπώνονται οι στόχοι, οι αρχές, οι έννοιες και οι στρατηγικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Το 1980 διατυπώνεται η παγκόσμια στρατηγική διατήρησης η οποία δημοσιεύτηκε από την IUCN τη Διεθνή Ένωση για την Προστασία της Φύσης (World Conservation Union) και η οποία αναγνώριζε ως στόχους την προστασία των βασικών οικολογικών διαδικασιών, τη διαφύλαξη της γενετικής ποικιλότητας και τη βιώσιμη χρήση των πόρων. Επίσης, σημειώνεται ότι η συμπεριφορά όλων των κοινωνιών απέναντι στη βιόσφαιρα πρέπει να αλλάξει για να επιτευχθούν οι στόχοι της διατήρησης, επομένως καθήκον της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει ή να ενισχύσει στάσεις και συμπεριφορές που δεν είναι συμβατές με τη νέα αυτή προοπτική (Καΐλα κ.ά., 2005).

«Στη δεκαετία του '80 εμφανίζεται στο προσκήνιο και σε ευρεία κλίμακα η έννοια της αειφορίας, η οποία, βεβαίως, ως ιδέα δεν είναι καινούργια» (Ντάφης, 1994). «Η ιδέα μιας εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη δρομολογείται στη διάσκεψη του ΟΗΕ στο Ρίο (1992) και διατυπώνεται στην ατζέντα 21» (UNCED, 1992).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, «ανοικτή εξ ορισμού στις νέες ιδέες και εξελίξεις στην περιβαλλοντική σκέψη, ενσωματώνει σταδιακά την καινούργια έννοια και τους προβληματισμούς που τη συνοδεύουν, διατυπώνει στόχους και αρχές στη διεθνή διάσκεψη του ΟΗΕ στη Θεσσαλονίκη το 1997 κι εξελίσσεται σε μια «Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» (UNESCO, 1997).

Στο πλαίσιο της υλοποίησης των αποφάσεων της διεθνούς διάσκεψης του Γιοχάνεσμπουργκ, η γενική συνέλευση του ΟΗΕ στην 57η συνεδρία της (Δεκέμβριος 2002), υιοθετεί την πρόταση για μια εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και κηρύσσει τη δεκαετία 2005-2014 ως «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ)». Η δεκαετία ξεκίνησε επίσημα τον Μάρτιο του 2005, σηματοδοτώντας μια νέα εποχή στην πορεία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία θέτει ως βασικό σκοπό την ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας σε όλες τις μορφές μάθησης, ώστε να ενθαρρύνει αλλαγές στη συμπεριφορά προς την κατεύθυνση μιας περισσότερο αειφόρου και δίκαιης κοινωνίας για

όλους (UNESCO, 2005).

1.3.1. Η ένταξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στο εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει τις αντίστοιχες εξελίξεις ομοίως με τον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Οι διεργασίες για την ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινούν στα τέλη της δεκαετίας του '70, ενώ στη δεκαετία του '80 αρχίζει η εφαρμογή των πρώτων προγραμμάτων σε πειραματικό επίπεδο. Η επίσημη εισαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων γίνεται στις αρχές της δεκαετίας του '90, ύστερα από ψήφιση του νόμου 1892/90 - Φ.Ε.Κ 101 τ.Α'/1990 (Κατσακιώρη κ.ά., 2008).

Ο νόμος αυτός αποτελεί ορόσημο για την εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αφού την αναγνωρίζει πλέον ως μέρος του προγράμματος των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης γίνεται στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικών δράσεων, όπως αυτές προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούνται εκτός ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτές είναι εθελοντική. Το 1991, η περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εισάγεται και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με το νόμο 1964/91 - Φ.Ε.Κ 69 τ.Α'/1991, σαφώς με ανάλογους όρους και προϋποθέσεις (Κατσακιώρη κ.ά., 2008).

1.3.1.1. Η εφαρμογή του θεσμού των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, όλα τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ιδρύθηκαν από τον ίδιο φορέα, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.ΕΠ.Θ.) στον οποίο και υπάγονται, σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου λειτουργούν διαφόρων τύπων περιβαλλοντικά κέντρα, τα οποία παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης και έχουν δημιουργηθεί από ποικίλους φορείς. Ο θεσμός των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σχετικά νέος, καθώς το πρώτο κέντρο ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1993.

Ειδικότερα όλα τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διέπονται από το ίδιο

θεσμικό πλαίσιο και ως εκ τούτου, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται κινούνται στις ίδιες κατευθύνσεις. Ωστόσο, παρατηρείται μεγάλη ανομοιογένεια, ως προς την ανταπόκριση του κάθε κέντρου σε αυτές, επιβεβαιώνοντας την άποψη που κατά καιρούς έχει διατυπωθεί ότι τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της χώρας είναι «πολλών ταχυτήτων».

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την ίδρυση, την οργάνωση και τη λειτουργία τους, οι δράσεις στις οποίες δύναται να εμπλακούν τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα συνοψίζονται στις ακόλουθες:

- ✓ Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τους μαθητές που επισκέπτονται τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- ✓ Παραγωγή εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού (έντυπου, οπτικοακουστικού κ.ά.).
- ✓ Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και Υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και σύσταση θεματικών δικτύων.
- ✓ Στήριξη των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα σχολεία της Περιφέρειάς τους σε συνεργασία με τους Υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των νομών.
- ✓ Σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων για την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας.
- ✓ Ανάπτυξη συνεργασιών με διάφορους φορείς (ΑΕΙ, ΜΚΟ, κλπ.).
- ✓ Προώθηση της έρευνας στον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κατσακιώρη κ.ά., 2008).

Το γεγονός ότι τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και συχνά παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Έχει διατυπωθεί ότι συχνά παρατηρείται σύγχυση ρόλων των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής ομάδας λόγω απουσίας λεπτομερών κατευθύνσεων από το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο δεν διατυπώνει ρητά και με σαφήνεια όλα τα ζητήματα που κατά καιρούς απασχολούν τις παιδαγωγικές ομάδες (Μπαζίγου, 2010).

Προβλήματα που έχουν διαπιστωθεί στη λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πιθανόν να έχουν σχέση με τη σύνθεση της παιδαγωγικής ομάδας, την έλλειψη επαρκούς συνεργασίας μεταξύ των μελών, την ελλιπή συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και άλλους φορείς.

Επίσης, η έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού και ενιαίας πολιτικής ανάπτυξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η αδυναμία του Υπουργείου Παιδείας να παρέμβει αποτελεσματικά και να διορθώσει λάθη του παρελθόντος και η αδυναμία της Πολιτείας να αντισταθεί σε πολιτικές πιέσεις σχετικά με την ίδρυση Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε κάθε γωνιά της Ελλάδας, καθ' υπέρβαση αντικειμενικών κριτηρίων έχουν επισημανθεί ως λόγοι δυσλειτουργίας (Σμπαρούνης, 2010).

Ακόμα ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει κατά καιρούς την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η θεματολογία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η επίδρασή τους στους μαθητές. Όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες που διεξήχθησαν, αυτά εστιάζουν κυρίως σε θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον (Γεωργόπουλος, 2014).

Επίσης, από τους Hadjichambis et al. (2015) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ανάγκη για επανειλημμένες παρεμβάσεις των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, προκειμένου να αυξηθεί η πιθανότητα τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να διατηρηθούν.

Το παραγόμενο έργο ανά κέντρο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης εξαρτάται από πλήθος παραγόντων όπως είναι η στελέχωση, οι υποδομές, η προσβασιμότητα, οι πληθυσμοί του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού, στους οποίους απευθύνεται, ο βαθμός καλής οργάνωσης και διοίκησής του κ.ά. Τα τελευταία χρόνια τώρα αναπτύσσεται μια κολοσσιαία προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς των παλαιών και των μεταγενεστέρων κέντρων. Εκατοντάδες χιλιάδες μαθητές έχουν παρακολουθήσει στην τάξη, στο εργαστήριο και στο πεδίο δεκάδες προγράμματα ποικίλης θεματολογίας στα οποία εφαρμόζονται οι αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και σύγχρονες μεθοδολογίες. Όπως:

- Διεπιστημονική θεώρηση,
- Βιωματική προσέγγιση,

- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία,
- Ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου,
- Ομαδοσυνεργατική μάθηση,
- Καλλιέργεια κριτικής σκέψης,
- Μέθοδοι project και επίλυσης προβλήματος και
- Πέρασμα απ' τα λόγια στις πράξεις (Φαραγγιτάκης, 2010).

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στελεχώνονται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν ειδικές γνώσεις για το περιβάλλον ή έχουν στο παρελθόν ασχοληθεί με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Τα κέντρα αυτά άλλαξαν μορφή και λειτουργία και μετονομάστηκαν σε «Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία», σύμφωνα με τις επικαιροποιήσεις του Υπουργείου Παιδείας (11941/23-08-2010 και 11942/23-08-2010) και υλοποιούνται σε δύο κατηγορίες δραστηριοτήτων: «δράσεις για μαθητές» και «δράσεις δια βίου μάθησης για ενήλικες».

Με ευρηματικότητα, επιστημονική τεκμηρίωση και παιδαγωγικές τεχνικές ανοιχτών οριζόντων οι εκπαιδευτικοί των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αναπτύσσουν και υλοποιούν εξαιρετικά προγράμματα που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό υλικό υψηλής ποιότητας για το δάσκαλο και το μαθητή. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πολυήμερα σεμινάρια επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης και εκπαιδευτικής πρακτικής. Επιπλέον, οι διεθνείς συνεργασίες έδωσαν τη δυνατότητα της διεθνούς εμπειρίας και των ευεργετικών συνεπειών της σε μαθητές και εκπαιδευτικούς σχολείων που ενεπλάκησαν αλλά και επιπλέον επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των κέντρων που συμμετείχαν (Φαραγγιτάκης, 2010).

1.3.1.2. Η εφαρμογή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εφαρμόζεται στα σχολεία με την ενεργό συμπαράσταση

των υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις υπουργικές αποφάσεις και τις ετήσιες ερμηνευτικές εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Τα τελευταία χρόνια η συνεχώς εμπλουτιζόμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών, που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οδήγησε και στην αναζήτηση μιας άλλης διαδικασίας, με σκοπό τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διαφορετικών σχολικών μονάδων, που συμμετέχουν σε σχολικά προγράμματα στο πλαίσιο του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κούσουλας, 2008).

Κάθε σχολικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία πεντάμηνης τουλάχιστον χρονικής διάρκειας. Η διαδικασία αυτή με συγκεκριμένο θέμα και με την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της περιβαλλοντικής ομάδας, εξελίσσεται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά, τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις τεχνικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται στην Ελλάδα από το 1980 (Β/θμια εκπαίδευση), διέπονται από τις παρακάτω βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κούσουλας, 2008).

- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαντά στο κοινωνικό αίτημα για την αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης και είναι προσανατολισμένη στη διερεύνηση και στην προσπάθεια επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Στηρίζεται σ' ένα διεπιστημονικό και διαθεματικό σύστημα γνώσεων και προτείνει ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το διεπιστημονικό, διαθεματικό και πολυεπιστημονικό μοντέλο ένταξής της στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.
- Έχει τη δυνατότητα, ως προς τον συναισθηματικό τομέα, να διαμορφώνει στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες νέες στάσεις, νέες αξίες και τις αναγκαίες δεσμεύσεις για την οικοδόμηση μιας βιώσιμης κοινωνίας.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, οι οποίες επαυξάνουν τις δυνατότητες όλων των εμπλεκομένων στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Δημιουργεί και διαμορφώνει συνθήκες αμφίδρομης επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα.
- Δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν στους μαθητές τους,

νέες ενδιαφέρουσες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές, που οδηγούν στην αυτενέργεια και τη βιωματική μάθηση.

➤ Είναι διαρκής και δια βίου εκπαίδευση πάντοτε προσανατολισμένη στο μέλλον για την αειφορία (Κούσουλας, 2008).

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Παιδαγωγικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου στοχεύει στη σφυρηλάτηση χαρακτήρων, συγκεκριμένα των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, που μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα αποκτήσουν σφαιρική γνώση και θα δραστηριοποιηθούν για την αντιμετώπιση και την πρόληψη των κινδύνων που αντιμετωπίζει η κοινωνία και το περιβάλλον. Άλλωστε, οι ίδιοι αποτελούν τους ενεργούς πολίτες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν (Φλογαΐτη, 2006).

Όπως αναφέρθηκε και στο παραπάνω κεφάλαιο, για να επιλυθούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να δρομολογηθεί η αιεφόρος ανάπτυξη απαιτούνται καινοτόμες ριζικές αλλαγές στο πλαίσιο της κοινωνίας, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη σχέση άνθρωπος – κοινωνία – φύση. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τη σειρά της, θεωρείται ως ο βασικότερος μοχλός που θα επηρεάσει να επέλθουν οι αλλαγές αυτές προκειμένου να νοηματοδοτηθεί και να ευδοκιμήσει η αιεφόρος ανάπτυξη (Φλογαΐτη, 1993).

Ειδικότερα, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) προκειμένου να πραγματώσει τους στόχους της προτείνει και προωθεί ένα τύπο εκπαίδευσης ριζοσπαστικό, μεταρρυθμιστικό και συμμετοχικό που κινείται στο πλαίσιο μιας μετα-νεωτερικής αντίληψης για το σύνολο της πραγματικότητας. Έρχεται σε αντίθεση με τις προτεραιότητες που θέτει το παραδοσιακό σχολείο ως προς τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, όπως είναι η πρωτοκαθεδρία της ολιστικής, συστημικής και ακαδημαϊκά παραγόμενης γνώσης (Φλογαΐτη, 2006).

2.1.1. Η ολιστική και η συστημική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Ο ολιστικός χαρακτήρας της (ΕΠΑ) αφορά πολλά επίπεδα. Σε παιδαγωγικό επίπεδο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση:

- Αναγνωρίζει την αλληλοσύνδεση και την αλληλεπίδραση όλων των εκπαιδευτικών διαστάσεων, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικές δομές και οι προβαλλόμενες αξίες, αλλά και εκπαιδευτικών και μαθητών και γενικότερα όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Υποστηρίζει μια ολιστική προσέγγιση της μάθησης, όπου συνδυάζει όλα τα πεδία της γνώσης και της εμπειρίας (ανθρώπινο και κοινωνικό, αισθητικό και δημιουργικό, γλωσσικό, λογοτεχνικό, μαθηματικό, ηθικό, φυσικό, επιστημονικό, τεχνολογικό και πνευματικό).

- Κινητοποιεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική, κοινωνική και ηθική (Tilbury, 1995· Φλογαΐτη, & Δασκολιά, 2004).

Με βάση τα παραπάνω, προσεγγίζω ολιστικά στην σχολική εκπαίδευση του περιβάλλοντος σημαίνει, ότι μαθαίνω να εντάσσω ζητήματα σχετικά με το περιβάλλον, την αειφορία και την εκπαίδευση σε μια ολοκληρωμένη εικόνα του κόσμου, στη σύνθεση της οποίας συντελούν παράγοντες από όλους τους τομείς του επιστητού, μαζί με φαινόμενα, διαδικασίες, αξίες, αντιλήψεις, συναισθήματα (Tilbury, 1995· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004).

Από την άλλη πλευρά η συστημική σκέψη είναι ένας τρόπος να προσεγγίζουμε το όλο. Το όλο επομένως παρουσιάστηκε ως ένα σύστημα αποτελούμενο από «ένα σύνολο αντικειμένων μαζί με τις σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων αυτών καθώς και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους, τα οποία είναι σε αλληλοσυσχέτιση μεταξύ τους και με το περιβάλλον, έτσι ώστε να αποτελούν μια ενιαία ολότητα» (Schoderbek et al., 1990).

Είναι ένα πλαίσιο για να αντιλαμβανόμαστε περισσότερο σχέσεις παρά στοιχεία, περισσότερο σχήματα αλλαγής και εξέλιξης παρά καταστάσεις στασιμότητας. Όπως είναι φανερό, βασίζεται στην έννοια του συστήματος, το οποίο ορίζεται μεταξύ άλλων ως «σύνολο μερών και σχέσεων» (Bertalanffy, 1968:55).

Η διαφορετική θεώρηση των συστημάτων οδήγησε στην ανάπτυξη δυο σχολών της συστημικής σκέψης.

- Τη Συστημική των Παρατηρούμενων Συστημάτων και
- Τη Συστημική του Παρατηρητή, οι οποίες χρησιμοποιούν τις hard και soft μεθοδολογίες, αντίστοιχα.

Η πρώτη σχολή, θεωρεί τα συστήματα ως υπαρκτές, αντικειμενικές σύνθετες μονάδες και για τη μελέτη τους χρησιμοποιούνται ως ερευνητικά εργαλεία τεχνήματα – μοντέλα τα οποία κατασκευάζονται από ειδικούς επιστήμονες. Τα μοντέλα αυτά λειτουργούν ως νοητικά εργαλεία οργάνωσης της σκέψης απέναντι σε πολύπλοκες αλλά αντικειμενικές καταστάσεις της πραγματικότητας, προκρίνοντας με τον τρόπο αυτό ένα τεχνοκρατικό και ορθολογιστικό τρόπο σκέψης (Σχίζα, 2006).

Η δεύτερη σχολή, θεωρεί τα συστήματα ως σύνθετες μονάδες που αυτοποιοούνται και κατά τη διαδικασία αυτή αναδεικνύεται το ερμηνευτικό πλαίσιο των συστημάτων – παρατηρητών, που συμμετέχουν σε μια διαλεκτική σχέση για την οικοδόμηση της πραγματικότητας και στη συνέχεια στην αντιμετώπιση σημαντικών ζητημάτων, προάγοντας έτσι την κοινωνικά κριτική θεώρηση και τον εποικοδομισμό (Σχίζα, 2006).

Όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η διεπιστημονική και συστημική προσέγγιση των θεμάτων, η μάθηση μέσω ανακάλυψης και προσωπικής εμπειρίας, η μελέτη θεμάτων από το άμεσο περιβάλλον καθώς και ιδέες για τη χρήση της φύσης και του συνολικού περιβάλλοντος ως πηγών και χώρων μάθησης, η εστίαση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, είναι ορισμένες μόνο από τις διαστάσεις που συγκροτούν το μεθοδολογικό της πλαίσιο (Φλογαΐτη, 2006).

Παράλληλα, οι διδακτικές επιλογές της συστημικής προσέγγισης ενισχύουν την βιωματική μάθηση και αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και την εμπειρία των εκπαιδευομένων, καλλιεργούν την ατομική πρωτοβουλία, τη χειραφέτηση, τον αυτοκαθορισμό και την αυτονομία στη σκέψη και τη δράση, αναπτύσσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα και τη συν-απόφαση, εγείρουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, κίνητρο βασικό για τη μάθηση, δημιουργούν συνθήκες μάθησης και έρευνας στο σχολείο και σε άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και σε περιβάλλοντα έξω από το σχολείο, ανοίγοντας έτσι το σχολείο στην τοπική κοινωνία (Φλογαΐτη, 2006).

Πιο συγκεκριμένα η συστημική κατάσταση των πραγμάτων και των φαινομένων σημαίνει, ότι κάποιος εντοπίζει τις διαφορετικές διαστάσεις και τις προσεγγίσεις που συγκροτούν ένα ζήτημα, ή τα συστατικά στοιχεία μιας κατάστασης, αναδεικνύει τις σχέσεις τις αλληλεπιδράσεις τους και τις αναδυόμενες ιδιότητες, και αναλύει το νόημα και τη σημασία τους στο πλαίσιο της δομής και της δυναμικής του συστήματος το οποίο

συγκρατούν (Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004 · Sauve, 1994).

Τα χαρακτηριστικά της συστημικής σκέψης συνοψίζονται παρακάτω:

- ✓ *Είναι ριζοσπαστική σκέψη και φτάνει στη ρίζα των προβλημάτων.*
- ✓ *Είναι πολυδιάστατη.*
- ✓ *Θέτει ερωτήματα σε βάθος, περιεκτικά και συνολικά.*
- ✓ *Είναι κριτική και συνθετική.*
- ✓ *Ψάχνει περισσότερο για πολλαπλές εισροές και επιρροές παρά για γραμμικές σχέσεις αιτίου – αιτιατού.*
- ✓ *Ενδιαφέρεται για τα επιμέρους στοιχεία ενός συστήματος αλλά και για τη συνολική εικόνα (χωροχρονικά, πολιτισμικά).*
- ✓ *Είναι φειδωλή στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων.*
- ✓ *Είναι επιφυλακτική σε περιορισμένες, απλοϊκές, «ευνόητες» ερμηνείες της πολυπλοκότητας.*
- ✓ *Είναι «οικολογικοποιημένη», δηλαδή δεν απομονώνει το αντικείμενο μελέτης, αλλά το εξετάζει στο πλαίσιο της αυτο-οικο-οργανωτικής του σχέσης με το περιβάλλον – πολιτιστικό, φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό.*
- ✓ *Εξετάζει τα στοιχεία του συστήματος στο πλαίσιο των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους και οι οποίες συγκροτούν το σύστημα, αναδεικνύει τις δια δράσεις και τις αναδυόμενες ιδιότητες και αντιλαμβάνεται τις αλληλεπιδράσεις των μερών με το όλο.*
- ✓ *Προσεγγίζει και διευκρινίζει την πολυπλοκότητα μέσω πρότυπων τύπων (μοντέλων).*
- ✓ *Είναι ένα ανοικτό σύστημα, δηλαδή χαρακτηρίζει ένα ανοικτό μυαλό (Morin & Kern, 1996 · Sterling, 2000, στο Φλογαΐτη, 2006:190).*

Τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αιεφορίας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα και σύνθετα τόσο ως προς την κατανόηση των αιτιών που τα δημιουργούν, όσο και ως προς τις λύσεις, γιατί προκύπτουν από την αλληλεξάρτηση ήδη σύνθετων συστημάτων. Ο χειρισμός

των ζητημάτων αυτών, χωρίς την ανάπτυξη της συστημικής σκέψης είναι αδύνατος, αφού πρέπει να κατανοηθούν οι διαδραστικές σχέσεις που τα δημιουργούν και να συγκεραστεί η ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών και επιθυμιών με την οικολογική βιωσιμότητα (Capra, 1996).

2.1.1.1. Επιρροές του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της συστημικής σκέψης

Ο Sterling (2000) θεωρεί ότι η «*συστημική σκέψη και γενικότερα η ολιστική και συστημική θεώρηση των πραγμάτων μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά στην κατεύθυνσή της αλλαγής στην εκπαίδευση και στη μάθηση προς ένα οικολογικό εκπαιδευτικό παράδειγμα. Το παράδειγμα αυτό, λαμβάνει υπόψη όχι μόνο την πολυπλοκότητα των ζητημάτων της αειφορίας – αντικειμένων της μάθησης, αλλά και την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης*» (Sterling, 2000:55).

Τα επίπεδα αναφοράς της εκπαίδευσης σε σχέση με τη συστημική σκέψη συνοψίζονται στα εξής:

1° Επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ρόλος της συστημικής σκέψης σε αυτό το επίπεδο αναθεωρεί και αναπροσαρμόζει το σκοπό της εκπαίδευσης (θεωρία – έρευνα – πράξη) και τις σχέσεις της εκπαίδευσης – κοινωνίας – βιόσφαιρας.

2° Επίπεδο οργάνωσης και διαχείρισης του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι συστημικές ιδέες, αντανakλώνται στην διαχείριση και την οργάνωση της εκπαίδευσης, στη δομή, στο σχεδιασμό, στο περιεχόμενο και στη θεωρία των προγραμμάτων σπουδών, στις συνδέσεις και αλληλεξαρτήσεις σχολείου- κοινότητας –κοινωνίας.

3° Επίπεδο της μάθησης και της παιδαγωγικής. Η συστημική προσέγγιση αντανakλάται στις πρακτικές και στις δράσεις στην τάξη και στην κοινότητα, στις προσεγγίσεις στις μεθόδους και στο ύφος της διδασκαλίας και της μάθησης (Φλογαΐτη, 2006).

2.1.2. Η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται παραδοσιακά με ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται κατά κανόνα στη σχολική αίθουσα. Οι σύγχρονες, όμως, θεωρίες μάθησης και ο σύγχρονος τρόπος ζωής και οι επιπτώσεις του αναζητούν νέες προσεγγίσεις και νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα βοηθήσουν σε μια αποτελεσματικότερη εκπαίδευση (Smith, 2007).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί πεδίο με ποικίλους στόχους, ανάμεσα στους οποίους είναι η κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων γι' αυτά, η ευαισθητοποίηση, η διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και αξιών θετικών για το περιβάλλον, η υιοθέτηση καλών πρακτικών και κυρίως η δημιουργία μιας στενής σχέσης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, κυρίως στην Ελλάδα, είναι ένα νέο σχετικά γνωστικό αντικείμενο, που έχει άμεση σχέση με το χώρο που μας περιβάλλει και η εισαγωγή της στην εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με καινοτόμες μαθησιακές προσεγγίσεις (Παπαδημητρίου, 1998).

Ο μαθητοκεντρισμός και ο δομητισμός, η διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, η συνεργατική μάθηση, η βιωματική μάθηση, η έρευνα – μάθηση, η επίλυση προβλήματος, αποτελούν μερικές μόνο από τις μαθησιακές μεθόδους που βρίσκουν έδαφος εφαρμογής στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Παπαδημητρίου, 1998). Ειδικότερα, το μεταρρυθμιστικό πλαίσιο που προβάλλει η ΕΠΑ μέσα από την ολιστική και συστημική προσέγγιση της πραγματικότητας εκφράζεται μέσα από συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές, οι οποίες εστιάζονται στη διεπιστημονικότητα και σε συναφείς έννοιες στο πεδίο της πρακτικής του σχολείου, όπως η διαθεματικότητα (Φλογαΐτη, 2006).

Για την επιλογή καθεμιάς από τις παραπάνω μεθοδολογικές - μαθησιακές μεθόδους αναζητούνται καινοτόμα, εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, σε χώρους εκτός της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας, πιο ελκυστικά και λιγότερο απρόσωπα. Στην αναζήτηση αυτή προσφέρεται το υπαίθριο φυσικό περιβάλλον, αφού αποτελεί πηγή για πληθώρα πληροφοριών, παρακινεί και παροτρύνει με ποικίλα ερεθίσματα, βοηθά την επικοινωνία και το κυριότερο φέρνει τον άνθρωπο πιο κοντά στη φύση (Γερμανός, 2001).

Η διεπιστημονικότητα ορίζεται ως η σύμφυση γνώσεων, δηλαδή εννοιών, μεθοδολογικών εργαλείων και προσεγγίσεων, που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες με ζητούμενο την ενοποίηση της γνώσης και τη σφαιρική ανάλυση και κατανόηση της πραγματικότητας. Η ευρύτερη μορφή διεπιστημονικότητας αφορά τη συνεργασία κυρίως μεταξύ φυσικών και ανθρωπιστικών επιστημών, όπου παραδοσιακά εμφανίζεται και το ευρύτερο και βαθύτερο επιστημονικό χάσμα, το οποίο αντανακλά το διαχωρισμό της φύσης από την κοινωνία (Φλογαΐτη, 2006).

Στο υπαίθριο περιβάλλον η ανάπτυξη των δεσμών της κοινωνίας με τη φύση είναι σαφής στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και γίνεται άμεσα, αβίαστα και βιωματικά, μέσα από τη συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες και παιχνίδια επαναπροσδιορίζοντας το πού και πώς κανείς μαθαίνει, παρέχοντας ευκαιρίες διασύνδεσης της γνώσης με την πραγματικότητα και προσφέροντας υλικό για αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων (Lewicki, 1998 · Hattie et al, 1997).

Εν κατακλείδι, ένα πρόγραμμα σπουδών στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να είναι διαθεματικό, δηλαδή αναπτύσσεται γύρω από συγκεκριμένα θέματα, ζητήματα ερωτήματα ή προβλήματα. Συγκεκριμένα επιλέγεται ένα θέμα το οποίο διερευνάται ενδελεχώς, συστημικά και διεπιστημονικά (Φλογαΐτη, 2006).

Μεταξύ άλλων, η διαθεματικότητα καταφέρνει να συνδέσει τα επιμέρους αντικείμενα που σχετίζονται με τη μελέτη ενός θέματος, με αποτέλεσμα να συμβάλλει στην καλλιέργεια σύνθετης και κριτικής σκέψης, δίνοντας στο μαθητή ενεργητικό ρόλο στην κατάκτηση της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2003).

