



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ  
Π.Μ.Σ: «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Απόψεις των φιλολόγων για τη συμβολή της λογοτεχνίας στην  
περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/μαθητριών στο  
πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

**ΜΠΟΥΡΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ**

**A.M.4242018027**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Παπαβασιλείου Βασίλειος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων
Καΐλα Μαρία	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος
Ξανθάκου Ποτίτσα	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος

Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής-Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παν/μίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Σε όσους αγωνίζονται

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	16
1.1 Προσδιορισμός του Περιβάλλοντος	16
1.1.1 Φυσικό περιβάλλον	18
1.1.2 Ανθρωπογενές περιβάλλον	20
1.2 Περιβαλλοντικά προβλήματα	21
1.3 Περιβαλλοντικό ενδιαφέρον και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	29
2.1 Από τη φύση στο περιβάλλον	29
2.2 Η πορεία προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ)	31
2.3 Στόχοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	37
3.1 Η κρίση του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης	37
3.2 Αειφορία	39
3.3 Από την Αειφορία στην Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ)	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	43
4.1 Το ιστορικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη	43
4.2 Χαρακτηριστικά της ΕΑΑ	44

4.3	Η καινοτομία της ΕΑΑ	.....	45
4.4.1	Η περιβαλλοντική διάσταση	.....	48
4.4.2	Η οικονομική διάσταση	.....	50
4.4.3	Η κοινωνική διάσταση	.....	51
4.4.4	Η πολιτιστική διάσταση	.....	52
4.4.5	Η πολιτική διάσταση	.....	53
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ</b>	.....	<b>55</b>
5.1	Σύνδεση σχολείου και ζωής- «Νέο σχολείο»	.....	55
5.2	Η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας μέσα από τα προγράμματα σπουδών	.....	57
5.3	Η φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας	.....	58
5.4	«Νέο σχολείο» και περιβαλλοντική εκπαίδευση	.....	61
5.5	Η διαθεματικότητα της λογοτεχνίας και η αξιοποίησή της για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση	.....	62
5.6	Οικοκριτισμός (Ecocriticism)	.....	64
	<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ</b>	.....	<b>67</b>
6.1	Εισαγωγή	.....	67
6.2	Προβληματική της έρευνας	.....	67
6.3	Σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής έρευνας	.....	68
6.4	Ερευνητικοί άξονες	.....	69
6.5	Σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας	.....	70
6.6	Ερευνητική στρατηγική	.....	72
6.7	Ερευνητικά ερωτήματα	.....	74
6.8	Μέσα συλλογής δεδομένων	.....	75
6.9	Το δείγμα	.....	77

6.9.1 Διαδικασία επιλογής του δείγματος	85
6.9.2 Περιγραφή του δείγματος	85
6.10 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	110
8.1 Συμπεράσματα	110
8.2 Προτάσεις	114
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	116
Ελληνική:	116
Ξενόγλωσση:	119
Νομοθεσία:	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	123
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	124

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

<b>D.E.S.D.</b>	Διεθνές Σχέδιο Εφαρμογής για τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για τα την Αειφόρο Ανάπτυξη
<b>I.U.C.N.</b>	International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources ή Διεθνής Ένωση για την Προστασία της Φύσης και των Φυσικών Πόρων
<b>U.N.C.E.D.</b>	United Nations Conference on Environment and Development
<b>U.N.C.S.D.</b>	Παγκόσμια Διάσκεψη για την Αειφόρο Ανάπτυξη
<b>U.N.E.P.</b>	United Nations Environment Programme ή Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών
<b>U.N.E.S.C.O.</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>W.C.E.D.</b>	Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη
<b>W.W.F</b>	World Wildlife Fund ή Παγκόσμιο Ταμείο για τη Φύση
<b>A.A.</b>	Αειφόρος Ανάπτυξη
<b>A.Π.Σ.</b>	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
<b>Δ.Ε.Π.Π.Σ.</b>	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
<b>E.A.A</b>	Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
<b>Ο.Η.Ε.</b>	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
<b>Π.Ε.</b>	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
<b>Π.Μ.Σ.</b>	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
<b>Υ.Π.Ε.Π.Θ.</b>	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
<b>Φ.Ε.Κ.</b>	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις των φιλολόγων της νήσου Ρόδου για τη συμβολή της λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα που υλοποιήθηκε με μεθοδολογικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Πραγματοποιήθηκε στο συνολικό πληθυσμό των εν ενεργεία φιλολόγων των σχολείων της Ρόδου, κατά το διάστημα του Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου 2020. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι μόνο το ένα τρίτο του δείγματος έχει επιμόρφωση σε θέματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ενώ ικανοποιητικό ποσοστό του δείγματος φαίνεται να γνωρίζει τους άξονες και τις βασικές αρχές της αειφορίας. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των φιλολόγων συμφωνεί με την άποψη ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρέπει να ενσωματωθεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και ένα σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι αξιοποιεί καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών μέσω της λογοτεχνίας. Για τους παραπάνω λόγους προτείνεται η παρούσα εργασία να αποτελέσει αφετηρία για την πραγματοποίηση ευρύτερης έρευνας σε πανελλαδικό επίπεδο.

**Λέξεις - κλειδιά:** περιβάλλον, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, φιλόλογος, διαθεματικότητα



## **ABSTRACT**

The present study investigates the views of Rhodes philologists on the contribution of literature to the environmental awareness of students in the context of Sustainable Development Education. This is a quantitative research carried out with the methodological tool of a closed-ended questionnaire. It was carried out in the total practicing philologists of Rhodes Island during January - February 2020. The analysis of the results of the research shows that only one third of the sample has Environmental Education or Sustainable Development Education, while a satisfactory proportion of the sample seems to be aware of the pillars and principles of Sustainability. Furthermore, it has been found that the majority of philologists agree that environmental education should be integrated into all teaching subjects and a significant proportion declare that it utilizes innovative pedagogical methods that contribute to raise students' environmental awareness through literature. For the above reasons, it is proposed that the present study should be the starting point for conducting a broader research at national level.

**Keywords:** environment, environmental education, education for sustainable development, environmental awareness, philologist, interdisciplinarity

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στη σύγχρονη εποχή η αλματώδης τεχνολογική ανάπτυξη που έχει συντελεστεί από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα και εξής αναδεικνύει το περιβάλλον ως το κλειδί για την εξασφάλιση της βιωσιμότητας του μέλλοντος όλων των όντων και μεταξύ αυτών και των ανθρώπων. Οι πολιτικές που ακολουθήθηκαν, με έμφαση στην ανθρωποκεντρική αντίληψη περί περιβάλλοντος οδήγησαν σε αδιέξοδα. Λόγω της κρίσης περιβάλλοντος και ανάπτυξης οι ηγέτες όλων των κρατών, οι διεθνείς οργανισμοί, οι περιβαλλοντικές οργανώσεις και η διεθνής επιστημονική κοινότητα συνειδητοποιούν πως χρειάζεται μια στροφή στον τρόπο θεώρησης του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης και προτείνουν ριζοσπαστικές λύσεις και μεθόδους ώστε οι επόμενες γενεές να ζήσουν σ' ένα κόσμο πιο βιώσιμο και δημιουργικό με σεβασμό και αγάπη για τη φύση.

Σε αυτό το εγχείρημα συντάσσονται όλοι και κυρίως, οι εκπαιδευτικοί, αναλογιζόμενοι τις ευθύνες που έχουμε απέναντι στις επόμενες γενεές αλλά και τη δυνατότητα που έχουμε να συμβάλλουμε ως προς αυτή την κατεύθυνση, διαπαιδαγωγώντας μελλοντικά ευαισθητοποιημένους πολίτες. Όλες αυτές οι σκέψεις αλλά και το χρέος του καθενός από εμάς μας στο περιβάλλον λειτούργησαν ως έναυσμα για τη συγγραφή της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.

Το εγχείρημα υλοποιήθηκε χάρη στην αγαστή συνεργασία με καταξιωμένους ανθρώπους από το χώρο της πανεπιστημιακής κοινότητας του Πανεπιστημίου Αιγαίου που συνέδραμαν με τις γνώσεις τους, την επιστημονική τους κατάρτιση και την πολύτιμη εμπειρία τους.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρομαι στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής εργασίας μου, τον κύριο Παπαβασιλείου Βασίλειο, αναπληρωτή καθηγητή του ΤΕΠΑΕΣ για την καθοδήγησή του στο έργο που ανέλαβα να φέρω εις πέρας, την εποπτεία του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μελέτης και τις πολύτιμες συμβουλές του. Και βέβαια σε όλη αυτή την προσπάθεια, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τη Διευθύντρια του Π.Μ.Σ. κα. Μαρία Καΐλα για τη δύναμη και την πίστη που μου ενέπνευσε από την πρώτη στιγμή του μεταπτυχιακού προγράμματος καθώς και το μέλος της εξεταστικής επιτροπής,

την κυρία Ξανθάκου Ποτίτσα για την συγκινητική υποστήριξη και εμπιστοσύνη που με περιέβαλε και την τελική κρίση της.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω ακόμη σε όλους τους καθηγητές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα για τα εφόδια που μου προσέφεραν, τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου, κ. Παπαδομαρκάκη Ιωάννη για τη συμβολή του στη διαδικασία προώθησης της έρευνας και τη διευκόλυνση πρόσβασης στο δείγμα μου, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους συναδέρφους μου που ανταποκρίθηκαν με ευγένεια και προθυμία στο κάλεσμά μου.

Θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μην εκφράσω σε αυτό το σημείο τις ευχαριστίες μου για τον κ. Ανδρεαδάκη Νικόλαο, Αναπληρωτή Καθηγητή του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών για τις γνώσεις που μου προσέφερε σε τεχνικό επίπεδο. Και μαζί με αυτούς ευχαριστώ από καρδιάς τον γαμπρό μου Παπασπύρου Μάριο, για την επιστημονική στήριξή του σε θέματα στατιστικής ανάλυσης και φυσικά την πολυαγαπημένη και επιστήθια μου φίλη, Ελένη Ταστεμίρογλου, η οποία με την επιστημονική της κατάρτιση και τη φιλοπονία της με ενίσχυσε και συνέδραμε στην εποπτεία της όλης παρουσίασης της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τις θείες μου για τη βοήθεια και την αμέριστη συμπαράστασή τους στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών και να αφιερώσω την εργασία μου στον εκλιπόντα θείο μου, εκπαιδευτικό και καθηγητή Φυσικής Αγωγής, που υπήρξε ένας από τους ανθρώπους που με ενθάρρυνε να ξεκινήσω το έργο μου αλλά δυστυχώς δεν πρόλαβε να δει τους καρπούς της προσπάθειάς μου.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα και δυσεπίλυτα προβλήματα που κληρονόμησε η κοινωνία του 21ου αιώνα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Όσο προχωρά η βιομηχανοποίηση τόσο περισσότερο αυξάνεται η καταπόνηση του φυσικού περιβάλλοντος ως αποτέλεσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, που σε πολλές περιπτώσεις επιφέρουν μη αναστρέψιμες βλάβες του. Για το λόγο αυτό από τα τέλη του 20ου αιώνα εντείνονται οι προσπάθειες ανεύρεσης λύσης μέσω της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και αφύπνισης, την καλλιέργεια της οποίας ανέλαβε η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μαλάκης, 2011).

Η σύνδεση, λοιπόν, του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης καθίσταται αναγκαία και παρουσιάζεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους που αφορούν σε αντίστοιχες όψεις της: την εκπαίδευση για το περιβάλλον γύρω από το περιβάλλον, την εκπαίδευση μέσα ή δια μέσου του περιβάλλοντος και την εκπαίδευση για το περιβάλλον (Καρούντζου & Χαβρεδάκη, 2006).

Τα προβλήματα που αφορούν στο περιβάλλον δεν συνδέονται μόνο με την υγεία αλλά και την ευρύτερη κοινωνική και οικονομική ευημερία των ανθρώπων ανά τον κόσμο και με αυτό που ονομάζουμε «ποιότητα ζωής». Από αυτή τη συσχέτιση περιβάλλοντος και κοινωνικής- οικονομικής ευημερίας πηγάζει η έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και εισάγεται η έννοια της αειφορίας που αποτελεί πιο διευρυμένη έννοια σε σχέση με το περιβάλλον, καθώς συνεξετάζει τα ζητήματα κοινωνίας, οικονομίας, πολιτικής και φυσικού περιβάλλοντος, αναγνωρίζοντας τη σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης που τα συνδέει (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Η Αειφόρος Ανάπτυξη (ΑΑ) είναι μια έννοια που κατά τον εικοστό πρώτο αιώνα κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος και γίνεται αντικείμενο μελέτης από την εκπαιδευτική κοινότητα. Αποτελεί δε και κύριο άξονα του πολιτικού λόγου που με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ως προς την πειστικότητά του και προβάλλεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας ως συνώνυμο της κοινωνικής και κυρίως περιβαλλοντικής ευαισθησίας και ενδιαφέροντος. Ωστόσο, πρόκειται για μια έννοια ιδιαίτερα πολύπλοκη,

αφού συνδέεται με ζητήματα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά, τα οποία βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Gorobets, 2011).

Αφορά στην ικανότητά μας να εξασφαλίσουμε μια υψηλή ποιότητα ζωής και για τη γενιά μας και για τις μέλλουσες γενιές με συνετή διαχείριση των φυσικών πόρων και τον απαιτούμενο σεβασμό στα όρια που θέτει η φύση. Για την επίτευξη του στόχου αυτού το ζητούμενο για την ΑΑ είναι να βρει την ισορροπία ανάμεσα στην προστασία και διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος και την κοινωνική και οικονομική ευημερία (UNESCO, 2009).

Οι τρεις πυλώνες της αειφορίας (περιβάλλον- κοινωνία- οικονομία) αντί να θεωρούνται ασύμβατες, αφού η ανάπτυξη του ενός αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη του άλλου, μπορούν να συνυπάρχουν, χωρίς ο ένας να υπονομεύει τον άλλο, αν οι πολίτες υιοθετήσουν αειφόρες συνήθειες και πρακτικές. Ως τέτοιες αναφέρονται η οικονομική και κοινωνική δικαιοσύνη, η οικολογική ακεραιότητα και ο σεβασμός προς κάθε μορφή ζωής και τη δημοκρατία. Πρόκειται δηλαδή για έναν νέο τρόπο ζωής που θα είναι απόρροια του επαναπροσδιορισμού της σχέσης μας με τον πλανήτη όπου ζούμε, τους συνανθρώπους μας και άλλες μορφές ζωής, για ένα τρόπο ζωής που θα αντιμετωπίζει το περιβάλλον συστημικά και θα ενσωματώνει τις αξίες της αειφορίας (Wals & Jickling 2009· UNECE 2012).

Η αειφόρος ανάπτυξη, η οποία έχει στέρεες βάσεις στηρίζεται στην συμμετοχικότητα και την ενεργό πολιτότητα. Συγκεκριμένα, προϋποθέτει έναν πολίτη υπεύθυνο, δημοκρατικό, με αίσθημα δικαίου, αλληλεγγύης, πρόνοιας για το περιβάλλον και την κοινωνία, γνώστη των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών του, με δημοκρατικό πνεύμα που να μπορεί να έχει και να εκφράζει θέση, να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και συμμετοχή στην κοινωνία. Η πολιτότητα ως έννοια, αποτελεί την ταυτότητα του πολίτη, η οποία αποτελεί τη συνισταμένη των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, εκπαιδευτικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του (Κουτσελίνης, 2007).

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης παρατίθενται στην παρούσα εργασία η οποία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο δεύτερο το ερευνητικό.

Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος, στο οποίο γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση, χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου με τίτλο «Περιβάλλον», περιλαμβάνει τον προσδιορισμό της έννοιας «περιβάλλον», τα

περιβαλλοντικά προβλήματα και τη στροφή της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, ώστε να υπάρξει ενδιαφέρον για την περιβαλλοντική υποβάθμιση και ευαισθητοποίηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» επιχειρείται να δοθεί η πορεία προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και οι στόχοι της. Στο τρίτο κεφάλαιο που τιτλοφορείται «Αειφόρος Ανάπτυξη» αναφέρονται οι λόγοι που οδήγησαν στην καθιέρωση του όρου «αιφορία» και προσέδωσαν το επίθετο «αιφόρος» στην ανάπτυξη αντί του πρωθύστερου «οικονομική». Στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», παρουσιάζεται το «Νέο σχολείο», προσαρμοσμένο στις επιταγές της αιφορίας, η αλλαγή στη φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών και η διαθεματική προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων, στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιείται και το μάθημα της λογοτεχνίας, και τέλος το κίνημα του «Οικοκριτισμού» που αποτελεί μια νεωτεριστική πρόταση στη δυνατότητα της περιβαλλοντικής αφύπνισης και ευαισθητοποίησης μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Τέλος, στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της μελέτης, γίνεται αναφορά στη σύνδεση περιβάλλοντος και λογοτεχνίας και στον σκοπό και στόχους του μαθήματος που περιλαμβάνουν βασικές αρχές και αξίες της αιφορίας και δύναται να επιτύχουν τη διαθεματική προσέγγιση της έννοιας μέσω της λογοτεχνίας, θεωρημένης και ενταγμένης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης είναι το ερευνητικό και παρουσιάζει στο έκτο κεφάλαιο τη δομή της εκπαιδευτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην προβληματική της έρευνας, την αναγκαιότητα, τη σημαντικότητα και την πρωτοτυπία της, τους σκοπούς και τους στόχους της, την ερευνητική στρατηγική, τους ερευνητικούς άξονες, τα ερευνητικά ερωτήματα, το μέσο συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, τη διαδικασία επιλογής του δείγματος και τους περιορισμούς της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν από τη αποδελτίωση των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται με στατιστικούς πίνακες και με σχολιασμό των απεικονισθέντων ευρημάτων.

Το όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνει την ανάλυση και τα συμπεράσματα των στατιστικών ευρημάτων και την αντιπαράθεσή τους με ανάλογες έρευνες τόσο στην παγκόσμια όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Και στην προσπάθεια να ανατροφοδοτήσουν τα ευρήματα της έρευνας νέα ή νέες απόπειρες για περαιτέρω

διερεύνηση του θέματος συμπεριλαμβάνονται στον κορμό του ερευνητικού μέρους προτάσεις για την υλοποίηση του παραπάνω στόχου.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η «Βιβλιογραφία» και η διπλωματική εργασία κλείνει με το «Παράρτημα» που παρουσιάζει το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε προς συμπλήρωση.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

## 1.1 Προσδιορισμός του Περιβάλλοντος

Μέσα από εξαντλητικές απόπειρες για ακριβή προσδιορισμό του σημασιολογικού πεδίου της έννοιας του περιβάλλοντος, μπορεί να διαπιστωθεί εν τέλει η δυσκολία και συνάμα η αδυναμία να ορισθεί με σαφήνεια η έννοια. Το γεγονός ότι ο όρος «περιβάλλον» απαντάται με συχνότητα στο καθημερινό λεξιλόγιο μαζί με άλλες συνώνυμες λέξεις και χρησιμοποιείται από τον απλό πολίτη μέχρι τον επιστήμονα και τον πολιτικό αποκαλύπτει μια ευρύτητα σημασιολογικού φορτίου της έννοιας και την καθιστά τελικά κατανοητή μόνο σε σχέση με τον συλλογισμό από τον οποίο απορρέει ή τον οποίο στηρίζει (Φλογαΐτη, 2011β).

Λόγω της δυστοκίας ακριβούς και γενικά αποδεκτού εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «περιβάλλον» η έννοια επιδέχεται πολλές αμφισβητήσεις, αναθεωρήσεις και επαναθεωρήσεις, χωρίς να υπάρχει μέχρι σήμερα τελική συμφωνία ως προς το σημαίνόμενο του όρου σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να είναι μοναδικό και μη αναιρούμενο. Ενώ, σύμφωνα με τη ετυμολογία του όρου, περιβάλλον είναι ό,τι περιβάλλει, δεν μπορεί να υπάρχει μια ξεκάθαρη θέση για το αν πρόκειται για έννοια γεωγραφική ή γεωμετρική που αποτελεί το «ό,τι περιβάλλει». Άρα το περιεχόμενο του όρου «περιβάλλον» σχετίζεται και εξαρτάται από την ιδιότητα των μελών μιας επιστημονικής κοινότητας που χρησιμοποιούν τον όρο (Barry, 2007).

Έτσι, συχνά γίνεται λόγος για φυσικό, ανθρώπινο, ζωικό, φυτικό, ανθρωπογενές, τεχνητό, αστικό, αγροτικό, ατμοσφαιρικό, υδάτινο, δασικό, πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, νομικό, αρχιτεκτονικό, πολεοδομικό κ.ά., γεγονός που σημαίνει ότι περιλαμβάνει όλο το φάσμα της ανθρώπινης ζωής. Με βάση, λοιπόν, τις δυσκολίες που συναντά κανείς διατρέχοντας τη διεθνή βιβλιογραφία στη διερεύνηση της σημασίας του όρου «περιβάλλον», η Φλογαΐτη (2011β) διαπιστώνει ότι *«είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορίσουμε το περιβάλλον γιατί αντιπροσωπεύει μια έννοια εξαιρετικά πλούσια, πολυδιάστατη*



*και πολυσύνθετη, φορτισμένη με επιστημονικές θεωρήσεις αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς, αξιολογικές κρίσεις και ιδεολογίες».*

Αν ανατρέξει κανείς στην ελληνική νομοθεσία, για να ορίσει την έννοια «περιβάλλον», θα διαπιστώσει ότι στο Ελληνικό Σύνταγμα υπάρχει κενό ως προς αυτό. Αν και ο προσδιορισμός της έννοιας «περιβάλλον» είναι υψίστης σημασίας, αφού με βάση το περιεχόμενο του όρου σχεδιάζεται και εφαρμόζεται οποιοδήποτε σύστημα νομικής προστασίας του, εντούτοις πρόκειται για μια γενική έννοια που δεν έχει προσδιοριστεί ακόμη ικανοποιητικά, όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο όρος επιδέχεται ποικίλες επιστημονικές θεωρήσεις. Και για το λόγο τούτο μια αξιόλογη νομική προσέγγιση του όρου «περιβάλλον» περιέχει ο Ελληνικός Νόμος 1650/1986 «Για την Προστασία του Περιβάλλοντος», με τον οποίο επιχειρήθηκε ο συγκερασμός όλων των ορισμών που δόθηκαν από τις διάφορες επιστημονικές ομάδες (ΦΕΚ 151/Α., 1986).