2.2. Κριτική σκέψη στην Παιδαγωγική - Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

Η ολιστική, συστημική και διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης που προτείνει η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία συμβαδίζει με την κριτική της φυσιογνωμία (Φλογαΐτη, 2006). Η κοινωνικά κριτική της ΕΑΑ/ΠΕ εστιάζει στον ρόλο του πολίτη, ο οποίος στέκεται κριτικά απέναντι στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το περιβάλλον γύρω του και την κοινωνία. Η Φλογαΐτη (2009), αναφέρεται στη διαδικασία της «κριτικής σκέψης ως μέσο ανάλυσης, διασαφήνισης των πεποιθήσεων μας, αξιολόγησης

και αμφισβήτησης των προκαταλήψεων, γύρω από την κοινωνία και τα σύγχρονα προβλήματά της».

Με πιο απλά λόγια, ο Mogensen (1997) εξηγεί την «κριτική σκέψη ως μια διαδικασία στοχασμού και αποτίμησης, η οποία οδηγεί σε αιτιολογημένη κρίση». Σημαίνει επίσης την «καλλιέργεια και την έμπρακτη εκδήλωση μιας αντίληψης για την πραγματικότητα, η οποία συνδέει τη σκέψη και τη γλώσσα με τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες δομούνται στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη» (Δασκολία, 2008).

Ειδικότερα, ο προσδιορισμός «κριτική» δηλώνει ότι η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία ευνοεί αφενός την ανάπτυξη της ικανότητας για βαθιά σκέψη σε σχέση με θέσεις, απόψεις και διαδικασίες που αφορούν τα ζητήματα εξουσίας και ελέγχου και αφετέρου αποτελεί μια δέσμευση για δράση προσανατολισμένη στην κοινωνική αλλαγή για το κοινό καλό (Green, 1990).

Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει δύο βασικές διαδικασίες, τη θεωρία – κριτικό στοχασμό και την πράξη – δράση. Κατά τον κριτικό στοχασμό επιτυγχάνεται η ανάλυση των δομικών και ιδεολογικών στοιχείων που επηρεάζουν και περιορίζουν τις κοινωνικές και προσωπικές επιλογές (Λιαράκου & Φλογαΐτη 2007). Γι' αυτό το λόγο η κριτική σκέψη λειτουργεί ως στοιχείο κοινωνικής μάθησης, το οποίο οδηγεί στη συλλογική και μεθοδευμένη δράση.

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία προωθεί μια διαδικασία που αναπτύσσει την ικανότητα του να είναι κανείς «κριτικά σκεπτόμενος και δρών παράγοντας αλλαγής» (Giroux, 1987), με στόχο τη δημιουργία μιας πραγματικά δημοκρατικής κοινωνίας (Giroux, 1988).

Εξειδικεύοντας, η «δράση αποτελεί προϊόν της κριτικής σκέψης και επακόλουθο του κριτικού στοχασμού» (Mogensen, 1997). Αποτελεί τον «απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης του περιβάλλοντος για την αειφορία» (ΕΑΑ) (Φλογαΐτη 1993, 2009 & Δημητρίου, 2009) και το «ιδανικό στοιχείο» της εκπαίδευσης (Mogensen & Schnack, 2010).

Η δράση ως εκπαιδευτική προσπάθεια είναι αέναη, δεν μπορεί να μετρηθεί ούτε να αξιολογηθεί και τα αποτελέσματά της δεν είναι άμεσα. Οι πράξεις που χαρακτηρίζουν τη δράση συμβαίνουν σε ακαθόριστο χώρο, σχετίζονται με την ενεργό συμμετοχή των πολιτών

στα κοινωνικά θέματα και στη λήψη αποφάσεων με όρους δημοκρατίας, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, στη βάση της ισότητας, του διαλόγου και της συλλογικότητας (Δημητρίου, 2009 · Mogensen & Schnack, 2010).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση του περιβάλλοντος καθίσταται αυτονόητη. Πρόκειται μάλιστα για μια «*κριτική σκέψη στην πιο εξελιγμένη της μορφή, που είναι η στοχο-κριτική*» (Φλογαΐτη, 2006).

2.3. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η παραδειγματική αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι μια απόπειρα σύνθεσης αφενός της απαιτούμενης παραδειγματικής αλλαγής στα πλαίσια της κλασικής ηθικής θεωρίας με τη συγκρότηση του πεδίου της περιβαλλοντικής ηθικής και αφετέρου της παραδειγματικής αλλαγής που αναδύεται με την απαξίωση της παραδοσιακής παιδαγωγικής και την εμφάνιση του παλιού και του νέου παιδοκεντρισμού (Γεωργόπουλος, Καραγεωργάκης, Λιθοξοΐδου, 2006).

Το σχολείο στο πλαίσια της παραδειγματικής αλλαγής θα πρέπει να καταφέρει τα παρακάτω:

- Να αποτελέσει ζωντανό, δυναμικό και εξελισσόμενο οργανισμό μάθησης μέσα στον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν και να εξοικειωθούν με δημιουργικές, ευέλικτες, αλληλεπιδραστικές, βιωματικές και συμμετοχικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διαδικασίες μάθησης.
- Να απαλλαγεί από τις ιεραρχικές δομές εξουσίας και να μεταλλάξει τις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, διοίκηση κ.λπ. προς κατευθύνσεις πιο δημοκρατικές και συνεργατικές.
- Να καταστεί χώρος συνεύρεσης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων του σχολείου αλλά και φορέων πέρα από αυτό, οι οποίοι θα συνεργαστούν για την εξέλιξη του σχολείου σε αειφόρο.
- Να αποτελέσει δημοκρατικό πεδίο ανασχηματισμού του σχολείου και της κοινωνίας, όπου όλοι οι μετέχοντες ασκούνται στη δημοκρατία και τη συμμετοχή και εμπλέκονται σε διαφορετικά επίπεδα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

- Να αναπτύξει λειτουργικές και ουσιαστικές σχέσεις με την κοινότητα και να καλλιεργήσει στους μαθητές το αίσθημα ότι ανήκουν σε αυτή.
- Να δημιουργεί μαθησιακές εμπειρίες ενδιαφέρουσες και σημαντικές για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς του αλλά και για την κοινότητα μέσα στην οποία λειτουργεί.
- Να καταστεί παράδειγμα περιβαλλοντικής διαχείρισης πόρων αλλά και πεδίο μαθησιακό για το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την διατήρηση των αλλαγών που θα επιτευχθούν.

Πιο συγκεκριμένα:

α) Η διαρρύθμιση και ο εξοπλισμός των χώρων να συνάδει λειτουργικά με τον παιδαγωγικό και κοινωνικοοργανωσιακό προσανατολισμό του σχολείου.

β) Ο σχεδιασμός και η κατασκευή κτιριακών και άλλων υποδομών του να γίνεται με περιβαλλοντικές προδιαγραφές π.χ. αντοχή στο χρόνο, χρήση ήπιων πηγών ενέργειας, πολυ-λειτουργική αξιοποίηση του περιβάλλοντος χώρου κ.λπ.

γ) Οι διαχειριστικές πρακτικές που ακολουθεί το σχολείο σε επίπεδο χώρων, χρόνου, μέσων, πόρων και απορριμμάτων να είναι περιβαλλοντικά αποδεκτές (Φλογαίτη, 2009).

Επίσης, στο πλαίσιο της παραδειγματικής αλλαγής στα σχολεία η μάθηση δεν είναι μία απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά μία δημιουργική δραστηριότητα και μία δυναμική νοητική αφομοίωση που στηρίζεται στη δυναμική που δημιουργείται από τη δράση και τη συμμετοχή (Μάγος, 2002). Η *«διδασκτική πράξη πρέπει να είναι μία μορφή ζωής που τροφοδοτεί τη ζωή, μία πολυσήμαντη διαδικασία»* (Φράγκος, 1984a:112). Η νέα αγωγή στηρίζεται στη λειτουργική ψυχολογική κατεύθυνση του Claparède, σύμφωνα με την οποία τα *«ψυχοπαιδαγωγικά γεγονότα εξετάζονται σε σχέση με ολόκληρο τον οργανισμό και όχι μόνο με τα λογικά στοιχεία του, όπως συνέβαινε στην ερβαρτιανή παράδοση»* (Φράγκος, 1984a:113).

Το σύνολο των παραπάνω χαρακτηριστικών συνεισφέρει στη μη εκπλήρωση των προσδοκιών του παραδοσιακού παραδείγματος που διατείνεται πως μπορεί να παραγάγει «νέου τύπου» πολίτες και με την έννοια αυτή συγκροτεί ανωμαλία. Αποτέλεσμα είναι η *«όλο και μειούμενη νομιμότητα του παραδοσιακού σχολείου και πυροδοτεί την εκπαιδευτική κρίση, η οποία με τη σειρά της υπαγορεύει την ανάγκη και πιέζει προς μια κατεύθυνση αλλαγής του κυρίαρχου μοντέλου (παραδείγματος) εκπαίδευσης»* (Hofstetter & Schneuwly, 2004:11).

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

3.1. Περιβαλλοντική Ηθική

Η περιβαλλοντική ηθική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια κοινή ιδέα στις σχέσεις των ανθρώπων, η οποία όμως δεν είναι δυνατόν να συγκροτηθεί σε ένα ενιαίο πεδίο. Από τη μία πλευρά η σχέση των ανθρώπων με τη φύση προσδίδει μια ηθική σεβασμού στην ίδια τη φύση και από την άλλη, η σχέση των ανθρώπων με τις τεχνολογικές δράσεις ασκεί ένα είδος ελέγχου στη φύση και έτσι αναδύεται η ευθύνη μας ως ανθρώπινων όντων προς τη προστασία της φύσης (Θεοδωροπούλου, Καΐλα, Bonnett, Larrere, 2009).

Η συμπεριφορά μας απέναντι στο περιβάλλον είναι καθοριστικής σημασίας εφόσον η ιδέα είναι ότι υπάρχουν καλοί και κακοί τρόποι να υπάρχουμε μέσα σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, με την έννοια περιβάλλον, εννοούμε ένα χώρο στον οποίο βρισκόμαστε, αλλά χώρο τον οποίο δεν έχουμε διαμορφώσει εμείς, όμως τον επηρεάζουμε και τον τροποποιούμε συνεχώς με τη στάση ζωής μας μέσα σε αυτόν και η στάση – συμπεριφορά αυτή χρειάζεται να ρυθμίζεται από μια ηθική (Θεοδωροπούλου και συν., 2009).

Κατά πολλούς συγγραφείς, ηθική γενικότερα σημαίνει ένα σύνολο κανόνων που ορίζουν το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο, το πρέπον και το άπρεπο κ.λπ. Ο άνθρωπος, άλλες φορές χρειάζεται να εμβαθύνει θεωρητικά σε αυτό το σύνολο των κανόνων, ώστε να το κατανοήσει και εν τέλει να το ακολουθήσει και άλλες φορές ασυνείδητα ακολουθεί και ταυτίζεται από ένστικτο (Γεωγόπουλος, 2002).

Όσον αφορά τώρα τη περιβαλλοντική ηθική, η οποία δεν διέπεται από καθοδηγητικούς κανόνες που να ορίζουν το σωστό και το λάθος και επιπλέον, να απορρέουν μέσα από αυτούς ανάλογες υποχρεώσεις του ανθρώπου απέναντι σε όντα μη ανθρώπινα, όπως είναι τα οικοσυστήματα ή η βιοποικιλότητα, κατανοούμε ότι εδώ υπάρχει ένα ηθικό κενό, που για να καλυφθεί θα πρέπει να συνειδητοποιήσει ο ίδιος ο άνθρωπος ότι έχει τέτοιου είδους υποχρεώσεις. Συνεπώς, η εκπαίδευση εδώ, μπορεί να συμβάλει μέσω του σεβασμού και της ευθύνης για την φροντίδα της φύσης, ώστε να καλυφθεί το ηθικό κενό και οι άνθρωποι να κατανοήσουν και να ενστερνιστούν τις περιβαλλοντικές αξίες (Γεωγόπουλος, 2002). Εν κατακλείδι, η περιβαλλοντική ηθική προσπαθεί να οργανώσει τους ηθικούς κανόνες απέναντι

στα μη ανθρώπινα όντα του πλανήτη, ώστε να υπάρξει τρόπος να συμπεριλαμβάνονται και αυτά στην ηθική κοινότητα (Γεωγόπουλος, 2002).

3.1.1. Η Περιβαλλοντική Ηθική μεταξύ της ηθικής του σεβασμού και ηθικής της ευθύνης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η Lerrere (2009) θεωρεί ότι η περιβαλλοντική ηθική δεν συγκροτείται σε ενιαίο πεδίο και ότι επίσης υπάρχει η δυνατότητα να διακριθούν σε αυτήν δύο κυρίαρχα ρεύματα:

1. Η ηθική του σεβασμού της φύσης και
2. Η ηθική της ευθύνης προς τη φύση.

Πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε, ότι αυτά τα δύο ρεύματα δεν είναι ασύμβατα μεταξύ τους και ότι από τη μια πλευρά, οι ηθικές του σεβασμού αντιστοιχούν σε μια πρώτη φάση της περιβαλλοντικής ηθικής αφιερωμένη στη διατήρηση των επαπειλούμενων φυσικών περιοχών, ενώ η ηθική της ευθύνης από την άλλη, μοιάζει να αντιπροσωπεύει μια καινούργια περίοδο της πολιτικής οικολογίας, δίνοντας περισσότερη έμφαση στην τεχνολογία και στους κινδύνους της. Όμως για να υπάρξει σύγκλιση μεταξύ του σεβασμού και της ευθύνης πρέπει η τεχνολογία να τεθεί στο κέντρο του φιλοσοφικού στοχασμού, ενώ εξ ίσου θα πρέπει να ξεπεραστεί η παραδοσιακή αντίληψη περί ευθύνης και να δοθεί έμφαση στα έμμεσα αποτελέσματα ή στις εκούσιες επιπτώσεις των τεχνολογικών μας πράξεων (Θεοδωροπούλου, Καΐλα, Bonnett, Larrere, 2009).

Το αίτημα του σεβασμού και της προστασίας του περιβάλλοντος αποτελεί πλέον οικουμενική αξία, όμως, μπορούμε πραγματικά να σεβαστούμε και να προστατέψουμε κάθε ζωντανή οντότητα, αν είναι γεγονός, ότι η ζωή δεν συνεχίζει παρά μόνο όταν κάθε ζωντανό ον γίνει με τη σειρά του καταναλωτής (Θεοδωροπούλου, Καΐλα, Larrere, 2009).

Είναι γεγονός, ότι μέσω του περιβαλλοντικού ηθικού προβληματισμού καθίσταται συνειδητό, ότι δεν έχουν νόημα οι αξιολογικές ιεραρχήσεις, όπως «πρώτα η εξασφάλιση της ζωής ή της τροφής και μετά η ηθική», ακριβώς διότι η ίδια η ζωή και η ασφαλής διαβίωση προϋποθέτουν την ηθική του σεβασμού. Από τα παραπάνω αναφερθέντα προκύπτει, ότι έχουμε υποχρέωση τελικά να προστατεύουμε τη φύση και αυτό οφείλεται σε ένα αίτημα

ευθύνης για το φυσικό περιβάλλον υπό την κανονιστική οπτική της ισορροπίας και δικαιοσύνης, δηλαδή με βάση την ηθική αρχή αυτού που οφείλουμε στους άλλους, ώστε να μην τους προκαλούμε βλάβη, να μην καταστρέφουμε όρους αναγκαίους για την ύπαρξή τους (Τσινόρεμα, 2008).

Διαπιστώνουμε λοιπόν, συμβατότητα μεταξύ της ηθικής του σεβασμού και της ηθικής της ευθύνης μας απέναντι στους άλλους, η οποία συνδέεται γενικότερα με τη στάση μας απέναντι σε ολόκληρη τη φύση. Οι συνθήκες ζωής των μελλοντικών γενεών εξαρτώνται από την ύπαρξη μιας ακέραιης φύσης, μιας φύσης με εγγενή αξία. Κατά τον Kant «εγγενή αξία» έχει οτιδήποτε πρέπει να το μεταχειριζόμαστε ως «καθαυτό σκοπό», όπως δηλαδή την ανθρωπότητα και πιο γενικά κάθε έλλογο όν. Ένας αξιοπρεπής τρόπος ζωής βασίζεται στον πλούτο της φύσης, τη βιοποικιλότητα, την ομορφιά και πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η εκτίμηση της φύσης από μέρος μας, ανεξάρτητα από τη χρησιμότητά της για μας, ανοίγει τον δρόμο για μια γνήσια ηθική στάση στη συμπεριφορά μας προς όλους, καθώς διδάσκει να εκτιμούμε κάτι γι' αυτό που το ίδιο αξίζει, δηλαδή «άνευ όρων» και όχι ως μέσο για την ικανοποίηση δικών μας σκοπιμοτήτων (Kant, 1985 στο Γεωργόπουλος, 2002).

3.2. Προσέγγιση του όρου της Ηθικής – Ηθικότητας

Η ηθική είναι ένα είδος αρετής, όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης (1949) στα «Ηθικά Νικομάχεια». Αποτελείται από κανόνες, έθιμα, συνήθειες ή αρχές που ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά προς την κοινωνική ευημερία.

Ο όρος «ηθικότητα» αναφέρεται στην εσωτερική κατάσταση στάσεων, κινήτρων και συναισθημάτων που προσανατολίζουν αταλάντευτα την εσωτερική διάθεση και την εξωτερική πράξη προς τις γενικής αποδοχής ηθικές αξίες, οι οποίες, όταν εφαρμοσθούν, εξασφαλίζουν τα δικαιώματα των ατόμων και έτσι συμβάλλουν στην ευημερία τους (Nucci, 1997). Η κλασική έννοια της «ηθικότητας» με πολλές κοινωνίες εμφανίζεται ως δεξιότητα να αποφασίζει κάποιος ποιο είναι το σωστό και ποιο το λάθος (Staub, 1978).

Ο όρος «ηθική», είναι ουσιαστικά αμφισβητούμενη έννοια και σωστά επισήμανε ο Wittgenstein, που νομιμοποίησε το λογικό χώρο της ηθικής, τις δυσκολίες να δοθούν ορισμοί στην ηθική που να αντιστοιχούν στις έννοιές μας. Πιο περιεκτικά η «ηθική» είναι τόσο η ρύθμιση της συμπεριφοράς με ανασταλτικούς κανόνες των εγωκεντρικών τάσεων και

επιδιώξεων που συνιστούν έναν ηθικό κώδικα, όσο και η σπουδή της κωδικοποιημένης ηθικής, παρά το γεγονός ότι οι δύο όροι παλαιότερα χρησιμοποιούνταν εναλλακτικά (Δραγώνα – Μονάχου, 1991).

Από τα παραπάνω αναφερόμενα γενικότερα θα λέγαμε, ότι ο κάθε άνθρωπος ενέχει στην ηθική του, ένα σύνολο βασικών προτύπων και τρόπων συμπεριφοράς και δράσης αλλά και ένα σύστημα ηθικών αξιών. Τέτοιου είδους αξίες θεωρούνται οι ατομικές ηθικές, όπως η αγάπη, η φιλία, η ειλικρίνεια, η μετριοφροσύνη, η εγκράτεια, η αυτοκυριαρχία, η πειθαρχία, η εντιμότητα, η ευγένεια κ.λπ., αλλά και οι κατ' εξοχήν ηθικές αξίες, όπως το σύνολο των αντιλήψεων που διαμορφώνει γενικότερα ο άνθρωπος για το καλό και το κακό, το δίκαιο και το άδικο, αυτό που πρέπει να πράττει και αυτό που πρέπει να αποφεύγει. Οι αξίες που προαναφέρθηκαν κατατάσσονται κυρίως στις κοινωνικές αξίες, οι οποίες όμως δύναται να μεταβληθούν, καθώς η ηθική του ανθρώπου εξελίσσεται και κατ' επέκταση και οι κοινωνικές του επιταγές μεταβάλλονται αναλόγως (Παπαδόπουλος, 2005).

3.2.1. Εξειδικεύοντας την Έννοια στις Ηθικές στο πλαίσιο του Περιβάλλοντος

Αν εξειδικεύαμε η έννοια στις ηθικές του περιβάλλοντος, θα λέγαμε ότι είναι ένα πλαίσιο ηθικών κανόνων και συμπεριφορών, που επιβάλλεται να ακολουθεί ο άνθρωπος απέναντι στα μη ανθρώπινα όντα. Κατά την άποψη του Attfield (1983) ένα διατηρήσιμο περιβάλλον είναι απολύτως αναγκαίο για την παρούσα και μελλοντική ευημερία του ανθρώπου. Κατά μία άλλη προσέγγιση του Elliot (1991) μια τέτοια συμπεριφορά είναι στις λανθασμένη, διότι το φυσικό περιβάλλον και τα διάφορα συστατικά του έχουν κάποιες αξίες, οι οποίες λόγω της θέσης στις σ' αυτό πρέπει να τυγχάνουν σεβασμού και προστασίας σε κάθε περίπτωση. Αντιλαμβανόμαστε δυο διαφορετικές προσεγγίσεις που ερευνά η περιβαλλοντική ηθική και η έννοιά της περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Την πρόκληση στις περιβαλλοντικές ηθικές απέναντι στο φιλοσοφικό ρεύμα του ανθρωποκεντρισμού.
- Την πρώιμη ανάπτυξη του κλάδου στις δεκαετίες του '60 και '70 ως αποτέλεσμα εμφάνισης περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Τη σύνδεση στις διανοητικής οικολογίας, του φεμινιστικού κινήματος και στις κοινωνικής οικολογίας με την περιβαλλοντική ηθική.

➤ Την προσπάθεια εφαρμογής παραδοσιακών ηθικών θεωριών που να συμπεριλαμβάνουν στοιχεία μιας θεωρητικής προσέγγισης, η οποία δίνει έμφαση στις συνέπειες των πράξεων του ανθρώπου στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, καθώς και στις έντιμες ηθικές για να υποστηριχθούν σύγχρονα περιβαλλοντικά ενδιαφέροντα.

➤ Την εστίαση στις ανάλυση για τον προσδιορισμό κανόνων ηθικής απέναντι στην άγρια φύση και στις μελλοντικές εξελίξεις του κλάδου (Elliot, 1991).

Εν κατακλείδι η έννοια στις ηθικότητας του περιβάλλοντος, αφορά την αξία και την ηθική θέση του φυσικού περιβάλλοντος και των μη ανθρώπινων συστατικών του, καθορίζοντας έτσι στις ηθικές διαστάσεις στις σχέσεις μεταξύ ανθρώπου και φύσης (Θεοδωροπούλου, κ.ά., 2009).

3.3. Θεωρίες Περιβαλλοντικής Ηθικής

Ανθρωποκεντρική θεωρία

Κατά την ανθρωποκεντρική θεωρία δεν υπάρχει κανένα καθήκον που να δεσμεύει τον άνθρωπο σε μια συμπεριφορά σεβασμού προς τα μη ανθρώπινα όντα και το φυσικό κόσμο γενικότερα. Ο σεβασμός του εξαντλείται στα όντα μόνο του ίδιου είδους σε αυτόν. Με άλλα λόγια οι άνθρωποι είναι το μοναδικό είδος με εγγενή αξία πάνω στον πλανήτη. Η ανθρωποκεντρική θεώρηση εκτιμά ότι όλη η γη, αλλά και τα μη ανθρώπινα όντα ή αντικείμενα δεν μπορεί να έχουν παρά μόνο εργασιακή αξία σε σχέση με την ικανοποίηση των ανθρώπινων συμφερόντων αλλά και αναγκών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η άποψη θεωρείται σήμερα υπεύθυνη για την εξάλειψη χιλιάδων ειδών στις πανίδας και στις χλωρίδας (Γεωργόπουλος, 2002).

Οικοκεντρική θεωρία

Ο ανθρωποκεντρισμός πλέον σήμερα είναι ο όρος που χρησιμοποιείται από πολλούς περιβαλλοντικούς φιλόσοφους με υποτιμητική σημασία. Αρκετοί από αυτούς αντιτείνουν την οικοκεντρική προσέγγιση κατά την οποία ο μη ανθρώπινος φυσικός κόσμος θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι έχει κάποιου είδους εγγενή (έμφυτη) αξία (Γεωργόπουλος, 2002).

Η οικοκεντρική ηθική κατά το Leopold (1949) στο δοκίμιο ηθικής στις γης (A Sand

County Almanac) είναι η επέκταση στις ηθικής η οποία πρέπει να περιλαμβάνει τη γη μαζί με τα φυτά, και τα ζώα. Στις αναγνωρίζει δηλαδή ένα βιοτικό δικαίωμα μαζί με βασικές οικολογικές παρατηρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία συγκεκριμένων κανόνων περιβαλλοντικής ηθικής. Η ηθική της γης είναι πλήρως μη ανθρωποκεντρική και κατά πολλούς περιβαλλοντολόγους αποτελεί τη μοναδική και αναγκαία προϋπόθεση για μία ουσιαστική περιβαλλοντική προσέγγιση.

Βιοκεντρική θεωρία

- Κατά τη βιοκεντρική θεώρηση του φυσικού περιβάλλοντος η φύση πλέον δεν είναι πολύτιμη μόνο γιατί είναι χρήσιμη στον άνθρωπο, αλλά διότι διατηρεί μια αναλλοτρίωτη εγγενή ηθική αξία. Οι υποστηρικτές στις βιοκεντρικής άποψης έχουν φτάσει στο συμπέρασμα ότι η μεταχείριση που κάνουμε στο φυσικό κόσμο είναι η βαθύτερη αιτία των περιβαλλοντικών δυσχερειών στις οποίες έχουμε εμπλακεί, και καταλήγουν πως μόνο μια θεμελιώδης αλλαγή στάσης και αξιών πως βιοκεντρικές κατευθύνσεις θα σώσει τον πλανήτη (Γεωργόπουλος, 2002).

Κατά το σύγχρονο φιλόσοφο Rolston (1991) πρέπει πλέον να εξοικειωθούμε με προβληματισμούς, στις το δικαίωμα στις ελευθερίας μιας κότας ή στις βράχου που θεμελιώνει σε στέρεες βάσεις το ζητούμενο στις βιοκεντρικής ηθικής φιλοσοφίας. Με βάση λοιπόν, τα συγκεκριμένα παραπάνω παραδείγματα ο άνθρωπος προσδίδει μεγαλύτερη ηθική αξία στο είδος στις οργανισμού, παρά στις τα ίδια τα άτομα που αποτελούν το είδος. Η παραδοσιακή ηθική αντιμετωπίζει δυσκολίες σχετικά με την κατοχύρωση στις ηθικής υπόστασης του είδους.

Σύμφωνα με στις θεωρήσεις στις παραδοσιακής ηθικής, το είδος δεν έχει εαυτό, δεν είναι ένα απολύτως προσδιορισμένο στοιχείο στη φύση. Το είδος πρέπει να υπολογίζεται περισσότερο ως ηθική υπόσταση συγκριτικά με τη διατήρηση στις ακεραιότητας μιας βιολογικής μονάδας. Το να σκοτώνεις ένα είδος είναι σα να σκοτώνεις τη ζωή και το θάνατο μαζί. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρόκειται για έναν απλό θάνατο, συνηθισμένο στο πλαίσιο στις φύσης, αλλά για μια ευρύτερη καταστροφή, έναν υπέρ-θάνατο. Με το θάνατο στις είδους απαλείφεται το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών αυτού του είδους να έρθουν στη ζωή και να πεθάνουν στη συνέχεια, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση στις λειτουργικότητας στις βιοτικής κοινότητας. Το άτομο είναι δυνατό να αναπαραχθεί, το είδος στις όχι και αυτή η

μοναδικότητά είναι το εργαλείο που το αναβαθμίζει στην ηθική αξιολογική στις κλίμακα (Rolston, 1991).