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο (άρθρο 2, παρ. 1), το περιβάλλον ορίζεται ως «το σύνολο των φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων και στοιχείων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και επηρεάζουν την οικολογική ισορροπία, την ποιότητα της ζωής, την υγεία των κατοίκων, την ιστορική και πολιτιστική παράδοση και τις αισθητικές αξίες» (Δημητρόπουλος, 2005: 6-7).

Βασιζόμενοι στον ορισμό και λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες και τα στοιχεία που απαρτίζουν το περιβάλλον, οδηγούμαστε στη διάκριση του περιβάλλοντος σε φυσικό και ανθρωπογενές. Εν τέλει, το «περιβάλλον» θα μπορούσε να ορισθεί απλούστερα ως ένα σύνολο από εξωτερικές συνθήκες που έχουν σχέση με τη φύση και επηρεάζουν τον τρόπο ζωής όλων των οργανισμών που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό. Επιδρούν δε καταλυτικά σ' αυτούς και στον άνθρωπο που αποτελεί οργανισμό και αυτός. Το περιβάλλον δηλαδή αποτελεί ένα όλον στο οποίο εντάσσονται το φυσικό και το ανθρωπογενές. Τα μέρη του συνόλου δεν είναι διαχωρισμένα απόλυτα μεταξύ τους, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλεξαρτώνται. Πρόκειται δηλαδή για μια έννοια σύνθετη με πολλές διαστάσεις και πτυχές και άρα δύσκολα προσδιορίσιμη επακριβώς, για ένα σύστημα δυναμικό το οποίο υπόκειται σε διαρκείς μεταβολές και είναι ανοιχτό ως προς το τι περιλαμβάνει (Δημητρόπουλος, 2005).

Και σε εθνικό και διεθνές επίπεδο έγινε προσπάθεια να προσδιοριστούν οι όροι «φυσικό» και «ανθρωπογενές» περιβάλλον. Αρχικά, ο Ελληνικός Νόμος 360/1976 «Περί χωροταξίας και Περιβάλλοντος» (άρθρο 1, παρ.5) ορίζει το φυσικό περιβάλλον ως εξής: «Ο περιβάλλον τον άνθρωπον χερσαίος, θαλάσσιος και εναέριος χώρος, μετά των εν αυτώ χλωρίδος, πανίδος και φυσικών πόρων» της χώρας (ΦΕΚ 160/Α', 1976).

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο (άρθρο 1, παρ. 6) ο όρος «πολιτιστικό περιβάλλον» περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία του πολιτισμού που παρήγαγε ο άνθρωπος, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από την παρέμβαση και τις σχέσεις του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, δηλαδή οι ιστορικοί χώροι και γενικά η καλλιτεχνική και πολιτιστική κληρονομιά της χώρας.

Μια απόπειρα για να προσδιοριστούν οι όροι «φυσικό» και «ανθρωπογενές» περιβάλλον γίνεται στο Παρίσι από τη «Σύμβαση για την Προστασία της Παγκόσμιας Πολιτιστικής και Φυσικής Κληρονομιάς» (16/11/1972). Σύμφωνα με αυτή, ορίζεται ως «φυσική κληρονομιά» η ύπαρξη όλων των φυσικών μνημείων που συνιστούν φυσικούς ή βιολογικούς σχηματισμούς ή ομάδες οικοδομημάτων, όπως κτιρίων μεμονωμένων ή ενοτήτων (οικισμών) και τα τοπία που είναι ανθρώπινα έργα ή έργα ανθρώπινου παράγοντα και έργα της φύσεως καθώς και εκτάσεις στις οποίες περιλαμβάνονται και αρχαιολογικοί χώροι (UNESCO, 1972).

### **1.1.1 Φυσικό περιβάλλον**

Ο επικρατέστερος διαχωρισμός του περιβάλλοντος γίνεται σε δύο γενικές κατηγορίες: το φυσικό και το ανθρωπογενές ή ανθρώπινο. Σύμφωνα με τη Φλογαίτη (2011β), φυσικό περιβάλλον είναι το σύνολο των αβιοτικών (έδαφος, αέρας, νερό κ.λπ.) και των βιοτικών παραγόντων (ζώα, φυτά κ.λπ.) που επηρεάζουν και καθορίζουν τη ζωή. Πρόκειται δηλαδή για μια συγκρότηση βιοσυστημάτων που στηρίζονται στην ηλιακή ενέργεια και περιλαμβάνει τα δάση, τα ποτάμια, τα λιβάδια, τις λίμνες, τις θάλασσες και τους ωκεανούς. Φυσικοί παράγοντες όπως, η θερμοκρασία, η υγρασία, το φως, το νερό, το έδαφος, τα ανόργανα συστατικά κ.λπ., διαμορφώνουν το αβιοτικό περιβάλλον ή το γεωφυσικό περιβάλλον των οργανισμών και ρυθμίζουν τις δραστηριότητές τους.

Πρόκειται για τη λεγόμενη Βιόσφαιρα που αντιπροσωπεύει το Πλανητικό σύστημα και ταυτίζεται με τον όρο οικόσφαιρα.

Επιπρόσθετα, το περιβάλλον δεν είναι μόνο ο χώρος στον οποίο κινούνται και δρουν οι οργανισμοί. Δεν είναι μόνο το σύνολο όλων των γεωφυσικών παραγόντων που επιδρούν στους οργανισμούς και το πλέγμα των περίπλοκων και αναρίθμητων σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των οργανισμών, αλλά όλα αυτά μαζί, που λειτουργούν ως μια αδιάσπαστη ενότητα (Φλογαΐτη, 2011β).

Οι οργανισμοί αποτελούν ανοιχτά συστήματα υπό την έννοια ότι επιβιώνουν και λειτουργούν λόγω των συνεχών ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον τους. Μεταξύ των οργανισμών αναπτύσσονται πολύπλοκες σχέσεις ανταγωνισμού, θήρευσης και παρασιτισμού αλλά και αλληλοσυμπλήρωσης. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην οργάνωση των οργανισμών σε πληθυσμούς και κοινότητες, τις λεγόμενες βιοκοινωνίες. Οι τελευταίες διαμορφώνονται σε αυτοοργανωμένο και αυτορρυθμιζόμενο σύστημα που ονομάζεται οικοσύστημα (Φλογαΐτη, 2011β).

Σύμφωνα με τον Levin (2006), τα κοινωνικοοικονομικά συστήματα είναι, στην πραγματικότητα, οικολογικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από οικείες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στα οικοσυστήματα, όπως την εκμετάλλευση, τη συνεργασία, τον παρασιτισμό. Και τα οικολογικά συστήματα είναι οικονομικά συστήματα στα οποία υπάρχει ανταγωνισμός για πόρους και τα άτομα αναζητούν το καλύτερο για αυτά. Έτσι, πρόκειται για σύνθετα, προσαρμοστικά συστήματα, όπως τα πρότυπα οικονομικά συστήματα στα μακροοικονομικά επίπεδα που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις και διαδικασίες επιλογής σε πολλά χαμηλότερα επίπεδα οργάνωσης.

Οι αλληλεπιδράσεις αυτών των περιβαλλοντικών συστημάτων και των ανθρώπινων αποκαλύπτουν όχι μόνο πολύπλοκα χαρακτηριστικά στη δομή τους αλλά και στη διαχείριση της χρήσης των πόρων σε τέτοια συστήματα. Η διαχείριση αυτή πρέπει να είναι προσαρμοστική στους στόχους και τις προσεγγίσεις, επιδιώκοντας τη βιωσιμότητα του συστήματος με τη δυνατότητα οργάνωσης αλλά και αυτο-οργάνωσης-δεδομένου ότι χωρίς την τελευταία, η πρώτη είναι απλώς ανέφικτη (Norberg & Cumming, 2008).

Επίσης, στα οικοσυστήματα που συγκροτούνται από τις επιμέρους λειτουργικές ενότητες των διάφορων οργανισμών διαφόρων ειδών και το αβιοτικό περιβάλλον στο

οποίο αναπτύσσονται αυτοί, η ανθρώπινη ύπαρξη παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς με τις παρεμβάσεις του ο άνθρωπος επηρεάζει το μέλλον τους αλλά και καρπώνεται ό,τι είναι πολύτιμο για τη ζωή του. Υπό την έννοια αυτή κάθε οικοσύστημα που αφορά στο φυσικό περιβάλλον δεν καθορίζεται μόνο από τον άνθρωπο αλλά και καθορίζει το μέλλον του με αποτέλεσμα η σχέση τους να χαρακτηρίζεται ως αμφίδρομη. Συνεπώς, στο φυσικό περιβάλλον οι άνθρωποι και τα υπόλοιπα είδη οργανισμών αλληλοεξαρτώνται μέσω της ενέργειας που ανταλλάσσουν (Ξάνθης, 2015: 230).

Η ενέργεια που λαμβάνει ο άνθρωπος από τα οικοσυστήματα προκύπτει από τους νόμους που διέπουν τη φύση όλων των οργανισμών, χωρίς να χρειαστεί ανθρώπινη παρέμβαση και εξάντληση ανθρώπινων πόρων. Αντίθετα, ο άνθρωπος στην προσπάθειά του για επιβίωση εκλαμβάνει το περιβάλλον ως φυσικό πόρο και αγαθό, όπως ο καθαρός αέρας, η ηλιακή ενέργεια, το επιφανειακό νερό, τα άγρια φυτά, το γόνιμο έδαφος κ.ά που το τιθασει, χωρίς πρόνοια για την βιωσιμότητά του (Miller, 2009: 9-10, στο Παπαβασιλείου, 2015).

### **1.1.2 Ανθρωπογενές περιβάλλον**

Με τον όρο «ανθρωπογενές» περιβάλλον γίνεται αναφορά στο τμήμα του περιβάλλοντος που διαμορφώνεται από τις παρεμβάσεις του ανθρώπου και λαμβάνει εκείνα τα χαρακτηριστικά που οφείλονται σ' αυτές αλλά και λειτουργεί και εξελίσσεται με βάση τις επιδράσεις που δέχεται από τα ανθρώπινα έργα. επιδράσεις του. Στο ανθρωπογενές περιβάλλον περιλαμβάνεται το οικιστικό περιβάλλον, δηλαδή οι οικισμοί και οι πόλεις καθώς και οι περιοχές όπου παρατηρείται έντονη βιομηχανική, αγροτική και μεταλλευτική δραστηριότητα. Επιπλέον, εδώ θα μπορούσαν να περιληφθούν και τα διάφορα τεχνικά έργα (δρόμοι, λιμάνια, δίκτυα, φράγματα κ.λπ.), και κάθε λογής ορατές επεμβάσεις του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον (Παπαμανώλης, 2015).

Επίσης, μέρος του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος αποτελεί και το κοινωνικό ή κοινωνία ως προϊόν της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Είναι ένα υποσύνολο του περιβάλλοντος που οριοθετείται από τους κοινωνικούς και οικονομικούς θεσμούς, τους νόμους και την κοινωνική οργάνωση, στοιχεία που χαρακτηρίζονται από μια εξελικτική

διαδικασία και διαρκή αλλαγή. Το κοινωνικό περιβάλλον είναι ένα ανοιχτό και μεταβαλλόμενο σύστημα, με κύριο χαρακτηριστικό τη δυναμική, καθώς πρόκειται για συνισταμένη από πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ικανότητες κ.ά. Σύμφωνα με τους Dillon και Teamy (2002), ο προσδιορισμός του όρου «περιβάλλον» μόνο ως φυσικού που δεν λαμβάνει υπόψη τις πτυχές της κοινωνίας, όπως την υγεία, την εργασία, τη νομοθεσία και την εκπαίδευση, απορρίπτεται ως προβληματικός, χωρίς διανοητικό και ηθικό έρεισμα.

Συμπερασματικά, η οικολογική κρίση ανέδειξε την ανάγκη μιας ολιστικής αντίληψης για το περιβάλλον σε διεπιστημονική βάση, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλοσυσχέτιση πλήθους παραγόντων. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα που ανακύπτουν συσσωρευτικά και αλληλένδετα, αναιρούν τις διαχωριστικές γραμμές στην έννοια του περιβάλλοντος και επιβάλλουν τη θεώρησή του ως ενός δυναμικά εξελισσόμενου συστήματος (Χατζηγεωργίου, 2003).

## **1.2 Περιβαλλοντικά προβλήματα**

Στη σύγχρονη πραγματικότητα η ανθρωπότητα έρχεται αντιμέτωπη με τη λαίλαπα σύνθετων και δυσεπίλυτων περιβαλλοντικών προβλημάτων που ταλανίζουν τις κοινωνίες και αποτελούν τον θλιβερό απολογισμό της ανθρώπινης παρέμβασης στα φυσικά οικοσυστήματα, που υποστηρίζουν τη ζωή στον πλανήτη, και στις βασικές λειτουργίες του περιβάλλοντος. Σ' αυτή την περίπτωση γίνεται λόγος για τη λεγόμενη «οικολογική κρίση» που οφείλεται στην ένταση των παρεμβάσεων στις φυσικές διαδικασίες, φαινόμενο το οποίο χρονολογείται από την εμφάνιση του ανθρώπου στη γη (Φλογαΐτη, 2011α).

Η κατάσταση του περιβάλλοντος, ύστερα από την ανεξέλεγκτη ανάπτυξη της βιομηχανίας και της προόδου της τεχνολογίας, όπως διαπιστώθηκε στη Μόσχα το 1987, στο πλαίσιο των εργασιών του Διεθνούς Συνεδρίου με αντικείμενο συζήτησης τη «Δράση για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Κατάρτιση» (ΔΠΠΕ) παρουσιάστηκε ανησυχητική. Όμως, παρά το γεγονός ότι έγιναν προσπάθειες σε διεθνές επίπεδο για την συνειδητοποίηση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, εντούτοις η καλή πρόθεση δεν συνοδεύτηκε από ενέργειες για τον περιορισμό της υποβάθμισης του φυσικού

περιβάλλοντος και οι προσπάθειες κρίθηκαν ως ατελέσφορες (Φλογαΐτη, 2011β: 124-128).

Τα βασικά περιβαλλοντικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν στη Διάσκεψη της Μόσχας διαφοροποιήθηκαν με κριτήριο το βαθμό ανάπτυξης της βιομηχανικής οικονομίας των χωρών, δηλαδή εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ βιομηχανικά αναπτυσσόμενων και βιομηχανικά αναπτυγμένων χωρών. Οι αναπτυσσόμενες χώρες, των οποίων χαρακτηριστικά γνωρίσματα αποτελούν η ραγδαία αύξηση του πληθυσμού και η μηδενική σχεδόν οικονομική ανάπτυξη, μαστίζονται από τη φτώχεια που συνακόλουθα οδηγεί στην εξάντληση των φυσικών πόρων, την αποδάσωση, τη διάβρωση των εδαφών, την ερημοποίηση, τον αφανισμό της βιοποικιλότητας και την ανεξέλεγκτη αστικοποίηση. Οι αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικά προβλήματα άλλης φύσης, όπως τα φαινόμενα της όξινης βροχής, της υπερθέρμανσης του πλανήτη, της υποχώρησης της στειβάδας του όζοντος, της ρύπανσης των επιφανειακών και υπόγειων υδάτων από βιομηχανικά και αστικά απόβλητα (Κούσουλας, 2008).

Αναμφισβήτητα, όλα αυτά τα προβλήματα οφείλονται σε κοινωνικές πρακτικές και πολιτικές επιλογές που γίνονται προκειμένου να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένα συμφέροντα. Μπροστά, λοιπόν, στα αδιέξοδα που δημιουργούνται από την αδιάκοπη προσπάθεια για την εξασφάλιση του μέλλοντος της ανθρωπότητας, η λύση αναζητάται στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, που την ταυτότητά της θα συνθέτουν στοιχεία έτσι ώστε να συμβαδίζει με τα νέα κοινωνικά δεδομένα. Επιτακτική παρουσιάζεται η ανάγκη για την καθιέρωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θα δημιουργήσει έναν πολίτη υπεύθυνο και γνώστη του βαθμού αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε αυτόν και το περιβάλλον του. Ο νέος πολίτης θα εκπαιδευτεί, στο να είναι προετοιμασμένος να απαντήσει στις προκλήσεις, να αφυπνίσει τη συνείδησή του και να συμμετέχει ενεργά για τη βελτίωση της ποιότητας του περιβάλλοντος (Αθανασάκης, Κουσούρης & Κονταράτος, 2008).

Κατά την Φλογαΐτη (2011α), η σχέση μεταξύ οικονομίας και περιβάλλοντος είναι πολύπλοκη. Στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού οι εκάστοτε αλλαγές στις ιδέες και τις τεχνολογίες σηματοδοτούσαν και αλλαγές στις μορφές της οικονομικής δραστηριότητας, μεταβάλλοντας ταυτόχρονα τη φυσιογνωμία της φύσης και της κοινωνίας. Αν μελετηθούν οι φάσεις από τις οποίες πέρασε η οικονομία, θα διαπιστωθεί

ότι σημειώνονται αλλαγές στους όρους με τους οποίους η ανθρώπινη κοινωνία αλληλεπιδρά με τη φύση στο πλαίσιο του περιβάλλοντος γενικότερα. Αν γίνει κατανοητή η λειτουργία της οικονομικής δραστηριότητας στη σύγχρονη εποχή και η σχέση μεταξύ κοινωνίας και περιβάλλοντος μέσα από τη λειτουργία της οικονομίας, εξηγούνται και τα ζητήματα που ανακύπτουν και που αποτελούν ουσιαστικά προβλήματα που οφείλονται στις δυσμενείς επιπτώσεις της οικονομικής ανάπτυξης στο φυσικό περιβάλλον και κατ' επέκταση και στην κοινωνία.

Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη της οικονομίας άλλαξε ριζικά προς το καλύτερο την εικόνα του σύγχρονου κόσμου. Συγκεκριμένα, οι όροι διαβίωσης βελτιώθηκαν, πλήθος ασθενειών καταπολεμήθηκαν, κατοχυρώθηκαν θεμελιώδη δικαιώματα και ελευθερίες, αυξήθηκε το προσδόκιμο επιβίωσης, ο πλούτος και η υλική πρόοδος στις βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες και επικράτησε κλίμα αισιοδοξίας ότι η δυστυχία και η φτώχεια θα καταστούν μια άσχημη ανάμνηση και στις αδύναμες οικονομικά χώρες (Φλογαΐτη, 2011α:53).

Σύντομα, όμως, δεν άργησαν να φανούν και οι αρνητικές συνέπειες αυτής της ανάπτυξης καθώς και το τέλμα στο οποίο βρέθηκε η ανθρωπότητα. Οι ανθρώπινες παρεμβάσεις, στο όνομα της πολυπόθητης ανάπτυξης, για την οποία υπήρχε η βεβαιότητα ότι θα φέρει την ευημερία σε παγκόσμιο επίπεδο, άγγιξαν τα όρια του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και επέφεραν αρνητικά αποτελέσματα στη φύση και στην κοινωνία, τα οποία δεν περιορίζονται γεωγραφικά και κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά. Μετά λύπης διαπιστώθηκαν έντονες κοινωνικές ανισότητες, αφού η αισιοδοξία ότι η ανάπτυξη θα εξαπλωνόταν δίκαια αποδείχθηκε φρούδη, το κόστος για την παράλληλη προστασία του φυσικού περιβάλλοντος υπήρξε τεράστιο και γενικότερα το κλίμα ευφορίας ανατράπηκε (Lautensach, 2011).

Περνώντας, έτσι, στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα περιβαλλοντικά προβλήματα λόγω των ανθρώπινων παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων. Σήμερα, από τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα αναφέρονται οι τάσεις υπερεκμετάλλευσης των φυσικών οικοσυστημάτων του πλανήτη καθώς και ο συνεπαγόμενος ρυθμός υποβάθμισής τους, που πλήττει τη φέρουσα ικανότητά τους, η ερημοποίηση, η ρύπανση της ατμόσφαιρας, του νερού και του εδάφους, η

κλιματική αλλαγή, η φτώχεια και οι κοινωνικές ανισότητες ως άμεση απόρροια αυτών (Δημητρίου, 2009· Μαλάκης, 2013).

Αναμφισβήτητα, η ανθρωποκεντρική τάση, που διέπει τη θεώρηση του περιβάλλοντος, αναγνωρίζει την κυριαρχία και την πρωτοκαθεδρία στον άνθρωπο, ο οποίος ευθύνεται για την εμφάνιση σωρείας περιβαλλοντικών ζητημάτων. Αυτός, κατά συνέπεια τοποθετείται στο κέντρο του πλανήτη και οι ανάγκες του προηγούνται έναντι όλων υπόλοιπων (Παναγιωτακόπουλος, 2002). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Δημητρίου (2009), το θέμα έχει να κάνει με την κοινωνία και την πολιτική, καθώς κατά γενική ομολογία τα περιβαλλοντικά προβλήματα προκαλούνται από τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα. Η πεποίθηση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η βεβαιότητα ότι η οικονομική ανάπτυξη, χωρίς παράλληλη μέριμνα για το φυσικό περιβάλλον και την καταπόνησή του από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις και τα τεχνολογικά επιτεύγματα, θα κάνει τους ανθρώπους λιγότερο φτωχούς και δυστυχημένους, διαψεύστηκε. Η κατασπατάληση των φυσικών πόρων, χωρίς οργάνωση και στρατηγική, οδήγησε στη σύγχρονη μάστιγα της υπερκατανάλωσης. Συνέπεια υπήρξε η εγωκεντρική σκέψη και στάση που καθόρισε τις επιλογές του ανθρώπου, αφαιρώντας κάθε ενδιαφέρον όχι μόνο για τη φύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την επίλυσή τους αλλά και για τον ίδιο τον συνάνθρωπό του (Παπαβασιλείου, 2015: 86).