Φυσιοκεντρική θεωρία

Η φυσιοκεντρική θεωρία αποτελεί συνέχεια και επέκταση στις βιοκεντρικής θεωρίας, όπου υποστηρίζει μία υποστασιοποίηση στις φύσης. Ο άνθρωπος ενσωματώνεται και αφομοιώνεται στο βιταλιστικό ρυθμό στις φύσης ως αντικείμενο. Η φυσιοκεντρική θεωρία έχει επηρεάσει πολλούς φιλοσόφους, οι οποίοι ανέπτυξαν ιδιαίτερες περιβαλλοντικές φιλοσοφίες, στις η βαθιά οικολογία. Ο Arne Naess (1973) στις Νορβηγός φιλόσοφος το 1973 δημοσίευσε ένα άρθρο που έμελλε να επιδράσει βαθύτατα στις μετέπειτα απόψεις των φιλοσόφων για τη φύση. Σε αυτό το άρθρο συνόψισε τη μη ανθρωποκεντρική θεώρηση και σε κάποια σημεία τα θεώρησε χαρακτηριστικά του κινήματος στις βαθιάς οικολογίας, τα εξής (Naess, 1973 στο Γεωργόπουλος, 2002):

Το **κίνημα στις βαθιάς οικολογίας**, επικυρώνει την βιοσφαιρική ισότητα, την άποψη ότι όλα τα ζωντανά πράγματα είναι όμοια όσον αφορά στην αξία των δικαιωμάτων στις, ανεξάρτητα από τη χρησιμότητά στις για στις ανθρώπινες ανάγκες. Ο βαθύς οικολόγος σέβεται αυτήν την έμφυτη αξία, για παράδειγμα και φροντίζει όταν περπατά στο βουνό να μην προκαλέσει περιττή ζημιά στα φυτά. Η βαθιά οικολογία εκφράζει αυτό που ο Naess ονομάζει σχετική, ολικού-πεδίου εικόνα, κατανοώντας στις οργανισμούς (ανθρώπινους ή μη) ως κόμβους στο βιοσφαιρικό δίκτυο, οι ταυτότητες των οποίων καθορίζονται από τις οικολογικές σχέσεις μεταξύ τους. Ο Naess (1973) υποστηρίζει ότι η βαθιά ικανοποίηση που λαμβάνουμε από μια στενή συνεργασία με στις μορφές ζωής στη φύση, συμβάλλει σημαντικά στην ποιότητα της ζωής μας.

Αυτό που διαχωρίζει την βαθιά οικολογία ως φιλοσοφική προσέγγιση είναι η πεποίθησή στις, ότι η παρούσα περιβαλλοντική κρίση οφείλεται σε βαθιές φιλοσοφικές αιτίες. Συνεπάγεται την καλλιέργεια μιας οικολογικής συνείδησης, μιας οικολογικής, φιλοσοφικής και πνευματικής προσέγγισης στις σύγχρονης κρίσης, η οποία θα αναγνωρίζει την οντότητα ανθρώπων, φυτών, ζώων και στις γης (Γεωργόπουλος, 2002).

Το **κίνημα ρηχής οικολογίας**, το οποίο ονόμασε ο Naess (1973), είναι ο «αγώνας ενάντια στη ρύπανση και τη μείωση των πόρων», κεντρικός στόχος του οποίου είναι «Η υγεία

και ευημερία των ανθρώπων στις αναπτυγμένες χώρες». Η ρηχή οικολογία δηλαδή είναι η χρησιμοθηρική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση του περιβάλλοντος, ενώ αντίθετα η βαθιά οικολογία δεν διαχωρίζει τον άνθρωπο από το περιβάλλον και ακολουθεί μία πιο ολιστική προσέγγιση (Naess, 1973 στο Γεωργόπουλος, 2002).

3.4. Αναδρομή της Ηθικής σχέσης Περιβάλλοντος και Ανθρώπου

Οι αρχαϊκές κοινωνίες, οργανωμένες στο πλαίσιο της συλλεκτικής οικονομίας ζούσαν αποκλειστικά από τη συγκομιδή φυτών και καρπών σε απόλυτη αρμονία με το φυσικό τους περιβάλλον. Τη νεολιθική εποχή η οικονομία μετατράπηκε σε αγροτική. Στην αρχαία Ελλάδα διατυπώνεται η θεωρία της φύσης ως οικοσυστήματος, ως συνόλου δηλαδή εναρμονισμένων και αλληλεξαρτώμενων στοιχείων, η προσβολή των οποίων μπορεί να οδηγήσει στη διατάραξη της οικολογικής ισορροπίας (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

Αν ο κόσμος, δημιουργήθηκε κατ' εικόνα και κατ' ομοίωση με το Θεό συνεπώς αυτό το προνόμιο δεν ανήκει μόνο στον άνθρωπο αλλά και στην ίδια τη φύση. Η φύση είναι ένας ζωντανός οργανισμός, ορθολογικός και νοήμων στη διαδικασία ενός διαρκούς «γίγνεσθαι». Οι όποιες αρνητικές επιπτώσεις στη φύση συνεπάγονται την οργανική αντίδραση της φύσης (Πάντης & Παρασκευόπουλος, 1991 στο Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

Επιπλέον, ο Αριστοτέλης στην πολιτική Wolff (1995) διατυπώνει την άποψη ότι «τα φυτά δημιουργήθηκαν για χάρη των ζώων και αυτά με τη σειρά τους για χάρη των ανθρώπων». Υποστηρίζει επίσης, ότι «η φύση έχει φτιάξει όλα τα πράγματα ειδικά για χάρη του ανθρώπου και ότι η αξία των μη ανθρώπινων πραγμάτων στη φύση είναι μόνο οργανική». Ο κόσμος και η φύση έχουν αυτάρκεια και αυτοσυντηρούνται. Η ανακύκλωση είναι η βασική αρχή του κόσμου. Ότι καταστρέφεται γίνεται η βάση για την δημιουργία του νέου (Wolff, 1995).

Κεντρικές θέσεις της φυσικής φιλοσοφίας του Αριστοτέλη μπορούν επιγραμματικά να θεωρηθούν οι ακόλουθες:

- Το σύμπαν έχει όρια και δεν υπάρχει τίποτα πέρα από αυτό.
- Δεν δέχεται την ύπαρξη κενού. Ο κόσμος είναι άπειρος χρονικά και κατ' επέκταση αδημιούργητος, ενώ στον Πλάτωνα υπάρχει στιγμή δημιουργίας.

▪ Σε θέματα μεταφυσικής, ο Αριστοτέλης διατηρεί πολλά από τη φιλοσοφία του Πλάτωνα, όμως η ψυχή εδώ λαμβάνει ιδιαίτερη θέση. Ο άνθρωπος φέρει εντός της ψυχής τα πρότυπα της θείας ύπαρξης. Η ψυχή είναι ο καθρέπτης του Θεού.

▪ Ως προς την αιτιότητα δεν υποστηρίζει την αιτιοκρατία ως αλυσίδα αιτίων – αποτελέσματος, αλλά η συμπεριφορά των γεγονότων εξηγείται από την ένταξή τους στην τελική τους κατάσταση, την εντελέχεια.

▪ Στο σύμπαν του Αριστοτέλη, η ύλη έχει συνοχή. Όλα τα σώματα συνίστανται από τα βασικά συστατικά: τη γη, τον αέρα, το χώμα και το νερό.

Από τη στιγμή που δεν δέχεται την ύπαρξη κενού, δεν δέχεται και την ύπαρξη αδράνειας. Ο νους κινητοποιεί το σώμα και υπάρχει εσωτερική κίνηση «Η κίνηση της σκέψης» (Wolff, 1995).

Κατά το Μεσαίωνα 15ο και 16ο αιώνα γίνεται η μεγάλη πορεία του χωρισμού της λογικής και της μεταφυσικής. Η οργανικότητα ανατρέπεται και η φύση χάνει βαθμιαία την πνευματικότητά της. Η έννοια του ζωντανού οργανισμού αντικαθίσταται με εκείνη της μηχανής και ο άνθρωπος γενικότερα διαχωρίζει τον εαυτό του ως κάτι ανώτερο και διαφορετικό από την ίδια τη φύση. Ειδικότερα, η φύση σε σχέση με το πεδίο εξέτασής της, που είναι η ιστορία, η φιλοσοφία και ο πολιτισμός, συνδέεται άμεσα με ζητήματα παιδείας, τέχνης, θρησκείας, ηθικής, καθώς και της πολιτικής. Η φύση δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ένας ενιαίος οργανισμός αλλά ως το περιβάλλον που εξυπηρετεί τις ανθρώπινες επιδιώξεις (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

Σύμφωνα με τον Καστοριάδη (1992) εκατό χρόνια πριν, ο χώρος του περιβάλλοντος αποτελούσε ενασχόληση περιορισμένου αριθμού ατόμων όπως:

- ✓ Των περιηγητών
- ✓ Ορισμένων φιλοσόφων
- ✓ Κάποιων κουρασμένων από την κοινωνία αναχωρητών
- ✓ Των αποκρυφιστών και

- ✓ Των ποιητών.

Ωστόσο, για τον καθημερινό άνθρωπο, το περιβάλλον ήταν τόσο δεδομένο, όσο και η εμφάνιση του ήλιου κάθε πρωί από την ανατολή.

Στις μέρες μας η κατάσταση έχει αλλάξει πλήρως. Οι περιηγητές τείνουν πλέον να εξαφανισθούν, οι ποιητές δείχνουν να έλκονται από άλλα θέματα και μοτίβα και το περιβάλλον από δεδομένη παράμετρος της ζωής, έχει καταστεί τέτοιο ζήτημα που ο τρόπος διαχείρισής του είναι θέμα αποφάσεων με υψηλό ενδεχόμενο ρίσκου και αποτυχίας. Δυστυχώς η μακαριότητα του μέσου ανθρώπου σε ότι αφορά αυτό το θέμα έχει αντικατασταθεί από την αγωνία για την διατήρησή του. Η φιλοσοφία ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των καιρών, όπως οφείλει άλλωστε να πράττει, εγκύπτει πλέον στο φλέγον ζήτημα των σχέσεων του ανθρώπου με το περιβάλλον του, εστιάζοντας ιδιαίτερα στις ηθικές πτυχές των σχέσεων αυτών (Πρωτοπαπαδάκης, 2006).

Ορισμένοι εκ των συγχρόνων φιλοσόφων μάλιστα θεωρούν, πως δεδομένης της περιβαλλοντικής καταστροφής με την πάροδο του χρόνου, πρωτίστως και κυρίως η περιβαλλοντική ηθική οφείλει να ενασχοληθεί με το πλέγμα των ηθικών σχέσεων του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο. Μεταξύ των πλέον σημαντικών νέων φιλοσόφων που ασχολούνται με την παραπάνω σχέση ανθρώπου – φύσης είναι ο Αμερικανός Murray Bookchin εισηγητής της κοινωνικής οικολογίας και υπέρμαχος του διαλεκτικού νατουραλισμού, καθώς και ο νορβηγός Arne Naess δημιουργός του κινήματος της βαθιάς οικολογίας και εισηγητής της οικοσοφίας (Πρωτοπαπαδάκης, 2006).

Εν κατακλείδι βλέποντας τη φύση σε σχέση με τον άνθρωπο ιστορικά, πρόκειται για έννοια που αναδύεται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια. Η φιλοσοφία ωστόσο μας βοηθά να οριοθετήσουμε την έννοια της φύσης, στα πλαίσια του τι κρύβεται πίσω από αυτήν ή ποιες εννοιολογικές προϋποθέσεις την προσδιορίζουν. Σε γενικές γραμμές η έννοια της φύσης ταυτίζεται με την ουσία, την πραγματικότητα πίσω ή κάτω από τα φαινόμενα, έναν τρόπο ύπαρξης σε βάθος. Σε πολλές περιπτώσεις η φύση δηλώνει το σύνολο των αντικειμενικά υπαρκτών πραγμάτων, την ίδια την πραγματικότητα (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

3.4.1. Η Σύγχρονη Ηθική σχέση Περιβάλλοντος και Ανθρώπου

Η έννοια «φύση» με την παλιά της σημασία και με την έννοια της περιβαλλοντικής

οντότητας αντικαθίσταται σήμερα από την τεχνολογία και προκύπτει μια νέα πραγματικότητα, η οποία υπαγορεύει μια νέα περιβαλλοντική ηθική. Η απελευθερωτική προοπτική στη σχέση ανθρώπου – φύσης που εφαρμόζεται, έχει να κάνει με την ορθολογικότητα της πράξης, με τον υποτιθέμενο σωστό τρόπο διαχείρισης της τεχνολογίας. Πιο συγκεκριμένα η τεχνοκεντρική προσέγγιση αναζητά πολιτική ή τεχνολογική λύση στη διαχείριση του περιβάλλοντος. Στοχεύει περισσότερο στα «συμπτώματα» και όχι στις αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων, εισάγοντας διαρθρωτικά μέτρα του τύπου «ο ρυπαίνων πληρώνει» (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

Η τεχνοκεντρική – ανθρωποκεντρική προσέγγιση εντάσσεται σε ένα παραδοσιακό ηθικό πλαίσιο, που δεν αμφισβητεί τον κυρίαρχο ρόλο του ανθρώπου, δεν αποδίδει ηθικές αξίες σε μη ανθρώπινα όντα και στηρίζει την προστασία του περιβάλλοντος σε οικονομικές και διαχειριστικές προσεγγίσεις. Παρ' όλα αυτά η βιολογική εξέλιξη σήμερα οδηγεί τον άνθρωπο αναγκαστικά πίσω στη φύση. Ο άνθρωπος είναι είδος που εξελίσσεται με συστημικό τρόπο και τα συστήματα αυτά αναγνωρίζονται αναλογικά και στην κοινωνία (Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

Κατά την άποψη του Πρωτοπαπαδάκη (2008) ο φυσικός κόσμος καταστρέφεται διότι τα ηθικά όντα θεώρησαν και συνεχίζουν να θεωρούν πως δικαιούνται να τον υπερεκμεταλλεύονται οικονομικά και να αδιαφορούν για αυτόν. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις, η υπερεκμετάλλευση αντιμετωπίζεται ως ηθικώς επιβεβλημένη. Ο μόνος τρόπος για να αντιστραφεί η κατάσταση στην περίπτωση που είναι αναστρέψιμη, πρέπει να πειστούμε όλοι μας πως οφείλουμε ηθικώς να σεβόμαστε και να προφυλάσσουμε τον φυσικό κόσμο. Να καταστεί δηλαδή, η προστασία του περιβάλλοντος κατηγορική προσταγή.

Με άλλα λόγια, οφείλουμε να προστατεύουμε τον φυσικό κόσμο, πρέπει να αναγνωρίσουμε είτε πως αυτός μας είναι απαραίτητος, είτε πως αποτελεί ανεξάρτητη οντότητα που διαθέτει τη δική της ηθική αξία και κατά συνέπεια, δεν δικαιούμεθα ηθικώς να θίξουμε τα βέλτιστα συμφέροντά της. Όπως είναι προφανές, ο πρώτος δρόμος είναι αυτός της συνεπειοκρατίας ενώ ο δεύτερος αυτός της δεοντολογίας. Όπως είναι επίσης εύλογο, η περιβαλλοντική ηθική έχει έως σήμερα δοκιμάσει και τους δύο δρόμους. Όμως, διαπιστώνεται ότι αυτοί δεν την έχουν οδηγήσει ιδιαίτερα μακριά, αυτό άλλωστε τεκμηριώνεται εκ του αποτελέσματος (Πρωτοπαπαδάκης, 2008).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται, ότι στο πέρασμα των αιώνων η ηθική διαρκώς εξελίσσεται. Αρχικά το άτομο ενδιαφερόταν μόνο για τον εαυτό του. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον του επεκτάθηκε στην οικογένεια στη φυλή και την περιοχή του. Στις μέρες μας, τα δικαιώματα αποδίδονται πλέον σε όλα τα έθνη και τις φυλές, καθώς και σε όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από το φύλο τους. Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίστηκαν δικαιώματα και σε μη ανθρώπινα όντα, στα ζώα. Η μελλοντική πρόκληση, είναι να διερευνηθεί τόσο πολύ η ηθική, ώστε να συμπεριλαμβάνει κάθε μορφής ζωής (τα ζώα, τα φυτά), αλλά και τα άψυχα (βουνά, ποτάμια, κ.λπ.), εν τέλει δε τα οικοσυστήματα, τον πλανήτη, και το σύμπαν γενικότερα (Nash, 1989 στο Θεοδωροπούλου κ.ά., 2009).

3.5. Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα – Κυρίαρχο Κοινωνικό Παράδειγμα

Η οικονομική ανάπτυξη, η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, η ανάπτυξη και ποικιλία των μέσων μαζικής ενημέρωσης και η αύξηση του μορφωτικού επιπέδου, έθεσαν τις βάσεις για την αλλαγή των αξιών εκείνων που δε σχετίζονται τόσο με την υλική ευημερία, αλλά με την ποιότητα της ζωής των ανθρώπων. Από την άλλη, η απονομιμοποίηση της ιεραρχικής εξουσίας, του πατριωτισμού και της θρησκείας οδηγούν στη μείωση της εμπιστοσύνης σε τέτοιους θεσμούς. Τα δυο φαινόμενα που επηρέασαν σημαντικά αυτήν την αλλαγή, εντοπίζονται στην απρόσμενη οικονομική ευημερία που βίωσαν τα κράτη μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και ένεκα τις απουσίας πολέμων, με ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι τα τελευταία τριάντα χρόνια καμιά από αυτές τις χώρες δεν υπέστη υποδούλωση. Έτσι, βιώνοντας υψηλά επίπεδα τόσο οικονομικής όσο και φυσικής ασφάλειας, οι κοινωνίες αυτές άρχισαν να δίνουν περισσότερη έμφαση σε άλλου τύπου ανάγκες, όπως είναι το περιβάλλον (Inglehart, 1977).

Η νεοφανής ευαισθησία απέναντι στο περιβαλλοντικό πρόβλημα και οι προβληματισμοί σχετικά με την αναθεώρηση της σχέσης ανθρώπου – φύσης, αποτελούν μια ειδική περίπτωση κυρίως στις δυτικές κοινωνίες, όπου σύμφωνα με έρευνες παρατηρείται τις τελευταίες δυο δεκαετίες μια έντονη μεταβολή των στάσεων από ανθρωποκεντρικές σε οικοκεντρικές. Οι κοινωνιολόγοι προσπαθώντας να καθορίσουν τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στο περιβάλλον συγκροτούν την έννοια του «Παραδείγματος» το οποίο ορίζουν ως ένα σύνολο κανόνων, πεποιθήσεων, αξιών και συνηθειών που συναπαρτίζουν την κοσμοθεώρηση μιας κοινωνικής ομάδας (Καΐλα, κ.ά., 2005).

Το 1978 δημιουργείται μια κλίμακα για να μετρηθούν οι σχετικές πεποιθήσεις και αξίες, ώστε να οριστεί εμμέσως και η «ένταση» με την οποία διάφορες κοινωνικές ομάδες έχουν ενστερνιστεί το λεγόμενο «Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα» (New Environmental Paradigm, NEP), το οποίο ορίζεται αντιστικτικά προς το «Κυρίαρχο Κοινωνικό Παράδειγμα» (Dominant Social Paradigm, DSP) (Dunlap & Van Liere, 1978 στο Καΐλα, κ.ά., 2005).

Το πρώτο «Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα» βασίζεται στην αύξηση του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, αντικατοπτρίζει την «οικολογική συνείδηση» και πραγματεύεται την ισορροπία με τη φύση, τα όρια της ανάπτυξης και γενικότερα τη σχέση με τη φύση, την οποία θεωρεί περιορισμένη και εύθραυστη.

Το δεύτερο ως «Κυρίαρχο Κοινωνικό Παράδειγμα», αντίθετα, θεωρεί ότι:

- Η φύση είναι μια πηγή με απεριόριστους πόρους τους οποίους οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να εκμεταλλευτούν για να επιβιώσουν.
- Η λύση στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη μείωση των φυσικών πόρων και τη ρύπανση του περιβάλλοντος είναι η τεχνολογία.
- Η οικονομική ανάπτυξη, πέρα από το ότι είναι επιθυμητή, αντικατοπτρίζει την επιτυχία του ανθρώπινου είδους σε ότι αφορά την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων.

Χρησιμοποιώντας το «Νέο Περιβαλλοντικό Παράδειγμα» στις κοινωνιολογικές έρευνες ήταν πλέον εφικτό να μελετηθεί το κατά πόσο συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες είχαν απορρίψει το Κυρίαρχο Παράδειγμα για να υιοθετήσουν το Νέο. Η ανάπτυξη και η επιρροή των βιοκεντρικών στάσεων που σχετίζονταν με το κίνημα της βαθιάς οικολογίας και την προπαγάνδα των οικολόγων ακτιβιστών φαίνεται ότι είχε τελικά επιπτώσεις πάνω στις στάσεις του κοινού όσον αφορά στο περιβάλλον (Lalonde & Jackson, 2002; Cordano et al., 2003 στο Καΐλα κ.ά., 2005).

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Περιγραφή των δεδομένων του συνολικού δείγματος

4.1.1. Σκοπός έρευνας – Ερευνητικά δεδομένα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με ηθικά ζητήματα περιβάλλοντος σε περιόδους κρίσης.

Ως προς το ερευνητικό σκέλος της εργασίας, για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα και το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Τρικάλων, κατά το χρονικό διάστημα από 15/4/2017 έως 15/5/2017 (N=140). Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο κατηγορίες ερωτήσεων. Τις γενικές και τις ειδικές και αποτελείται συνολικά από είκοσι (20) ερωτήσεις μιας απάντησης αλλά και πολλαπλών επιλογών.

Στην πορεία έγινε ανάλυση των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν, οι οποίες αναφέρονται και αναλύονται αμέσως στο παρακάτω κεφάλαιο. Το δείγμα των ερωτηματολογίων, που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών, ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα για την εν λόγω έρευνα, είναι ανώνυμο και έχει σκοπό να μας πληροφορήσει σχετικά με τις απόψεις που άπτονται της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Τρικάλων.

4.1.2. Μεθοδολογία

Ο σκοπός αυτού του υποκεφαλαίου είναι να περιγράψει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Δεδομένου ότι ο στόχος, της εν λόγω έρευνας, είναι να

διερευνήσει τις απόψεις που άπτονται της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Τρικάλων και στη συνέχεια να διεξάγει συμπεράσματα, ήταν αναγκαίο αυτή, να ακολουθήσει κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική και έγκυρη.

4.1.3. Στατιστική ανάλυση

Για την καλύτερη μελέτη των στοιχείων της έρευνας και την καλύτερη ανάλυση των ευρημάτων της, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM – SPSS Statistics v.24.0 έκδοση για Windows.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων θα ξεκινήσει από την απλή περιγραφική ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα γίνει με την περιγραφή των στατιστικών πινάκων - διαγραμμάτων που θα δημιουργηθούν στα διάφορα βήματα της διαδικασίας.

Συγκεκριμένα εξετάστηκαν και αναλύθηκαν οι περιγραφικοί δείκτες των μεταβλητών. Έγινε χρήση των βασικών μέτρων θέσης και διασποράς, καθώς και των συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για την περιγραφή των γενικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών του δείγματος και των ερωτήσεων περί στάσεων και θέσεων των εκπαιδευτικών προς την ηθική του περιβάλλοντος και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

4.1.4. Στοιχεία δεοντολογίας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ανταποκρίθηκε στις θεμελιώδεις δεοντολογικές αρχές, οι οποίες διέπουν τη διεξαγωγή μίας έρευνας. Ειδικότερα, τηρήθηκε πλήρης εχεμύθεια ως προς τις πληροφορίες που αφορούν τους συμμετέχοντες και διαφυλάχθηκε η ασφάλεια του σχετικού υλικού, κατοχυρώθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνον για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

4.2. Ανάλυση κι Αποτελέσματα

4.2.1. Περιγραφική ανάλυση στοιχείων έρευνας

Στους παρακάτω πίνακες – διαγράμματα, παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τη περιγραφική ανάλυση των δεδομένων του συνόλου του δείγματος που διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με ηθικά ζητήματα περιβάλλοντος, που άπτονται του πλαισίου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

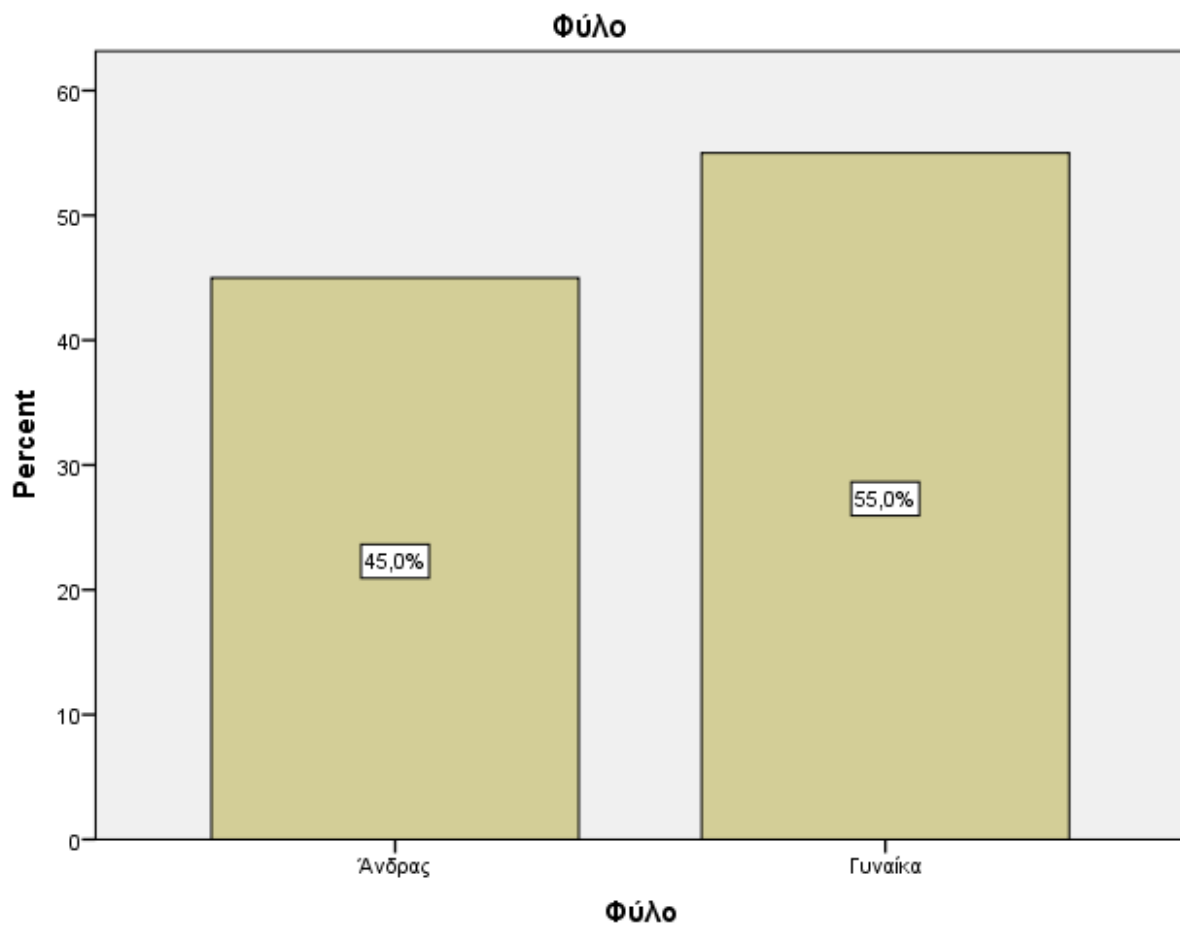
4.2.1.1. Ανάλυση και σχολιασμός γενικών χαρακτηριστικών δείγματος

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται μέσα από πίνακες – σχεδιαγράμματα, τα στατιστικά αποτελέσματα των γενικών ερωτήσεων και τα περιγραφικά χαρακτηριστικά για το προφίλ του δείγματος των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 1 Κατανομή συχνότητων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά φύλο

ΦΥΛΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ (%)
Άνδρες	63	45,0
Γυναίκες	77	55,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 1 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά φύλο

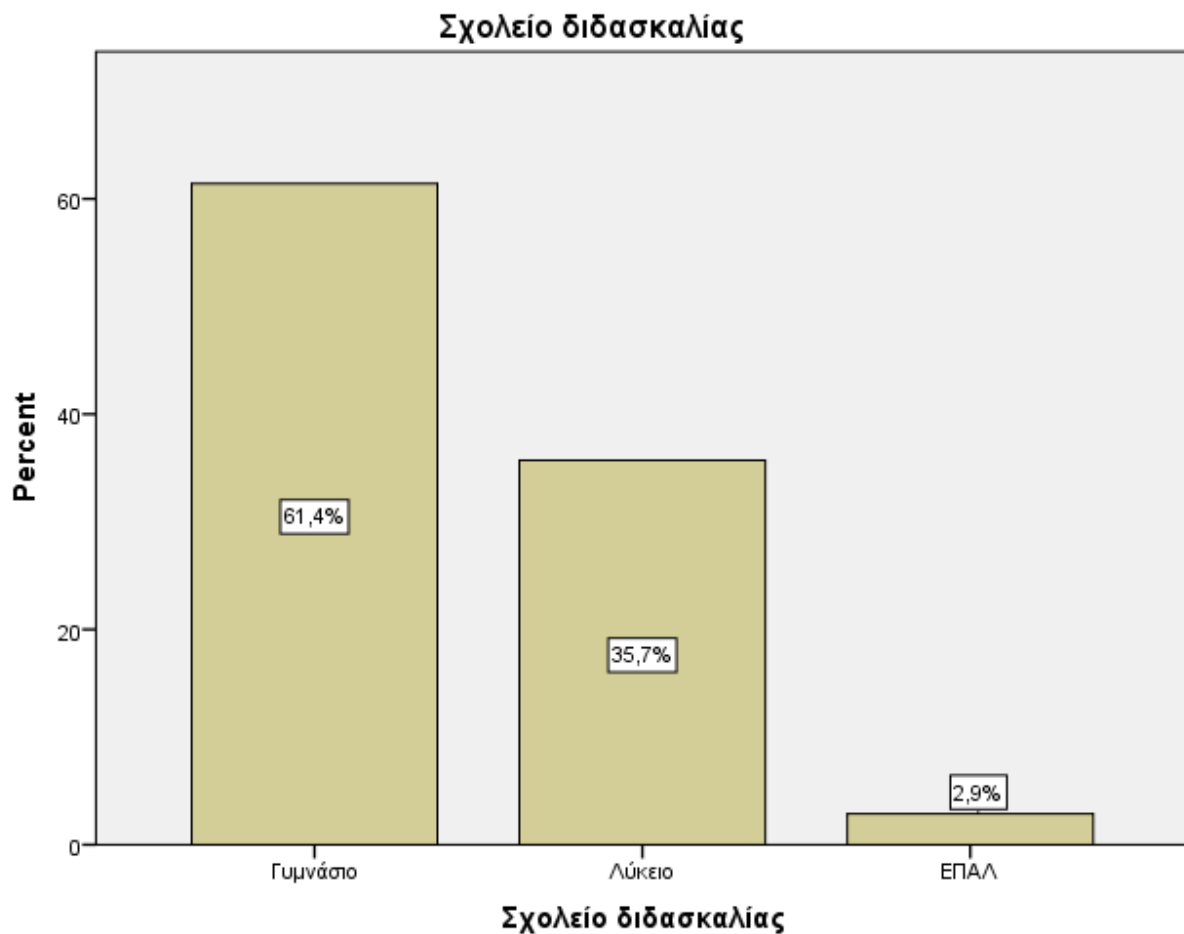


Στον πίνακα - γράφημα 1, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος την ερώτηση σχετικά με το φύλο. Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 55% (77 εκπαιδευτικοί) είναι γυναίκες και το 45% (63 εκπαιδευτικοί) είναι άνδρες.

Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά σχολείο που διδάσκουν

ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ (%)
Γυμνάσιο	86	61,4
Λύκειο	50	35,7
ΕΠΑΛ	4	2,9
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 2 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά σχολείο που διδάσκουν



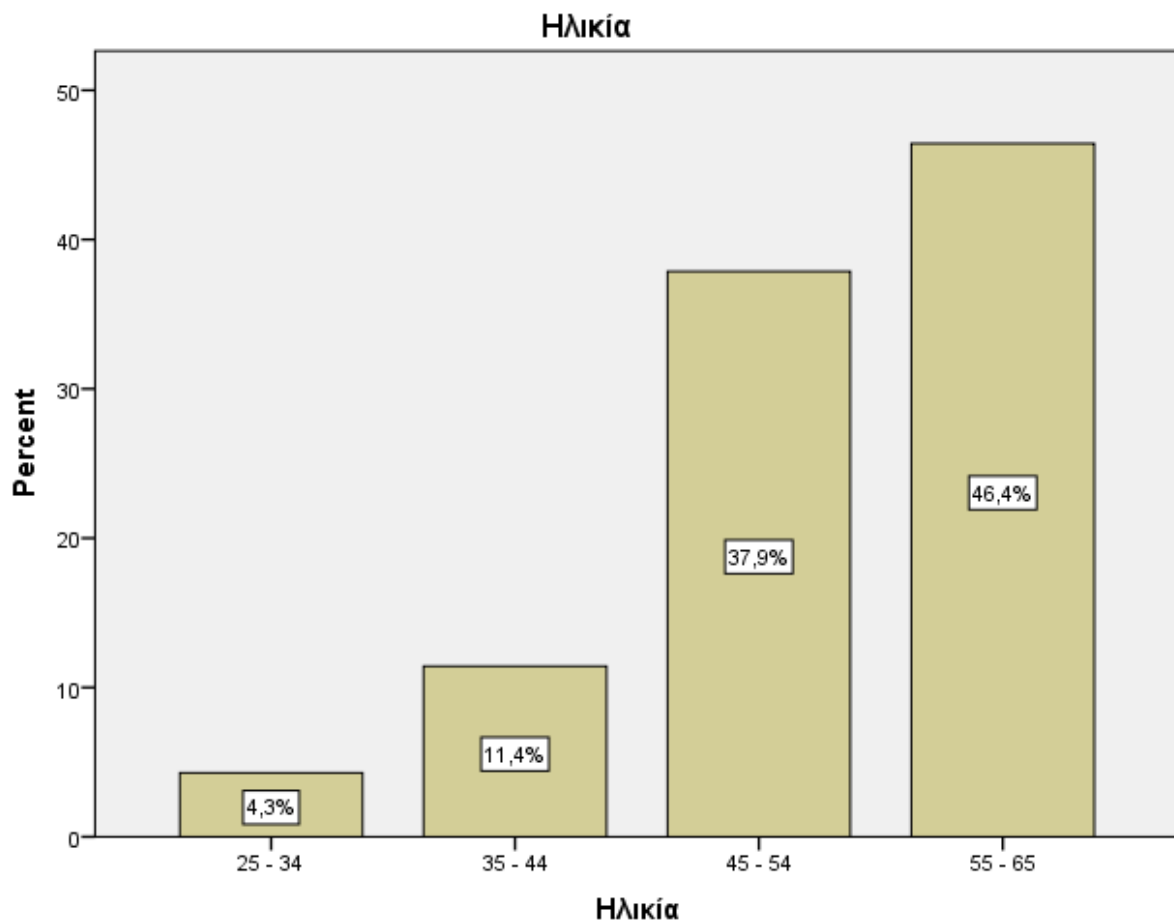
Στον πίνακα - γράφημα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων

του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ερώτηση σχετικά με το σχολείο στο οποίο διδάσκουν. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι 86 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 61,4%) δηλώνουν ότι διδάσκουν σε γυμνάσιο, 50 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 35,7%) δηλώνουν ότι διδάσκουν σε λύκειο, 4 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 2,9%) δηλώνουν ότι διδάσκουν σε ΕΠΑΛ.

Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά ηλικιακή ομάδα

ΗΛΙΚΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
25-34	6	4,3
35-44	16	11,4
45-54	53	37,9
55-65	65	46,4
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 3 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά ηλικιακή ομάδα

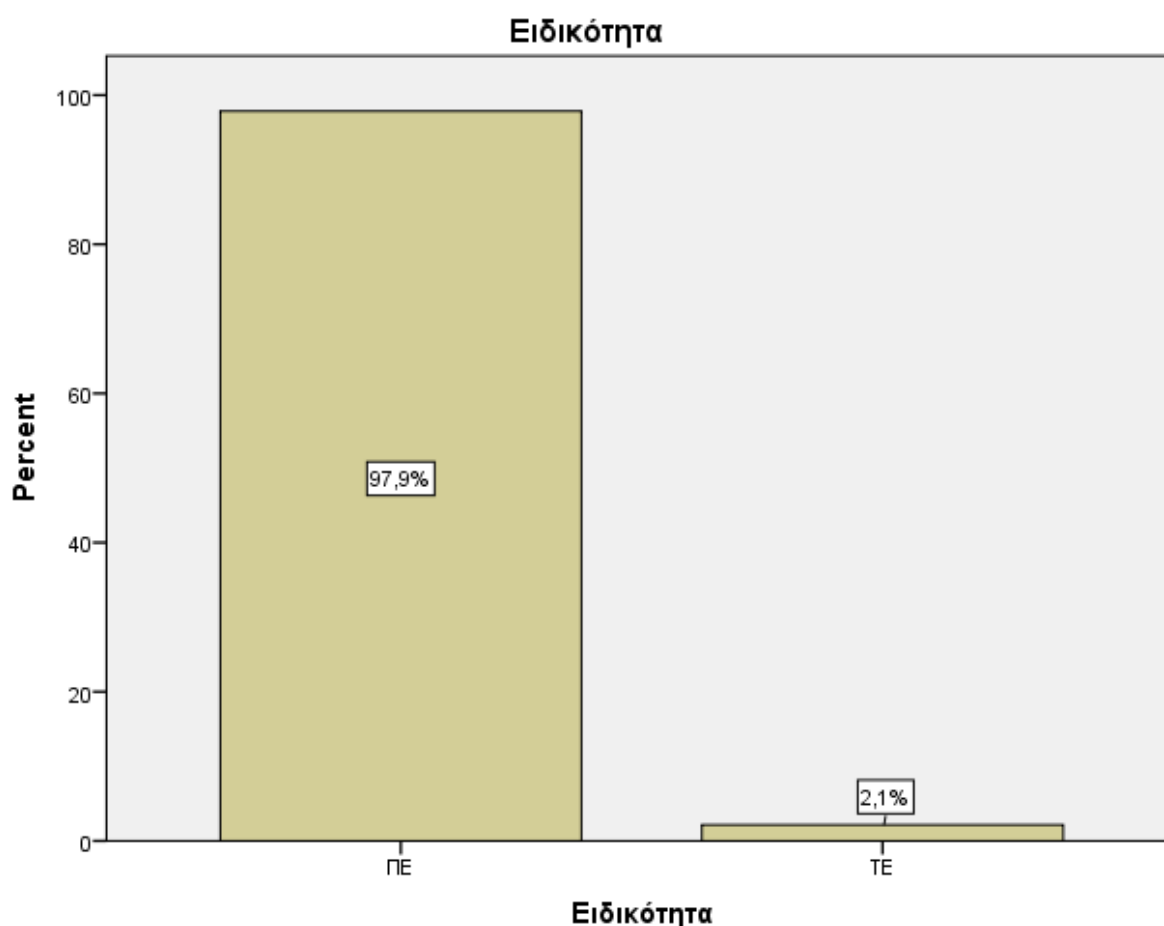


Στον πίνακα - γράφημα 3, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν. Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 46,4% (65 εκπαιδευτικοί) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 55 έως 65, ποσοστό 37,9% (53 εκπαιδευτικοί) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 45 έως 54. Επίσης ποσοστό μικρότερο 11,4% (16 εκπαιδευτικοί) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 35 έως 44 και ποσοστό μόλις 4,3% (6 εκπαιδευτικοί) ανήκουν στην νεαρότερη ηλικιακή ομάδα των 25 έως 34 ετών.

Πίνακας 4 Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά επίπεδο σπουδών

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
ΠΕ	137	97,9
ΤΕ	3	2,1
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 4 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά επίπεδο σπουδών



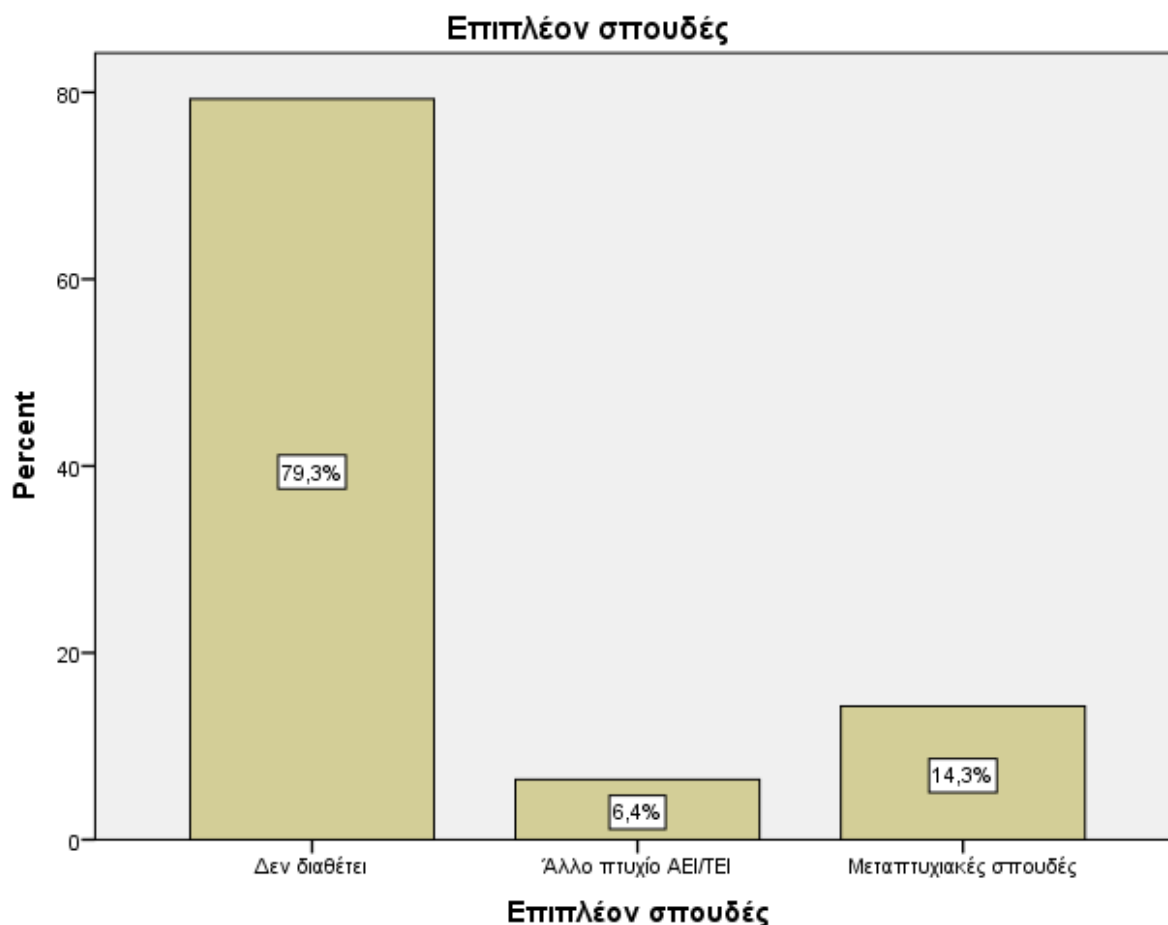
Στον πίνακα - γράφημα 4, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος την

ερώτηση σχετικά με την ειδικότητα. Από τα δεδομένα προκύπτει, ότι το υψηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλαδή το 97,9% (137 εκπαιδευτικοί) είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ενώ το 2,1% (3 εκπαιδευτικοί) είναι απόφοιτοι τεχνολογικής.

Πίνακας 5 Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά επιπέδων σπουδών

ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Δεν διαθέτει	111	79,3
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	9	6,4
Μεταπτυχιακές σπουδές	20	14,3
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 5 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά επιπλέον σπουδές

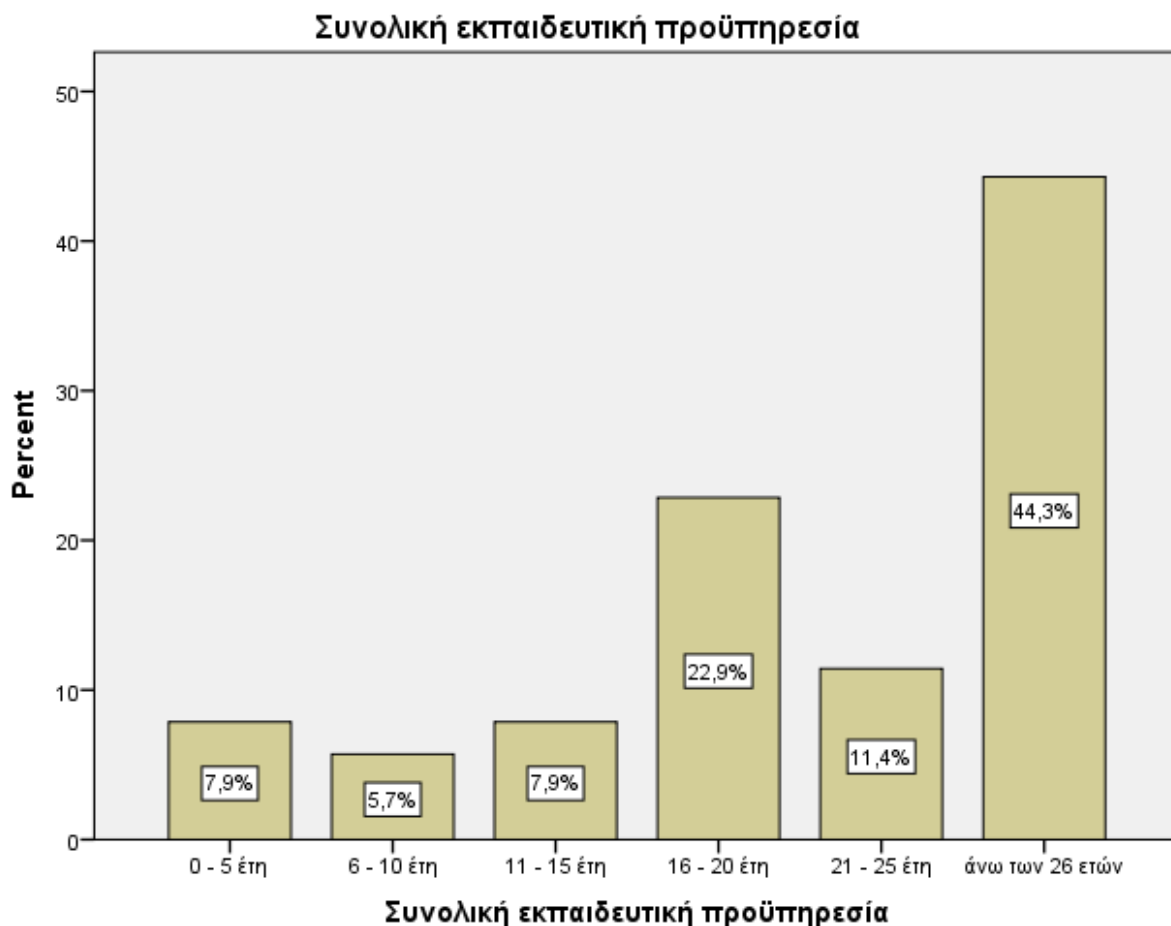


Στον πίνακα - γράφημα 5, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τις επιπλέον σπουδές τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 79,3% (111 εκπαιδευτικοί) δεν διαθέτουν επιπλέον σπουδές, ενώ ποσοστό 14,3% (20 εκπαιδευτικοί) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επίσης σε μικρότερο ποσοστό 6,4% (9 εκπαιδευτικοί) διαθέτουν άλλο πτυχίο σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης (πανεπιστημιακής ή τεχνολογικής), πέραν του βασικού τους τίτλου σπουδών.

Πίνακας 6α Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
0 – 5 έτη	11	7,9
6 – 10 έτη	8	5,7
11 – 15 έτη	11	7,9
16 – 20 έτη	32	22,9
21 – 25 έτη	16	11,4
Άνω των 26 ετών	62	44,3
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 6α Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

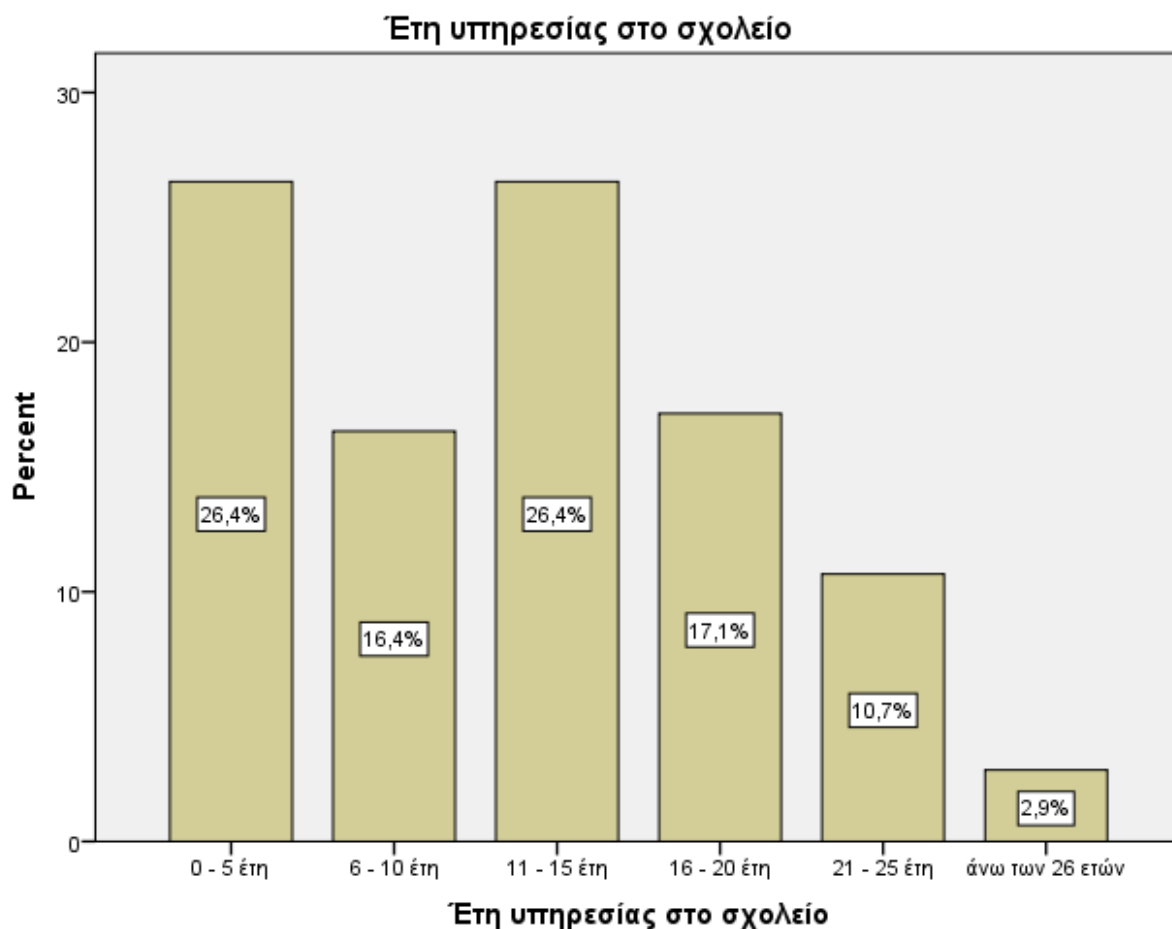


Στον πίνακα - γράφημα 6α, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 44,3% (62 εκπαιδευτικοί) έχουν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία άνω των 26 ετών, ενώ ποσοστό 22,9% (32 εκπαιδευτικοί) κυμαίνεται μεταξύ των 16 έως 20 ετών. Επίσης σε μικρότερο ποσοστό 11,4% (16 εκπαιδευτικοί) διαθέτουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 21 και 25 ετών. Τέλος στο ίδιο ποσοστό 7,9% (11 εκπαιδευτικοί) κυμαίνονται οι προϋπηρεσίες των εκπαιδευτικών από 1 έως 5 έτη αλλά και από 11 έως 15.

Πίνακας 6β Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη υπηρεσίας στο σχολείο

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
0 – 5 έτη	37	26,4
6 – 10 έτη	23	16,4
11 – 15 έτη	37	26,4
16 – 20 έτη	24	17,1
21 – 25 έτη	15	10,7
Άνω των 26 ετών	4	2,9
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 6β Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά έτη υπηρεσίας στο σχολείο

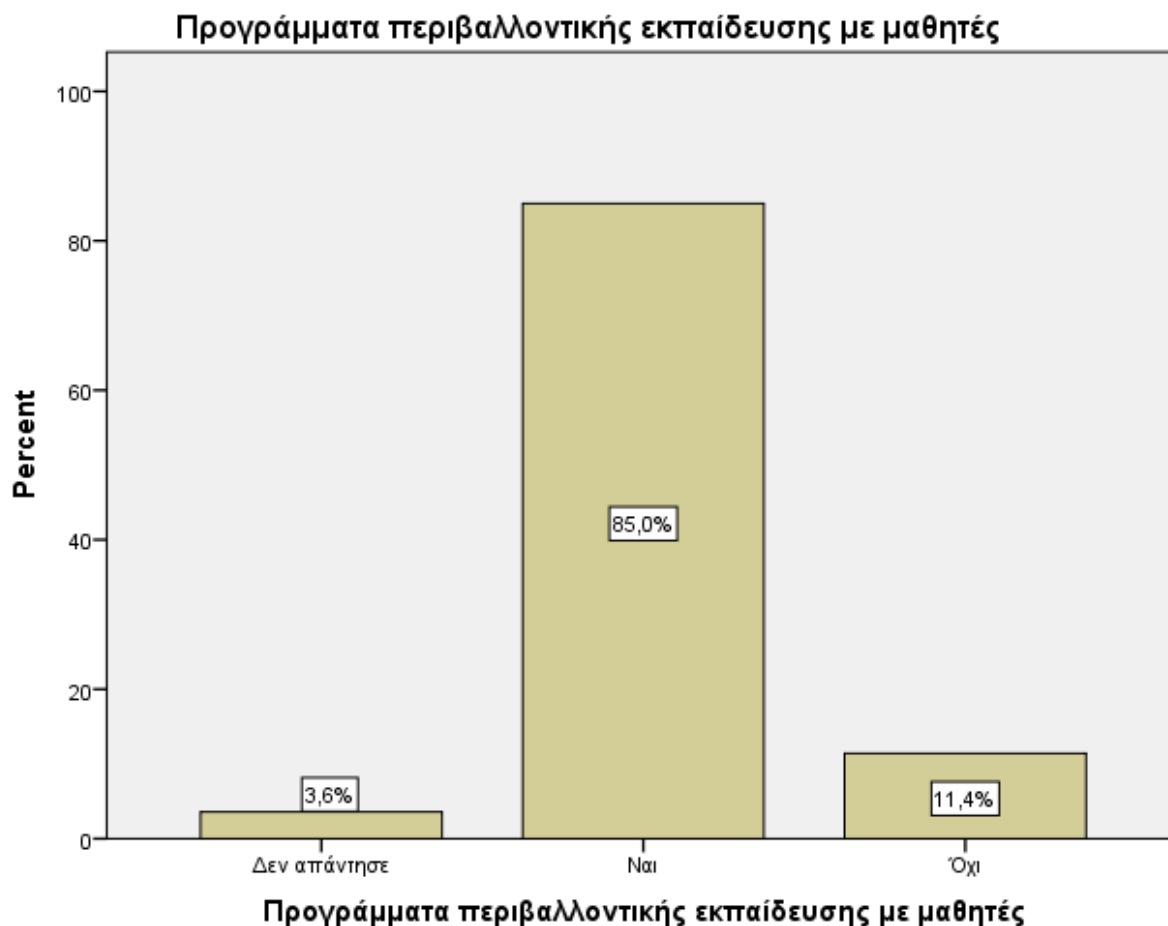


Στον πίνακα - γράφημα 6β, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι το υψηλότερο ποσοστό, δηλαδή το 26,4% (37 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν στο ίδιο σχολείο μεταξύ 0 – 5 έτη καθώς και 11 – 15 έτη, ενώ λιγότερο ποσοστό 17,1% (24 εκπαιδευτικοί) διαθέτει έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο μεταξύ των 16 έως 20 ετών. Επίσης μεταξύ των 6 και 10 ετών υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, βρίσκεται μικρότερο ποσοστό το 16,4% (23 εκπαιδευτικοί) ενώ το 10,7% (15 εκπαιδευτικοί) υπηρετούν στο ίδιο σχολείο μεταξύ 21 και 25 ετών. Τέλος, άνω των 26 ετών υπηρετεί στο ίδιο σχολείο μόλις το 2,9% (4 εκπαιδευτικοί) από το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 7 Κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με μαθητές

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Δεν απάντησε	5	3,6
Ναι	119	85,0
Όχι	16	11,4
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 7 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με μαθητές



Στον πίνακα - γράφημα 6, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σχετικά με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές. Το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 85,0% (119 εκπαιδευτικοί) απάντησαν θετικά ότι θα πρέπει να γίνονται προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με μαθητές ενώ ποσοστό 11,4% (16 εκπαιδευτικοί) απάντησαν αρνητικά να μην υλοποιούνται. Τέλος το 3,6% (5 εκπαιδευτικοί) δεν απάντησαν καθόλου στη συγκεκριμένη ερώτηση.