Η κλιματική αλλαγή, ένα από τα σοβαρότερα περιβαλλοντικά προβλήματα στην οποία αποδίδονται τα ακραία καιρικά φαινόμενα που πλήττουν κάθε χρόνο τον πλανήτη, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των επιστημόνων της διεθνούς κοινότητας, αποδεικνύει περίτρανα ότι η περιβαλλοντική κρίση είναι απότοκο της κρίσης των κοινωνικών αξιών, αφού κάθε παρέμβαση του ανθρώπου στο περιβάλλον έχει τον αντίκτυπο σ' αυτόν τον ίδιο. Η αλλαγή των γεωγραφικών και κλιματολογικών συνθηκών στο μέλλον θα επηρεάσει δραματικά τη βιωσιμότητα πολλών περιοχών στη γη (Tzaberis, Xenitidou & Mogias, 2014).

Εξάλλου, τεράστια και σημαντικά οικοσυστήματα τείνουν προς εξαφάνιση, ιδιαίτερα από τα τέλη του εικοστού αιώνα ως σήμερα και το φαινόμενο της ερημοποίησης λόγω της κλιματικής αλλαγής εντείνεται, αφού οι άνθρωποι έκαναν ανεξέλεγκτες παρεμβάσεις στο περιβάλλον, για να επιτύχουν την οικονομική ανάπτυξη. Αυτή με τη σειρά της προκάλεσε έκρηξη της τεχνολογίας, αφού οι οικονομίες των ισχυρών κρατών,



συνδεδεμένες με το παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα, μετέτρεψαν τον πλανήτη σε έδαφος για την παραγωγή αγαθών, στερώντας τη δυνατότητα αυτή από τις οικονομικά ασθενείς χώρες (Καραλή, 2005· Καλαβρουζιώτης, 2015).

Επίσης, η οικονομική ανάπτυξη οδήγησε και σε ραγδαία αύξηση του πληθυσμού που συνεπάγεται και αύξηση των αναγκών για στέγαση, νερό, σίτιση, ένδυση κ.ά. Ως εκ τούτου, για την κάλυψή τους απαιτήθηκαν φυσικοί πόροι, με κυριότερους τις εδαφικές εκτάσεις που χρησιμοποιούνται για την καλλιέργεια της γης. Αυτές οι εκτάσεις χρησιμοποιήθηκαν από τις φτωχότερες χώρες ή παραχωρήθηκαν σ' αυτές για εκμετάλλευση από τις πλουσιότερες χώρες για την εξασφάλιση των αναγκαίων προς επιβίωση (Μαλάκης, 2013· Αλμπάνης, 2014· Καλαβρουζιώτης, 2015).

Ωστόσο, ο υποσιτισμός είναι μια πραγματικότητα, αφού υπολογίζεται ότι το 20% του παγκόσμιου πληθυσμού ζει κάτω από το όριο της φτώχειας (Μαλάκης, 2013) και στα επόμενα τριάντα χρόνια το φαινόμενο της αστυφιλίας θα ενταθεί, καθώς το 70% του πληθυσμού θα συγκεντρωθεί στις πόλεις (Κατσιγιάννη, 2015). Σ' αυτά τα προβλήματα προστίθεται και το κοινωνικό φαινόμενο της μετανάστευσης, το οποίο παίρνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις, αφού μέχρι το 2012 μετανάστευσαν περίπου πενήντα εκατομμύρια άνθρωποι (Ξανθάκου, Χριστοδουλάκης, Πεταυράκη & Καΐλα, 2017).

Παράλληλα, η δημογραφική έκρηξη είναι ένας ακόμη επιβαρυντικός παράγοντας για το περιβάλλον, καθώς ο πληθυσμός σε παγκόσμιο επίπεδο ανέρχεται σε πάνω από επτά δισεκατομμύρια ανθρώπους, που σχηματίζοντας ομάδες, ζουν και δρουν πια η μια σε βάρος της άλλης, προκαλώντας διασπάθιση των φυσικών πόρων και ανατρέποντας την ισορροπία στις λειτουργίες των οικοσυστημάτων. Ενδεικτικό και συγχρόνως αποδεικτικό ως προς αυτό αποτελεί το περιβαλλοντικό πρόβλημα της αλόγιστης κατανάλωσης ενέργειας που, ειδικά στις βιομηχανικά ισχυρές χώρες, προκαλεί αλυσιδωτές αρνητικές συνέπειες, όπως την εξάντληση της φέρουσας ικανότητας της ατμόσφαιρας σε διοξείδιο του άνθρακα λόγω των καύσεων και το γνωστό «φαινόμενο του θερμοκηπίου» (Καρύδης, 2013α· Καρύδης, 2013β).

Η αντίληψη ότι ο άνθρωπος αποτελεί ένα από τα είδη των οικοσυστημάτων, η αλληλεξάρτησή του με τα άλλα είδη και η στενή σχέση που έχει με τη φύση καθώς και ο τρόπος οργάνωσης των ανθρώπινων κοινωνιών εμφανίζονται με έμφαση στις συζητήσεις

για τα ονομαζόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα που αποτελούν απειλή για τη βιωσιμότητα του πλανήτη. Είναι αναμφισβήτητο ότι παρουσιάζεται μια ποικιλία απόψεων, οπτικών και πρωτοβουλιών για την επίλυση του προβλήματος της απειλής της βιωσιμότητας του φυσικού περιβάλλοντος και παρατηρούνται ακόμη και αντιθέσεις ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αν και οι όροι της ζωής του πλανήτη είναι οι ίδιοι και απειλούνται εξίσου ανά τη γη. Υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των επιστημόνων σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, το βαθμό καταστροφής και τα μέσα που θα υιοθετηθούν. Όμως υπάρχει μια κοινή συνισταμένη στους τρόπους προσέγγισης και στις προτάσεις επίλυσης και αυτή είναι η ανθρωποκεντρική προοπτική και η τεχνολογική λογική που επιτάσσει η πρόοδος (Γιαννακόπουλος & Πετράκου, 2015).

### **1.3 Περιβαλλοντικό ενδιαφέρον και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση**

Στη σύγχρονη εποχή, ο άνθρωπος ερχόμενος αντιμέτωπος με τις ευθύνες του απέναντι στην επαπειλούμενη καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος καλείται να αντιμετωπίσει με ενδιαφέρον την εικόνα που παρουσιάζει ο πλανήτης, να προβληματιστεί και να μην μένει απλώς παρατηρητής των αρνητικών εξελίξεων. Είναι επιτακτική η ανάγκη να επιδείξει ευαισθησία απέναντι στα περιβαλλοντικά αδιέξοδα, να επαναπροσδιορίσει τη στάση και τη συμπεριφορά του απέναντι στη φύση είτε ατομικά είτε συλλογικά και να προχωρήσει σε ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων με αίσθημα ευθύνης τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Ξανθάκου, Χριστοδουλάκης & Πεταυράκη, 2015).

Απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα, που οφείλονται στην κακή χρήση της τεχνολογίας και στις δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες λόγω της εκβιομηχάνισης και της αστικοποίησης, οι επιστήμονες και οι πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες των προηγμένων βιομηχανικά κρατών άρχισαν να προβληματίζονται έντονα και να εκδηλώνουν περιβαλλοντικό ενδιαφέρον. Οι περιβαλλοντικοί επιστήμονες, οι ακτιβιστές και οι υπεύθυνοι πολιτικοί κρούουν τον κώδωνα κινδύνου. Η επικινδυνότητα της κατάστασης, για την οποία ευθύνονται οι ανθρωπογενείς δραστηριότητες αρχίζει να

συνειδητοποιείται ανά τον κόσμο, με σκοπό την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και την ευαισθητοποίηση της παγκόσμιας κοινότητας (Dunlap & Jorgenson, 2012).

Σύμφωνα με τον Travis (2011), στα περιβαλλοντικά ζητήματα περιλαμβάνονται και όσα αφορούν στις αξίες, τις οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τα άτομα και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων που επηρεάζεται αρνητικά από ανθρώπινες δραστηριότητες που σχετίζονται με τις βιομηχανίες του μαζικού τουρισμού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παπαβασιλείου (2013: 10) « Σε αυτό το 'θέατρο του παραλόγου' είμαστε θεατές μιας ζοφερής παράστασης, όπου το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών συνεχώς διευρύνεται με το 'καρκίνωμα' της οικονομικής κρίσης να παρουσιάζει ραγδαία 'μετάσταση' ...».

Τα τελευταία χρόνια, η διατήρηση και η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί το αντικείμενο του ενδιαφέροντος των πολιτών και στη χώρα μας και σε διεθνές επίπεδο. Η οπτική για τη σχέση που συνδέει την οικονομία με τη φύση άλλαξε ευρέως και ξεκίνησε από πλευράς κυβερνήσεων, υπό την πίεση της κοινής γνώμης, μια προσπάθεια θέσπισης και εφαρμογής συμφωνιών, κυρίως σε χώρες του δυτικού κόσμου, αλλά και σε παγκόσμια κλίμακα, στο πλαίσιο της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος με γνώμονα τη διάσωση του πλανήτη και της συνέχισης της ζωής σ' αυτόν (Μόγιας & Καφετζή, 2015).

Αυτή η εξέλιξη της συνειδητοποίησης του κινδύνου οφείλεται στη δυναμική έκφραση της κοινωνίας των πολιτών και στην ανάπτυξη ενός σύγχρονου περιβαλλοντικού κινήματος που εκφράζεται από τις περιβαλλοντικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ). Πρόκειται για μια μορφή οργανωμένης διαμαρτυρίας που περιστρέφεται γύρω από το αίτημα για προστασία του περιβάλλοντος, προκαλεί την κινητοποίηση των πολιτών και χαρακτηρίζεται από δράσεις και στρατηγικές που επηρεάζουν την πολιτική που ασκείται απέναντι στο περιβάλλον τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Εκφράζει δε μια στάση που απηχεί την περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά ή γενικότερα εκφράζει μια νέα κατευθυντήρια γραμμή στις στάσεις και τις αξίες απέναντι στο περιβάλλον (Martens, 2001· Μποτετζάγιας, 2006).

Και στην Ελλάδα, η πλειονότητα των περιβαλλοντικών οργανώσεων, ανταποκρινόμενη στις επιταγές τόσο της ελληνικής όσο και της παγκόσμιας κοινότητας, κινείται προς την κατεύθυνση να αφήσει το δικό της αποτύπωμα στη δημιουργία κλίματος

περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και εν συνεχεία περιβαλλοντικής συνείδησης (Sotiropoulos & Karamagioli, 2005· Μποτετζάγιας, 2006).

Πρόκειται στην πραγματικότητα για μια περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση η οποία με τη σειρά της μπορεί να ερμηνευτεί ως μια συνισταμένη των εμπειριών και της συνολικής γνώσης που έχει σχηματίσει κανείς στο πλαίσιο ενός δομημένου σχολικού προγράμματος σπουδών, το οποίο περιλαμβάνει θεματικές ενότητες που παρέχουν λεπτομερείς γνώσεις σχετικά με οποιαδήποτε πτυχή ή θέμα σχετικό με το περιβάλλον (Shrivastava, 2013).

Βέβαια, αν διατρέξει κανείς τη σχετική βιβλιογραφία θα διαπιστώσει ότι παρόλο που η γνώση είναι σημαντική για τη διαμόρφωση Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης, η «ειδικότερη σχέση της με την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς είναι υπό διερεύνηση και δεν έχει το χαρακτήρα αιτίου-αποτελέσματος» (Morrone, Mancl & Car, 2001). Επίσης, αναφέρεται πως για την ανάπτυξη περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος προκρίνεται η εστίαση στις στάσεις και αντιλήψεις των ατόμων και όχι στις γνώσεις τους.

Ο τρόπος ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, ιδίως του ανθρώπου των αναπτυγμένων χωρών, αποτελεί την αιτία που γεννά πλήθος περιβαλλοντικών προβλημάτων, τόσο σε τοπική όσο και σε παγκόσμια κλίμακα. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της διαμορφωθείσας κατάστασης είναι, κατά πρώτον, απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός των προτεραιοτήτων και επιλογών του. Έπειτα, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη της συμμετοχικής συνείδησης και η περιβαλλοντική ευαισθησία (Wojcik, 2008).

Όπως αναφέρει η Τσαμπούκου - Σκαναβή (2004), η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με το περιβάλλον και η ανατροπή της καταστροφικής πορείας για το περιβάλλον από τις σύγχρονες και μελλοντικές γενιές αποτελεί στόχο και συνεπώς έργο της εκπαίδευσης, επισημαίνοντας έτσι τη συσχέτιση μεταξύ εκπαίδευσης και περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση πρέπει να θέσει οπωσδήποτε ως προτεραιότητά της την διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης στους μαθητές/τριες αυριανούς πολίτες- και να συμβάλει ώστε να γίνουν περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένοι πολίτες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1 Από τη φύση στο περιβάλλον

Η υποβάθμιση του περιβάλλοντος ως συνέπεια της εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης στην παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών άρχισε να γίνεται ορατή από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Οι αρνητικές συνέπειες της τεχνολογίας υπήρξαν καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη, στις βιομηχανικές χώρες, ενός κοινωνικού κινήματος με μεγάλη δυναμική που είχε ως άξονά του την έννοια της φύσης. Αν και ιδεολογικά απηχούσε τις σχέσεις του ανθρώπου και της φύσης, το αίτημα που προωθούσε ήταν η διατήρηση και η προστασία της από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις. Με βάση αυτόν τον προβληματισμό, στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα στις ΗΠΑ αναπτύσσεται το «Κίνημα της Εκπαίδευσης για τη Διατήρηση της Φύσης» (Φλογαΐτη, 2011α).

Το κίνημα αυτό έχασε τη δυναμική του μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, αλλά δεν εξαφανίστηκε. Επανέρχεται στο προσκήνιο τη δεκαετία του '30 και στην Ευρώπη. Θέτει ως στόχους του την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των πολιτών σχετικά με την ανάγκη προστασίας και διατήρησης των φυσικών οικοσυστημάτων και της λελογισμένης εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων. Σε όλη τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η ιδέα για τη διατήρηση της φύσης μονοπώλησε τις συζητήσεις των περιβαλλοντικών επιστημόνων και η σοβαρότητα των θεμάτων που έχουν σχέση με το περιβάλλον τίθεται σε διεθνές επίπεδο (Φλογαΐτη, 2011β).

Επίσης, το ίδιο αίτημα γίνεται η αιτία να αναπτυχθούν και νέα κινήματα για τη φύση, όπως το «Κίνημα για τη Μελέτη της Φύσης» στις ΗΠΑ και τη Βρετανία,, τα οποία έλαβαν διάφορες εντάσεις και προσανατολισμούς ως προς την επίτευξη των στόχων τους και συνοδεύτηκαν από νεωτεριστικές προσεγγίσεις και πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης (Φλογαΐτη, 2011α). Αυτές οι προσεγγίσεις οδήγησαν στη συγκρότηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και χαρακτηρίζονται ως πρόδρομα κινήματά της (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

Από το 1960 και μετά, παρατηρήθηκε μια αλλαγή στην εικόνα που παρουσίαζαν έως τότε η επιστήμη και η κοινωνία, στους κόλπους των οποίων έλαβε χώρα μια διαδικασία ωρίμανσης. Η διαδικασία αυτή επιβεβαιώθηκε μέσα από μια μετεξέλιξη τόσο των εννοιών που αφορούσαν στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίνεσθαι όσο και στο πεδίο των ιδεών και των διεκδικήσεων που προωθούνταν από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας εν γένει. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη φύση και τις ιδέες για την προστασία και διατήρησή της στο περιβάλλον και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτό. Η εμφάνιση της επιστήμης της οικολογίας και το κλίμα που επικρατούσε στην κοινωνία, μετά το ξέσπασμα της περιβαλλοντικής κρίσης, οδηγούν στην ανάπτυξη πολύμορφων κοινωνικών κινήματων με άξονά τους την προβληματική που συνδέει την οικονομία με την κοινωνία και το περιβάλλον και σύνθημά τους τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ανάπτυξης. Η μετάβαση από τα κινήματα της φύσης στα κινήματα του περιβάλλοντος σήμανε και μετάβαση από τα εκπαιδευτικά κινήματα της φύσης στο εκπαιδευτικό κίνημα του περιβάλλοντος που ονομάστηκε «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (ΠΕ). Η ΠΕ βλέπει το περιβάλλον ως ζήτημα που προκύπτει από τις σχέσεις ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης (Φλογαΐτη, 2011α).

Η ΠΕ αποτελεί ένα πεδίο διεπιστημονικότητας και έχει τις ρίζες της στο σύγχρονο περιβαλλοντικό κίνημα και τους προβληματισμούς που αυτό θέτει. Αποτελεί δε το κυριότερο μέσο για την ευόδωση των στόχων που σχετίζονται με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Η διαμόρφωσή της έγινε προκειμένου να αντιμετωπιστούν αλληλένδετες καταστάσεις που λαμβάνουν τον χαρακτήρα των κρίσεων, όπως η υποβάθμιση των φυσικών οικοσυστημάτων, η απομάκρυνση του σύγχρονου ανθρώπου από τον χώρο όπου ζει και ανήκει και η αποτυχία των παραδοσιακών παιδαγωγικών πρακτικών να συνδέσουν το σχολείο με τις αρνητικές όψεις της σύγχρονης πραγματικότητας και το ιδεώδες του αυτόνομου και ενεργού πολίτη (Δασκολιά, 2005α).

Η ΠΕ συνιστά μια παιδαγωγική πρόταση που καλείται να απαντήσει σε αιτήματα της κοινωνίας για ριζικές αλλαγές στην οικολογία, την κοινωνία και την εκπαίδευση. Ωστόσο, η ένταξή της στο σχολικό πρόγραμμα παρουσιάζει δυσκολίες και κατά την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη δεν ανταποκρίνεται στο πλαίσιο του σχολείου και δεν μεταφέρει επιτυχώς τα διάφορα κοινωνικά μηνύματα. Αυτός ο προβληματισμός γίνεται ακόμη πιο έντονος, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο άνθρωπος βαδίζει σε μια σύγχρονη

και διαρκώς εξελισσόμενη μετανεωτερική εποχή που κάνει επιτακτική την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου της στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα (Clover, 2003· Palmer & Birch, 2003).

## **2.2 Η πορεία προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ)**

Στη σύγχρονη εποχή τα περιβαλλοντικά προβλήματα σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα άτομα το φυσικό περιβάλλον και το είδος της σχέσης που αναπτύσσουν με αυτό. Με ανάλογο τρόπο διαμορφώνουν συμπεριφορές προς το περιβάλλον, οι οποίες, αν είναι φιλικές, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και στην αειφορία. Όμως, εύλογα αναρωτιέται κανείς με ποια μέσα επιτυγχάνεται τη σύνδεση αυτή. Η απάντηση είναι ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ένα μέσο το οποίο θα μπορούσε να συμβάλλει στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να προωθήσει αλλαγές στα πεδία της ανάπτυξης, της οικονομίας, της πολιτικής και της κοινωνίας και, το σημαντικότερο, να εξετάσει τις σχέσεις ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης, ερμηνεύοντάς τες. Αυτός, άλλωστε, υπήρξε και ο λόγος που έλαβε θερμή υποστήριξη από τη διεθνή κοινότητα, τις περιβαλλοντικές και εκπαιδευτικές οργανώσεις και κινήματα. Θεωρήθηκε ως μια εκπαίδευση που συμβάλλει προς την κατεύθυνση να κατανοηθούν, να εκτιμηθούν και να εφαρμοστούν βιώσιμες πρακτικές (Loughland, Reid, Walker & Petocz, 2003).

Οι δεκαετίες του '70 και του '80 αποτελούν σταθμό στην ιστορία της ΠΕ, διότι κατά τη διάρκειά τους καθορίζονται οι βασικοί στόχοι της στο πλαίσιο των εργασιών διεθνών συναντήσεων και συνεδρίων. Ως τέτοιοι αναφέρονται η ευαισθητοποίηση σε θέματα περιβάλλοντος και η απόκτηση γνώσεων για τη αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, οι δεξιότητες, θετικές στάσεις και συμπεριφορές που θα τις διακρίνει το αίσθημα ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον και κίνητρα και δεσμεύσεις να εργαστούν ατομικά και συλλογικά προς τις λύσεις των περιβαλλοντικών προβλημάτων και την πρόληψη νέων (Φλογαΐτη, 2011α).

Αξιολογώντας τη συμβολή της ΠΕ ως προς την επίτευξη των στόχων που αναφέρθηκαν, οι ειδικοί εξέφρασαν την άποψη ότι περισσότερο αποδεκτή αλλά και με μακροπρόθεσμη επίδραση είναι η πρακτική περιβαλλοντική εκπαίδευση (Liefländer, Fröhlich, Bogner & Schultz, 2013). Ειδικότερα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναλαμβάνει σημαντικό ρόλο ως προς τους στόχους που τέθηκαν. Η ΠΕ σ' αυτό το στάδιο της βαθμίδας σκοπεύει να προετοιμάσει τους μαθητές/τριες να γίνουν περιβαλλοντικά εγγράμματοι, με απώτερο σκοπό να αναλάβουν ενεργό δράση στην προστασία του περιβάλλοντος ως μελλοντικοί πολίτες, μέσω της λήψης αποφάσεων ύστερα από ενδελεχή έλεγχο και μελέτη και φιλικών δράσεων προς το περιβάλλον (Makki, Abd-El-Khalick & BouJaoude, 2003). Ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαία η σύνδεση μεταξύ του περιβάλλοντος και της εκπαίδευσης.

Αυτή η σύνδεση κατά την εκτίμηση των ερευνητών παρουσιάζεται με τρεις διαφορετικούς τρόπους που αναφέρονται και ως όψεις της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης:

α. Εκπαίδευση για το περιβάλλον ή γύρω από το περιβάλλον, που έχει ως άξονά της κυρίως την επίτευξη γνωστικών στόχων που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων για τη λειτουργία των συστημάτων που απαρτίζουν το περιβάλλον. Υπό αυτή την έννοια μπορεί να εξασφαλιστεί η προστασία της φύσης και να δοθεί βάρος στην αειφόρο ανάπτυξη, χωρίς να προηγηθεί η άμεση επαφή με το περιβάλλον.

β. Εκπαίδευση μέσα ή δια μέσου του περιβάλλοντος, η οποία πραγματοποιείται στη φύση, εκτός του χώρου του σχολείου, με σκοπό την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, μέσω της απόκτησης εμπειριών και βιωμάτων, την πρόκληση συναισθημάτων, την παρατήρηση και τη διερεύνηση.

γ. Εκπαίδευση για το περιβάλλον, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια αξιών και φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων και αναπτύσσει δεξιότητες, απαραίτητες για την κατανόηση και την υιοθέτηση συμπεριφορών που σκοπό έχουν να εξασφαλίσουν την προστασία του περιβάλλοντος (Jeronen, Jeronen & Raustia, 2009).

Βέβαια στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητη η απάντηση στην ερώτηση που αφορά στις συνθήκες που οδήγησαν στην διαμόρφωση της ΠΕ. Σύμφωνα με τη Βασάλα (2012), η ΠΕ υπήρξε προϊόν αφενός της ανάγκης επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων και αφετέρου αλλαγής του παραδοσιακού σχολείου όπου ο πρωταγωνιστής ήταν ο



εκπαιδευτικός. Αποτελέσματα ερευνών κατέδειξαν ότι η ποιότητα της μάθησης ενισχύεται, όταν οι μαθητές/τριες κατά τη μαθησιακή διαδικασία διασκεδάζουν και κινητοποιούνται συναισθηματικά. Η κατάκτηση γνώσεων που αφορούν στο περιβάλλον και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει διευκολύνεται περισσότερο, όταν δίνεται έμφαση στο συναίσθημα και όχι στις παραδοσιακές μεθόδους και πρακτικές γνώσης. Σήμερα μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι τα σχολεία αποτελούν μια πηγή μάθησης για το περιβάλλον. Όμως το σχολείο δεν αποτελεί τη μοναδική πηγή μάθησης. Υπάρχουν και άλλες υπηρεσίες, μουσεία, οργανώσεις που σχεδιάζουν και εκπονούν περιβαλλοντικά προγράμματα προκειμένου να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των νέων για το περιβάλλον. Αυτοί οι φορείς αναλαμβάνουν να εκπαιδεύσουν τους νέους στα περιβαλλοντικά ζητήματα έξω από το σχολικό περιβάλλον, να έρθουν σε επικοινωνία με ανθρώπους όλων των ηλικιών και να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας (Loughland et al., 2003).

Πιο απλά, εκτός από τους εσωτερικούς παράγοντες, που συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων, την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά και μάλιστα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης του ατόμου. Ένας από τους κύριους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης. Για να συντελεστεί αυτό, το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως ένα κοινωνικό περιβάλλον, ανοικτό στην κοινωνία, να είναι δηλαδή μια μικρογραφία της κοινωνίας και της πραγματικότητας και να μην περιορίζεται στο να μεταφέρει απλώς γνώση (Zsóka, Szerényi, Széchy & Kocsis, 2013).

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί έναν χώρο στον οποίο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία, αφού από την βαθμίδα αυτή οι μαθητές/τριες θα μπουν στον κόσμο των ενηλίκων. Ως ενήλικες θα αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράσεις, ώστε να διαφυλάξουν το περιβάλλον. Και για να συμβεί αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να οδηγηθούν σε μια διαδικασία αυτογνωσίας, ενδοσκόπησης και προβληματισμού την οποία θα τροφοδοτήσουν τα κατάλληλα ερεθίσματα. Έτσι, θα ανακαλύψουν το βαθμό της περιβαλλοντικής συνείδησης και θα αντιληφθούν σε ποιες ενέργειες πρέπει να προχωρήσουν, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή σκέψης και νοοτροπίας απέναντι στο περιβάλλον (Thakur, 2012).

Σημαντική ως προς την υλοποίηση του αναφερθέντος στόχου είναι η παρότρυνση για δημιουργικότητα, της οποίας συνιστώσες αποτελούν η καινοτομία και η αποκλίνουσα σκέψη, που θα προετοιμάσουν πολίτες που θα εμπνέονται από όραμα και θα υιοθετήσουν εναλλακτικές πρακτικές ενάντια στην αρνητική κατάσταση που έχει διαμορφωθεί για το περιβάλλον και τα αδιέξοδα που προκαλούνται από το πλήθος των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Sandri, 2013).

Η δημιουργικότητα είναι από τους σημαντικότερους πυλώνες της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα σε παγκόσμια κλίμακα. Και η περιβαλλοντική εκπαίδευση την ενισχύει, γιατί μέσω της δημιουργικότητας ενθαρρύνεται η κριτική διερευνητική μάθηση, ο πλουραλισμός αντιλήψεων για την κατανόηση και την πρόσληψη μηνυμάτων και η καθιέρωση νέων τρόπων μάθησης. Μέσα από τη δημιουργικότητα οι μαθητές/τριες αφήνουν το δικό τους αποτύπωμα και αναδεικνύουν παράλληλα την ατομικότητά τους στα δημιουργήματά τους. Τους προσφέρεται η δυνατότητα να εκφράσουν την προηγούμενη εμπειρία τους, τις μνήμες και τα συναισθήματα και να τα συνδέσουν με ερεθίσματα του παρόντος (Craft, 2005).

### **2.3 Στόχοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης**

Στο πλαίσιο του Διεθνούς Συνεδρίου του Βελιγραδίου, το 1975 στη «Χάρτα του Βελιγραδίου» ως στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης καθορίζονται:

- Η συνειδητοποίηση από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες ότι το περιβάλλον αποτελεί μια ενιαία και αδιαίρετη ενότητα και ότι ο άνθρωπος πρωτοστατεί στην επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτό.
- Η απόκτηση γνώσεων από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, με σκοπό την κατανόηση του περιβάλλοντος στο σύνολό του, των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και της ευθύνης που έχει ο άνθρωπος με τις παρεμβάσεις του στο περιβάλλον για την πρόκληση των δυσεπίλυτων περιβαλλοντικών προβλημάτων.
- Η διαμόρφωση στάσεων, αξιών και κινήτρων στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες, προκειμένου να αφυπνιστεί το ενδιαφέρον και η διάθεσή τους για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και στην προστασία του περιβάλλοντος.

- Η καλλιέργεια από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες των απαραίτητων δεξιοτήτων, για να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να είναι ικανοί να δίνουν λύσεις.
- Η απόκτηση από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες ικανότητας αξιολόγησης των εκάστοτε λαμβανόμενων περιβαλλοντικών μέτρων και των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται με βάση οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους.
- Η ανάπτυξη από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες υπευθυνότητας, ώστε να συνειδητοποιήσουν την επιτακτική ανάγκη συμμετοχής και δραστηριοποίησής τους, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα πολυποίκιλα περιβαλλοντικά προβλήματα (Παπαδημητρίου, 1998· Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

### **2.3. Διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών**

Όταν γίνεται λόγος για περιβαλλοντική συνείδηση, τότε αναφερόμαστε σε ένα ευρύ σημασιολογικό πεδίο. Ο όρος αυτός δεν αφορά μόνο στη γνώση για το περιβάλλον, αλλά και τις στάσεις, τις αξίες και τις αναγκαίες δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με την αλλοτρίωση που υφίσταται περιβάλλον. Επίσης, πάνω σ' αυτή δομείται η υπεύθυνη συμπεριφορά. Σημαντικό ρόλο ως προς αυτό διαδραματίζουν τα περιβαλλοντικά προγράμματα που αφορούν στην πραγματικότητα μια εφαρμογή και προώθηση των αρχών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Τα προγράμματα αυτά, στα οποία συμμετέχουν οι μαθητές/τριες, συμβάλλουν στην ανάδειξη των προβλημάτων κυρίως της τοπικής κοινωνίας, των βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών/τριων και τους παρωθούν σε προσπάθειες εξεύρεσης λύσεων και ανάληψη δράσεων μέσα στο περιβάλλον για το περιβάλλον και τους βοηθούν στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης (Thakur, 2012).

Οι παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της μπορεί να σχετίζονται με την προσωπικότητα και την κοσμοθεωρία των μαθητών/τριών, όπως είναι

αντιλήψεις του ατόμου για τη ζωή του και ο αξιακός κώδικάς του. Ενδέχεται, όμως, και να επιδρούν και εξωτερικοί παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο, όπως η οικογένεια, το σχολείο, τα ΜΜΕ. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν επικεντρώνεται μόνο στην παροχή γνώσεων με προκαθορισμένους τρόπους, αλλά στοχεύει κυρίως στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής συνείδησης. Αυτό σημαίνει ότι η ΠΕ αναλαμβάνει το σημαντικό ρόλο να επιτύχει τη σύνδεση των ανθρώπων με το περιβάλλον τους, διεγείροντας έτσι το ενδιαφέρον τους και κινητοποιώντας τους να συμμετέχουν σε δράσεις. Και για να το πετύχει αυτό, διαφοροποιείται σε σχέση με την παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης και παρέχει στους μαθητές/τριες, παράλληλα με τη γνώση, συναρπαστική εμπειρία, απρόσμενη και ευτυχή ανακάλυψη (Nazir & Pedretti, 2015).

Οι ερευνητές και όλοι όσοι ενασχολούνται με την ΠΕ προτείνουν κάτι νεωτεριστικό. Πρόκειται για μια στροφή από τους στόχους της εκπαίδευσης που επιβάλλονταν μέχρι τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Τώρα, οι στόχοι της εκπαίδευσης που εισηγούνται οι ειδικοί παύουν να είναι κυρίως γνωστικοί και να σχετίζονται με τη παροχή τυποποιημένων γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον. Οι νέοι στόχοι που τίθενται εστιάζουν στην ενίσχυση σε βάθος της περιβαλλοντικής συνείδησης των λαών, που εκφράζεται μέσα από ουσιαστικούς τρόπους προσέγγισης του περιβάλλοντος (Bowers, 2009).

Αναμφισβήτητα, σε όλη αυτή τη νέα κατάσταση πρωταγωνιστικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συνείδησης. Ο Song υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αύξηση της ευαισθητοποίησης και τη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης στους εκπαιδευόμενους, ώστε η ΠΕ να αλλάξει το τοπίο στον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης του περιβάλλοντος. Είναι έργο των εκπαιδευτικών να κατευθύνουν τους μαθητές/τριες, ώστε να εκφράζονται με δημιουργικότητα και να τους παροτρύνουν να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον. Μέσω των έργων τους μπορούν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, να εμπλακούν με την τέχνη, την αισθητική και να προσεγγίσουν ουσιαστικά τη σημασία και τα μηνύματα που εκπέμπει η φύση. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν αισθήματα σεβασμού και θαυμασμού απέναντι στα στοιχεία της φύσης και θα τα συνδέσουν με την αισθητική. Το αποτέλεσμα θα δικαιώσει τους εμπνευστές και εισηγητές της ΠΕ και η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών θα αποτελέσει μέσο για την αύξηση της ευαισθητοποίησης (Song, 2009).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΑΕΙΦΟΡΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

### **3.1 Η κρίση του περιβάλλοντος και της ανάπτυξης**

Ο άνθρωπος από τη στιγμή της εμφάνισής του στη γη βρέθηκε αντιμέτωπος με τα φυσικά στοιχεία, προκειμένου να εξασφαλίσει την επιβίωσή του και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του. Στην προσπάθειά του αυτή, ανέπτυξε έναν αξιοθαύμαστο υλικοτεχνικό πολιτισμό που συμβάδιζε με έναν αξιακό κώδικα και παραγωγικά μοντέλα που επικρατούσαν σε κάθε ιστορική περίοδο. Κύριος μοχλός αυτής της ανάπτυξης υπήρξε η βιομηχανία. Ο τομέας αυτός της οικονομίας κλήθηκε να σηκώσει το βάρος της βελτίωσης των όρων διαβίωσης των ανθρώπων (Ανδρεόπουλος, 2013).

Έτσι, στις αρχές του εικοστού αιώνα, οι ανθρώπινες κοινωνίες, συναίνεσαν, στο όνομα της οικονομικής ανάπτυξης, που αποτέλεσε και τη βασική επιδίωξή τους, στην υιοθέτηση μιας αντίληψης για την αναγκαιότητα επιτάχυνσης των ρυθμών μεγέθυνσης στην οικονομία, η οποία υλοποιήθηκε μέσα από πολιτικούς σχεδιασμούς και στρατηγικές. Στόχος της νέας πολιτικής ήταν η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, χωρίς να επιδεικνύεται ενδιαφέρον για τη διάσταση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης που αποτέλεσε προϊόν της επιδιωκόμενης ανάπτυξης (Βαβούρας, 2011).

Αυτού του είδους η ανάπτυξη, που υποστηρίχθηκε ένθερμα, χαρακτηρίστηκε από μια βαθύτατη κρίση, αφού η υπόσχεση για παγκόσμια ευημερία υπήρξε ανυπόστατη και η κρίση έλαβε ποικίλες διαστάσεις. Πρωτίστως, ανέτρεψε τις οικολογικές ισορροπίες και στη συνέχεια μετετράπηκε σε οικονομική και βαθύτατα κοινωνική κρίση, αφού επικράτησε μεγάλη αδικία στην παραγωγή και ανισοκατανομή στον παραγόμενο πλούτο, στην εργασία, στους φυσικούς πόρους και στην περιβαλλοντική υποβάθμιση (Φλογαίτη, 2011α).

Παράλληλα, σύμφωνα με την οικονομική και οικολογική-περιβαλλοντική οπτική, η οικονομική ανάπτυξη συνεξετάστηκε με την προστασία του περιβάλλοντος και υπήρξαν

ακραίες αντιθέσεις σχετικά με τη σχέση που έχουν μεταξύ τους αυτές οι δύο έννοιες (Galleoti, 2003). Σύμφωνα με την πρώτη οπτική, ο κυρίαρχος στόχος της οικονομίας έπρεπε να διασφαλιστεί με την άρση, κατά το δυνατόν, των περισσότερων περιορισμών που έθετε η προστασία και ο σεβασμός προς το περιβάλλον. Για την ικανοποίηση του αισθήματος ποσοτικής και ποιοτικής ευημερίας της κοινωνίας, έπρεπε να προηγηθεί η ανάπτυξη της οικονομίας σε ικανοποιητικό βαθμό και στη συνέχεια να ληφθούν τα αναγκαία μέτρα για το περιβάλλον. Αναλυτικότερα, οικονομία και περιβάλλον αντιμετωπίστηκαν στις συζητήσεις και στους σχεδιασμούς των ειδικών και πολιτικών ως ανάλογα μεγέθη, αφού η βελτίωση του ενός θα συμβάδιζε με τη βελτίωση του άλλου. Τελικά, οι δύο στόχοι θεωρήθηκαν ασύμβατοι, γιατί φαινόταν απόκλιση στις διαστάσεις της ανάπτυξης και του περιβάλλοντος και, κατά συνέπεια, σύγκρουση μεταξύ τους. Στον αντίποδα υπήρξε η οικολογική-περιβαλλοντική οπτική, σύμφωνα με την οποία η βελτίωση των οικονομικών δεικτών της οικονομίας επιδρά καταστρεπτικά στο περιβάλλον και γι' αυτό το λόγο η προστασία του πρέπει να προταχθεί, έστω και με αναστολή της οικονομικής ανάπτυξης (Φώκιαλη, 2011: 72 -73).

Πρωταγωνίστριες σε αυτή τη διαδρομή, όπου η προώθηση της οικονομίας σήμαινε αναγκαστικά θυσία του περιβάλλοντος, το οποίο αγνοήθηκε παντελώς, αναδείχθηκαν κυρίως οι προηγμένες χώρες, με βιομηχανικό χαρακτήρα οικονομίας, οι πρωτοβουλίες των οποίων εισήγαγαν την ανθρωπότητα σε μια νέα εποχή, την εποχή της «μεταβιομηχανικής κοινωνίας» (Ανδρέοπουλος, 2013). Συγκεκριμένα, από τα τέλη περίπου του εικοστού αιώνα, στο διάλογο με τους εκπροσώπους της οικονομικής επιστήμης και των επιστημών του περιβάλλοντος και υπό το αίσθημα ενοχής των δυτικών κρατών για τον παραμερισμό της περιβαλλοντικής διάστασης της βιομηχανικής οικονομίας των κρατών τους, επήλθαν αλλαγές. Οι αλλαγές σχετίζονταν με τον τρόπο που ορίζονταν οι έννοιες της ανάπτυξης και του περιβάλλοντος και έφεραν τη σφραγίδα των μεταμοντέρνων θεωρήσεων των εννοιών αυτών (Martin, 2004· Mc Gregor, 2003).

## 3.2 Αειφορία

Προς το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του επόμενου, σημειώνεται μια μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία προσδιορίζεται σημασιολογικά από την αειφορία. Είναι το αποτέλεσμα του επαναπροσδιορισμού της έννοιας της ανάπτυξης που συντελέστηκε και εξακολουθεί να αποτελεί και το ζητούμενο για την επίτευξη της ευημερίας σε παγκόσμια κλίμακα, με έμφαση στην επίλυση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων. Με την Αειφορία η περιβαλλοντική προβληματική παύει να αφορά μόνο στην ανάλυση των προβλημάτων και στην καταγγελία τους και μεταβαίνει στον κόσμο της οικονομίας, για να βρει νέα κριτήρια για τη μέτρηση της ευημερίας (Φλογαΐτη, 2011α).

Η αειφορία ως έννοια εμπερικλείει την έννοια του περιβάλλοντος και δηλώνει την άρρηκτη σχέση του με την κοινωνία, την οικονομία και την ανάπτυξη. Δεν βλέπει μόνο ως οικονομική την ανάπτυξη αλλά και ως κοινωνική. Πρόκειται, δηλαδή, για μια πολύπλοκη έννοια που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση της οικονομίας, του περιβάλλοντος και της κοινωνίας (Σοφούλης, 2003, στο Φλογαΐτη, 2011α).

Με την έννοια της αειφορίας επιχειρείται η γεφύρωση ενός παραδοσιακά μεγάλου χάσματος ανάμεσα σε δύο αντιθετικούς και ασύμβατους κόσμους, του περιβάλλοντος και της οικονομίας (Giddings et al., 2002:188). Η αειφορία προβάλλει ως μια έννοια γενικότερη από αυτήν του περιβάλλοντος, γιατί εμπεριέχει ταυτόχρονα το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική (Korhonen, 2003).

Επειδή το περιβάλλον συνδέεται με την ευημερία των ανθρώπων σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, προκύπτει η ανάγκη για μια βιώσιμη ή αειφόρο ανάπτυξη που λαμβάνει υπόψη αυτή τη σχέση. Με την εισαγωγή της έννοιας της αειφορίας, παύει η περιβαλλοντική προβληματική να σχετίζεται μόνο με το φυσικό περιβάλλον και επεκτείνεται και στα πεδία της οικονομίας, της κοινωνίας και της πολιτικής. Η αειφορία αποτελεί μια διευρυμένη έννοια και δυναμικά εξελισσόμενη που θέτει το πλαίσιο στο οποίο θα εντοπισθούν τα προβλήματα και θα αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας, ενώ παράλληλα φέρνει στο προσκήνιο τις αξίες που έχουν διαμορφωθεί στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Η αειφορία στηρίζεται σε τρεις ισότιμους άξονες, την κοινωνία, την οικονομία και το περιβάλλον. Κανένας από τους τρεις αυτούς άξονες δεν προκρίνεται ως σπουδαιότερος, αν και διαφέρουν ποιοτικά και συνδέονται μεταξύ τους με τη διάσταση του πολιτισμού (Παπαβασιλείου, 2015: 23-24).

### **3.3 Από την Αειφορία στην Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ)**

Η δεκαετία του '80 θεωρείται η περίοδος όπου καθιερώθηκε η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, στο Συνέδριο του Βελιγραδίου, το 1975, για πρώτη φορά τα περιβαλλοντικά προβλήματα αναλύονται σε βάθος και διαπιστώνεται η συσχέτισή τους με τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Στο Συνέδριο της Μόσχας (1987), υιοθετούνται οι αποφάσεις από τη Διάσκεψη της Τιφλίδας (1977) και αναγνωρίζεται η έννοια της Αειφόρου ανάπτυξης ως ο τύπος της ανάπτυξης που θα δώσει λύσεις στα περιβαλλοντικά προβλήματα (Παπαβασιλείου, 2015).

Το 1987 διατυπώνεται επίσημα ο όρος «Αειφόρος Ανάπτυξη» από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στην έκθεση με θέμα «Το κοινό μας Μέλλον» (WCED), γνωστή και ως Αναφορά Brundtland: *«Η ανάπτυξη είναι αειφόρος, όταν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες, χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες»* (WCED, 1987). Ο δεύτερος ορισμός δίνεται στο κείμενο που προέρχεται από το «Φροντίζοντας τη Γη»: *«μια Στρατηγική για την Αειφορία των οργανισμών IUCN, UNEP, και WWF, λόγω της διφορίας που, κατά την εκτίμηση των ειδικών επιστημόνων, χαρακτηρίζει τον πρώτο ορισμό. Σύμφωνα μ' αυτόν, η αειφόρος ανάπτυξη αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου βίου, με ταυτόχρονη προσαρμογή στη φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων στα οποία ζει και δρα ο άνθρωπος* (Heselin & Goldstein, 2000).

Με βάση τους δύο παραπάνω ορισμούς, συγκροτείται η βασική ιδέα της αειφόρου ανάπτυξης η οποία αποτελεί τη συνισταμένη των αρχών που αφορούν, από τη μια, την οικολογική αειφορία (αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση όλων των ειδών των οικοσυστημάτων, διασφάλιση της βιοποικιλότητας και ανθρώπινες παρεμβάσεις με όσο το δυνατόν μικρότερο κόστος για τη φύση) και, από την άλλη, την κοινωνική δικαιοσύνη



(θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες και δικαιώματα, συμμετοχή, διαγενεακή δικαιοσύνη). Στην πραγματικότητα γίνεται λόγος για έναν νέο τύπο ανάπτυξης που είναι συμφέρουσα και για τους ανθρώπους και για τα οικοσυστήματα (UNESCO, 2005).