4.2.1.2. Ανάλυση και σχολιασμός ειδικών χαρακτηριστικών δείγματος

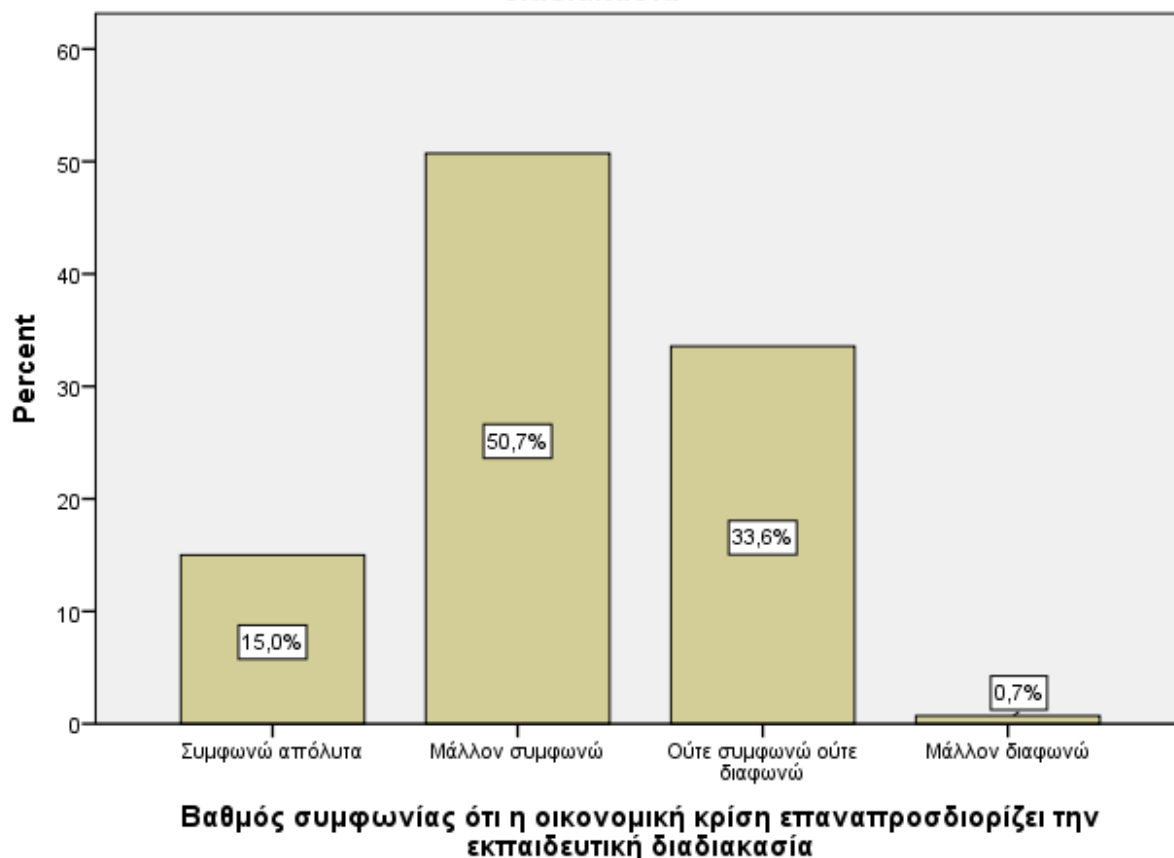
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται μέσα από πίνακες – διαγράμματα, τα στατιστικά αποτελέσματα των ειδικών ερωτήσεων μέσα από το σύνολο απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 8 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας σχετικά με το εάν η οικονομική κρίση επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΟΤΙ Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΕΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Συμφωνώ απόλυτα	21	15,0
Μάλλον συμφωνώ	71	50,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	47	33,6
Μάλλον διαφωνώ	1	0,7
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 8 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας σχετικά με το εάν η οικονομική κρίση επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία

Βαθμός συμφωνίας ότι η οικονομική κρίση επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία



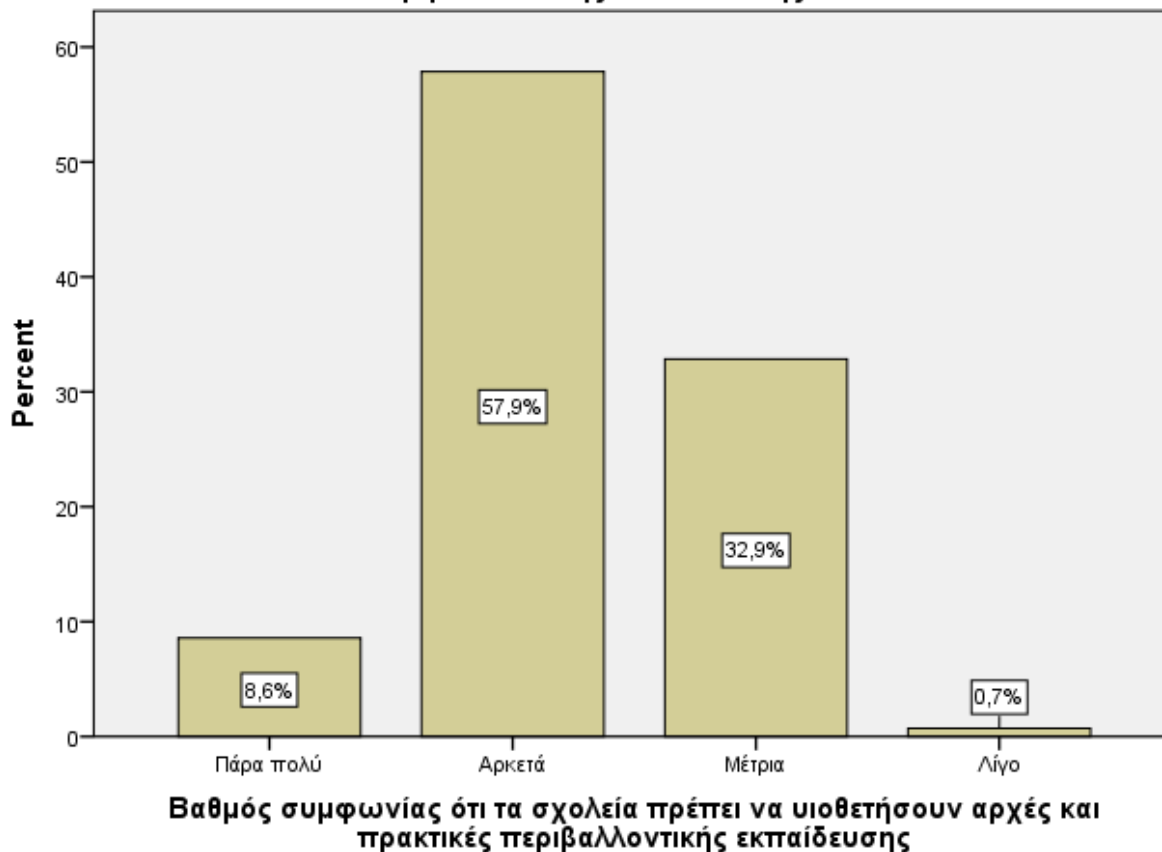
Στον πίνακα - γράφημα 8, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ότι η οικονομική κρίση επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 50,7% (71 εκπαιδευτικοί) μάλλον συμφωνούν, ενώ το 33,6% (47 εκπαιδευτικοί) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Επίσης ποσοστό 15,0% (21 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν απόλυτα και μόνο το 0,7% (1 εκπαιδευτικός) μάλλον διαφωνεί.

Πίνακας 9 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας ότι τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν αρχές και πρακτικές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΟΤΙ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΥΙΟΘΕΤΗΣΟΥΝ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	12	8,6
Αρκετά	81	57,9
Μέτρια	46	32,9
Λίγο	1	0,7
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 9 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας ότι τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν αρχές και πρακτικές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Βαθμός συμφωνίας ότι τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν αρχές και πρακτικές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης



Στον πίνακα - γράφημα 9, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ότι τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν αρχές και πρακτικές περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 57,9% (81 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν αρκετά, το 32,9% (46 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν μέτρια ενώ σε ποσοστό 8,6% (12 εκπαιδευτικοί) συμφωνούν πάρα πολύ. Τέλος μόλις το 0,7% (1 εκπαιδευτικός) συμφωνεί λίγο.

Πίνακας 10 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση

ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	12	8,6
Αρκετά	56	40,0
Μέτρια	70	50,0
Λίγο	2	1,4
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 10 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση



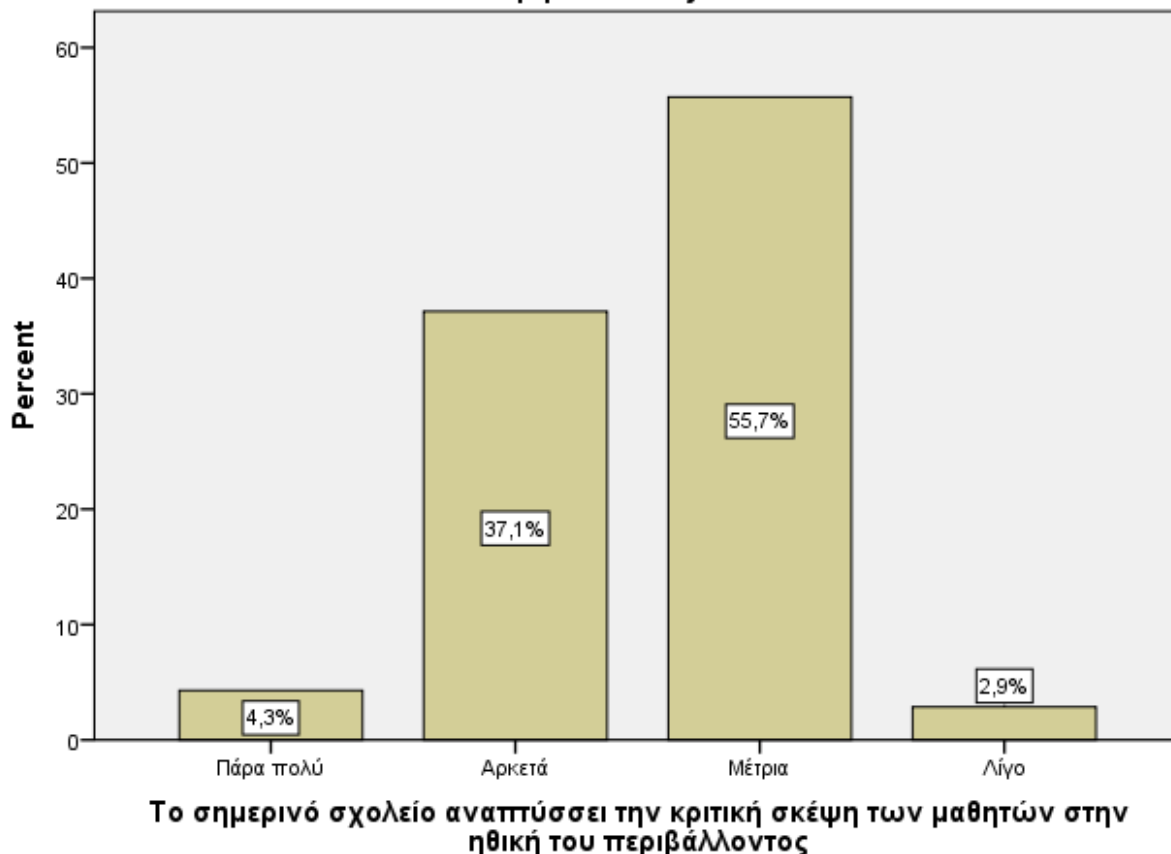
Στον πίνακα - γράφημα 10, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν το σημερινό σχολείο ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 50,0% (70 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια, ενώ το 40,0% (56 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά. Τέλος το 8,6% (12 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ, ενώ μόλις το 1,4% (2 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο.

Πίνακας 11 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών σε θέματα ηθικής του περιβάλλοντος

ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΗΘΙΚΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	6	4,3
Αρκετά	52	37,1
Μέτρια	78	55,7
Λίγο	4	2,9
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 11 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών σε θέματα ηθικής του περιβάλλοντος

Το σημερινό σχολείο αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών στην ηθική του περιβάλλοντος



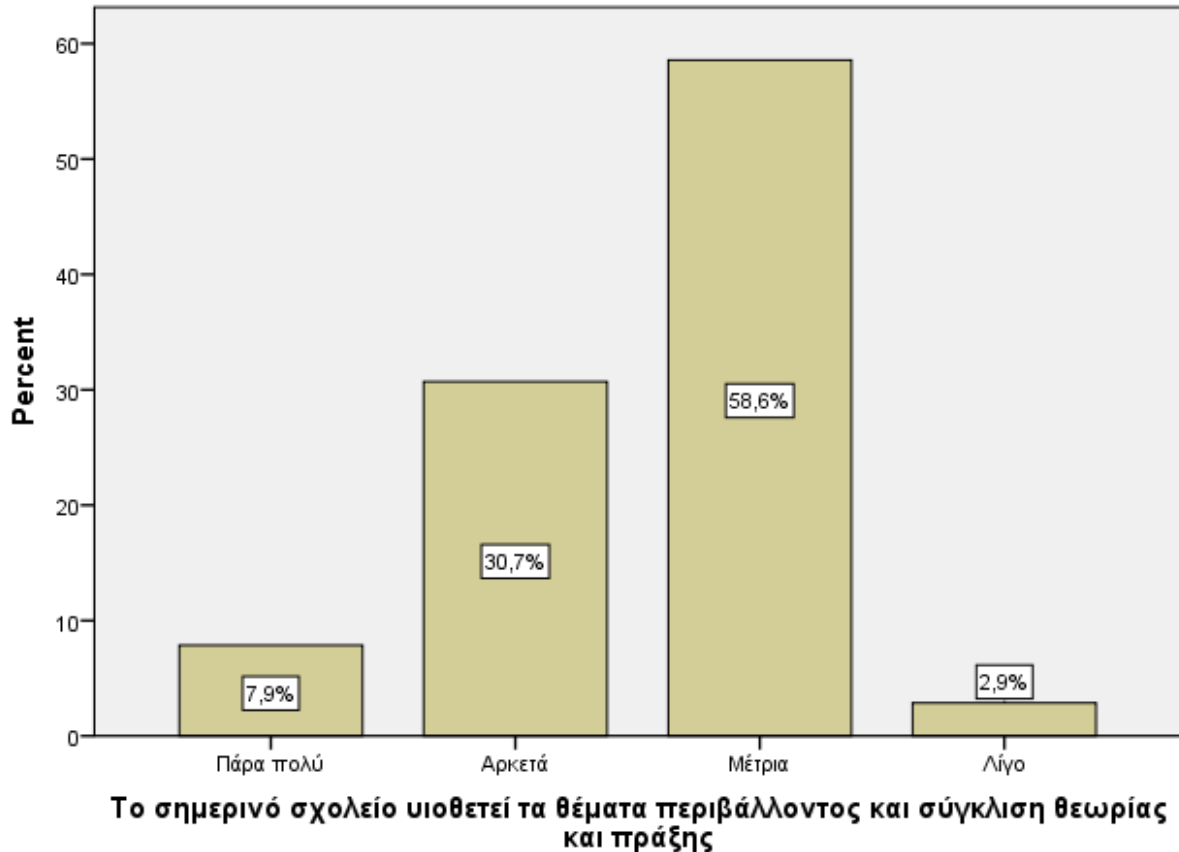
Στον πίνακα - γράφημα 11, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν το σημερινό σχολείο αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών σε θέματα ηθικής του περιβάλλοντος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 50,0% (70 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια, ενώ το 40,0% (56 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά. Τέλος το 8,6% (12 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ, ενώ μόλις το 1,4% (2 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο.

Πίνακας 12 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο υιοθετεί τα θέματα περιβάλλοντος και τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης

ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΙΟΘΕΤΕΙ ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	11	7,9
Αρκετά	43	30,7
Μέτρια	82	58,6
Λίγο	4	2,9
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 12 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο υιοθετεί τα θέματα περιβάλλοντος και τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης

Το σημερινό σχολείο υιοθετεί τα θέματα περιβάλλοντος και σύγκλιση θεωρίας και πράξης



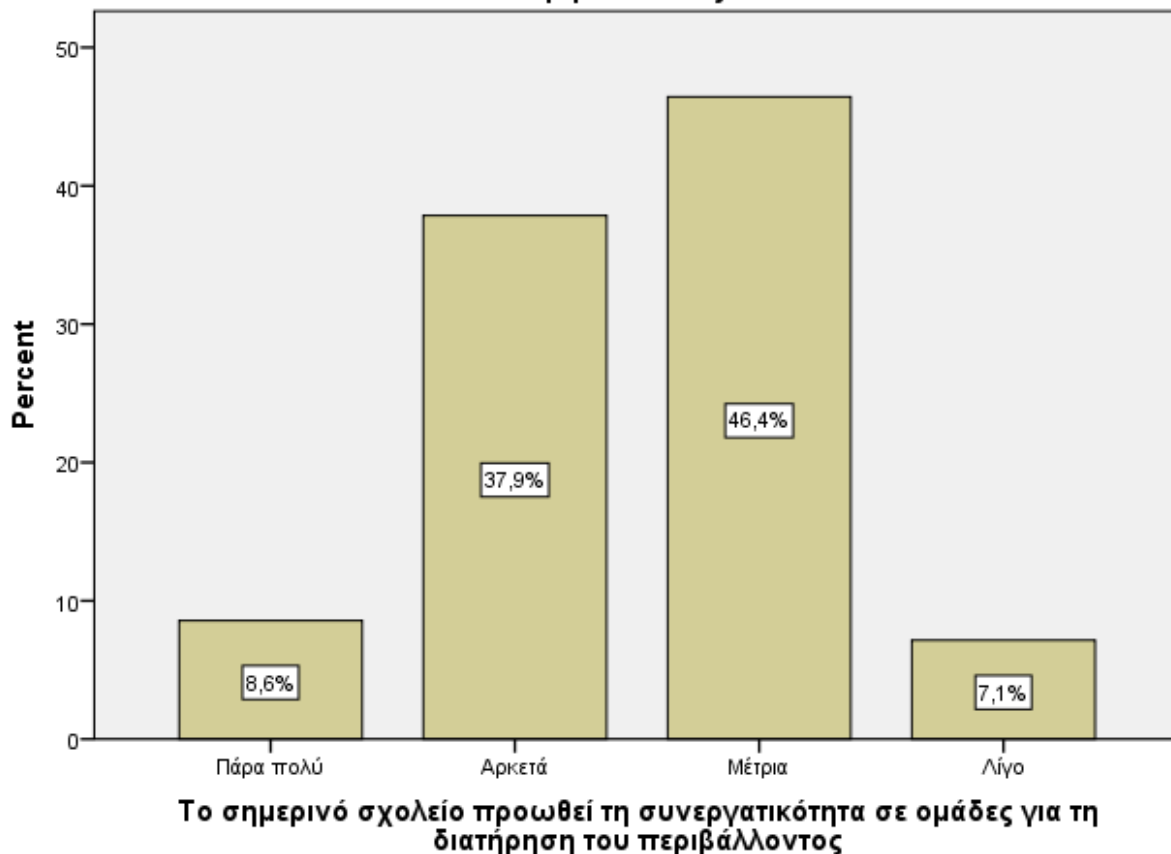
Στον πίνακα - γράφημα 12, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν το σημερινό σχολείο υιοθετεί τα θέματα περιβάλλοντος και σύγκλισης θεωρίας και πράξης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 58,6% (82 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια, ενώ το 30,7% (43 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά. Τέλος το 7,9% (11 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ, ενώ μόλις το 2,9% (4 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο.

Πίνακας 13 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο προωθεί τη συνεργατικότητα σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος

ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΟΩΘΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	12	8,6
Αρκετά	53	37,9
Μέτρια	65	46,4
Λίγο	10	7,1
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 13 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο προωθεί τη συνεργατικότητα σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος

Το σημερινό σχολείο προωθεί τη συνεργατικότητα σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος



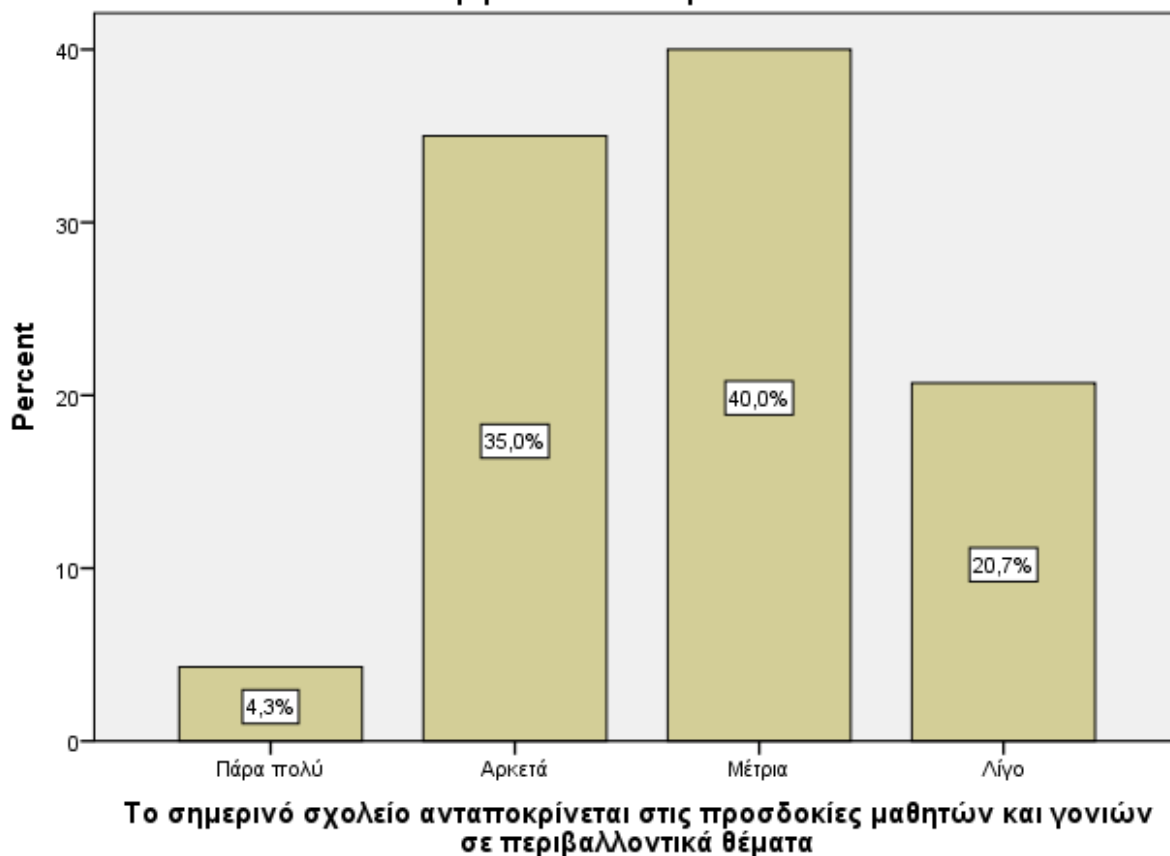
Στον πίνακα - γράφημα 13, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν το σημερινό σχολείο προωθεί τη συνεργατικότητα σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 46,4% (65 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια, ενώ το 37,9% (53 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά. Τέλος το 8,6% (12 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ, ενώ μόλις το 7,1% (10 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο.

Πίνακας 14 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών σε περιβαλλοντικά θέματα

ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΝΕΤΑΙ ΣΤΙΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΙΩΝ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	6	4,3
Αρκετά	49	35,0
Μέτρια	56	40,0
Λίγο	29	20,7
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 14 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών σε περιβαλλοντικά θέματα

Το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών σε περιβαλλοντικά θέματα



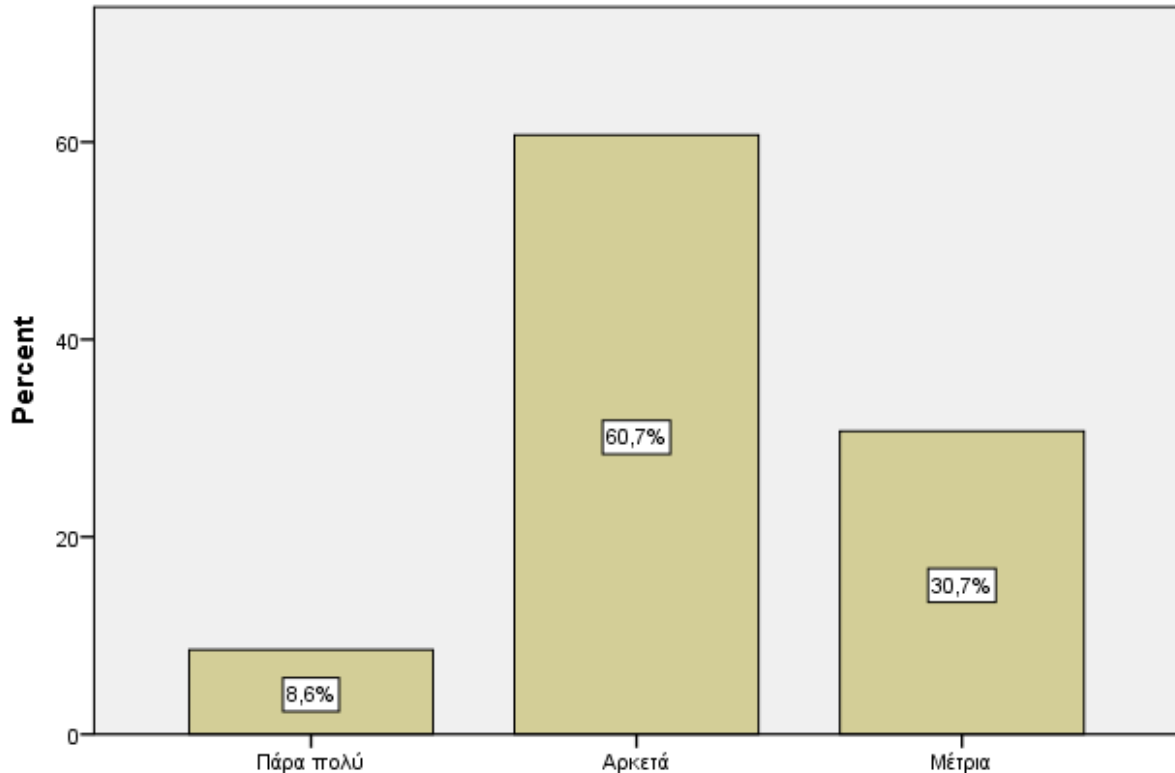
Στον πίνακα - γράφημα 14, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών σε περιβαλλοντικά θέματα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 40,0% (56 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια, ενώ το 35,0% (49 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά. Τέλος το 20,7% (29 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο, ενώ μόλις το 4,3% (6 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ.

Πίνακας 15 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με περιβαλλοντικές συνθήκες

ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΖΕΤΑΙ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΕΡΝΟΥΝ ΣΕ ΕΠΑΦΗ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	12	8,6
Αρκετά	85	60,7
Μέτρια	43	30,7
Λίγο	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 15 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι το σημερινό σχολείο προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με περιβαλλοντικές συνθήκες

Το σημερινό σχολείο προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με περιβαλλοντικές συνθήκες



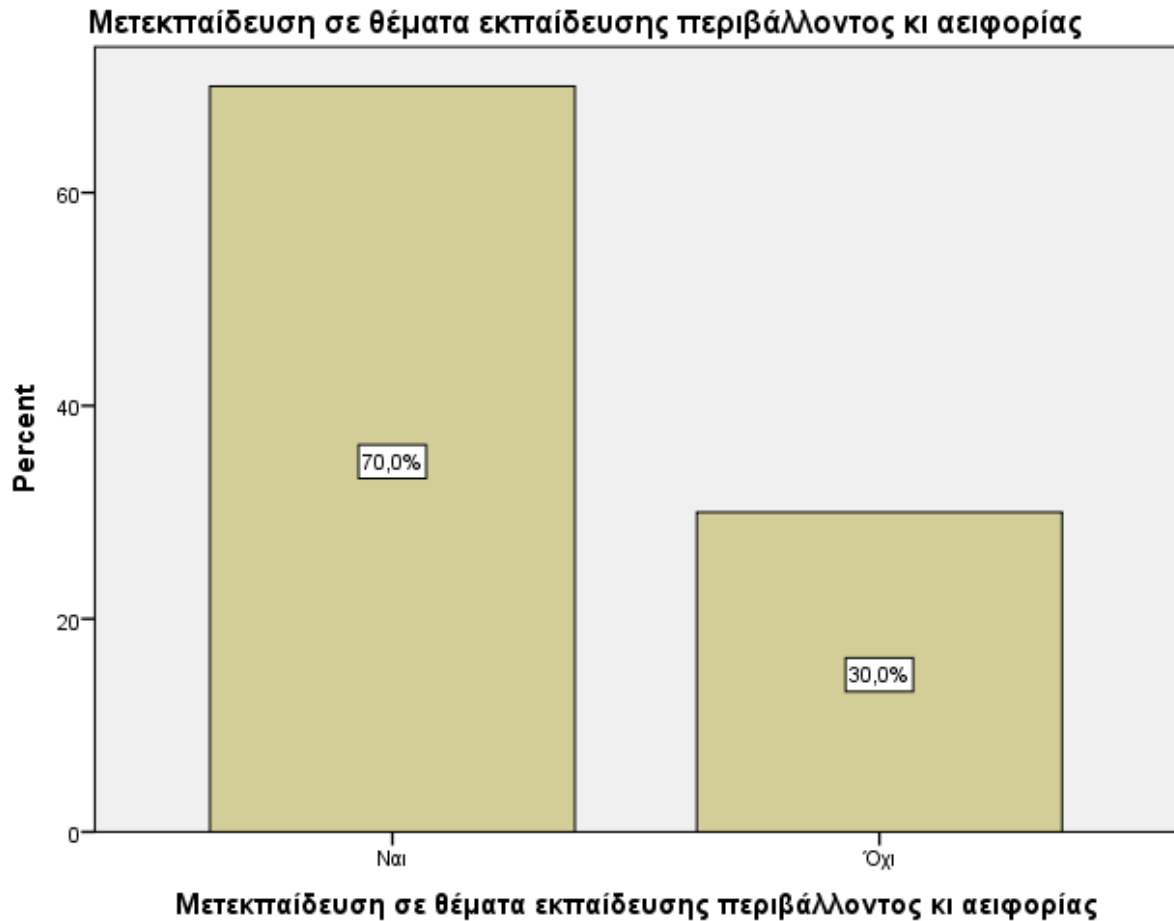
Το σημερινό σχολείο προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με περιβαλλοντικές συνθήκες

Στον πίνακα - γράφημα 15, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν το σημερινό σχολείο προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με περιβαλλοντικές συνθήκες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 60,7% (85 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά, το 30,7% (43 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια ενώ το 8,6% (12 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ.

Πίνακας 16α Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μετεκπαίδευση σε θέματα εκπαίδευσης περιβάλλοντος κι αειφορίας

ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Ναι	98	70,0
Όχι	42	30,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 16α Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μετεκπαίδευση σε θέματα εκπαίδευσης περιβάλλοντος κι αειφορίας

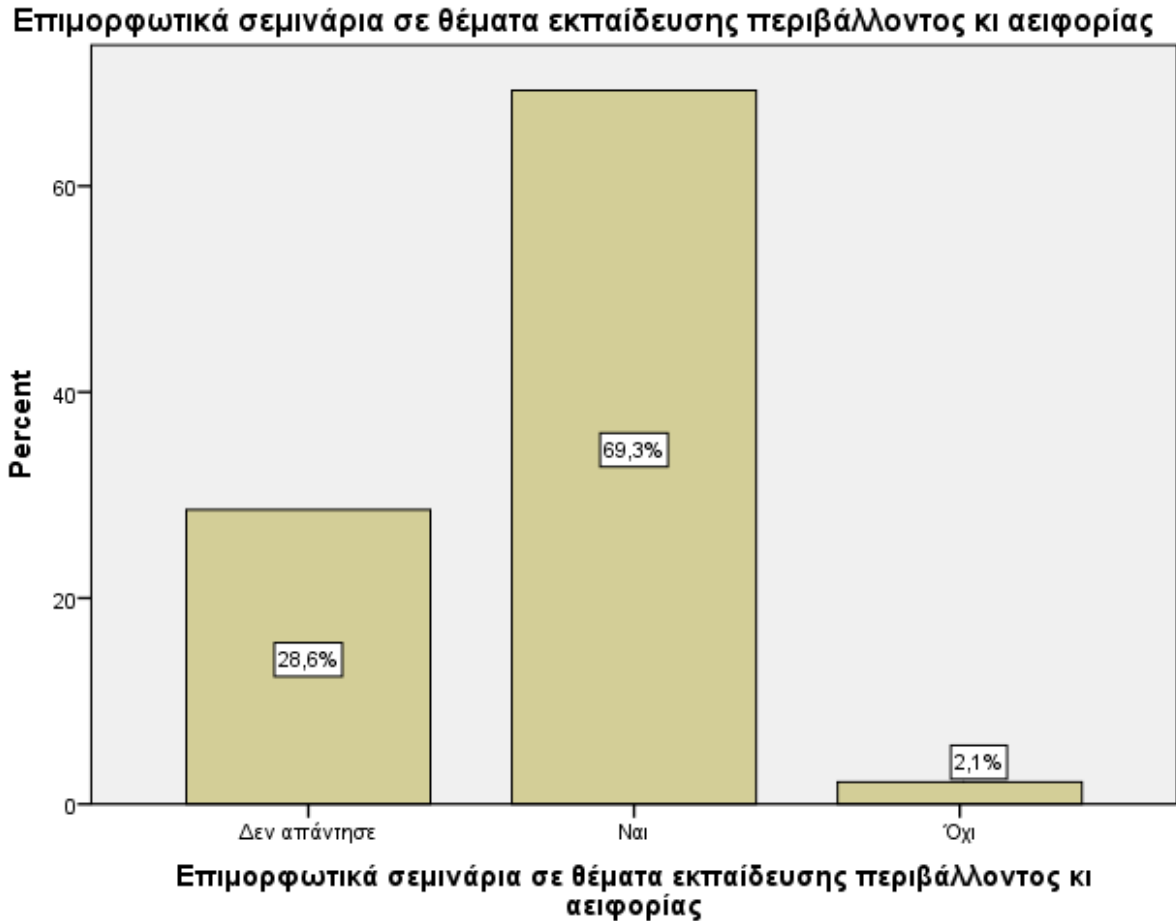


Στον πίνακα - γράφημα 16α, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα εκπαίδευσης περιβάλλοντος κι αειφορίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων που δόθηκε, δηλαδή το 70,0% (98 εκπαιδευτικοί) απάντησε θετικά, ενώ το 30,0% (42 εκπαιδευτικοί) απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 16β Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα εκπαίδευσης περιβάλλοντος κι αειφορίας

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΙ ΑΕΙΦΟΡΙΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Δεν απάντησε	40	28,6
Ναι	97	69,3
Όχι	3	2,1
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 16β Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα εκπαίδευσης περιβάλλοντος κι αειφορίας

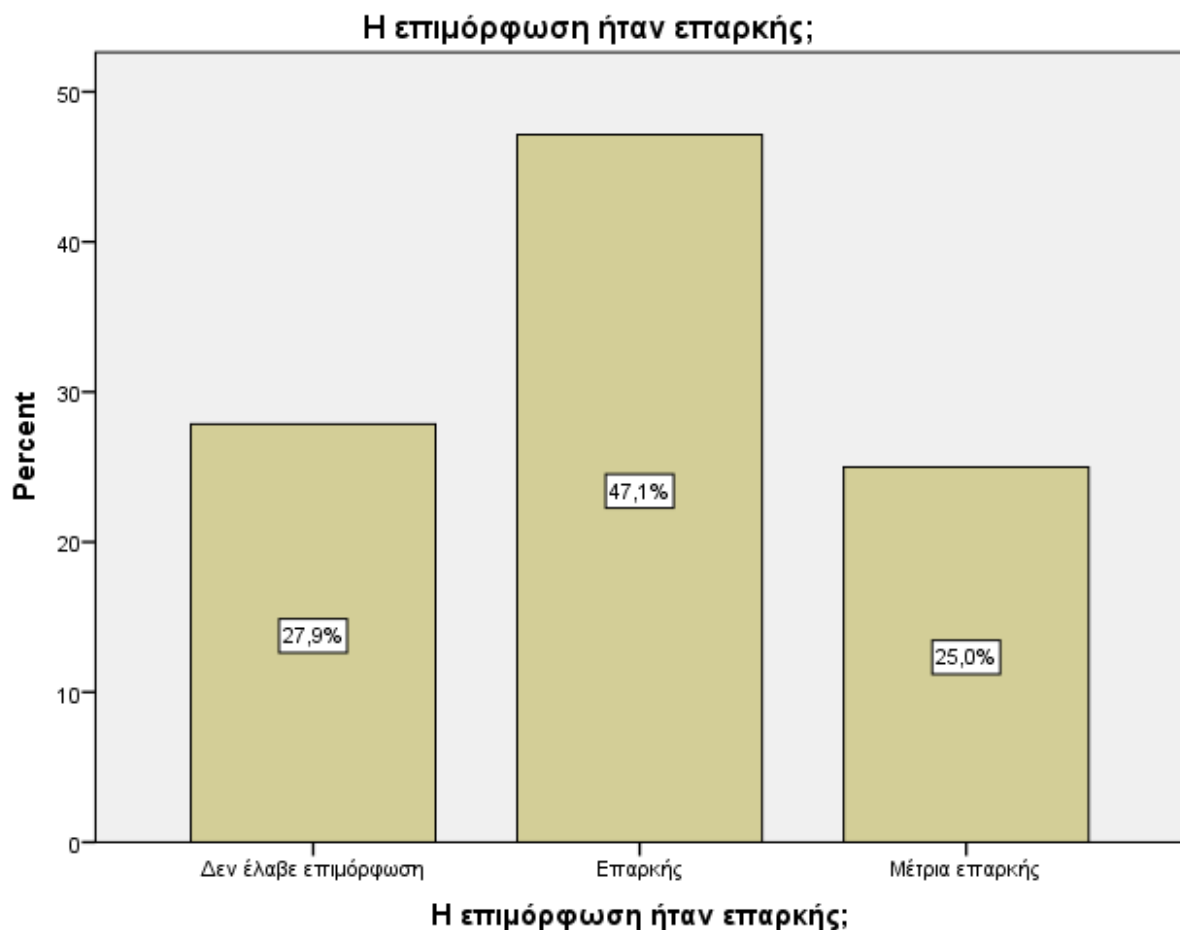


Στον πίνακα - γράφημα 16β, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πραγματοποιήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα εκπαίδευσης περιβάλλοντος κι αειφορίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων που δόθηκε, δηλαδή το 69,3% (97 εκπαιδευτικοί) απάντησαν θετικά, ενώ το 28,3% (40 εκπαιδευτικοί) δεν απάντησε. Τέλος, το 2,1% (3 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 17 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αν η επιμόρφωση ήταν επαρκής

ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Δεν έλαβε επιμόρφωση	39	27,9
Επαρκής	66	47,1
Μέτρια επιμόρφωση	35	25,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 17 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αν η επιμόρφωση ήταν επαρκής



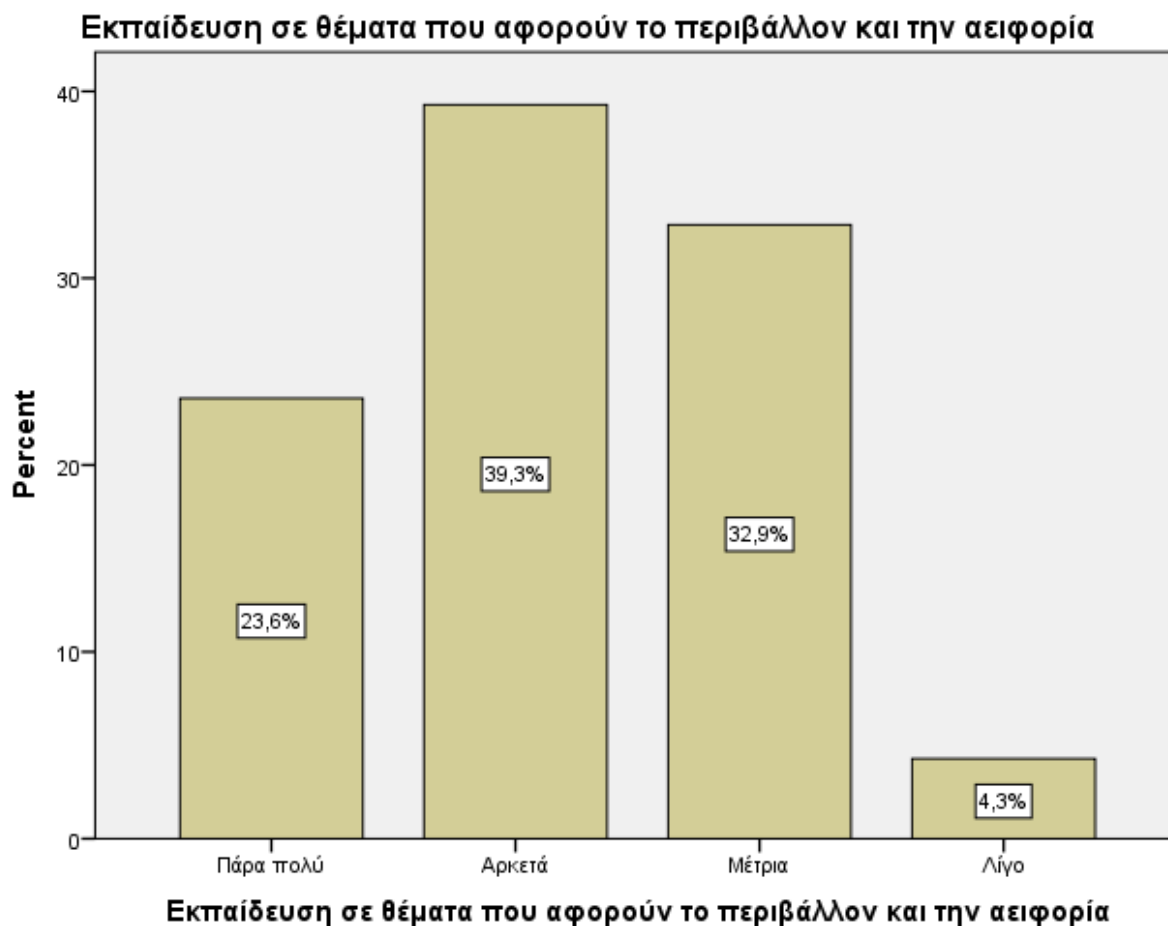
Στον πίνακα - γράφημα 17, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου

Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει την επιμόρφωσή τους αν ήταν επαρκής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων που δόθηκε, δηλαδή το 47,1% (66 εκπαιδευτικοί) απάντησαν στο ερώτημα ότι ήταν επαρκής, ενώ το 27,9% (39 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι δεν έλαβε κάποια επιμόρφωση. Τέλος, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δηλαδή το 25,0% (35 εκπαιδευτικοί) έκρινε ότι η επιμόρφωση που έλαβαν, ήταν μέτρια επαρκής.

Πίνακας 18 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	33	23,6
Αρκετά	55	39,3
Μέτρια	46	32,9
Λίγο	6	4,3
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 18 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία



Στον πίνακα - γράφημα 18, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 39,3% (55 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά, ποσοστό 32,9% (46 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια ενώ το 23,6% (33 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό 4,3% (6 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων, απάντησε ότι συμφωνεί λίγο με το ερώτημα.

Πίνακας 19 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για σχεδιασμό ερευνητικών εργασιών που άπτονται της περιβαλλοντικής ηθικής

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΠΟΥ ΑΠΤΟΝΤΑΙ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	7	5,0
Αρκετά	57	40,7
Μέτρια	65	46,4
Λίγο	11	7,9
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 19 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για σχεδιασμό ερευνητικών εργασιών που άπτονται της περιβαλλοντικής ηθικής

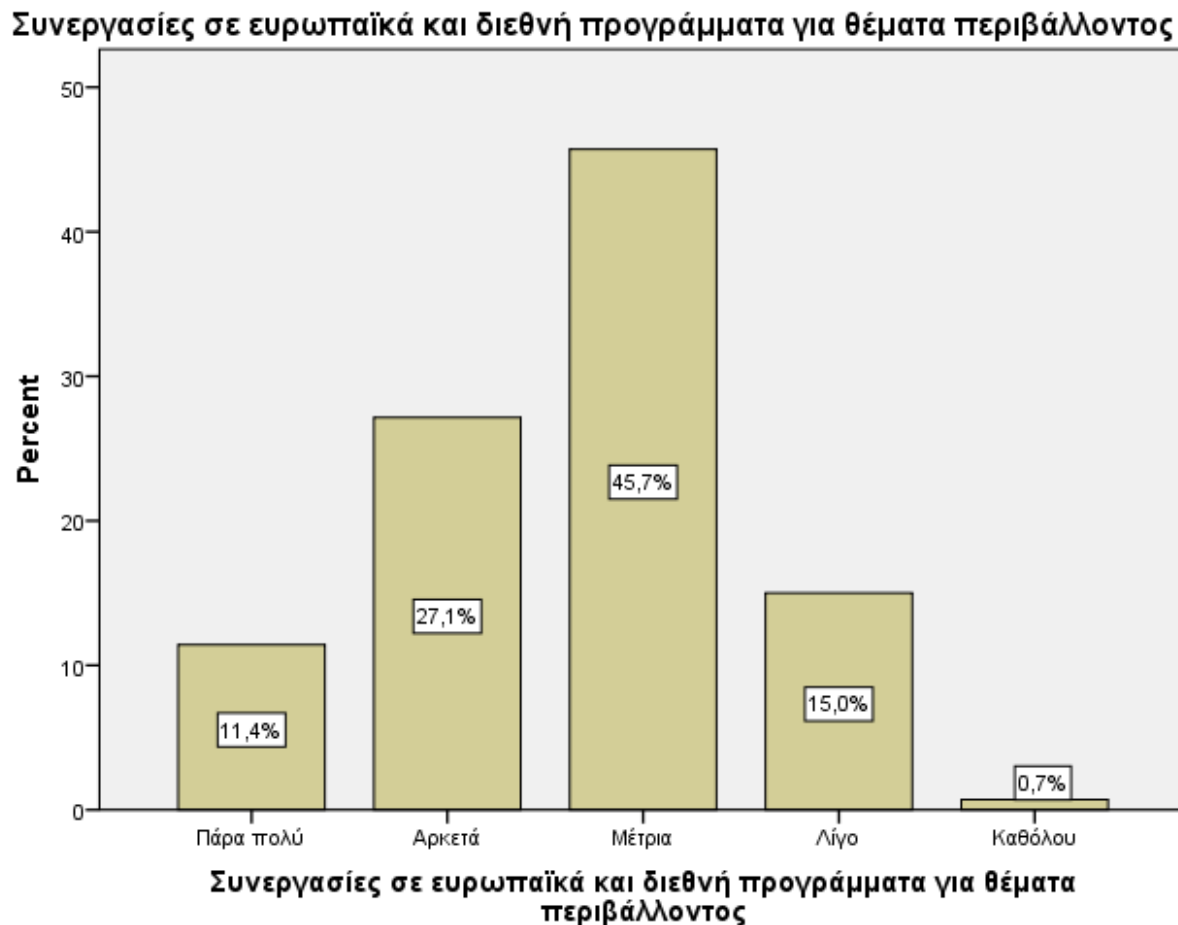


Στον πίνακα - γράφημα 19, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την εκπαίδευση σε θέματα που αφορά το σχεδιασμό των ερευνητικών εργασιών που άπτονται της περιβαλλοντικής ηθικής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 46,4% (65 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια, ένα πολύ σημαντικό ποσοστό 40,7% (57 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά ενώ το 7,9% (11 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό 5,0% (7 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων, απάντησε ότι συμφωνεί πάρα πολύ με το ερώτημα.

Πίνακας 20 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συνεργασίες σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα για θέματα περιβάλλοντος

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	16	11,4
Αρκετά	38	27,1
Μέτρια	64	45,7
Λίγο	21	15,0
Καθόλου	1	0,7
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 20 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συνεργασίες σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα για θέματα περιβάλλοντος



Στον πίνακα - γράφημα 20, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τις συνεργασίες σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα για θέματα περιβάλλοντος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 45,7% (64 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια, ενώ μικρότερο ποσοστό 27,1% (38 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά. Επίσης, ποσοστό 15,0% (21 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο, ενώ το 11,4% (16 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό 0,7% (1 εκπαιδευτικός) από τους ερωτηθέντες, απάντησε ότι δεν συμφωνεί καθόλου με το ερώτημα.

Πίνακας 21 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για δημιουργία και διαχείριση θεματικών δικτύων σχετικών με το περιβάλλον

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	17	12,1
Αρκετά	73	52,1
Μέτρια	38	27,1
Λίγο	12	8,6
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 21 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για δημιουργία και διαχείριση θεματικών δικτύων σχετικών με το περιβάλλον



Στον πίνακα - γράφημα 21, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη δημιουργία και διαχείριση θεματικών δικτύων σχετικών με το περιβάλλον. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 52,1% (73 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά, ενώ μικρότερο ποσοστό 27,1% (38 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια. Τέλος, ποσοστό 12,1% (17 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ, ενώ το 8,6% (12 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο με το ερώτημα.

Πίνακας 22 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συνεργασία με περιβαλλοντικούς φορείς στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πάρα πολύ	37	26,4
Αρκετά	80	57,1
Μέτρια	20	14,3
Λίγο	3	2,1
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 22 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συνεργασία με περιβαλλοντικούς φορείς στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων

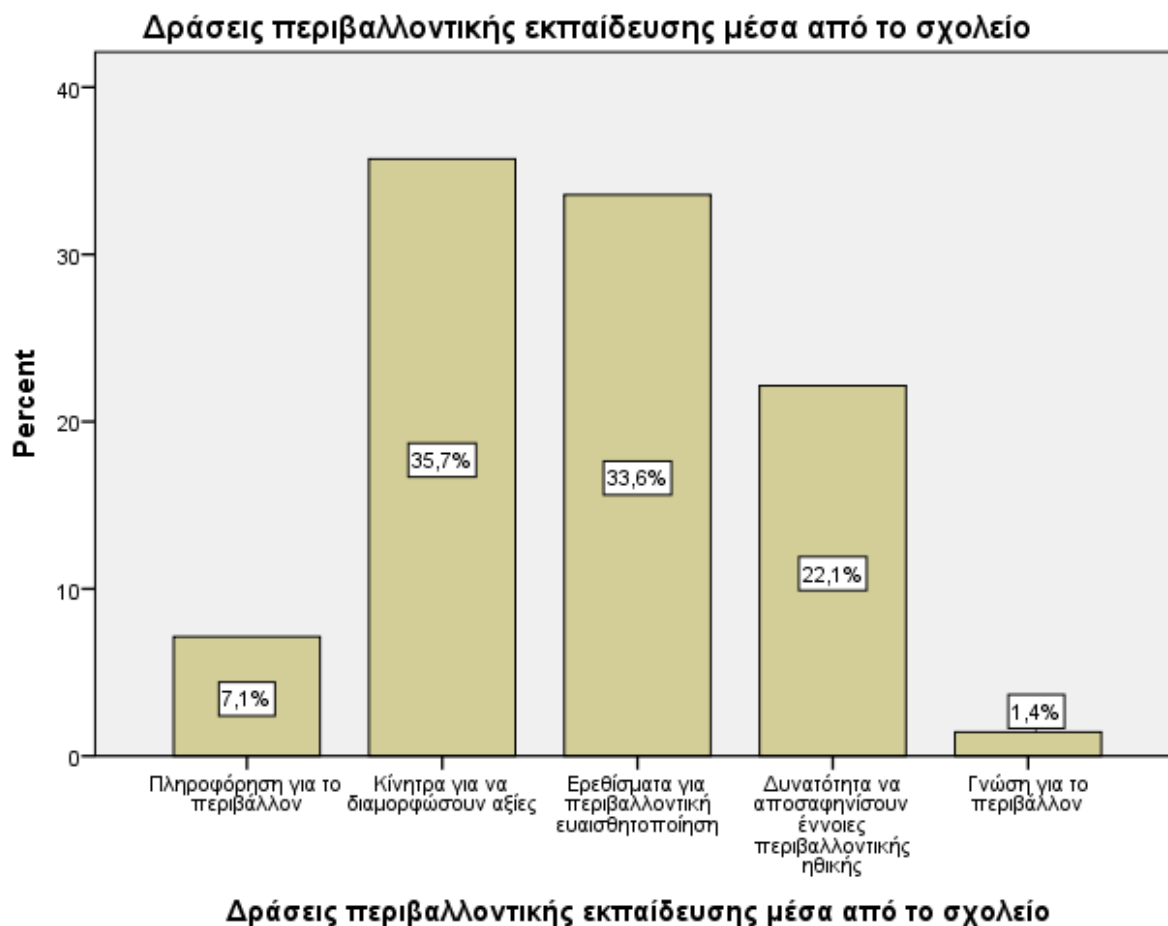


Στον πίνακα - γράφημα 22, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη συνεργασία με περιβαλλοντικούς φορείς στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 57,1% (80 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί αρκετά, ενώ ποσοστό 26,4% (37 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πάρα πολύ. Τέλος, ποσοστό 14,3% (20 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί μέτρια, ενώ το 2,1% (3 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί λίγο με το ερώτημα.

Πίνακας 23 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο

ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Πληροφόρηση για το περιβάλλον	10	7,1
Κίνητρα για να διαμορφώσουν αξίες	50	35,7
Ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση	47	33,6
Δυνατότητα να αποσαφηνίσουν έννοιες περιβαλλοντικής ηθικής	31	22,1
Γνώση για το περιβάλλον	2	1,4
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 23 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο



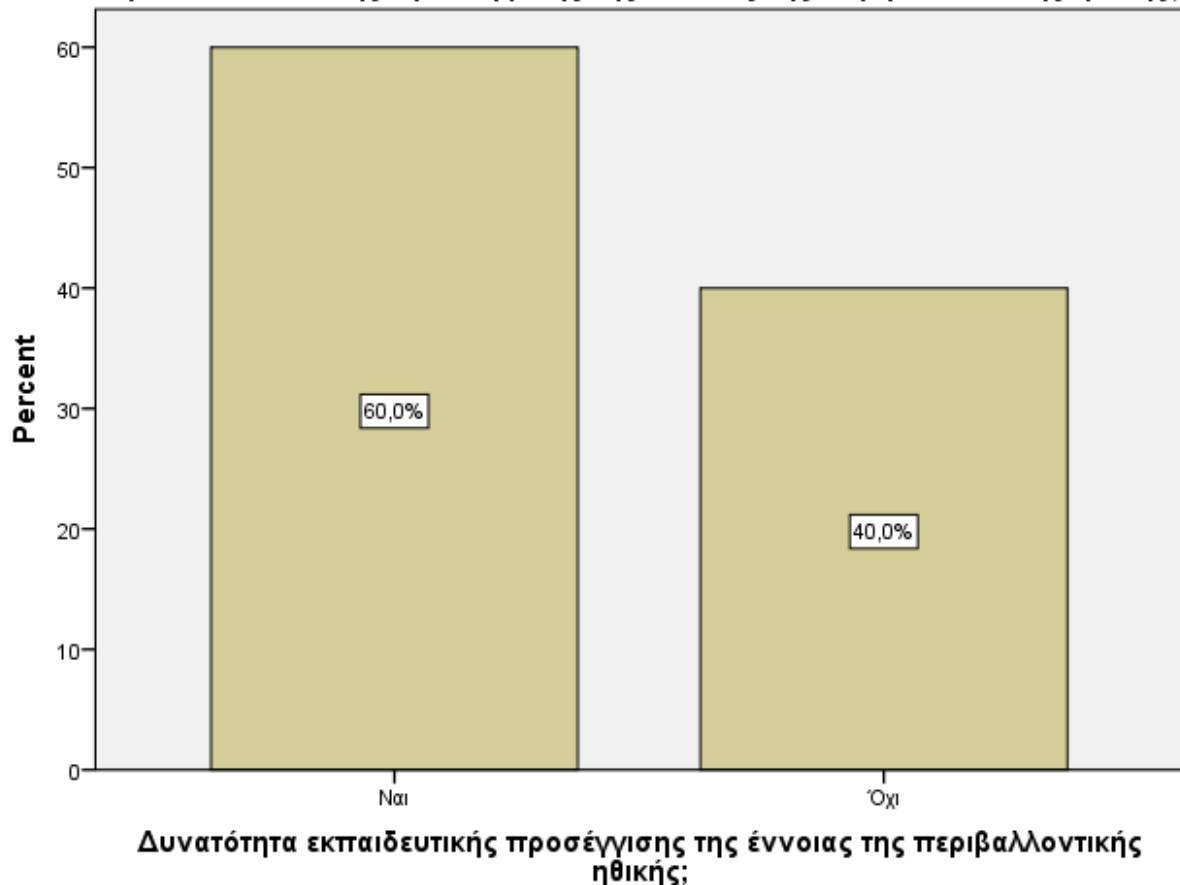
Στον πίνακα - γράφημα 23, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τις δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων, δηλαδή το 35,7% (50 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι οι δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελούν κίνητρα για να διαμορφώσουν αξίες τα παιδιά, ενώ το 33,6% (47 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων απάντησε ότι αποτελούν ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Επίσης, το 22,1% (31 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι αποτελούν δυνατότητα να αποσαφηνίσουν έννοιες περιβαλλοντικής ηθικής και το 7,1% (10 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων τις θεωρεί ως πληροφόρηση για το περιβάλλον. Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό 1,4% (2 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι οι δράσεις αυτές αποτελούν γνώση για το περιβάλλον.