Στη Σύνοδο Κορυφής του Ρίο, όλες οι κυβερνήσεις –172 στο σύνολό τους– αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αναθεώρησης των εθνικών προγραμμάτων και των πολιτικών τους, προκειμένου οι οικονομικές αποφάσεις να μην έχουν αρνητικό αντίκτυπο στο περιβάλλον, προσανατολιζόμενες στην επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης. Επειδή το περιβάλλον συνδέεται με την ευημερία των ανθρώπων σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, προκύπτει η ανάγκη για μια βιώσιμη ανάπτυξη που λαμβάνει υπόψη αυτή τη σχέση (Δημητρίου, 2009).

Η υιοθέτηση της αειφόρου ανάπτυξης ως κεντρικής πολιτικής επιλογής σε παγκόσμιο επίπεδο επιβεβαιώνεται για μια ακόμη φορά στο Γιοχάνεσμπουργκ της Νότιας Αφρικής. Τον Αύγουστο του 2002 πραγματοποιείται η Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής με θέμα «Αειφόρος ανάπτυξη», για να αποτιμηθούν τα αποτελέσματα των συμφωνιών του Ρίο και να αποφασιστούν νέες στρατηγικές και πολιτικές. Όπως φαίνεται από τον τίτλο της διάσκεψης, εκλείπει ο όρος «περιβάλλον», ο οποίος ενσωματώνεται πλέον στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης. Στις συζητήσεις που έγιναν, δόθηκε έμφαση σε περιβαλλοντικά προβλήματα αναφέρονται στους τρεις άξονες της αειφόρου ανάπτυξης (UNESCO, 2002).

Θεμελιώδεις στόχοι της αειφόρου ανάπτυξης είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η εξασφάλιση της οικονομικής ανάπτυξης και η προστασία του περιβάλλοντος. Παρόλο που οι τρεις αυτοί παράγοντες πρέπει και μπορούν να λειτουργούν αρμονικά, εντούτοις αλληλοσυγκρούονται συχνά. Είναι γνωστό ότι μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση και μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η οικονομική ανάπτυξη και ευημερία που συντελέστηκε είχε ως άμεσο αποτέλεσμα την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος. Με την εισαγωγή της έννοιας της αειφόρου ανάπτυξης αποδεικνύεται ότι έχει πλέον καταστεί σαφές πως η οικονομική πρόοδος είναι απαραίτητη για τον σύγχρονο άνθρωπο αλλά ταυτόχρονα, πρέπει να προασπίζεται και να περιφρουρείται η έννοια του περιβάλλοντος και η προστασία της φύσης. Με βάση τα παραπάνω, οι χώρες που έφεραν τα ηνία στην ανεξέλεγκτη τεχνολογική πρόοδο για τη μεγιστοποίηση των οικονομικών δεικτών και της υλικής ευδαιμονίας άλλαξαν τον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και υιοθέτησαν μια φιλοσοφία περί «αειφόρου ανάπτυξης», εγκαινιάζοντας μια νέα ιστορική περίοδο, όπου

κυριάρχησαν και κυριαρχούν απόψεις και πρωτοβουλίες για την αποτροπή μιας περαιτέρω υποβάθμισης του περιβάλλοντος (Ανδρεόπουλος, 2013).

Συμπερασματικά, η έννοια «αιεφόρος ανάπτυξη» υπήρξε απόρροια της διεύρυνσης των εννοιών «ανάπτυξη» και «περιβάλλον». Σύμφωνα με τον πάγιο τρόπο αντίληψης των εννοιών, το σημαινόμενο του όρου περιβάλλον εκλαμβάνεται κυρίως με τη φυσική του διάσταση, ενώ, μετά τις αρνητικές συνέπειες που είχε η οικονομική ανάπτυξη στη φύση, άρχισαν να αναγνωρίζονται και οι άλλες διαστάσεις της έννοιας, όπως η κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική, που φαίνεται να συμπληρώνουν το περιεχόμενο του όρου. Επίσης, με την έννοια «ανάπτυξη» οριζόταν κυρίως η οικονομική μεγέθυνση. Με την αποδοχή της διεύρυνσης του όρου, αναγκαίες πτυχές της σημασίας του αναγνωρίστηκαν, παράλληλα με την οικονομική, και η κοινωνική, πολιτισμική και περιβαλλοντική διάσταση. Μέσα από αυτή την πολυσημία του όρου που αποκαλύπτει αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις των διαφόρων επιπέδων ζωής, η ευημερία της κοινωνίας δεν είναι μόνο ποσοτική αλλά και ποιοτική (Φώκιαλη, 2011).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

### **4.1 Το ιστορικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

Οι προβληματισμοί, οι συζητήσεις που έλαβαν χώρα γύρω από τη συσχέτιση των εννοιών «προστασία του περιβάλλοντος» και «οικονομική ανάπτυξη» και το πλήθος των διεθνών πολιτικών και οικονομικών οργανισμών (ΟΗΕ, ΟΟΣΑ κ.ά.), που έλαβαν αποφάσεις που αφορούσαν στην αναγκαιότητα της επίτευξης της αειφόρου ανάπτυξης, οδήγησαν στην καθιέρωση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Με λίγα λόγια η ανάπτυξή της δεν αφορά σε πρωτοβουλίες και συλλήψεις ιδεών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως γνωρίζουμε ότι έγινε στην περίπτωση των περισσότερων εκπαιδευτικών κινημάτων και γίνεται μέχρι και σήμερα. Σε όλα τα σχετικά επίσημα κείμενα που συντάχθηκαν σε διεθνές επίπεδο τονίζεται η σημασία της εκπαίδευσης, τυπικής, μη τυπικής και άτυπης για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Σύμφωνα με τη Φλογαίτη (2011α), είναι γεγονός ότι η ΠΕ που γεννήθηκε μέσα από το περιβαλλοντικό κίνημα, στη διάρκεια της διαδρομής της πέτυχε τη δημιουργία μιας «λάιτ» πράσινης κοινωνίας, υπό την έννοια ότι έκανε άξονα του κοινωνικού γίγνεσθαι τη φύση και την προστασία της και πρασίνισε το σχολείο, αφού εισήγαγε στο χώρο της εκπαίδευσης καινοτόμες και εναλλακτικές προσεγγίσεις σε όλο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στην πορεία επιτεύχθηκαν οι βασικοί στόχοι της που είναι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η «συμβατική» γνώση. Θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς μια ευκαιρία για εκπαιδευτικές αλλαγές ή περιβαλλοντικές ή και τα δύο και αναπτύχθηκε θεαματικά, αν και η καινοτομία που παρουσίαζε ο χαρακτήρας της συνάντησε εμπόδια (Χρυσ αφίδης, 2005).

Οι δύσκολοι, όμως, στόχοι της ΠΕ δεν έχουν ακόμη εκπληρωθεί. Η διεπιστημονικότητα, η συστημική και κριτική σκέψη, η διαμόρφωση στάσεων και αξιών, η ανάπτυξη ικανοτήτων, η ενεργός εμπλοκή στην επίλυση προβλημάτων, η συλλογική

δράση, η συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων, η δυνατότητα εφαρμογής των μαθησιακών εμπειριών σε όλες τις εκφάνσεις του βίου των μαθητών/τριών και οι καινοτόμες παιδαγωγικές στρατηγικές αποτελούν τους άξονες της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και συγχρόνως τους φιλόδοξους στόχους και χαρακτηριστικά της γνωρίσματα (Παπαβασιλείου, 2015).

## **4.2 Χαρακτηριστικά της ΕΑΑ**

Πρόκειται για ένα νέο ρεύμα στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που μετεξελίσσεται και ενσωματώνει στους κόλπους της την αειφόρο ανάπτυξη (ΑΑ), για να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα και τις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες της εποχής. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τη φύση στην κοινωνία, από οικολογικές προσεγγίσεις σε κοινωνικοπολιτικές, από το σχολείο στο σύστημα σχολείο-κοινότητα. Παύει πλέον να εστιάζει μόνο στη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, τις καταστρεπτικές παρεμβάσεις του σ' αυτό και στις προτάσεις για σωστότερη διαχείριση των φυσικών πόρων και διευρύνεται με την ενσωμάτωση της ΑΑ. Δίνει έμφαση, παράλληλα με το περιβάλλον, στην κοινωνία και την οικονομία, έννοιες τις οποίες αντιμετωπίζει ως αλληλοεξαρτώμενες και αλληλένδετες. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, όπως μετεξελίσσεται προσανατολίζεται σε αρχές, γνώσεις, στάσεις και αξίες και είναι μια εκπαίδευση, πολιτική και δημοκρατική, που στοχεύει στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Εξάλλου, έργο της εκπαίδευσης αποτελεί να οδηγήσει τους ανθρώπους να προσεγγίσουν τις νέες ιδέες που σχετίζονται με την ΑΑ, και να υλοποιήσουν είτε προσωπικά είτε κοινωνικά σχέδια για την υλοποίηση των αρχών της (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Σύμφωνα με τους Hopkins και McKeown (2003), η βασική εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται, ώστε να γίνονται κατανοητές οι διασυνδέσεις και οι σχέσεις ανάμεσα στους τρεις πυλώνες της αειφορίας: την κοινωνία, την οικονομία και το περιβάλλον. Η ΕΑΑ πραγματώνει αυτό το έργο και παρουσιάζεται ως ένα νέο οργανωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Βασίζεται σε μια ολιστική προσέγγιση του σχολείου, με την έννοια της

αιεφορίας να αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα επιτευχθούν οι υπάρχοντες εκπαιδευτικοί στόχοι (UNESCO 2005).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρξει μια διεπιστημονική σύλληψη των κοινωνικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών και πολιτιστικών διαστάσεων της αιεφορίας. Για το σκοπό αυτό, χρήσιμα εργαλεία αποδεικνύονται πολλά γνωστικά πεδία, από το χώρο των «παραδοσιακά» γνωστικών αντικειμένων αντικειμένων, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές και κοινωνικές επιστήμες. Ακόμη και η εκπαίδευση στο χώρο της οικονομίας, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για τα θεμελιώδη ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα των ανθρώπων προσφέρονται για την υλοποίηση των στόχων της ΕΑΑ (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007). *«Η δύναμη της εκπαίδευσης για την αιεφόρο ανάπτυξη θα έρθει μέσα από τη συμβολή των διαφόρων επιστημών, οι οποίες, διαπλεκόμενες μεταξύ τους, θα διαμορφώσουν ένα κοινό όραμα για την αιεφορία»* (Hopkins & Mckeown, 2002).

Η Εκπαίδευση για την Αιεφόρο Ανάπτυξη απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτου ηλικίας. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία δια βίου μάθησης που λαμβάνει χώρα σε όλες της μορφές εκπαίδευσης, της τυπικής, της μη τυπικής και της άτυπης και διαρκεί χρονικά από την παιδική ηλικία ως την ενήλικη ζωή (UNESCO, 2004). Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η ΕΑΑ υποστηρίζεται και προωθείται έντονα από τους διεθνείς οργανισμούς, αν και το ζήτημα της σύνδεσής της με την ΠΕ διαμορφώνει ένα πεδίο υιοθέτησης και ανάπτυξης διαφορετικών οπτικών, θέσεων ερμηνειών και προτάσεων (Παπαβασιλείου, 2015).

### **4.3 Η καινοτομία της ΕΑΑ**

Μετά από συνέδρια και διασκέψεις (Στοκχόλμη 1972, Βελιγράδι 1975, Τιφλίδα 1977) που αποτέλεσαν απόρροια της αύξησης του προβληματισμού για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, οι συμμετέχοντες στις διαδικασίες αυτές κατέληξαν ότι η εμπλοκή της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα ήταν καθοριστικής σημασίας για την άρση των αδιεξόδων που προκαλούσαν οι συνεχείς πιέσεις στη φύση από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις. Η ακολουθούμενη, όμως, μέχρι τότε εκπαιδευτική πρακτική που αποσκοπούσε στην άσκηση

των εκπαιδευομένων στο χώρο της σχολικής τάξης δεν απέδωσε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Smith, 2007).

Η νέα μορφή εκπαίδευσης που θα μπορούσε να αποτελέσει μια απάντηση στις παραδοσιακές δομές της εκπαίδευσης διακρίνεται από μια αντισυμβατικότητα και είναι γνωστή ως «βασισμένη στο χώρο της εκπαίδευσης». Θέτει ως προτεραιότητές της τη δυναμική του φυσικού και κοινωνικού χώρου, όπου ζουν και δρουν οι άνθρωποι και η οποία ανακαλύπτεται ύστερα από μελέτη και διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών. Η θεματική της καλύπτει τη φύση, την πολιτική, το περιβάλλον και την οικονομία (Powers, 2004).

Στην πραγματικότητα, η καινοτομία της έγκειται στο γεγονός ότι βασίζεται στο χώρο της κοινότητας και αναλαμβάνει να κινητοποιήσει τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης και πρωτοβουλία, για να διασφαλίσουν και να βελτιώσουν τη ζωή τους και τη ζωή όσων αποτελούν τον περίγυρό τους. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης εστιάζει στην περιγραφή, μελέτη και κατανόηση των ανθρώπινων ενεργειών και εμπειριών, με σκοπό την ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση (Gruenewald, 2006).

Ο γενικός στόχος της ΕΑΑ είναι η ενσωμάτωση στην εκπαίδευση των αξιών και των πρακτικών της αειφόρου ανάπτυξης σε κάθε μορφής εκπαίδευση. Μόνο έτσι θα γίνει πραγματικότητα η βιωσιμότητα του περιβάλλοντος, της οικονομίας και της κοινωνίας για τις σημερινές και τις επερχόμενες γενιές. Οι θέσεις της που εκφράζονται μέσα από τα κείμενα των διεθνών οργανισμών την εμφανίζουν ως μια καινοτόμο διαδικασία, η οποία θεμελιώνει ένα νέο όραμα για τον κόσμο που θα επωφεληθεί από αυτή την εκπαίδευση (UNESCO, 2005). Όμως, αν ασκηθεί κριτική σε ό,τι αφορά στην υλοποίηση αυτού του οράματος, προκύπτει ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μένει σε μεγάλο βαθμό στο επίπεδο των καλών προθέσεων, χωρίς να γίνεται αναφορά στις συνθήκες εκείνες που θα την πραγματώσουν (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Το σχολείο με την ΕΑΑ θέτει ως κεντρικό του άξονα την αειφόρο ανάπτυξη και στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η περιβαλλοντική ενημερότητα, η σύνδεση με την τοπική κοινωνία και τη δημιουργία ενεργού πολίτη (DfES, 2005). Στόχος του είναι να διαμορφώσει εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να προσφέρει μαθησιακές εμπειρίες που θα παρέχουν τα εχέγγυα στους μαθητές να δράσουν για τη διασφάλιση της ποιότητας ζωής (Gough, 2005).

Στη «Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (2005 - 2014) που κήρυξε η UNESCO, η αειφορία δεν αποτελεί μόνο στόχο της εκπαίδευσης και αλλά μια έννοια βασική πάνω στην οποία θα σχεδιαστεί ο επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης και της μάθησης γενικότερα. Η εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη διαφέρει από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, γιατί ο ρόλος της είναι πιο καθοριστικός, διευρυσμένος και φιλόδοξος (Λιαράκου, 2011: 328).

Η ΕΑΑ σύμφωνα με την UNESCO (2006) στοχεύει στη διεπιστημονικότητα και τον ολιστικό τρόπο μάθησης με στόχο την αειφόρο ανάπτυξη και δεν αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης. Είναι μια εκπαίδευση με προσανατολισμό στις αξίες και αρχές που μπορούν να δοκιμαστούν και να εφαρμοστούν. Επίσης, δίνει έμφαση στον κριτικό τρόπο σκέψης και όχι στη στείρα αποστήθιση και χρησιμοποιεί πολλαπλά εκπαιδευτικά εργαλεία και τεχνικές, όπως η τέχνη, το δράμα, η συζήτηση. Αυτές οι τεχνικές δεν αποτελούν μέσο για τη μετάδοση γνώσης αλλά είναι η συνισταμένη μιας συλλογικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών τους θεσμών. Επιπρόσθετα, στόχοι της αποτελούν και οι συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη των αποφάσεων, η δυνατότητα εφαρμογής των μαθησιακών εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές/τριες στην καθημερινότητά τους και τέλος η δυνατότητα θέασης των ζητημάτων από το παγκόσμιο στο τοπικό επίπεδο (Dillon, 2009 στο Παπαβασιλείου, 2011: 41-42).

Ο Lange (2013) θεωρεί πως ένα πρόγραμμα σπουδών κατάλληλο για την ΕΑΑ πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια στο πολιτικό, στρατηγικό και διδακτικό πλαίσιο δράσης. Το πολιτικό πλαίσιο αναφέρεται στην ανάπτυξη σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσω της εκπαίδευσης μέσα σε μια δημοκρατική προοπτική. Το στρατηγικό πλαίσιο αφορά δράσεις της ΕΑΑ που συμβάλλουν στην υιοθέτηση φιλικών προς το περιβάλλον συμπεριφορών, τη δημιουργία «πράσινων» συλλόγων από τους μαθητές/τριες για ενημέρωση και δράση και μελέτη περίπτωσης.

Το Μάρτιο του 2006 πραγματοποιήθηκε στη Βιέννη η πρώτη Ευρωπαϊκή Διάσκεψη για την ΕΑΑ. Σ' αυτή τη διάσκεψη μια ομάδα εργασίας ερεύνησε τους δείκτες ποιότητας για την αξιολόγηση στην ΕΑΑ και κατέληξε στα εξής συμπεράσματα. Αρχικά, προέκυψε ότι η ποιότητα στον τομέα της εκπαίδευσης αφορά περισσότερο σε διαδικασίες και όχι αποτελέσματα. Επίσης, η μετάβαση από την αποδοτικότητα στην ποιοτική

ανάπτυξη αποτελεί βασικό στόχο της ΕΑΑ, τον οποίο επιδιώκει να επιτύχει μέσα από την αλλαγή σκέψης σχετικά με την αξιολόγηση. Η ΕΑΑ αποτελεί μια έννοια και η αξιολόγησή της μέσα από παραδείγματα, περιγραφές, καλές πρακτικές κ.ά. είναι συχνά πιο σημαντική από την αξιολόγηση που γίνεται με αριθμούς. Ακόμη, επισημάνθηκε ότι η αειφόρος ανάπτυξη επιτυγχάνεται με τη συμβολή της ΕΑΑ, χωρίς όμως να είναι δυνατό να αξιολογηθεί η ΕΑΑ μέσα από τις αλλαγές που έχουν επιτευχθεί. Τέλος, τα παράγωγα της ΕΑΑ είναι περισσότερο εκπαιδευτικά, αφού αφορούν κριτική σκέψη, ικανότητες δράσης κ.λπ. (Mayr & Schratz, 2006 στο Mayer, 2012: 83).

Με βάση τα χαρακτηριστικά και τους στόχους της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, σύμφωνα με την UNESCO καθώς και τα συμπεράσματα από τις αξιολογήσεις των ειδικών που συμμετείχαν σε ομάδες γίνεται σαφές ότι η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία δεν έχει γνώμονα τη γνώση και δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη μετάδοση επιστημονικών γνώσεων στους εκπαιδευόμενους όσο για τον «γραμματισμό» τους. Με την έννοια αυτή, η σημασία της ΕΑΑ έγκειται στο να καταστούν ικανοί οι εκπαιδευόμενοι να αναγνωρίζουν ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον και να μπορούν να εκφράσουν απόψεις πάνω σε επιστημονικά θέματα (Φλογαΐτη, 2011α).

#### **4.4 Οι διαστάσεις της σχέσης αειφόρου ανάπτυξης και εκπαίδευσης**

Η σχέση εκπαίδευσης και αειφόρου ανάπτυξης παρουσιάζει πολλαπλές διαστάσεις, οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια.

##### **4.4.1 Η περιβαλλοντική διάσταση**

Αρχικά, η δημογραφική έκρηξη και η αλόγιστη χρήση φυσικών πόρων καθώς και η υποβάθμιση του περιβάλλοντος που εντείνεται ολοένα και περισσότερο επιβάλλει στην ανθρωπότητα να προβεί σε αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, για να διασφαλίσει το αειφόρο μέλλον της (Flavin, 2005). Η ορθή διαχείριση των φυσικών πόρων στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών όχι μόνο των σημερινών αλλά και των μελλοντικών γενεών. Με



οδηγό την επιστημονική γνώση και με συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων είναι δυνατόν να επιτευχθεί ο στόχος της αειφόρου διαχείρισης των φυσικών πόρων και αυτό αποτελεί έργο της εκπαίδευσης (Κεραμέρης, 2008).

Όσον αφορά στο ενεργειακό μέλλον του πλανήτη, αυτό είναι επισφαλές, αφού η ενέργεια προέρχεται κυρίως από μη ανανεώσιμους φυσικούς πόρους. Η αειφορική κατανάλωση ενέργειας σχετίζεται με τη χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας. Η αλλαγή αυτή είναι θέμα παιδείας και αγωγής και η ΕΑΑ μπορεί να συμβάλλει σ' αυτό. Μπορεί να αναδείξει τη σπουδαιότητα εναλλακτικών μορφών ενέργειας για το περιβάλλον και την οικονομία και να συνδράμει στον επαναπροσδιορισμό των αξιών, με αλλαγή του καταναλωτικού προτύπου ζωής και την ενίσχυση της οικολογικής ευαισθητοποίησης (Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007).

Τα «επικίνδυνα απόβλητα», ένα από τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα, είναι ουσίες που προκαλούν αλλοιώσεις στα νερά, στον αέρα και στο έδαφος. Οι σημαντικότερες κατηγορίες θεωρούνται τα βιομηχανικά, τα νοσοκομειακά, τα χημικά, τα ηλεκτρονικά και τα πυρηνικά απόβλητα, που θεωρούνται και τα πιο επικίνδυνα (Marshall, 2005· Alley & Alley, 2013). Η αειφόρος διαχείριση των αποβλήτων αυτών έχει ως άξονά της την παραγωγή λιγότερων και τη μείωση της κατανάλωσής τους, αφού προηγηθούν αλλαγές στις καταναλωτικές συνήθειες, με στόχο τη μείωση της ρύπανσης (Davidson, 2011). Η ΕΑΑ περιλαμβάνει προγράμματα ανακύκλωσης που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ανακύκλωσης, να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα, να αναπτύξουν ικανότητες- δεξιότητες για την διαδικασία και να υιοθετήσουν την ανακύκλωση στις συνήθειές τους και τη συμπεριφορά τους (Gupta, 2011).