Πίνακας 24 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για δυνατότητα εκπαιδευτικής προσέγγισης της έννοιας της περιβαλλοντικής ηθικής

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Ναι	84	60,0
Όχι	56	40,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 24 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για δυνατότητα εκπαιδευτικής προσέγγισης της έννοιας της περιβαλλοντικής ηθικής

Δυνατότητα εκπαιδευτικής προσέγγισης της έννοιας της περιβαλλοντικής ηθικής;



Στον πίνακα - γράφημα 24, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχει δυνατότητα εκπαιδευτικής προσέγγισης της έννοιας της περιβαλλοντικής ηθικής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 60,0% (84 εκπαιδευτικοί) απάντησε στο ερώτημα θετικά, ενώ το 40,0% (56 εκπαιδευτικοί) απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 25 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για σχέση μεταξύ ηθικής και περιβαλλοντικών ζητημάτων

ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Ναι	76	54,3
Όχι	64	45,7
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 25 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για σχέση μεταξύ ηθικής και περιβαλλοντικών ζητημάτων

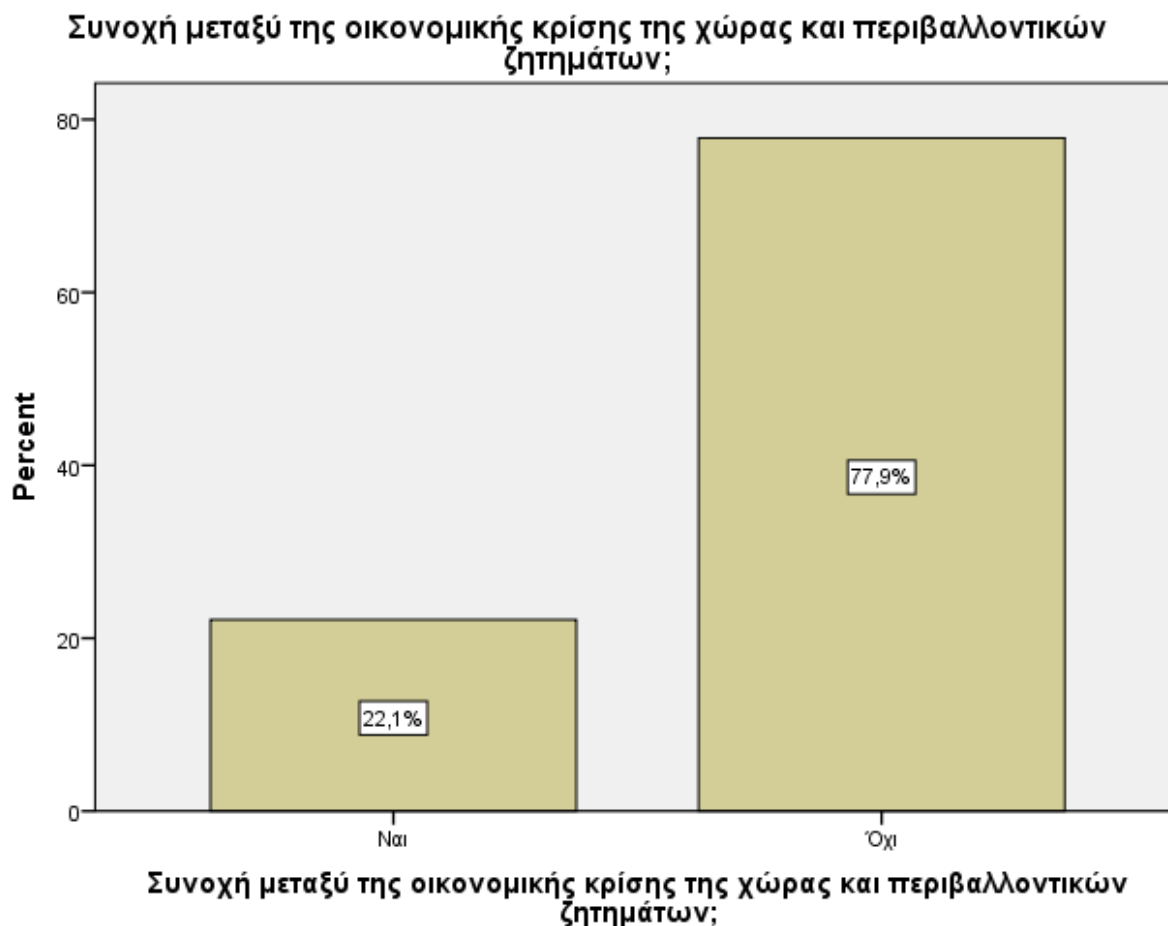


Στον πίνακα - γράφημα 25, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχει σχέση μεταξύ ηθικής και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 54,3% (76 εκπαιδευτικοί) απάντησε στο ερώτημα θετικά, ενώ το 45,7% (64 εκπαιδευτικοί) απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 26 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συνοχή μεταξύ της οικονομικής κρίσης και περιβαλλοντικών ζητημάτων

ΣΥΝΟΧΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Ναι	31	22,1
Όχι	109	77,9
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 26 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συνοχή μεταξύ της οικονομικής κρίσης και περιβαλλοντικών ζητημάτων

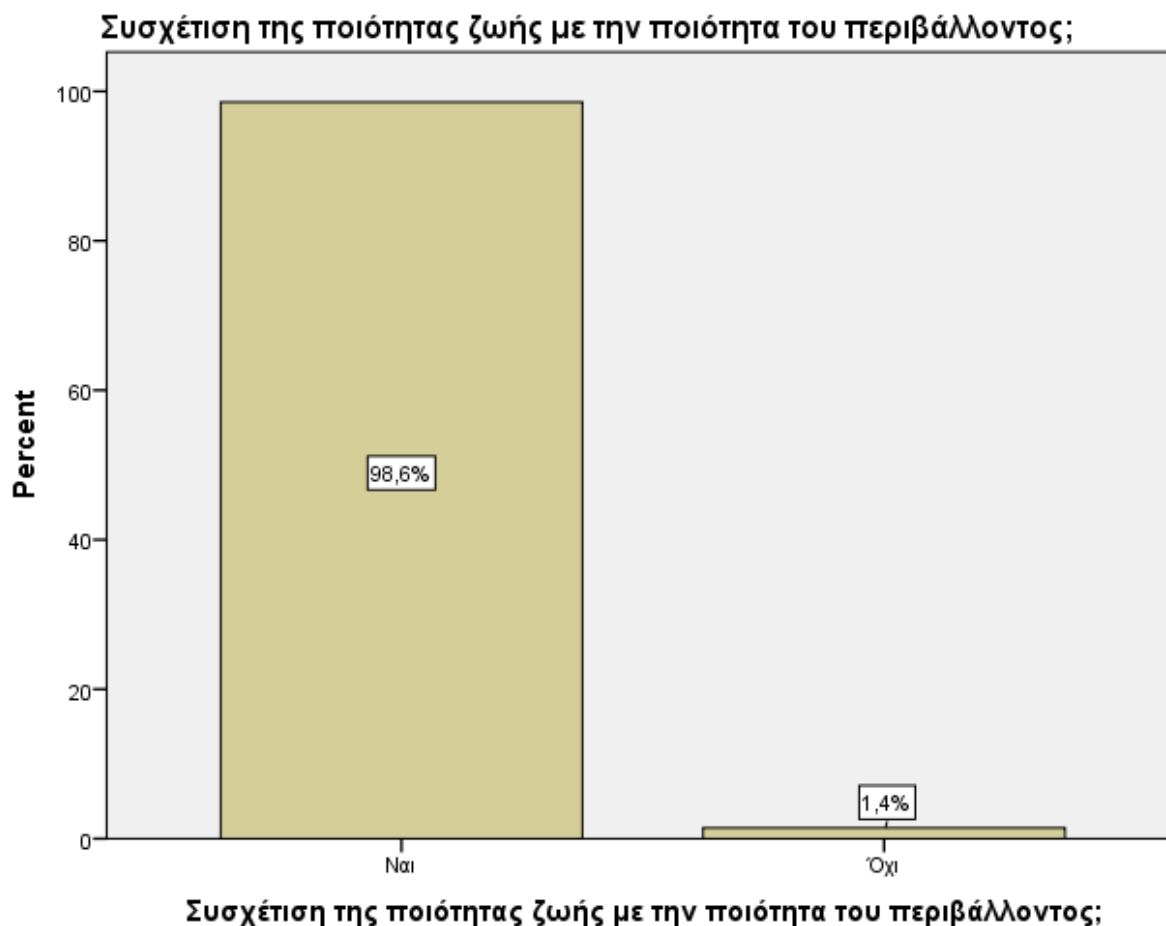


Στον πίνακα - γράφημα 26, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη συνοχή μεταξύ της οικονομικής κρίσης της χώρας και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 77,9% (109 εκπαιδευτικοί) απάντησε στο ερώτημα αρνητικά, ενώ μόλις το 22,1% (31 εκπαιδευτικοί) απάντησε θετικά υποστηρίζοντας τη συνοχή της οικονομικής κρίσης της χώρας με τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Πίνακας 27 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συσχέτιση της ποιότητας ζωής με την ποιότητα του περιβάλλοντος

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Ναι	138	98,6
Όχι	2	1,4
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 27 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για συσχέτιση της ποιότητας ζωής με την ποιότητα του περιβάλλοντος



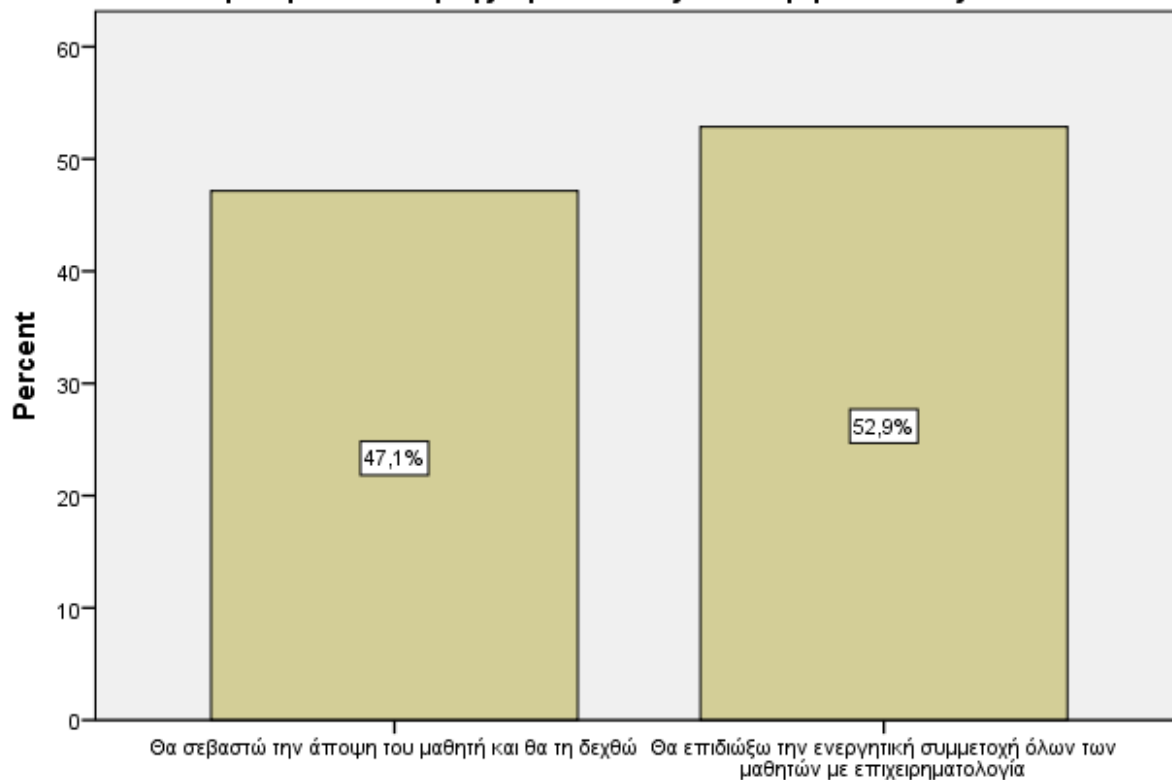
Στον πίνακα - γράφημα 27, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με αν υπάρχει συσχέτιση της ποιότητας ζωής με την ποιότητα του περιβάλλοντος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 98,6% (138 εκπαιδευτικοί) απάντησε στο ερώτημα θετικά, ενώ μόλις το 1,4% (2 εκπαιδευτικοί) απάντησε αρνητικά υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχει συσχέτιση της ποιότητας ζωής με την ποιότητα του περιβάλλοντος.

Πίνακας 28 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που δεν πείθονται από την ηθική διάσταση της προστασίας του περιβάλλοντος

ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΠΕΙΘΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΗΘΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Θα σεβαστώ την άποψη του μαθητή και θα τη δεχτώ	66	47,1
Θα επιδιώξω την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών με επιχειρηματολογία	74	52,9
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 28 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που δεν πείθονται από την ηθική διάσταση της προστασίας του περιβάλλοντος

Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που δεν πείθονται από την ηθική διάσταση της προστασίας του περιβάλλοντος



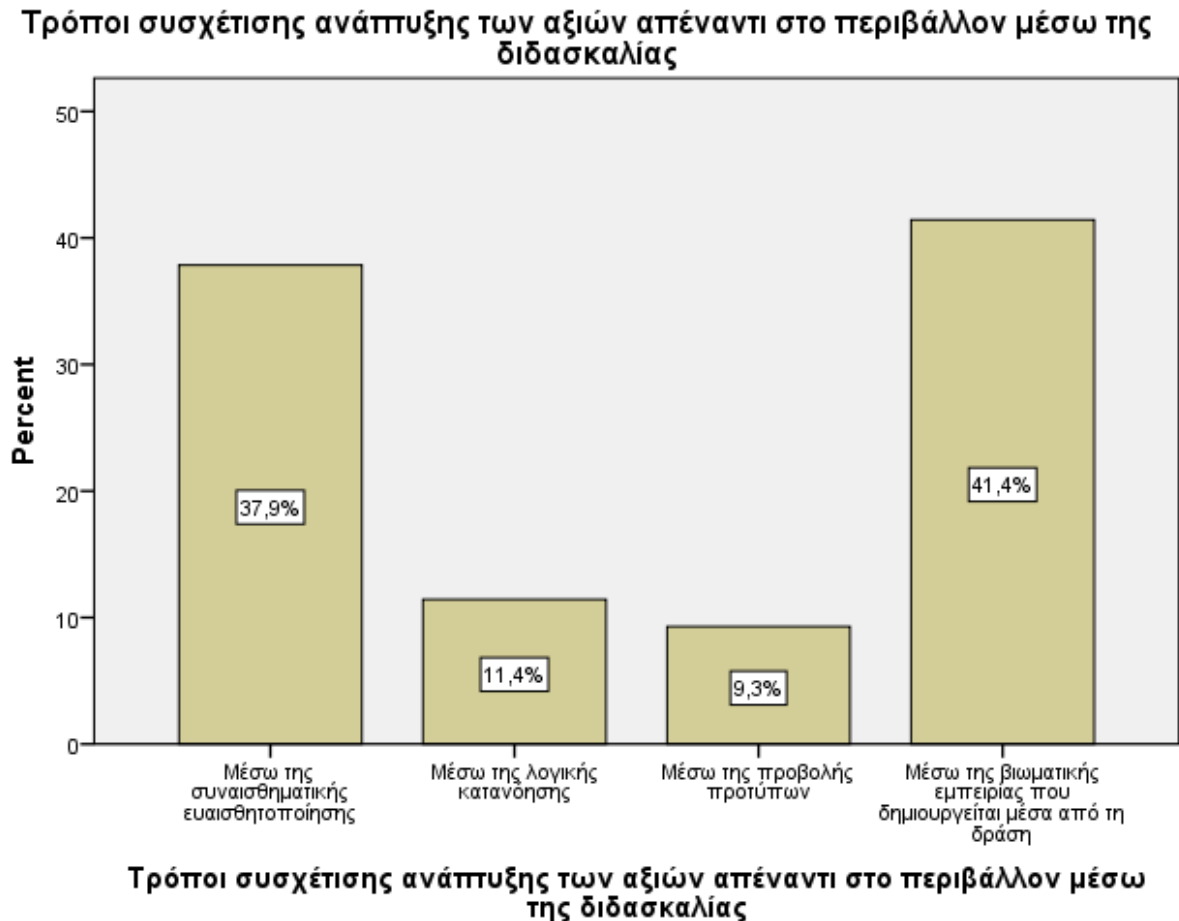
Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που δεν πείθονται από την ηθική διάσταση της προστασίας του περιβάλλοντος

Στον πίνακα - γράφημα 28, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που δεν πείθονται από την ηθική διάσταση της προστασίας του περιβάλλοντος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 52,9% (74 εκπαιδευτικοί) απάντησε στο ερώτημα ότι θα επιδιώξει την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών με επιχειρηματολογία, ενώ το 47,1% (66 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι θα σεβαστεί την άποψη του μαθητή και θα τη δεχθεί.

Πίνακας 29 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας

ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Μέσω της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης	53	37,9
Μέσω της λογικής κατανόησης	16	11,4
Μέσω της προβολής προτύπων	13	9,3
Μέσω της βιωματικής εμπειρίας που δημιουργείται μέσα από τη δράση	58	41,4
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 29 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας

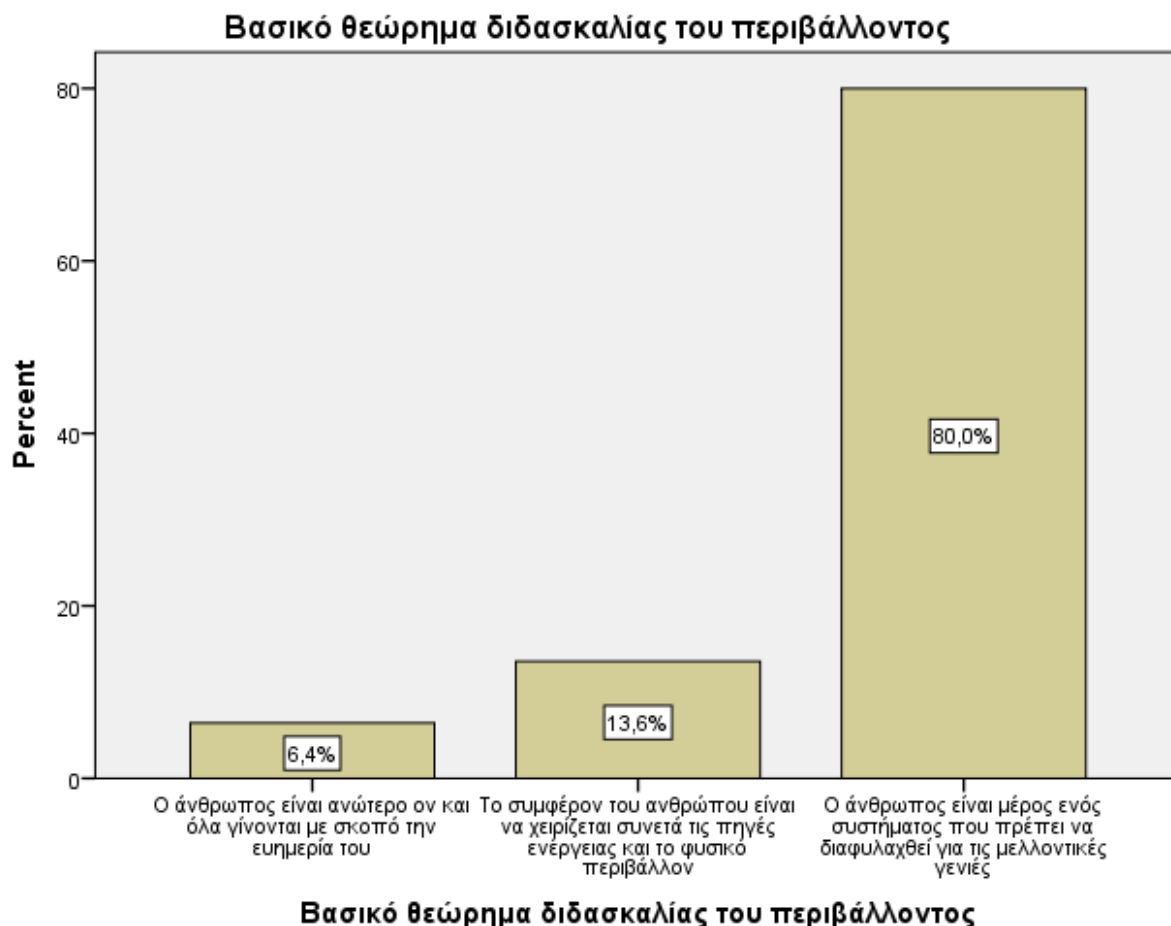


Στον πίνακα - γράφημα 29, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω διδασκαλίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 41,4% (58 εκπαιδευτικοί) απάντησε στο ερώτημα των τρόπων συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών, μέσω της βιωματικής εμπειρίας που δημιουργείται μέσα από τη δράση, ενώ ποσοστό 37,9% (53 εκπαιδευτικοί) απάντησε μέσω της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης. Επίσης, μικρότερο ποσοστό 11,4% (16 εκπαιδευτικοί) θεωρεί μέσω της λογικής κατανόησης ενώ μέσω της προβολής των προτύπων θεωρεί ως τρόπο συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών το 9,3% (13 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων.

Πίνακας 30 Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το βασικό θεώρημα διδασκαλίας του περιβάλλοντος

ΒΑΣΙΚΟ ΘΕΩΡΗΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%)
Ο άνθρωπος είναι ανώτερο ον και όλα γίνονται με σκοπό την ευημερία του	9	6,4
Το συμφέρον του ανθρώπου είναι να χειρίζεται συνετά τις πηγές ενέργειας και το φυσικό περιβάλλον	19	13,6
Ο άνθρωπος είναι μέρος ενός συστήματος που πρέπει να διαφυλαχθεί για τις μελλοντικές γενιές	112	80,0
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Γράφημα 30 Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το βασικό θεώρημα διδασκαλίας του περιβάλλοντος



Στον πίνακα - γράφημα 30, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με τις συχνότητες των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βασικό θεώρημα διδασκαλίας του περιβάλλοντος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι το υψηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων, δηλαδή το 80,0% (112 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι ο άνθρωπος είναι μέρος ενός συστήματος που πρέπει να διαφυλαχθεί για τις μελλοντικές γενιές, ενώ μικρότερο ποσοστό 13,6% (19 εκπαιδευτικοί) θεωρεί ότι το συμφέρον του ανθρώπου είναι να χειρίζεται συνετά τις πηγές ενέργειας και το φυσικό περιβάλλον. Τέλος, ποσοστό 6,4% (9 εκπαιδευτικοί) απάντησε ότι ο άνθρωπος είναι ανώτερο ον και όλα γίνονται με σκοπό την ευημερία του.

μικρότερο ποσοστό 11,4% (16 εκπαιδευτικοί) θεωρεί μέσω της λογικής κατανόησης ενώ

μέσω της προβολής των προτύπων θεωρεί ως τρόπο συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών το 9,3% (13 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο γίνεται, μία ανακεφαλαίωση των όσων έχουν αναφερθεί στις προηγούμενες σελίδες αυτής της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, καθώς και οι προτάσεις που προκύπτουν συνολικά από τη διεξαγωγή της έρευνας.

Δεδομένου ότι ο σκοπός της διπλωματικής εργασίας, ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων σε σχέση με ηθικά ζητήματα περιβάλλοντος σε περιόδους κρίσης, προκύπτουν τα ακόλουθα ειδικά πορίσματα από τις απαντήσεις του δείγματος των 140 ερωτηθέντων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία του Δήμου Τρικάλων προκύπτουν τα εξής:

Αρχικά ως προς τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρατηρούμε, ότι στα ποσοστά των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, που δέχτηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις σχετικά με ηθικά ζητήματα περιβάλλοντος υπερτερούν οι γυναίκες. Όσον αφορά την κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά σχολείο που διδάσκουν φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος διδάσκει σε γυμνάσιο. Επίσης, το επίπεδο ηλικίας που κυμαίνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους απαρτίζονται από άτομα ηλικίας 45 έως 65.

Σημαντικά χαρακτηριστικά του δείγματος είναι, όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, το μεγαλύτερο ποσοστό κατέχει τίτλο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και το γεγονός ότι η κατανομή συχνοτήτων κατά τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό πάνω από 20 έτη. Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με μαθητές.

Εξειδικεύοντας τις απαντήσεις των αποτελεσμάτων του δείγματος, προκύπτει, ότι η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο βαθμό συμφωνίας σχετικά με το εάν η οικονομική κρίση επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία συμφωνούν με αυτή την παραδοχή σε

ποσοστό 65,7% και ποσοστό 33,6% αμφιταλαντεύεται μεταξύ του συμφωνώ και διαφωνώ.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τα την ανάλυση του ερωτηματολογίου, σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ότι τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν αρχές και πρακτικές Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ποσοστό 57,9% θεωρεί αρκετά και 32,9% μέτρια, γεγονός που καταδεικνύει ότι τα σχολεία δεν πρέπει να θεωρούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μία «εκπαίδευση περιβαλλοντικής διαχείρισης και ελέγχου» αλλά ως ένα μέσο για διασαφήνιση αξιών και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών που θα ακολουθεί συγκεκριμένες αρχές.

Σχετικά με την άποψη ότι το σημερινό σχολείο ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών συμφώνησαν σε μέτριο βαθμό και ποσοστό 50%, επίσης ποσοστό 40% θεωρεί ότι σε αρκετό βαθμό το σημερινό σχολείο υποστηρίζει και ενισχύει την περιβαλλοντική ηθική των μαθητών που απορρέει από την περιβαλλοντική μάθηση. Τα παραπάνω ποσοστά συνάδουν και με την άποψη του δείγματος σχετικά με το γεγονός ότι το σημερινό σχολείο αναπτύσσει πλέον και την κριτική σκέψη των μαθητών σε θέματα ηθικής του περιβάλλοντος σε μέτριο βαθμό συμφωνώντας ποσοστό 55,7% και αρκετό βαθμό συμφωνώντας 37,1%. Συμπερασματικά διαπιστώνεται, η κριτική σκέψη των μαθητών δηλώνει ότι η εκπαίδευση για το περιβάλλον ευνοεί αφενός την ανάπτυξη της ικανότητάς τους για βαθιά σκέψη σε σχέση με θέσεις, απόψεις και διαδικασίες, που αφορούν τα ζητήματα εξουσίας και ελέγχου και αφετέρου αποτελεί μια δέσμευση για δράση προσανατολισμένη στην κοινωνική αλλαγή για το κοινό καλό.

Ποσοστό 58,6% του ερευνητικού δείγματος θεωρεί, ότι σε μέτριο βαθμό το σημερινό σχολείο υιοθετεί τα θέματα περιβάλλοντος και τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης όπως και ποσοστό 30,7% θεωρεί ότι σε μέτριο βαθμό συμβαίνει αυτό. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι εδώ βρίσκει εφαρμογή η συστηματική εκπαίδευση στο 1° επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου ο ρόλος της συστημικής σκέψης σε αυτό το επίπεδο αναθεωρεί και αναπροσαρμόζει το σκοπό της εκπαίδευσης (θεωρία – έρευνα – πράξη).

Το σημερινό σχολείο προωθεί τη συνεργατικότητα σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος σε ποσοστό 46,4% κατά την άποψη του δείγματος σε μέτριο βαθμό και ποσοστό 37,9% σε αρκετό βαθμό. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι το σχολείο στο πλαίσιο της παραδειγματικής αλλαγής θα πρέπει να καταφέρει να καταστεί χώρος συνεύρεσης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων του σχολείου αλλά και φορέων πέρα

από αυτό, οι οποίοι θα συνεργαστούν για την εξέλιξη του σχολείου σε αειφόρο.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν σε ποσοστό 40% ότι το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών σε περιβαλλοντικά θέματα, όπως και ποσοστό 35% συμφωνεί σε μέτριο βαθμό. Επιπλέον ποσοστό του δείγματος 60,7% συμφωνεί σε αρκετό βαθμό ότι το σημερινό σχολείο προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με περιβαλλοντικές συνθήκες και ποσοστό 30,7% σε μέτριο βαθμό. Υποστηρίζεται λοιπόν κατά την άποψη του δείγματος ότι, στο πλαίσιο της παραδειγματικής αλλαγής στα σχολεία η μάθηση δεν είναι μία απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά μία δημιουργική δραστηριότητα και μία δυναμική νοητική αφομοίωση που στηρίζεται στη δυναμική που δημιουργείται από τη δράση και τη συμμετοχή.