Η επίδραση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων οδήγησε σε μείωση της βιοποικιλότητας των παγκόσμιων οικοσυστημάτων (Flannery, 2005). Η βιοποικιλότητα είναι πολύτιμη για τον άνθρωπο, γιατί του παρέχει χρήσιμους πόρους για τη επιβίωσή του και εξυπηρετεί συμφέροντα του ανθρώπου που σχετίζονται και με τις πνευματικές του ανάγκες (Sarkar, 2005). Άλλοι επιστήμονες μιλούν για «εγγενή αξία» της βιοποικιλότητας, υπό την έννοια ότι όλα τα βιολογικά όντα- και όχι μόνο οι άνθρωποι- έχουν αυτοτελή αξία ανεξάρτητα από το αν εξυπηρετούν τα ανθρώπινα συμφέροντα. Πρόκειται για μια

οικοκεντρική θεώρηση που απομακρύνεται από την ανθρωποκεντρική και υπαγορεύει έναν σεβασμό προς τη φύση (McShane, 2007).

Η ΕΑΑ περιλαμβάνει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικά προγράμματα που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν την αξία της βιοποικιλότητας. Στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνονται η ευαισθητοποίηση, η υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και η καλλιέργεια του σεβασμού και της μέριμνας γι' αυτή (Παπαβασιλείου, 2015).

Ο άνθρωπος της σύγχρονης εποχής είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει τα περιβαλλοντικά αδιέξοδα που έχει προκαλέσει η ανεξέλεγκτη εκμετάλλευση των συμβατικών καυσίμων και της ραγδαίας αύξησης της ενεργειακής ζήτησης. Για να επιτευχθεί αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υιοθέτηση των αρχών της αειφορίας με παράλληλη συμμετοχή και δράση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Πρέπει να υπάρξει αλλαγή στον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των πραγμάτων με την εφαρμογή μιας καινοτόμου αειφορικής εκπαιδευτικής στρατηγικής που θα λαμβάνει υπόψη και την περιβαλλοντική διάσταση στη σχέση αειφόρου ανάπτυξης και εκπαίδευσης (Φύκαρης, 2004).

Η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία που στοχεύει σε ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί να εργαστούν για να εξασφαλίσουν μια ζωή με ποιοτικά χαρακτηριστικά στο σπίτι, στην κοινότητα όπου ζουν και στην εργασία τους (Gough, 2005). Οι προτεραιότητες που χαράσσει είναι κυρίως κοινωνικές, πράγμα που σημαίνει ότι η εκπαίδευση είναι προσωπικού χαρακτήρα και στο κέντρο της μάθησης τίθενται οι ανάγκες και οι προσδοκίες τους για το μέλλον (Fullan, 2007).

#### **4.4.2 Η οικονομική διάσταση**

Από τα οικονομικά συστήματα του παρελθόντος μεταβήκαμε στο σύστημα της οικονομίας της αγοράς που είχε σημαντικές επιπτώσεις όχι μόνο σε επίπεδο οικονομίας, αλλά και κοινωνίας, πολιτικής, πολιτισμού και περιβάλλοντος (Polanyi, 2007). Στο νέο σύστημα οικονομίας, όλα τα βασικά οικονομικά προβλήματα επιλύονται με βάση έναν μηχανισμό τιμών και όχι αποφάσεων των μελών της κοινωνίας με πλήρη συνείδηση

(Φωτόπουλος, 2005). Το ισχύον οικονομικό σύστημα συνδέεται άρρηκτα με την αλόγιστη κατανάλωση και ζήτηση καθώς και τη μαζοποίηση (Webster & Johnson, 2011).

Η κατανάλωση που είναι σύμφωνη με το πνεύμα τη αειφορίας βασίζεται στην ενημέρωση, ασφάλεια και ορθολογική χρήση των προϊόντων και δικαιωμάτων των καταναλωτών. Ερευνά τους μηχανισμούς που προωθούν τα καταναλωτικά πρότυπα (Senge & Carsted, 2003· Κούσουλας, 2007) και σημαίνει επιλογές στην αγορά αγαθών που δεν βλάπτουν το περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία (Fuchs & Lorek, 2005).

Το αειφόρο σχολείο παρέχει στους μαθητές γνώσεις και εμπειρίες, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να ζουν περιορίζοντας την κατανάλωση, να απεγκλωβιστούν από τα πρότυπα του υλικού ευδαιμονισμού, να υιοθετούν περιβαλλοντικές, κοινωνικές και ηθικές αξίες (Tilbury & Cooke, 2005). Η ΕΑΑ τους βοηθά να αντισταθούν κριτικά στις καταναλωτικές πιέσεις και να βρίσκουν ικανοποίηση στη ζωή τους, ακόμη και αν δεν έχουν τα υλικά αγαθά που διαφημίζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Huckle, 2010).

Μέσω της ΕΑΑ, το ζητούμενο, που είναι η ανάπτυξη, συνιστά το αποτέλεσμα μιας συνεχούς αμφισβήτησης, κριτικής αποτίμησης και αναθεώρησης ορισμένων πρακτικών, ώστε να υπάρξει μια νέα εναλλακτική πρόταση ανάπτυξης που θα χαρακτηρίζεται από ισορροπία. Και για να συμβεί αυτό είναι ανάγκη να υιοθετηθούν πρακτικές στο επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν αξίες που συγκρούονται με το ισχύον μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης και να συνειδητοποιήσουν ότι οι αξίες τους δεν συμβαδίζουν με τα όσα ανακαλύπτουν (Κατσιγιάννη & Καΐλα, 2011).

#### **4.4.3 Η κοινωνική διάσταση**

Στο πλαίσιο της κοινωνικής αειφορίας, παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα μέλη της κοινότητας, με ιδιαίτερη μέριμνα στις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, προωθούνται η διαφορετικότητα και η ανεκτικότητα, παρέχονται δομές που να εξασφαλίζουν τη συνεκτικότητα εντός και εκτός της κοινότητας και εξασφαλίζεται η κάλυψη των βασικών αναγκών και της καλής ποιότητας ζωής για όλα τα μέλη είτε ατομικά είτε συλλογικά (McKenzie, 2004).

Η κοινωνική διάσταση της αειφορίας ενισχύεται από τις έννοιες της κοινωνικής ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιδιώκεται η δίκαιη κατανομή των πόρων, η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής με την αποφυγή κοινωνικών και περιβαλλοντικών αποκλεισμών η παροχή ίσων ευκαιριών (Pierson, 2002), η ισότιμη πρόσβαση στην υγεία, στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση (Barton, 2000).

Στο πλαίσιο της αειφορίας η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολύτιμο κεφάλαιο, ώστε να καταπολεμηθούν προβλήματα, όπως ο αναλφαβητισμός, η υποεκπαίδευση, να εφοδιάσει τα άτομα με τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου, δίνοντας απαντήσεις στην φτώχεια (UNESCO, 2013). Μπορεί, επίσης, να καλλιεργήσει τον εθελοντισμό ως τρόπο ζωής, συμβάλλοντας στην κοινωνική πρόοδο, περιορίζοντας τις κοινωνικές και οικονομικές διακρίσεις, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενδυναμώνοντας την αλληλεγγύη και την ανάπτυξη συναισθημάτων (Georgeou, 2012· Winfield, 2013).

Μέσα από την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα μέλη της κοινότητας, με ιδιαίτερη μέριμνα στις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, προωθούνται η διαφορετικότητα και η ανεκτικότητα, παρέχονται δομές που να εξασφαλίζουν τη συνεκτικότητα εντός και εκτός της κοινότητας και εξασφαλίζεται η κάλυψη των βασικών αναγκών και της καλής ποιότητας ζωής για όλα τα μέλη είτε ατομικά είτε συλλογικά (McKenzie, 2004). Βασικές έννοιες συνιστούν η κοινωνική ισότητα και η κοινωνικής δικαιοσύνη. Επιδιώκεται η δίκαιη κατανομή των πόρων, η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής με την αποφυγή κοινωνικών και περιβαλλοντικών αποκλεισμών η παροχή ίσων ευκαιριών (Pierson, 2002), η ισότιμη πρόσβαση στην υγεία, στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση (Barton, 2000).

#### **4.4.4 Η πολιτιστική διάσταση**

Ο πολιτισμός και η αειφορία παρουσιάζουν άρρηκτη σχέση μεταξύ τους, καθώς ο πολιτισμός διαμορφώνει τις σχέσεις ανθρώπου και φύσης. Ταυτόχρονα με τη βιοποικιλότητα γίνεται λόγος και για την πολιτισμική ποικιλότητα. Αυτή εκδηλώνεται στη γλώσσα, στις αξίες, στην τέχνη, στη γνώση, στην κοινωνική οργάνωση και στις

διατροφικές συνήθειες που είναι πολύτιμη τόσο για τις σημερινές όσο και για τις μελλοντικές γενιές (Maffi, 2001· Higgins, 2013 στο Παπαβασιλείου, 2015).

Η ΕΑΑ έχει ως στόχο να διαμορφώσει τον σημερινό μαθητή/τρια σε αυριανό πολίτη που θα έχει όλα τα πνευματικά και πολιτιστικά εφόδια να συνειδητοποιήσει πρώτα τη δική του πολιτιστική ταυτότητα, στη συνέχεια να προασπίσει τη διαφύλαξη της πολιτιστικής ποικιλότητας και τέλος να γίνει ο θεματοφύλακας του πολιτισμού και των πολιτισμικών αξιών (Δημητρίου, 2005).

Η αειφόρος ανάπτυξη συμβάλλει στην ειρηνική συνύπαρξη των πολιτισμών των ανθρώπινων κοινοτήτων και αναδεικνύει τον διαπολιτισμικό διάλογο ως μέσο για βιώσιμα οράματα ενός καλύτερου μελλοντικά κόσμου. Για την πλήρη ενσωμάτωση της πολιτισμικής διάστασης στο πλαίσιο της ΕΑΑ, κρίνεται αναγκαία η θεώρηση του πολιτισμού ως ευρύτερου όρου από αυτό της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επιβάλλεται να βρεθούν νέοι τρόποι αρμονικής συνύπαρξης των πολιτισμών, αφού η πολιτιστική πραγματικότητα κάθε χώρας υπόκειται σε αλλαγές, να προσδιορίζονται οι πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, να ενθαρρύνεται ο διαπολιτισμικός διάλογος, να προωθείται η συνεργασία σε διαπολιτισμικούς χώρους μάθησης και να ενσωματώνονται με σαφήνεια στους μαθησιακούς στόχους της ΕΑΑ οι αρχές του πολιτισμού (Tilbury & Mula, 2009).

Η εκπαίδευση που βασίζεται στις γενικές αρχές της Αειφόρου Ανάπτυξης στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και στην καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών, με σκοπό τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Αυτοί οι πολίτες εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους γνώσεις που αφορούν στην κάλυψη βασικών ανθρώπινων αναγκών, σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα, που τίθενται στο κέντρο της εκπαίδευσης και συμβάλλουν στη δημιουργία συνθηκών ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των κρατών και των κοινωνιών και μιας κουλτούρας σεβασμού και δημοκρατικής συνείδησης (Κατσιγιάννη, 2005).

#### **4.4.5 Η πολιτική διάσταση**

Η ανάπτυξη περιβαλλοντικού εγγραμματισμού εμπεριέχει την «πολιτότητα» (citizenship). Πρόκειται για την ανάπτυξη της ικανότητας να λαμβάνονται τεκμηριωμένες αποφάσεις και να ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή των πολιτών στα κοινωνικοπολιτικά

δρώμενα, προκειμένου να αντιμετωπισθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να επιτευχθεί η βελτίωση των όρων της ανθρώπινης κοινότητας (Κυριάκης & Τερεζάκη, 2012 στο Παπαβασιλείου, 2015).

Η εκπαίδευση είναι ο πρωταγωνιστής στην επίτευξη της αειφόρου ανάπτυξης σε πολιτικό επίπεδο. Στους στόχους της συμπεριλαμβάνεται η δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών που θα είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα με απαραίτητη προϋπόθεση την ενεργό συμμετοχή τους σε δράσεις για το μέλλον. Η μάθηση μέσα από την εμπειρία θα οδηγήσει τους μαθητές/τριες στην αντίληψη των προβλημάτων σε πραγματικές διαστάσεις και θα τους προετοιμάσει να δράσουν οι ίδιοι. Η ΕΑΑ θα τους ασκήσει, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους τις διαφορετικές οπτικές, να τηρούν δημοκρατικές διαδικασίες και να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Για την θεμελίωση των συλλογικών αρχών, όπως της ενεργού συμμετοχής, της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της κοινής προσπάθειας, όσο εντείνεται το πνεύμα δημοκρατίας τόσο πιο συνειδητή είναι η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και τόσο θετικότερα είναι τα αποτελέσματα (Rizzi, 2002).

Συμπερασματικά, η ΕΑΑ είναι μια πολιτική εκπαίδευση, αφού συνδέεται με την ιδιότητα του πολίτη, που στις σύγχρονες κοινωνίες σχετίζεται άμεσα με τη δημοκρατία, εξασφαλίζοντάς του την ατομική, κοινωνική και πολιτική ελευθερία, και με τους πολλαπλούς ρόλους και θέσεις που λαμβάνουν τα άτομα με τη συμμετοχή τους στη δημόσια ζωή. Όσο περισσότερο πιστεύουν οι μαθητές/τριες ότι η ενεργός συμμετοχή τους σε συλλογικές δράσεις θα οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και στην αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων, τόσο αποτελεσματικότερα προωθείται η αειφόρος ανάπτυξη (Παπαβασιλείου, 2015).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

### 5.1 Σύνδεση σχολείου και ζωής- «Νέο σχολείο»

Από την αρχαιότητα ακόμη είχε ήδη επισημανθεί η αναγκαιότητα να συνδεθεί το σχολικό πλαίσιο με όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου και να δώσει απαντήσεις αλλά και λύσεις σε ζητήματα που ανακύπτουν ως απόρροια του υλικότεχνικού πολιτισμού που ανέπτυξε ο άνθρωπος και της σχέσης που οικοδόμησε με τη φύση μέσω των πολιτιστικών επιτευγμάτων του. Ιδιαίτερα, στη σύγχρονη εποχή, περισσότερο από ποτέ καθίσταται αδήριτη η ανάγκη για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι στις δύο όψεις του περιβάλλοντος, φυσικού και ανθρωπογενούς. Αποκαλυπτικά ως προς τον επίκαιρο χαρακτήρα του παραπάνω προβληματισμού, είναι τα λόγια του Ευάγγελου Παπανούτσου, τα οποία, αν και έχουν περάσει δεκαετίες, εστιάζουν στις δυσχέρειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που είναι υπαρκτές μέχρι και σήμερα. *«Οραματιζόμαστε ένα νέο Έλληνα, ένα πολίτη της Ελληνικής Δημοκρατίας, ελεύθερο, υπερήφανο, δημιουργικό [...] Τι ωφελεί η μόρφωση, όταν είναι επίπλωση του νου με έτοιμες, φθηνές, ανούσιες γνώσεις; Όταν δεν κάνει τον άνθρωπο ικανό να σταθεί στέρεα στη ζωή και να νικά τις δυσκολίες με την αρετή του»* (Κογκούλης, 2011).

Από τότε έγιναν πολλές προσπάθειες για την αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης και την ποιοτική της αναβάθμιση μέσα από τη βελτίωση όλων των επιπέδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα με τίτλο *«Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»* (ΕΠΕΔΒΜ) κατά την περίοδο 2007-2013. Το ΕΠΕΔΒΜ είχε ως αποστολή του την επίτευξη της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτελούσε διαχρονικά το ζητούμενο. Συγκεκριμένα, στους βασικούς στόχους του αναφερόταν η σύνδεση της παροχής εκπαίδευσης και της γνώσης με *«τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και ανθρώπων ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007: 68). Με την κατάρτιση του συγκεκριμένου προγράμματος τέθηκαν οι βάσεις για τη δημιουργία ενός σχολείου,

γνωστού ως «Νέο Σχολείο – Σχολείο 21ου Αιώνα», που αποσκοπεί σε μια εκπαίδευση δημιουργική, καινοτόμα, ανοιχτή στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

*«Το Νέο Σχολείο του 21ου αιώνα», «Ένα σχολείο χωρίς... τοίχους!», «Πράσινο σχολείο», «Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία», «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής»* είναι φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να γίνει η αρχή ριζικών αλλαγών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Το πλαίσιο του *«Νέου Σχολείου»* προβλέπει τη σύνδεση του σχολείου με τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Στο κέντρο της εκπαίδευσης τοποθετεί τις ανάγκες και τα όνειρα των παιδιών και ενισχυτικά ως προς την υλοποίηση του φιλόδοξου αυτού οράματος θέτει την εξάλειψη όλων των πολιτισμικών και θρησκευτικών διακρίσεων, καθώς και των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι *«κανένα σχολείο και κανένα παιδί δεν αφήνουμε να μείνει πίσω»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 4). Στο σχεδιασμό λαμβάνονται υπόψη και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από την «Κοινωνία της Γνώσης», στην οποία ο νέος τύπος σχολείου θα είναι ανοικτός και θα αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες. Σε μια προσπάθεια να γκρεμιστούν οι «τοίχοι» του παραδοσιακού σχολείου, η διαδικασία της εκπαίδευσης και της μάθησης δεν θα υλοποιείται αποκλειστικά μέσα στη σχολική τάξη.

Πρωταγωνιστικό ρόλο στην υλοποίηση των παραπάνω στόχων διαδραματίζουν τα περιεχόμενα διδασκαλίας και η διδακτική μεθοδολογία. Άλλωστε το γεγονός ότι η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν αποτελεί «μάθημα» αλλά διατρέχει όλη την εκπαιδευτική λειτουργία και παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επιτείνει την ανάγκη εξεύρεσης μιας διδακτικής μεθοδολογίας, διαφορετικής από αυτής που ακολουθείται σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Ιδιαίτερα επωφελής και πρόσφορη μέθοδος διδακτικής προσέγγισης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι η διάχυση των σχετικών εννοιών στα διδασκόμενα μαθήματα που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σε συνδυασμό με τις αρχές της διεπιστημονικότητας, της διαθεματικότητας και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (UNESCO-UNEP, 1985).



## 5.2 Η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας μέσα από τα προγράμματα σπουδών

Η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία λογοτεχνικών κειμένων που είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Η επαφή με αντιπροσωπευτικά λογοτεχνικά έργα που περιλαμβάνονται στο σύνολο της ελληνικής γραμματείας, της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, οδηγεί στη διεύρυνση της προσωπικής εμπειρίας και στην ενεργοποίηση της ευαισθησίας των μαθητών/τριών και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να ασκούν κριτική σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, να τα αξιολογούν και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού για την απόκτηση ανθρωπιστικής παιδείας και του δημοκρατικού πνεύματος, καθώς και η συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών (ΔΕΠΠΣ, 2020).

Καθώς η λογοτεχνία αναβαμίζεται συστηματικά πλέον στο χώρο του σχολείου όσο και από προγράμματα σχετικά με το βιβλίο που υλοποιούνται ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, απομακρύνεται σταδιακά από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και συνδέεται με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την απόλαυση, τη συναισθηματική καλλιέργεια, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002).

Παράλληλα, τα λογοτεχνικά κείμενα των οποίων η θεματική είναι συνδεδεμένη με το περιβάλλον, οξύνουν την αισθητηριακή αντίληψη των μαθητών/τριών, τις νοητικές δυνάμεις τους, την κρίση τους για τα ανθρώπινα προβλήματα και αδιέξοδα και τους καλλιεργούν διαχρονικές αξίες, οδηγώντας τους σε εξοικείωση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 2013).

Σύμφωνα με τους Popenici (2005) και Philips (2010) σχετικές μελέτες που έχουν γίνει για τη συμβολή της λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποκαλύπτουν ότι το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο μπορεί να ενισχύσει τα χαρακτηριστικά της πολιτειότητας (citizenship), δηλαδή τις δεξιότητες και ιδιότητες του ενεργού πολίτη, που αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης για την

αιεφορία. Για παράδειγμα, οι προφορικές αφηγήσεις, τα παραμύθια ή μύθοι, οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες αποτελούν ισχυρά διδακτικά εργαλεία που ασκούν επίδραση στα παιδιά και τους εφήβους (U.S. Department of Education, 2005: 22).

Επιπλέον, η εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων που βασίζονται στη λογοτεχνία αναδεικνύει περισσότερο την αξία του μαθήματος στο πλαίσιο της ΕΑΑ σε σχέση με ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας. Επιπρόσθετα, η παρουσία του γνωστικού αντικείμενου της λογοτεχνίας στα πλαίσια ενός περιβαλλοντικού προγράμματος δίνει τη δυνατότητα της βιωματική εμπλοκή των μαθητών/τριών με το κείμενο και με δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, την κατανόηση του κειμένου, τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές, υπό μορφή παιχνιδιού (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011).

Τα προγράμματα που βασίζονται στη λογοτεχνία και στοχεύουν στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών δεν περιορίζονται μόνο στην αναγνωστική εμπειρία, αλλά εστιάζουν στο να ασκήσουν τους αναγνώστες μέσα από συζήτηση σε προβληματισμούς και σκέψεις που δεν υφίσταντο ή ακόμη κι αν υπήρχαν ήδη δεν μπορούσαν να εκφραστούν. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/τριες μέσα από τις αντιδράσεις των χαρακτήρων να αναγνωρίζουν δικές τους στάσεις και συμπεριφορές και να επιλέγουν το θέμα του κειμένου που ταιριάζει με τις αντιλήψεις τους. Εξάλλου, οι δραστηριότητες που περιέχονται είναι προσανατολισμένες στον αναγνώστη και στο βιβλίο και ελευθερώνονται από τις αγκιστρώσεις του αναλυτικού προγράμματος. Συνεπώς, το λογοτεχνικό κείμενο παράλληλα με την αισθητική απόλαυση που παρέχει στον αναγνώστη αξιοποιείται και ως μέσο για ενημέρωση, ως αφορμή για σκέψη και προβληματισμό, ως βάση για σχεδιασμό δράσεων και ενεργητικής συμμετοχής (Σιορίκης, 2013: 87).