Σχετικά με την άποψη αν επιβάλλεται μετεκπαίδευση σε θέματα εκπαίδευσης περιβάλλοντος κι αειφορίας συμφωνεί ποσοστό 70% των εκπαιδευτικών του δείγματος και ποσοστό 30% όχι. Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί, ότι η μετεκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, οι οποίες επαυξάνουν τις δυνατότητες όλων των εμπλεκομένων στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Όσον αφορά το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σε θέματα εκπαίδευσης περιβάλλοντος κι αειφορίας οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν θετικά σε ποσοστό 69,3% και αυτό καταδεικνύει την προσπάθεια που καταβάλουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα μέσα από επιμορφώσεις να προσφέρουν στους μαθητές τους, νέες ενδιαφέρουσες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές, που οδηγούν στην αυτενέργεια και τη βιωματική μάθηση σχετικά με το περιβάλλον. Αντίστοιχα σχετικά με την επιμόρφωση των σεμιναρίων που εφαρμόστηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν σε ποσοστό 47,1% ότι ήταν επαρκής.

Σημαντικά είναι τα στοιχεία που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, όσον αφορά την εκπαίδευση που έλαβαν σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία με ποσοστό 23,6% να θεωρεί πάρα πολύ καλή την εκπαίδευση που έλαβε, ποσοστό 39,3% να τη θεωρεί αρκετή και ποσοστό 32,9% να τη θεωρεί μέτρια. Είναι γεγονός ότι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, οι οποίες επαυξάνουν τις δυνατότητες όλων των εμπλεκομένων στην καλύτερη κατανόηση και

αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 46,4% σχετικά με το σχεδιασμό ερευνητικών εργασιών που άπτονται της περιβαλλοντικής ηθικής θεώρησαν ότι σε μέτριο βαθμό σχεδιάζονται προς αυτή την κατεύθυνση. Αντίστοιχα σε ποσοστό 40,7% οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι σε αρκετό βαθμό σχεδιάζονται προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι γεγονός, ότι για να επιλυθούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να δρομολογηθεί η αειφόρος ανάπτυξη απαιτούνται καινοτόμες ριζικές αλλαγές στο πλαίσιο του σχεδιασμού ερευνητικών εργασιών που άπτονται της περιβαλλοντικής ηθικής.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 45,7% πιστεύουν ότι σε μέτριο βαθμό εφαρμόζονται συνεργασίες σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα για θέματα περιβάλλοντος. Επίσης, πιστεύουν ποσοστό 52,1% ότι σε αρκετό βαθμό εφαρμόζεται δημιουργία και διαχείριση θεματικών δικτύων σχετικών με το περιβάλλον. Γενικότερα συμπεραίνουμε, ότι ενώ η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διαμορφώθηκε σε διεθνείς διασκέψεις ποτέ δεν υπήρξε απόλυτη συναίνεση από τους εκπροσώπους των συμμετεχουσών χωρών.

Η συνεργασία με περιβαλλοντικούς φορείς στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων καταγράφεται σε μέτριο ποσοστό 57,1% από το σύνολο του δείγματος. Επίσης, για δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο καταγράφεται με μικρότερο ποσοστό 35,7% τα κίνητρα για να διαμορφώσουν αξίες, τα ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και ποσοστό 22,1% όσον αφορά τη δυνατότητα να αποσαφηνίσουν έννοιες περιβαλλοντικής ηθικής. Διαπιστώνεται, ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα, ως προς τον συναισθηματικό τομέα, να διαμορφώνει στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες νέες στάσεις, νέες αξίες και τις αναγκαίες δεσμεύσεις για την οικοδόμηση μιας βιώσιμης κοινωνίας.

Σημαντικά είναι επίσης τα στοιχεία που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, όσον αφορά τη δυνατότητα εκπαιδευτικής προσέγγισης της έννοιας της περιβαλλοντικής ηθικής με μεγάλο ποσοστό 60% να συμφωνεί προς την κατεύθυνση αυτή. Επιπλέον, μέτριο ποσοστό 54,3% του συνολικού δείγματος συμφωνεί για σχέση μεταξύ ηθικής και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Ειδικότερα συμπεραίνουμε, ότι η περιβαλλοντική ηθική με τη φιλοσοφική διάσταση που την χαρακτηρίζει δεν αναπτύσσεται

απομακρυσμένα σε σχέση με την εκπαίδευση περιβαλλοντικών αξιών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης του δείγματος όπου μεγάλο ποσοστό 77,9% θεωρεί, ότι δεν υπάρχει συνοχή μεταξύ της οικονομικής κρίσης και περιβαλλοντικών ζητημάτων. Αντίθετα, πολύ υψηλό ποσοστό 98,6% των συμμετεχόντων πιστεύουν στην συσχέτιση της ποιότητας ζωής με την ποιότητα του περιβάλλοντος.

Σημαντικότητα επίσης παρουσιάζει, η θέση των απόψεων των εκπαιδευτών του δείγματος όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που δεν πείθονται από την ηθική διάσταση της προστασίας του περιβάλλοντος, με μέτριο ποσοστό 47,1% του δείγματος να πιστεύει στο γεγονός ότι «θα σεβαστώ την άποψη του μαθητή και θα τη δεχτώ» και ποσοστό 52,9% να πιστεύει στο γεγονός ότι «θα επιδιώξω την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών με επιχειρηματολογία».

Ποσοστό 41,4% του δείγματος όσον αφορά τους τρόπους συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας, θεωρεί σημαντική τη βιωματική εμπειρία που δημιουργείται μέσα από τη δράση. Τέλος υψηλό ποσοστό 80% όσον αφορά το βασικό θεώρημα διδασκαλίας του περιβάλλοντος θεωρεί σημαντικό το γεγονός ότι ο άνθρωπος είναι μέρος ενός συστήματος που πρέπει να διαφυλαχθεί για τις μελλοντικές γενιές.

5.1 Συμπεράσματα έρευνας

Μέσα από την έρευνα προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Τα σχολεία σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν πρέπει να θεωρούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση μία «εκπαίδευση περιβαλλοντικής διαχείρισης και ελέγχου» αλλά ως ένα μέσο για διασαφήνιση αξιών και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών που θα ακολουθεί συγκεκριμένες αρχές.

Ειδικότερα, το σημερινό σχολείο πάντα κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει και ενισχύει την περιβαλλοντική ηθική των μαθητών που απορρέει από την περιβαλλοντική μάθηση και αναπτύσσει πλέον και την κριτική σκέψη των μαθητών σε θέματα ηθικής του περιβάλλοντος. Επίσης, το σημερινό σχολείο υιοθετεί τα θέματα περιβάλλοντος και τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης.

Επιπλέον, η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι, ότι το σημερινό σχολείο προωθεί τη συνεργατικότητα σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος και το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι το σχολείο στο πλαίσιο της παραδειγματικής αλλαγής θα πρέπει να καταφέρει να καταστεί χώρος συνεύρεσης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων. Γεγονός είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν ότι το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών σε περιβαλλοντικά θέματα.

Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί, ότι η μετεκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, οι οποίες επαυξάνουν τις δυνατότητες όλων των εμπλεκομένων στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αντίστοιχα θεωρούν ότι Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, οι οποίες επαυξάνουν τις δυνατότητες όλων των εμπλεκομένων στην καλύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι για να επιλυθούν τα περιβαλλοντικά ζητήματα και να δρομολογηθεί η αειφόρος ανάπτυξη απαιτούνται καινοτόμες ριζικές αλλαγές στο πλαίσιο του σχεδιασμού ερευνητικών εργασιών στα σχολεία που να άπτονται της περιβαλλοντικής ηθικής.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης του δείγματος όπου θεωρεί, ότι δεν υπάρχει συνοχή μεταξύ της οικονομικής κρίσης και της ηθικής των περιβαλλοντικών ζητημάτων, όπως αντίθετα οι συμμετέχοντες πιστεύουν στη συσχέτιση της ποιότητας ζωής με την ποιότητα του περιβάλλοντος.

5.2 Προτάσεις έρευνας

Γενικότερα θα προτείναμε:

- Να υπάρξει στο μέλλον, περισσότερη ευαισθητοποίηση και συνεχής επιμόρφωση μέσα από σεμινάρια, των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των προτεινόμενων προγραμμάτων έρευνας.
- Να δοθούν ευκαιρίες, να εμπλακούν σε ερευνητικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα προγράμματα έρευνας που να έχουν όμως ουσιαστικό νόημα και αξία για το αντικείμενο της εργασίας τους.

➤ Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά θα προτείνουμε να λειτουργήσουν και ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που θα τους επιτρέψει να κατανοούν καλύτερα, να παρεμβαίνουν δημιουργικά και να προωθούν αποτελεσματικά καινοτομίες στον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου.

➤ Να υπάρξει ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων, εργαλείων και καλών πρακτικών αιφώρων σχολείων με τη συνεργασία της σχολικής και εξωσχολικής κοινότητας.

➤ Ειδικότερα να υπάρξει ανάπτυξη της μεθόδου έρευνας (προτείνεται να χρησιμοποιηθεί συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων με έμφαση εκείνη της έρευνας περιβαλλοντικών δράσεων).

➤ Να υπάρξει επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολείων για ανταλλαγή εμπειριών. Η επικοινωνία αυτή να γίνεται δια ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως.

➤ Να υπάρξει μέριμνα για επικοινωνία μεταξύ των σχολείων η οποία θα μπορούσε να διεξάγεται μέσω διαδικτυακής πύλης που προτείνεται να αναπτυχθεί αποκλειστικά για την ΠΕ/ΕΑΑ.

➤ Ύπαρξη ενιαίου θεσμικού πλαισίου επισκέψεων των περιβαλλοντικών ομάδων, στο πλαίσιο της ΠΕ.

➤ Να υπάρξει ανάπτυξη συνεργασιών των σχολείων με τοπικές ΜΚΟ φορείς διαχείρισης προστατευόμενων περιοχών κ.ά. για την υλοποίηση ειδικών περιβαλλοντικών έργων.

➤ Τέλος να υπάρξει λειτουργία εξειδικευμένης βιβλιοθήκης σχετικά με περιβαλλοντικά θέματα στον χώρο των σχολείων.

Επιπλέον, θα προτείνουμε η εν λόγω έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και σχολείων. Καλό είναι να διενεργηθεί και έρευνα με ποιοτικές μεθόδους (π.χ. συνεντεύξεις) προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με ηθικά ζητήματα περιβάλλοντος.

Εν κατακλείδι, τα δυνατά σημεία της έρευνας είναι, να εμπλουτίζει με νέα ερευνητικά δεδομένα την ελληνική βιβλιογραφία για τα θέματα που άπτονται της περιβαλλοντικής

ηθικής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Attfield, R. (1983). *The Ethics of Environmental Concern*. London: Oxford Blackwell.
- Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Bookchin, M. (1980). *Toward an Ecological Society*. Montreal: Black Rose Books.
- Caduto, M. (1985). *A Guide of Environmental Values Education*. (E.E. Series 13). Paris: UNESCO.
- Capra, F. (1996). *The Web of life*. London: Harper Collins.
- Cordano, M. Welcomer, S. & Scherer, R. (2003). An Analysis of the Predictive Validity of the New Ecological Paradigm Scale. *The Journal of Environmental education*, 33, 15-21.
- Disinger, F. (2001). K-12 education and the Environment: Perspectives, Expectations, and Practice. *The Journal of Environmental Education*, 33, 4-11.
- Dunlap, E. & Van Liere, D. (1978). *The new environmental paradigm: A proposed measuring instrument and preliminary results*. *Journal of Environmental Education*, 9, 10–19.
- Elliot, J. (1991). *A practical guide to action research, action research for educational change*. Buckingham: Buckingham Press.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. N.Y.:W.W. Norton and Co.
- Giroux, A. (1997). Rewriting the discourse of racial identity: towards a Pedagogy and Politics of whiteness, *Harvard Educational Review*, 67(2), 120.

- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*; Bergin & Carvey
- Green, A. (1990). *Education and State Formation – The Rise of Education Systems in England, France and USA*. London: McMillan.
- Hadjichambis, A. Paraskeva-Hadjichambi, D. & Ioannou, H. (2015). Integrating Sustainable Consumption into Environmental Education: A Case Study on Environmental Representations, Decision Making and Intention to Act. *International Journal of Environmental & Science Education*, v10 n1 p67-86
- Harshman, R. (1978-79). Value Education Processes for an Environmental Education Program. *Journal of Environmental Education* 42, 1, 49-53.
- Hattie, J. Marsh, H. W. Neil, J. T. & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 1, 43-87.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2004). Επιστήμες της εκπαίδευσης: Μεταξύ γνωστικών και επαγγελματικών πεδίων, στο Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly, *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Huckle, J. (1993). Environmental Education and sustainability: A view from critical theory. Στο Fien, J. (επιμ.) *Environmental Education: A Pathway to Sustainability*. Victoria: Deakin University Press.
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. New Jersey: Princeton University Press, Princeton.
- Knapp C. (1999). *In accord with nature: Helping students form an environmental ethic using outdoor experience and reflection*. Office of Educational Research and Improvement, Washington DC.
- Lalonde & Jackson, E. (2002). *The New Environmental Paradigm Scale: Has it Outlived Its Usefulness? The Journal of Environmental Education*, 33: 4, 68-72

- Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewicki, J. (1998). Cooperative Ecology & Place: Development of a Pedagogy of Place Curriculum. *Educational Resources Information Centre (ERIC)*, 461461.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria, *Environmental Education Research*, 16: 1, 59-74
- Mogensen, F. (1997). Critical thinking – a central element in developing action competence in health and environmental education. *Health Education Research Journal: Theory and Practice* 12, no. 4:4, 29–36.
- Morin, E. (1986). *La methode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.
- Naess, A. (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement, *Inquiry*. 16 95-100.
- Naidoo, P. Kruger, J. & Brookes, D. (1990). Towards better education: Environmental education's pivotal role in the transformation of education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 11, 13 - 17.
- Nash, F. (1989). *The Rights of Nature – A History of Environmental Ethics*. The University of Wisconsin Press, Madison.
- Nucci, L. (1997). Moral development and character formation. In H. Walberg & G. Haertes (eds), *Psychology and educational practice*. Berkeley, CA: Mc Cutch an.
- Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London: Rutledge.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the child*. N.Y: Brace and Co.
- Rolston, H. (1991). Environmental Ethics: Values in and Duties to the Natural World. In *Broken Circle: Ecology, Economics, Ethics*. F. Herbert Bormann and Stephen R.

Kellert, Eds. New Haven: Yale University Press.

- Sauve, L. (1994). *Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente, en: Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Serie Documentos Especiales. Bogotá, Ministerio.*
- Schoderbek P., Schoderbek, G. & Kefalas G. (1990). *Management Systems: Conceptual Considerations.* Boston: Irwin, MA.
- Skinner, F. (1968). *The technology of teaching.* New York: Appleton - Century - Crofts.
- Smith, G. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research.* 13,2, pp. 189-207.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality (Vol. 1): Social and personal influences* New York: Academic Press.
- Sterling, S. (1993). *Environmental Education and Sustainability: A view from holistic ethics, in J. Fien (Ed.). Environmental Education, A Pathway to Sustainability.* Australia: Deakin University, Victoria.
- Sterling, S. (2000). The significance of systems thinking to environmental education, Health education and beyond, στο B.B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (eds.), *Critical environmental and health education, Research issues and challenges*, Research Center for Environmental and Health Education, Copenhagen, σ.σ. 251-270
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990's'. *Environmental Education Research*, 1 (2), 195-212
- UNCED. (1992). *Program me of Action for Sustainable Development, Rio. Agenda 21*
- UNESCO (1997). *Declaration of Thessaloniki* (Θεσσαλονίκη, 8-12 Δεκεμβρίου).

- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. International Implementation Scheme. Draft, January 2005, Paris.
- UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. Tbilisi (USSR), 14-26 October 1977: Final Report.
- United Nations Conference *Declaration on Environment and Development*. (UNCED). Rio de Janeiro, 3-14 June 1992
- Wolff, F. (1995). *Αριστοτέλης και η Πολιτική*. Αθήνα: Ινστιτούτο Βιβλίου - Καρδαμίτσα.

Ελληνική

- Αριστοτέλης, (1949). *Ηθικά Νικομάχεια*. Αθήνα: Πάπυρος.
- Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωγόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2006). Οικολογία και αυτονομία: Μπορεί το πράσινο κίνημα να συγκροτήσει μια διακριτή και ρεαλιστική πολιτική εναλλακτική λύση; στο *Η πολιτική οικολογία στην Ελλάδα* (συλλογικό), Ευώνυμος Οικολογική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σ.σ. 24-47
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δασκολιά, Μ. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δραγώνα – Μονάχου, Μ. (1991). *Ηθική στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδωροπούλου, Ε. Καΐλα Μ. Bonnett, M. Larrere, C. (επιμ.) (2009). *Περιβαλλοντική ηθική*. Αθήνα: Ατραπός και Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Καΐλα, Μ. Θεοδωροπούλου, Ε. Δημητρίου, Α. Ξανθάκου, Γ. Αναστασάτος Ν. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και ερευνητικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραγεωργάκης, Σ. (2006). *Περιβαλλοντική ηθική και πολιτική οικολογία, Οι υποχρεώσεις μια οικολογικής κοινωνίας απέναντι στο μη ανθρώπινο κόσμο*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών και Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
- Καστοριάδης, Κ. (1992). *Ο Θρυμματισμένος Κόσμος*. Αθήνα: Ύψιλον.

- Κατσακιώρη, Μ. Φλογαίτη, Ε. & Παπαδημητρίου, Β. (2008). (επιμ). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα – Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση (ΚΠΕ)*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων.
- Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ομάδα Περιβάλλοντος ΙΑΑΚ / ΕΚΚΕ.
- Ματσαγγούρας, Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο, και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαζίγου, Κ. (2010). Η πρόκληση του Αειφόρου Σχολείου στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συμποσίου: Το Αειφόρο Σχολείο του Παρόντος και του Μέλλοντος*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία.
- Ντάφης, Σ. (1994). *Αειφορία και αειφορική ανάπτυξη*. Αμφίβιον 7.
- Πάντης, Γ. & Παρασκευόπουλος, Σ. (1991). *Κοινωνία και Περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο – Μια Διαχρονική Θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Αξία στο Λεξικό της Ψυχολογίας - Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Πρωτοπαπαδάκης, Δ. (2006). *Περιβαλλοντική Ηθική: Ο Άρνε Νες και η Βαθιά οικολογία*. Αθήνα– Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Πρωτοπαπαδάκης, Δ. (2008). *Περιβαλλοντική Ηθική: Ο Άρνε Νες και η Βαθιά οικολογία*. Αθήνα: Σάκκουλας.

- Σμπαρούνης, Θ. (2010). *Οι πολιτικές ανάπτυξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσα από το θεσμό των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Μια κριτική θεώρηση. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Ιωάννινα.
- Σχίζα Κ. (2006). Η συστημική σκέψη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση: Ένα το ζητούμενο, δύο οι επιλογές. *2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 663-672.
- Φαραγγιτάκης, Γ. (2010). Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Οι Στόχοι, τα Μέσα για την Επίτευξή τους και η Εξέλιξη του Θεσμού από το 1993 μέχρι Σήμερα. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕΚΠΕ με θέμα: Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*, 26-28 Νοεμβρίου, Ιωάννινα.
- Φλογαίτη, Ε. & Δασκολιά Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα αειφόρο μέλλον, στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 281-302.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε. (2009). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαίτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, (Ελληνικά Γράμματα, 1998).
- Φράγκος, Χ. (1984a). *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (1984b). Αντιαυταρχικές τάσεις στα σύγχρονα σχολεία δυτικών και ανατολικών χωρών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 16, σ.σ. 16-19

Πηγές – Links

- Βεργοπούλου, Σ. & Σκούλλος, Μ. (2007). *Η λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πορεία εφαρμογής της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Προφορική ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο ΠΕΕΚΠΕ. Ιστότοπος: <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe4/proceedings/synedria8/zaxariou.pdf>
- Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. ΕΚΚΕ. Ιστότοπος: <http://www.ekke.gr/estia/Inteduc/KousoulasEnvEduApr.pdf>
- Πηγή: Βήμα Ιδεών. Τσινόρεμα, Σ. Άρθρο «Φύση και ηθική» Ιστότοπος http://www.vimaideon.gr/MS_3001.html 7 Μαρτίου 2008
- Πηγή: Άρθρο, τι είναι Περιβαλλοντική Ηθική; στον περιοδικό «Κυνήγι στην Ελλάδα και όχι μόνο». Στον ιστότοπο <http://www.gpeppas.gr/apopsis/5-8-2013.html#top>, 5 Αυγούστου 2013
- Πηγή: Οι «σύγχρονες» όψεις της Αριστοτελικής φυσικής. Ιστότοπος <http://istorika-ntokoumenta.blogspot.gr/2013/07/normal-0-false-false-false-el-x-none-x.html> Ιούνιος 2013

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(ανώνυμο)

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας πραγματοποιώ έρευνα που έχει σκοπό να μας πληροφορήσει σχετικά με τις απόψεις σας ως εκπαιδευτικών του Δήμου Τρικάλων για ηθικά ζητήματα του περιβάλλοντος σε περιόδους κρίσης.

Θα ήθελα να ζητήσω τη γνώμη σας, καθώς οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών, αυριανών πολιτών που θα έχουν την ευθύνη της αντιμετώπισης της περιβαλλοντικής κρίσης του πλανήτη.

Η εργασία αυτή χρειάζεται τη δική σας συμβολή για να πραγματοποιηθεί. Για να έχουν όμως εγκυρότητα και αξιοπιστία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και ακρίβεια.

Σας ευχαριστώ για τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιερώσατε για να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στο έργο σας!

ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Το σχολείο στο οποίο διδάσχετε είναι:

Γυμνάσιο Λύκειο ΕΠΑΛ

Περιοχή σχολείου:

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 25-34 ετών 35-44 ετών 45-54 ετών 55-65 ετών
3. Ειδικότητα (συμπληρώστε): ΠΕ.....ΤΕ.....
4. Πέραν των βασικών σας σπουδών, διαθέτετε επιπλέον:
Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι. Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικό
5. Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία (συμπληρώστε):
 - α) Συνολικά έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας:έτη
 - β) Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα:έτη
6. Έχετε πραγματοποιήσει προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τους μαθητές σας;
Ναι Όχι

ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η σημερινή οικονομική κρίση είναι ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την οικοδόμηση στάσεων, αξιών, συμπεριφορών; (σημείωσε με ένα ✓ τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας)

Συμφωνώ απόλυτα	Μάλλον συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

2. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι για να αποτελέσουν τα σχολεία παράγοντες ευρύτερων αλλαγών στην κοινωνία, στο πνεύμα της ηθικής του περιβάλλοντος, χρειάζεται καταρχήν, να αποτελέσουν τα ίδια αντικείμενο της αλλαγής, υιοθετώντας αρχές και πρακτικές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

(σημείωσε με ✓ στο ανάλογο τετράγωνο την απάντησή σας)

Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου

3. Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με τα παρακάτω θεωρείτε ότι το σημερινό σχολείο ανταποκρίνεται σε ηθικά ζητήματα περιβάλλοντος.

A/A	Το σημερινό σχολείο σχετικά με την περιβαλλοντική ηθική	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
1.	Ενισχύει την περιβαλλοντική μάθηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών σε θέματα που άπτονται στην ηθικότητα του περιβάλλοντος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Υιοθετεί τη διεπιστημονική προσέγγιση θεμάτων περιβάλλοντος και τη σύγκλιση της θεωρίας με την πράξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Προωθεί τη συνεργατικότητα και την εργασία σε ομάδες για τη διατήρηση του περιβάλλοντος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μαθητών και γονιών για περιβαλλοντικά θέματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Προσανατολίζεται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, πέραν του τυπικού προγράμματος σπουδών, οι οποίες φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τις τοπικές οικονομικές, περιβαλλοντικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Έχετε μετεκπαιδευθεί ή επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία;

(σημείωσε με ✓ στο ανάλογο τετράγωνο την απάντησή σας)

Μετεκπαίδευση (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές): ΝΑΙ ΟΧΙ

(Αν ναι, προσδιορίστε και το είδος της μετεκπαίδευσής σας).....

.....

.....

.....

Επιμορφωτικά σεμινάρια: ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Εφόσον έχετε λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, θεωρείτε ότι ήταν:

(σημείωσε με ✓ στο ανάλογο τετράγωνο την απάντησή σας)

Επαρκής Μέτρια επαρκής Ανεπαρκής

6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είστε κατάλληλα επιμορφωμένος/η αναφορικά με τα παρακάτω αντικείμενα;

(σημείωσε με ✓ στο ανάλογο τετράγωνο την απάντησή σας)

A/A	Κατάλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα περιβάλλοντος	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
1.	Εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Σχεδιασμός ερευνητικών εργασιών που άπτονται τις περιβαλλοντικής ηθικής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Συνεργασίες σε ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα για θέματα περιβάλλοντος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Δημιουργία και διαχείριση θεματικών δικτύων σχετικών με το περιβάλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Συνεργασία με περιβαλλοντικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

φορείς στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων.					
---	--	--	--	--	--

- ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

1. Πιστεύετε ότι τα μαθήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και οι δράσεις που αναπτύσσονται μέσα από το σχολείο δίνουν στα παιδιά:

(σημείωσε με ✓ στο ανάλογο τετράγωνο την απάντησή σας)

A/A	Δράσεις περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο	
1.	Πληροφόρηση για το περιβάλλον	<input type="checkbox"/>
2.	Κίνητρα για να διαμορφώσουν αξίες	<input type="checkbox"/>
3.	Ερεθίσματα για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση	<input type="checkbox"/>
4.	Δυνατότητα να αποσαφηνίσουν έννοιες περιβαλλοντικής ηθικής	<input type="checkbox"/>
5.	Γνώση για το περιβάλλον	<input type="checkbox"/>
6.	Άλλο.....	<input type="checkbox"/>

2. Πιστεύετε ότι υπάρχει δυνατότητα μέσα από τα μαθήματα που διδάσκετε να προσεγγίσετε την έννοια της περιβαλλοντικής ηθικής;

ΝΑΙ ΟΧΙ

3. Θεωρείτε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ ηθικής και περιβαλλοντικών ζητημάτων;

ΝΑΙ ΟΧΙ

4. Θεωρείτε ότι υπάρχει συνοχή μεταξύ της οικονομικής κρίσης που διακατέχεται η χώρα μας και περιβαλλοντικών ζητημάτων;

ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Θεωρείτε ότι η ποιότητα ζωής σχετίζεται με τη ποιότητα του περιβάλλοντος;

ΝΑΙ ΟΧΙ

6. Ποια είναι η στάση σας απέναντι στους μαθητές που δεν δείχνουν να πείθονται από την ηθική διάσταση της προστασίας του περιβάλλοντος.

(σημείωσε με ✓ στο ανάλογο τετράγωνο την απάντησή σας)

A/A	Στάση απέναντι στους μαθητές που δεν πείθονται ως προς την ηθική διάσταση προστασίας του περιβάλλοντος	
1.	Θα σεβαστώ την άποψη του μαθητή και θα τη δεχτώ.	<input type="checkbox"/>
2.	Προσπαθώ να πείσω το μαθητή να καταλάβει ότι έχει άδικο.	<input type="checkbox"/>
3.	Θα επιδιώξω την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών με επιχειρηματολογία.	<input type="checkbox"/>
4.	Άλλο	<input type="checkbox"/>

7. Πως πιστεύετε ότι συσχετίζεται η ανάπτυξη των αξιών απέναντι στο περιβάλλον με τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

(σημείωσε με ✓ στο ανάλογο τετράγωνο την απάντησή σας)

A/A	Τρόποι συσχέτισης ανάπτυξης των αξιών απέναντι στο περιβάλλον μέσω της διδασκαλίας	
1.	Μέσω της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης.	<input type="checkbox"/>
2.	Μέσω της λογικής κατανόησης	<input type="checkbox"/>
3.	Μέσω της προβολής προτύπων	<input type="checkbox"/>
4.	Μέσω της βιωματικής εμπειρίας που δημιουργείται μέσα από τη δράση.	<input type="checkbox"/>

8. Πιο από τα παρακάτω πιστεύετε ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως βασικό θεώρημα διδασκαλίας του περιβάλλοντος;

(σημείωσε με ✓ στο ανάλογο τετράγωνο την απάντησή σας)

Α/Α	Βασικό θεώρημα διδασκαλίας του περιβάλλοντος	
1.	Ο άνθρωπος είναι απώτερο όν και όλα γίνονται με σκοπό την ευημερία του.	<input type="checkbox"/>
2.	Το συμφέρον του ανθρώπου είναι να χειρίζεται συνετά τις πηγές ενέργειας και φυσικό περιβάλλον.	<input type="checkbox"/>
3.	Ο άνθρωπος είναι μέρος ενός συστήματος που πρέπει να διαφυλαχτεί για τις μελλοντικές γενιές.	<input type="checkbox"/>
4.	Άλλο.....	<input type="checkbox"/>