### **5.3 Η φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας**

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 άρχισε να κερδίζει έδαφος η ανάγκη αλλαγής του παιδαγωγικού πλαισίου αναφορικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Παράλληλα,

εμφανίστηκε επιτακτικό το αίτημα να αλλάξουν σταδιακά οι συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο πρόγραμμα σπουδών που επανασχεδιάστηκε από ερευνητές του χώρου, έγινε εμφανής η πρόθεση για μια πολιτισμική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία στα λογοτεχνικά κείμενα ο πολιτισμός δεν θα παρουσιαζόταν ως διαχρονικό αισθητικό επίτευγμα ή μορφωτικό ιδεώδες, ούτε ένας συνεκτικός κρίκος που θα καθιστούσε μια κοινότητα ομοιογενή και ιστορικά διακριτή, ούτε προϊόν ιδεολογίας της κυρίαρχης τάξης κατά τη μαρξιστική θεωρία, αλλά «ως το συνολικό κοινωνικό πεδίο παραγωγής νοήματος» (Πασχαλίδης, 2004: 23).

Το πεδίο αυτό χαρακτηρίζεται από ένα σύνθετο πλέγμα ανομοιογενών σχέσεων και ως εκ τούτου οδηγεί στη μελέτη των ποικίλων αλληλεπιδράσεων της τέχνης με την κοινωνία, και ειδικότερα, στη διδασκαλία της λογοτεχνίας προωθεί τη μελέτη όλων των κειμένων. Η διδασκαλία, ενταγμένη σε επικοινωνιακό πλαίσιο, μπορεί να παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναδειξεί τις παραγκωνισμένες από την ισχύουσα τάση οπτικές κάποιου ζητήματος και μέσω της όξυνσης της κριτικής και συστημικής σκέψης να καλλιεργεί τον σεβασμό της διαφορετικότητας, την απόρριψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την υιοθέτηση καταγγελλτικής στάσης απέναντι σε κάθε είδους αδικία. Για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά εκπαιδευτικοί και μαθητές πρέπει να αποκτήσουν «κριτικό γραμματισμό», στο πλαίσιο της ΕΕΑ (Φρυδάκη, 2003: 174, 176, 202).

Ειδικότερα, η ανάγνωση της λογοτεχνίας υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού προϋποθέτει καινοτόμους τρόπους οργάνωσης της εμπειρίας των μαθητών/τριών γύρω από τα κείμενα, με σκοπό να είναι ικανοί να αναγνωρίσουν και να εντοπίσουν τις περιβαλλοντικές, πολιτισμικές, πολιτικές και ιστορικές διαστάσεις τους και να συνειδητοποιήσουν τον αντίκτυπο που έχουν στη δική τους ζωή και στη ζωή των μελλοντικών γενεών. Επομένως, με βάση αυτή τη θεώρηση το μάθημα της Λογοτεχνίας προσφέρει πλούσιο πεδίο κριτικών συζητήσεων και ερμηνειών (Παπαρούση, 2014: 2-3).

Σε ένα πρόγραμμα σύγχρονο και βασισμένο σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, εξάλλου, η λογοτεχνία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν αξιοποιείται για να καλλιεργήσει μετρήσιμες και προβλέψιμες δεξιότητες και τεχνικές, κατά τα θετικιστικά πρότυπα, αλλά διδάσκεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και να δίνει προτεραιότητα στη διαλεκτική σχέση ανθρώπου και κόσμου (Δημητριάδου, 2016: 63).

Πρόκειται για σύγχρονες προτάσεις για τη διδακτική του μαθήματος οι οποίες δεν θα μπορούσαν να υλοποιηθούν, αν γίνονταν μόνο επιφανειακές αναπροσαρμογές των παλαιότερων προγραμμάτων σπουδών. Στα προγράμματα αυτά ο σκοπός και οι στόχοι είχαν να κάνουν με την εισαγωγή των μαθητών στον νεοελληνικό κόσμο και πολιτισμό και η λογοτεχνία αντιμετωπιζόταν ως μέσο ηθικής διαπαιδαγώγησης, μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς και εμφύσησης εθνικών αξιών στους μαθητές/τριες. Η αποδοχή ότι η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό, που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας είναι μέρος μιας διδακτικής πρότασης που υποβάλλεται στα τέλη της δεκαετίας του 1990 στο υπουργείο παιδείας, αλλά σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών που συντάσσεται από την ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, που συγκροτήθηκε το 1994. Έτσι, η λογοτεχνία διδάσκεται στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών (Πασχαλίδης, 2004: 23-24). Επίσης, δηλώνεται ότι βασικός σκοπός του νέου προγράμματος είναι η «Κριτική Αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό» (Χοντολίδου, 2004: 44).

Επιπρόσθετα, η θεώρηση της λογοτεχνίας ως μαθήματος ενταγμένου στο πλαίσιο της ΕΑΑ φαίνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας όπως είναι οργανωμένο και δομημένο σύμφωνα με τις βασικές αρχές του «Αναλυτικού Προγράμματος για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας». Το πρόγραμμα αυτό εδράζεται σε τρεις βασικούς άξονες, μεταξύ των οποίων ο δεύτερος άξονας αφορά στην καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα. Μεταξύ των άλλων αναφέρεται ότι με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να διαμορφώσουν αξίες-στάσεις-συμπεριφορές μέσα από τη μελέτη και ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στοχεύει στην καλλιέργεια της ευαισθητοποίησή τους απέναντι στην πολιτισμική τους κληρονομιά, τη σφυρηλάτηση θεμελιωδών αξιών και δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, η αλληλεγγύη, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την υπέρβαση έμφυλων ή άλλων κοινωνικών διακρίσεων, το αγωνιστικό πνεύμα, την υπευθυνότητα, την καλλιέργεια της ευαισθησίας και την εκλέπτυνση του αισθητικού τους γούστου. Παράλληλα, αναφέρεται ρητά ότι η λογοτεχνία ως μάθημα αποσκοπεί στην ευαισθητοποίησή τους απέναντι στο

οικοσύστημα και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους σε δημιουργικές δραστηριότητες. Τέλος, στον τρίτο άξονα γίνεται λόγος για συμβολή της λογοτεχνίας στην καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που θεωρούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα ως ικανότητες-κλειδιά (ΔΕΠΠΣ Κύπρου, 2001).

#### **5.4 «Νέο σχολείο» και περιβαλλοντική εκπαίδευση**

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στο σχεδιασμό και λειτουργία του νέου σχολείου, αφού μέσω αυτής οι μαθητές/τριες καλούνται να εκπαιδευτούν, να μορφωθούν, να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν για μια πληθώρα κοινωνικών προβλημάτων από τα οποία δεν μπορεί να απουσιάζει το περιβαλλοντικό πρόβλημα και η αντιμετώπισή του. Βασικός πυρήνας της φιλοσοφίας της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η ολιστική θεώρηση του κόσμου, όπως περιγράφεται, εξάλλου, και στην προσέγγιση της UNESCO στη Χάρτα του Βελιγραδίου (1975). Στο επίσημο αυτό κείμενο, τονίζεται η ανάγκη να θεωρηθεί το περιβάλλον στην ολότητά του, με τις οικολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, αισθητικές και νομικές όψεις του. Γενικά, «... η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί ουσιαστικά στις σύγχρονες ανάγκες, θα πρέπει να στοχεύει σε ριζικές αλλαγές στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στις αξίες των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων» (Ράγκου, 2004).

Στην ελληνική εκπαίδευση με την πρόσφατη μεταρρύθμιση και τη δημιουργία του Νέου Σχολείου η περιβαλλοντική εκπαίδευση κατέχει κεντρικό ρόλο, αφού το «Νέο Σχολείο» είναι «Πράσινο Σχολείο» και καλλιεργεί την περιβαλλοντική συνείδηση στο μαθητή/τρια. Η εξοικονόμηση ενέργειας, η υγιεινή διατροφή, η φροντίδα και ο σεβασμός στο περιβάλλον και η ικανότητα αξιοποίησής του με βιώσιμο τρόπο περνάει από τη βιωματική γνώση και το «παιχνίδι» του μαθητή/τριας με τη φύση που μετατρέπεται σε προστασία και αγάπη γι' αυτήν (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Το παιδαγωγικό πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαμορφώθηκε με βάση στοιχεία που εισηγήθηκαν από προοδευτικά εκπαιδευτικά ρεύματα του 20ού αιώνα. Μεταξύ αυτών αναφέρονται συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθηση, άνοιγμα του σχολείου στη ζωή κ.ά. (Βασάλα, 2011). Στη

διδασκτική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν ο εποικοδομισμός, η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η μέθοδος project, η μέθοδος επίλυσης προβλήματος, η κριτική, η δημιουργική και η συστημική σκέψη (Σταμάτης και συν., 2010).

Στο «Πράσινο Σχολείο» ιδιαίτερο ρόλο παίζει η διδασκαλία της λογοτεχνίας, αφού αυτή προσφέρεται για τη δημιουργία θετικών στάσεων και την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών σχετικά με μείζονα προβλήματα που αφορούν το σύγχρονο άνθρωπο μεταξύ των οποίων είναι και το περιβαλλοντικό πρόβλημα. Μέσω της λογοτεχνίας μεταβιβάζονται αξίες και ιδεολογίες, που μάλιστα αφορούν σε διάφορες εποχές, έθνη και κράτη ανάλογα με το περιεχόμενο του εκάστοτε διδασκόμενου λογοτεχνικού κειμένου (Καρακίτσος, 2005).

## **5.5 Η διαθεματικότητα της λογοτεχνίας και η αξιοποίησή της για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση**

Η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού είναι αναντίρρητη. Είναι από τα διδασκτικά αντικείμενα της εκπαίδευσης που, εκτός από τη γλωσσική καλλιέργεια, προσφέρεται για το αισθητικό ποίον της και την πρόκληση συναισθημάτων, για τη γνώση που παρέχει σχετικά με κοινωνικά, εθνικά, πολιτικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά, κ.ά. ζητήματα και την υπόδειξη τρόπων προκειμένου να αποτραπούν καταστάσεις επικίνδυνες για τον άνθρωπο και την κοινωνία και αδιέξοδα. Άλλωστε, είναι γεγονός ότι οι στάσεις γίνονται αντικείμενο μάθησης μέσα από τη συμπεριφορά και την ανάλυση των ενεργειών άλλων προσώπων, από την αποδοχή ή την απόρριψη ενός προτύπου και της παρατήρησης των συνεπειών της πράξης του στους άλλους και το περιβάλλον. Συστήματα ηθικών και αισθητικών αξιών που χαρακτηρίζουν εποχές, έθνη και κράτη ανάλογα με το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου που διδάσκεται κάθε φορά προβληματίζουν και ευαισθητοποιούν τους μαθητές/τριες (Αραβανή, 2009).

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριων σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι απόλυτα αναγκαία, γιατί είναι ένα πρόβλημα που επηρεάζει την καθημερινότητά τους

και, κυρίως, το μέλλον τους. Η αξιοποίηση του μαθήματος της λογοτεχνίας προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να αποβεί ιδιαίτερη ωφέλιμη, γιατί ευαισθητοποιεί, ενημερώνει και συγκινεί. Επειδή, όταν γίνεται λόγος για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, είναι προφανές ότι συνδέεται με τις στάσεις, η καλλιέργεια των οποίων αναφέρεται ως βασικός στόχος της καινοτόμου εκπαίδευσης στο «Νέο Σχολείο», είναι ανάγκη να δοθεί ο ορισμός τους. Οι στάσεις, σύμφωνα με τους ψυχολόγους της κοινωνιολογίας Hovland & Rosenberg (1960), είναι οι «προδιαθέσεις προς απόκριση σε κάποια είδη ερεθισμάτων με ορισμένα είδη αποκρίσεων». Κάνουν λόγο για τρία είδη –διαστάσεις των στάσεων, τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική, ενώ με βάση τα θετικά, αρνητικά ή ουδέτερα συναισθήματα που προκαλούνται από τις γνώσεις που προέρχονται από το περιεχόμενό τους, προκύπτουν δύο ακόμα συνιστώσες, η αξιολογική και η βουλητική (Αραβανή, 2009).

Στην πρόσφατη ιστορία της λογοτεχνίας *«η άποψη για την έννοια της αυτάρκειας και της κλειστότητας του λογοτεχνικού κειμένου έχει δεχτεί ισχυρά πλήγματα τα τελευταία χρόνια»* (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999), επηρέασε τις εξελίξεις και στην Ευρώπη σημειώθηκε μια στροφή στη εκπαίδευση που εκδηλώθηκε με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Σε αυτά τα προγράμματα κυρίαρχο ρόλο παίζουν η διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα αλλά και η ενοποίηση των διδακτικών κειμένων (whole education integrated curriculum). Τα νέα Διαθεματικά Προγράμματα στην Ελλάδα, στοχεύουν στο να *«προωθείται η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων Προγραμμάτων με σκοπό να «προωθείται η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων και να προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει και τη γενική παιδεία»* (Αλαχιώτης, 2002).

Συνεπώς προκύπτει σύνδεση μεταξύ των διάφορων διδακτικών περιοχών, μέσω των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων και γίνεται αξιοποίηση των γνώσεων. Ακόμη, οι βιωματικές εμπειρίες των μαθητών/τριών χρησιμεύουν ως όχημα για την κατάκτηση της γνώσης, η οποία αναζητείται και πέρα από το σχολικό βιβλίο. Έτσι, καλλιεργείται η πρωτοβουλία, η συνεργατικότητα και η συλλογικότητα και, το σπουδαιότερο, η σχολική γνώση ενιαιοποιείται και συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση μαθητών ικανών απέναντι στα δεδομένα μιας σύγχρονης εκπαίδευσης αλλά και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων. Προς επίρρωση των παραπάνω ο Λαλαγιάννης (2005: 6) αναφέρει ότι η διαθεματικότητα (cross-thematic integration) βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτό επιτρέπει τόσο στην επικοινωνιακή πλευρά της

γλώσσας όσο και στην πολύτιμη προσφορά της λογοτεχνίας να συνεισφέρουν στην προσπάθεια ανανέωσης του αναλυτικού προγράμματος σε κάθε τομέα και να διανθίσουν το γνωστικό περιεχόμενο των άλλων μαθημάτων. Η έμφαση που δίνεται στη διαθεματικότητα απαιτεί την ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων και κατά συνέπεια τον επαναπροσδιορισμό του αναλυτικού προγράμματος αλλά και της οργάνωσης του σχολείου όπου κυρίαρχες θα είναι οι πολυδιάστατες θεωρήσεις της γνώσης. Το διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα που δίνει βάρος στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων με αλληλοσύνδεση όπως συχνά συμβαίνει στα λογοτεχνικά κείμενα (the literature-based, reading revolution) εισηγείται μια επαναστατική μορφή εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο».

## 5.6 Οικοκριτισμός (Ecocriticism)

Μέσα από τους ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν τα πρότυπά τους προς μίμηση ή προς αποφυγή και να παρακινηθούν στη διαμόρφωση των δικών τους στάσεων και της δικής τους κοσμοθεωρίας. Ο τρόπος είναι σύνθετος και περνάει μέσα από την παρατήρηση των ίδιων και στη συνέχεια τον σχολιασμό και ανάλυση της συμπεριφοράς τους απέναντι στους άλλους, στο περιβάλλον και γενικότερα απέναντι στη ζωή. Αυτή η συμβολή της λογοτεχνίας στην ευαισθητοποίηση απέναντι στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον δεν είναι τυχαία. Η κραυγή αγωνίας απέναντι στις πιέσεις που ασκούνται στη φύση από τις παρεμβάσεις του ανθρώπου πολλαπλασιάστηκε και στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα δημιουργήσε κινήματα διαμαρτυρίας, με πιο πρόσφατο το κίνημα του οικοκριτισμού (ecocriticism). Ο οικοκριτισμός είναι ένα από τα νεότερα επαναστατικά, αναθεωρητικά κινήματα, το οποίο έχει αφήσει το αποτύπωμά του στις ανθρωπιστικές επιστήμες τα τελευταία χρόνια. Μεταξύ των άλλων οι οπαδοί του, που φέρουν την ιδιότητα των κριτικών της λογοτεχνίας, διακηρύσσουν ότι ο σημερινός κόσμος αντιμετωπίζει οικολογικές καταστροφές και το περιβάλλον διακυβεύεται. Μόνο η επιστήμη και η τεχνολογία δεν αρκούν για την καταπολέμηση της παγκόσμιας οικολογικής κρίσης. Για το λόγο αυτό, πρέπει ο άνθρωπος να αλλάξει τη στάση του απέναντι στη φύση.



Η λογοτεχνία δεν είναι κάτι πάνω από τη ζωή, οπότε μπορεί να παίζει κυρίαρχο ρόλο ως προς αυτό (Johnson, 2009).

Για πολύ καιρό η φύση δεν έχει ληφθεί δεόντως υπόψη από τους κριτικούς της λογοτεχνίας. Η οικολογικά προσανατολισμένη λογοτεχνία ζητά την καλύτερη κατανόηση της φύσης στην ευρύτερη σημασία της. Ο οικοκριτισμός έχει εξελιχθεί ως "παγκόσμιο αναδυόμενο κίνημα" κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών. Οι επιστήμονες εξακολουθούν να ασχολούνται με την ανάπτυξη της φύσης του και του πεδίου εφαρμογής του. Ο όρος οικοκριτισμός προτάθηκε για πρώτη φορά από τον William Rueckert μέσα το κρίσιμο γράμμα του "Λογοτεχνία και Οικολογία: Ένα Πείραμα στον Οικοκριτισμό" το 1978. Η λέξη «eco» προέρχεται από την ελληνική ρίζα λέξη «οίκος» η οποία σημαίνει ετυμολογικά νοικοκυριό ή γη και «logy» από «logos» που σημαίνει λογική συζήτηση (logical discourse). Μαζί σημαίνουν κριτική για το σπίτι, το περιβάλλον όπως παρουσιάζεται στη λογοτεχνία (Mishra, 2016: 168).

Η υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων και η αδιαφορία του ανθρώπου για τον αέρα, το νερό και το έδαφος που τον διατηρούν, έδωσε την αφορμή να εγερθεί το ερώτημα σχετικά με την επιβίωση τόσο του ανθρώπου όσο και του πλανήτη (Γη). Το τέλος του εικοστού αιώνα έδειξε σαφώς ότι όλοι έπρεπε να κάνουν κάτι για να βοηθήσουν τη γη να επιβιώσει. Ο οικοκριτισμός είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αγωνίζονται για τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Η αντανάκλαση αυτού του δύσκολου αγώνα στον τομέα του πολιτισμού και του πνεύματος αναφέρεται στην ανάγκη για άμεση δράση. Αυτός ο ασυνήθιστος (διεπιστημονικός) συνδυασμός εμφανίζεται σε ορισμένους από τους όρους που χρησιμοποιούνται τόσο στην οικολογία όσο και στον οικοκριτισμό, οι οποίοι και οι δύο έχουν τον ίδιο στόχο: να διατηρήσουν το "πού" χωρίς το οποίο δεν μπορεί να υπάρχει το "αυτό" ή η επιβίωση του ανθρώπου. Δύο διαφορετικοί και ξεχωριστοί κλάδοι, οικολογία και λογοτεχνική κριτική, συνδυάζονται για να αποκατασταθεί η υγεία της Γης (Τοσίτς, 2006: 44-45)

Η λογοτεχνία μπορεί να θεωρηθεί ως προϊόν αισθητικής και πολιτισμού και ως εκ τούτου ένα δομικό μέρος του περιβάλλοντος. Με βάση αυτή τη θεώρηση αφορά σε ανθρώπινες «κατασκευές», όπως το νόημα, η αξία, η γλώσσα και η φαντασία, που ενδέχεται να συνδέονται με το πρόβλημα της οικολογικής συνείδησης που πρέπει να καλλιεργηθεί. Μέσα σε αυτό πλαίσιο, οι οικοκριτικοί ασχολούνται κυρίως με τον τρόπο

με τον οποίο η λογοτεχνία μεταδίδει ορισμένες αξίες συμβάλλοντας στην οικολογική σκέψη. Εκφράζουν την άποψη ότι η περιβαλλοντική κρίση είναι ένα ζήτημα που δεν μπορεί να παραβλεφθεί από τις λογοτεχνικές σπουδές. Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης συνείδησης σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τα ηθικά και αισθητικά διλήμματα που δημιουργούνται από την παγκόσμια οικολογική κρίση, αναγκάζουν τους λογοτέχνες να αναγνωρίσουν τον σημαντικό ρόλο που παίζουν η λογοτεχνία και η κριτική αναφορικά με τη θέση του ανθρώπου στην οικόσφαιρα (Oppermann, 1999: 4-5). Οι μελέτες για τη λογοτεχνία και το περιβάλλον, που συνήθως είναι γνωστές ως «οικοκριτισμός» (ecocriticism) ή «περιβαλλοντική κριτική» (environmental criticism) διαφοροποιούνται συγκριτικά με τον ευρύτερο όρο της «λογοτεχνική κριτικής». Η περιβαλλοντική κριτική περιλαμβάνει μια εκλεκτική, πολυπληθή και διεπιστημονική πρωτοβουλία που αποσκοπεί στη διερεύνηση, μέσω της λογοτεχνίας, της ικανότητας των μαθητών να διακρίνουν όλες τις διαστάσεις της οικολογικής κρίσης. Ο οικοκριτισμός αφορμάται από την πεποίθηση ότι οι τέχνες της φαντασίας και η μελέτη τους - χάρη στη δύναμη του λόγου, την ιστορία και την εικόνα - μπορούν να ενισχύσουν, να αναζωογονήσουν και να κατευθύνουν τις περιβαλλοντικές ανησυχίες. Η λογοτεχνία, λοιπόν, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τις πολλαπλές μορφές της οικολογικής υποβάθμισης που πλήττουν τον πλανήτη Γη σήμερα (Buell, Heise & Thornber, 2011: 418).

Για τους περισσότερους υποστηρικτές του οικοκριτισμού, η οικολογία έχει παίξει περισσότερο έναν έμμεσο ρόλο. Θεωρείται πιο συνθετική από άλλες επιστήμες. Η οικολογία, ειδικά στην πρώτη φάση ανάπτυξης του οικοκριτισμού, ήταν κατανοητό ότι παρείχε πληροφορίες για τη φυσική λειτουργία των οικοσυστημάτων ως σταθερή, αρμονική και ομοιοστατική, αν δεν διαταράσσεται από τον άνθρωπο. Οι κοινωνίες που καταλαβαίνουν και προσαρμόζονται σε αυτή την κατάσταση της φύσης, θεωρήθηκε, ότι γίνονται πιο ελεύθερες, πιο δίκαιες και πιο βιώσιμες. Λογοτεχνικά έργα που απεικόνισαν τέτοιες αρμονικές σχέσεις μεταξύ ατόμων και ανθρώπινων κοινοτήτων με το φυσικό τους περιβάλλον, όπως η ποίηση των A.R. Ammons, Wendell Berry κ.λπ. διακρίθηκαν με επαίνους, καθώς φάνηκαν να παρουσιάζουν μοντέλα βιώσιμης ζωής (Buell, Heise & Thornber, 2011: 422-423).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

### **6.1 Εισαγωγή**

Η συγκεκριμένη μελέτη ανήκει στο είδος της εκπαιδευτικής έρευνας. Κατά τη σχεδιάσή της, επιχειρείται μια προσπάθεια η οποία θα χαρακτηρίζεται από επιστημονική ηθική και αποφυγή αυθαιρεσιών. Άλλωστε, τόσο η ερευνητική κοινότητα όσο και οι χρήστες των ευρημάτων της έρευνας αξιούνουν τη διεξαγωγή της με τήρηση της δεοντολογίας. Το γεγονός αυτό, αναγκάζει και επιβάλλει στον εκάστοτε ερευνητή/τρια να λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες της έρευνας. Επιπρόσθετα, αποτελεί χρέος των ερευνητών/τριών η μελέτη και η αποσαφήνιση των ερευνητικών παραμέτρων κατά τα αρχικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, στην εν λόγω έρευνα επιχειρείται να γίνει αναλυτικά και με αίσθημα ευθύνης, και να ελεγχθούν η δειγματοληψία, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

### **6.2 Προβληματική της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που επιδεικνύεται σε παγκόσμια κλίμακα για το περιβάλλον και της σχέσης που αναπτύσσει ο άνθρωπος με αυτό. Αναμφισβήτητα, αποτελεί έννοια κλειδί για το χαρακτήρα της σύγχρονης εποχής και είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα που εγείρουν έντονες ανησυχίες και προβληματισμούς. Το σημείο σύγκλισης σε παγκόσμιο επίπεδο αποτελεί η κρισιμότητα της περιβαλλοντικής κατάστασης και η επιτακτική ανάγκη για πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των μελών της κοινωνίας μας για το περιβάλλον και για τα συνεχώς αυξανόμενα οικολογικά προβλήματα που κατά καιρούς αναφύονται (Μαλάκης, 2011).

Σ' αυτό το κλίμα γεννήθηκε, τη δεκαετία του 1960, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΠΕ) και στη χώρα μας έγινε δεκτή με μεγάλο ενθουσιασμό από τους εκπαιδευτικούς. Επιχειρήθηκε η εισαγωγή της στην τυπική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στους κύριους στόχους αναφέρονται η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, η ευαισθητοποίηση απέναντι στις πιέσεις που δέχεται η φύση από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις και η δραστηριοποίηση, με τη συμμετοχή σε ειδικά προγράμματα που αποσκοπούν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους (Nazir & Pedretti, 2015).

Στη δεκαετία του 90' και κυρίως στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα καθιερώνεται ο όρος «αιφορία» που είναι ευρύτερος του όρου «περιβάλλον», αφού περιλαμβάνει ταυτόχρονα το φυσικό περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική, τον πολιτισμό. Έτσι, η ΠΕ μετεξελίσσεται σε Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, σύμφωνα με τα δεδομένα και τις απαιτήσεις της εποχής (Φλογαίτη, 2011).

Ενώ στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας, η ΠΕ δεν έχει συμπεριληφθεί ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, εντούτοις, μέσα από τα παραδοσιακά μαθήματα επιχειρείται να παρουσιαστεί η σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος και το πολυδιάστατο αυτής της σχέσης. Ένα από τα μαθήματα αυτά είναι και η λογοτεχνία, που θα μπορούσε να αναδειχθεί σε πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο. Αυτό συμβαίνει διότι τα ανθολογούμενα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να καταστήσουν τους μαθητές ενεργούς πολίτες, στο πλαίσιο της αειφορίας (Καρακίτσος, 2005).

Σε αυτή την προσπάθεια ευελπιστούμε να συμβάλει και η έρευνα αυτή, η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς φιλολόγους της Ρόδου, των οποίων καταγράφηκαν οι απόψεις σχετικά με τη άρρηκτη σχέση και σύνδεση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με το περιβάλλον.

### **6.3 Σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής έρευνας**

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των φιλολόγων της νήσου Ρόδου για τη συμβολή του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας

στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Με βάση, λοιπόν, τον σκοπό της έρευνας, διαμορφώνονται ανάλογα και οι στόχοι αυτής. Ως τέτοιοι καθορίζονται οι παρακάτω:

- Η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας
- Η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
- Η αναζήτηση της διεπιστημονικότητας – διαθεματικότητας στο πλαίσιο της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων
- Η διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων στην προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

#### **6.4 Ερευνητικοί άξονες**

Με βάση τους στόχους που τέθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, προκύπτουν και οι ακόλουθοι ερευνητικοί άξονες, γύρω από τους οποίους σχεδιάστηκαν και διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερευνητικοί άξονες είναι οι ακόλουθοι:

- Απόψεις των φιλολόγων για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας
- Απόψεις των φιλολόγων για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
- Απόψεις των φιλολόγων για τη διεπιστημονικότητα – διαθεματικότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων
- Απόψεις των φιλολόγων για την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στην προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

## 6.5 Σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας

Από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όταν γίνεται λόγος για περιβαλλοντικά προβλήματα, οδηγούμαστε συνειρμικά στην οικολογία που μαζί με το περιβάλλον κυριαρχούν στο καθημερινό λεξιλόγιό μας. Η έννοια αποδίδει τη φύση, το περιβάλλον ή κάτι το οποίο αναφέρεται στα περιβαλλοντικά προβλήματα ή κάτι το οποίο θα αποτελέσει λύση σ' αυτά. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί απόρροια της συνειδητοποίησης του οικολογικού προβλήματος και της κοινωνικής επιταγής (ΠΕ) για την αντιμετώπιση των προβλημάτων (Φλογαΐτη, 2011β). Διαφέρει ριζικά από κάθε εκπαίδευση για το περιβάλλον που είχε διαμορφωθεί μέχρι και την καθιέρωσή της, αφού εντάσσεται στο πλαίσιο των καινούργιων αντιλήψεων σχετικά με το περιβάλλον, σύμφωνα με τις οποίες το περιβάλλον δεν περιορίζεται μόνο στις βιοφυσικές του όψεις αλλά περιλαμβάνει και τον άνθρωπο και όλο το εύρος των δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων που συνιστούν τον πολιτισμό του. Με λίγα λόγια καταργεί τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ ανθρώπου και φύσης. Συνάμα, διείσδυσε και στο χώρο της εκπαίδευσης προωθώντας νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία, στα προγράμματα σπουδών, στη λειτουργία του σχολείου και γενικότερα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Φλογαΐτη, 2011β:151-157).

Στις βασικές αρχές, αξίες και φιλοσοφία της έννοιας του περιεχομένου της ΠΕ κυρίαρχο ρόλο παίζει η παιδεία και όχι τόσο η εκπαίδευση που προωθεί την κριτική και συστημική σκέψη τις πράξεις, ενέργειες, τον κριτικό έλεγχο των πραγμάτων, την ευαισθητοποίηση- ως ικανότητα του αντιλαμβάνεσθαι, της βίωσης, της εμπειρίας, την κατανόηση των αρχών και όχι την αδράνεια (Καραφύλλης, 2002).

Με την επικράτηση του όρου « αειφορία» που είναι ευρύτερη του όρου « περιβάλλον» η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) αποτέλεσε μετεξέλιξη της ΠΕ , προκειμένου να ανταποκριθεί στα δεδομένα και της απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Επειδή η ΠΕ δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στα ριζοσπαστικά οράματά της, η νέα μορφή εκπαίδευσης περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά της ΠΕ που κινούνται γύρω από τον άξονα αλλαγής. Επιπλέον, εξαιτίας της επικράτησης της έννοιας της αειφορίας ως στόχου στην ανάπτυξη, καθιερώνεται ο όρος «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Πρόκειται για την τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση που συμβάλλει στην κατανόηση και το σχεδιασμό της αειφόρου ανάπτυξης και δίνει έμφαση στην εκπαίδευση των νέων

ανθρώπων. Το περιεχόμενό της που αφορά στην αειφόρο ανάπτυξη αποτελεί στην πραγματικότητα μια σύζευξη όλων των γνωστικών πεδίων από τις φυσικές και ανθρωπιστικές- κοινωνικές επιστήμες με ολιστική, διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Παπαβασιλείου, 2015).

Στο σημείο αυτό φαίνεται και η σημασία της εν λόγω έρευνας, καθώς αντικείμενό της αποτελεί ένα γνωστικό πεδίο και μάθημα των ανθρωπιστικών σπουδών, η Λογοτεχνία. Ενώ στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η ΠΕ δεν έχει συμπεριληφθεί ως διδακτικό αντικείμενο αυτόνομο, εντούτοις, μέσα από τα παραδοσιακά μαθήματα, επιχειρείται να παρουσιαστεί η σχέση ανθρώπου και περιβάλλοντος και το πολυδιάστατο αυτής της σχέσης. Ένα από τα μαθήματα αυτά είναι και η λογοτεχνία, που θα μπορούσε να αναδειχθεί σε πολύτιμο παιδαγωγικό εργαλείο, αφού μέσα από τα ανθολογούμενα λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να καταστήσει τους μαθητές/τριες κοινωνούς του περιβαλλοντικού προβλήματος και των διαστάσεών του και να τους καλλιεργήσει αξίες και στάσεις, στο πλαίσιο της αειφορίας.

Οι μέχρι τώρα έρευνες που έχουν εκπονηθεί περιορίζονται στη διερεύνηση και προσέγγιση του φυσικού περιβάλλοντος και της σημασίας του για τον άνθρωπο μέσα από το λογοτεχνικό έργο συγκεκριμένων λογοτεχνών και σχολών της λογοτεχνίας, όπου σ' αυτές δεν ανιχνεύονται στοιχεία για τη σχέση της αειφόρου ανάπτυξης. Ενδεικτικά αναφέρονται θέματα ερευνών, όπως «η αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων στα λογοτεχνικά βιβλία Ελλήνων συγγραφέων της δεκαετίας 1999-2008, για αναγνώστες 4-10 ετών (Ματθαίου, 2005), «Περιβάλλον και Λογοτεχνία» (Παπαδογιαννάκη, 2003), «Οι περιβαλλοντικές αξίες μέσα από τα κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο γυμνάσιο (Κυριακάκη, 2014), «Οι περιβαλλοντικές ηθικές αξίες μέσα στη λογοτεχνία για παιδιά προσχολικής ηλικίας: η περίπτωση του σύγχρονου εικονογραφημένου παιδικού παραμυθιού» (Αραπίτσα, 2009).

Η έρευνα, όμως, αναφορικά με τους τρόπους που θα μπορούσε να επιτευχθεί ο προαναφερόμενος στόχος, σύμφωνα με τις απόψεις των φιλολόγων, των οποίων η λογοτεχνία αποτελεί βασικό διδακτικό τους αντικείμενο, είναι ομολογουμένως έως σήμερα πενιχρή, όπως προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία και εδώ έγκειται και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης μελέτης. Εξάλλου, η προσπάθεια να διερευνηθεί το ζήτημα της προσέγγισης του περιβάλλοντος μέσω της λογοτεχνίας, μπορεί να αποτελέσει

το εφαλτήριο για πιο ενδελεχή έρευνα σχετικά με την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών ή μεθόδων από τους φιλολόγους για πιο απτά αποτελέσματα του βαθμού περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και αφύπνισης των μαθητών/τριών. Και αυτό φιλοδοξεί η συγκεκριμένη έρευνα να επιτύχει.

## **6.6 Ερευνητική στρατηγική**

Καθώς παραπάνω διατυπώθηκαν ο σκοπός, οι στόχοι και τα διερευνητικά ερωτήματα, στη συνέχεια επιχειρήθηκε η οργάνωση του ερευνητικού σχεδίου. Στο παρακάτω Διάγραμμα 1 φαίνεται γραφικά η ερευνητική στρατηγική που εκπονήθηκε για την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου.

Σύμφωνα με το διάγραμμα:

A. Αρχικά επιχειρήθηκε η κατασκευή του μέσου συλλογής δεδομένων της έρευνας. Πριν από την επίσημη χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική τους παράδοση σε περιορισμένο αριθμό φιλολόγων

B. Καθορίστηκε ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας και αποφασίστηκε να χορηγηθεί ερωτηματολόγιο σε όλους/όλες τους/τις φιλολόγους που υπηρετούν στο νησί της Ρόδου.

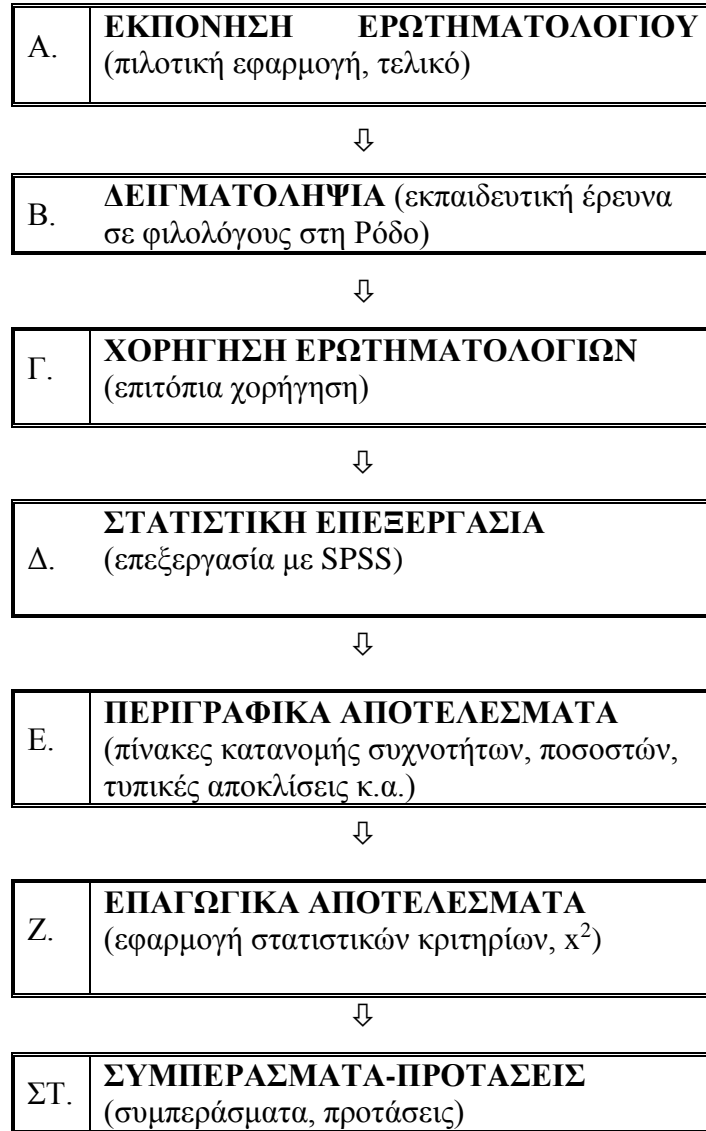
Γ. Αποφασίστηκε ο τρόπος παράδοσης των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα της έρευνας. Επιλέχθηκε η επιτόπια χορήγηση από τον ίδιο τον ερευνητή σε όλα τα σχολεία της Β/θμιας Εκπαίδευσης, αφού προηγουμένως δίνονταν όλες οι απαραίτητες διευκρινίσεις για τη συμπλήρωσή του.

Δ. Η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε στα τέλη Ιανουαρίου 2020 και η συλλογή των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε έως τις 14 Φεβρουαρίου του 2020. Τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν και στη συνέχεια αποφασίστηκε η εισαγωγή των δεδομένων σε excel. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το SPSS 20 που θεωρείται ένα αξιόλογο πακέτο στατιστικής ανάλυσης, αφού έγινε πρώτα η εισαγωγή των δεδομένων από το excel.



## Διάγραμμα 1

Σχηματική αναπαράσταση της ερευνητικής στρατηγικής που ακολουθήθηκε



E. Μετά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, ακολούθησε η περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας με πίνακες.

ΣΤ. Εφαρμόστηκαν στατιστικά κριτήρια επαγωγικής στατιστικής για τη μελέτη των διερευνητικών ερωτημάτων, το είδος των εξεταζόμενων μεταβλητών και των σχετικών ευρημάτων. Η αποτύπωση έγινε σε διμεταβλητούς πίνακες.

Z. Με την ολοκλήρωση του ερευνητικού σχεδιασμού ακολούθησε η συζήτηση και ερμηνεία των περιγραφικών και επαγωγικών ευρημάτων και στο τέλος διατυπώθηκαν γενικά συμπεράσματα αλλά και προτάσεις.

## 6.7 Ερευνητικά ερωτήματα

Στην εν λόγω μελέτη, η ερευνήτρια θέλησε να καταγράψει και να αναλύσει τα αποτελέσματα σχετικά με τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών φιλολόγων της Β/θμιας Εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου για το περιβάλλον, την αειφορία, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, την πρόθεσή τους να προσεγγίσουν το περιβάλλον μέσω της λογοτεχνίας, στο πλαίσιο της ΕΑΑ και τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να το πετύχουν.

Προς διερεύνηση των παραπάνω τέθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των φιλολόγων της Ρόδου για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας
- Ποιες είναι οι απόψεις των φιλολόγων της Ρόδου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη
- Ποιες είναι οι απόψεις των φιλολόγων της Ρόδου για την αξιοποίηση της διεπιστημονικότητας – διαθεματικότητας στο πλαίσιο της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων
- Ποιες είναι οι απόψεις των φιλολόγων της Ρόδου για τη δυνατότητα αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων στην προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη
- Έχει σχέση η επιμόρφωση των φιλολόγων της Ρόδου με τις απόψεις για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη;
- Έχει σχέση η επιμόρφωση των φιλολόγων της Ρόδου με τις απόψεις τους για την ενσωμάτωση ή μη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του ωρολόγιου προγράμματος;
- Έχει σχέση η επιμόρφωση των φιλολόγων της Ρόδου με τις παιδαγωγικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον;

## 6.8 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων για στατιστικές αναλύσεις γίνεται με πολλές και διαφορετικές μεθόδους. Για τη συγκεκριμένη έρευνα, το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο συνιστά ένα να σημαντικό εργαλείο που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα και είναι μια οικονομική και μη χρονοβόρα μέθοδος συλλογής δεδομένων. Είναι ένα τυποποιημένο σχέδιο για τη συλλογή δεδομένων και αποτελεί μέσο επικοινωνίας μεταξύ του ερωτώμενου και του ερευνητή. Πρόκειται για εύχρηστο και διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων, μπορεί να δοθεί και να συμπληρωθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύκολο στην ανάλυσή του (Wilson & McLean, 1994). Κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφέρουμε κάποια χαρακτηριστικά του, καθώς αυτά ήταν που μας οδήγησαν να τα χρησιμοποιήσουμε στην έρευνά μας.

Η δημιουργία και η σχεδίαση του ερωτηματολογίου αποτελεί την πιο καθοριστική και λεπτή εργασία και έχει εξέχουσα θέση στην επιτυχία της έρευνας. Σε γενικές γραμμές ένα επιτυχημένο ερωτηματολόγιο πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά: πληρότητα, σαφήνεια, αξιοπιστία, εγκυρότητα, συνοχή, κατάλληλη δομή, να είναι όσο το δυνατόν σύντομο, να περιλαμβάνει ερωτήματα ελέγχου, να περιλαμβάνει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης και εννοιολογικές επεξηγήσεις και να μπορεί να κωδικοποιηθεί και να επεξεργαστεί (Verma & Malik, 1999).

Σε ένα ερωτηματολόγιο, η διάταξη των ερωτήσεων αποτελεί ως ένα βαθμό μία λειτουργία που σχετίζεται με την ομάδα-στόχο, τους σκοπούς του ερωτηματολογίου, την ευαισθησία της έρευνας αλλά και με τη γενικότερη ισορροπία του ερωτηματολογίου. Η διάταξη των ερωτήσεων είναι σημαντική, γιατί οι πρώτες ερωτήσεις μπορεί να διαμορφώσουν το κλίμα και να επηρεάσουν την ψυχολογική κατάσταση του αναγνώστη για τις ερωτήσεις που ακολουθούν (Cohen & Manion & Morrison, 2009: 433-434).

Όπως υποστηρίζουν και οι Verma & Mallick (1999), η εξωτερική εμφάνιση του ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Το ερωτηματολόγιο πρέπει να ευανάγνωστο, ενδιαφέρον, ελκυστικό και όχι δυσκολονόητο, ασαφές και βαρετό. Δεν επιτρέπεται μια συμπίεσμένη διάταξη, αφού συγκεντρώνει πολλές έννοιες σε λιγοστό χώρο. Ένα εκτενές ερωτηματολόγιο με πολύ χώρο για ερωτήσεις και απαντήσεις

αναμφίβολα είναι πιο ενθαρρυντικό. Ακόμα και η ποιότητα του χαρτιού έχει καταλυτικό ρόλο, εάν βέβαια η οικονομική κατάσταση το επιτρέπει.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό μας εργαλείο αποβλέπουν στη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με:

- την ταυτότητα του υποκειμένου (φύλο, ηλικία, θέση στην υπηρεσία, συνολικά χρόνια υπηρεσίας, τίτλοι σπουδών κ.ά) και του εργασιακού περιβάλλοντος
- υποκειμενικές κρίσεις (γνώσεις και απόψεις) κυρίως πάνω σε διλήμματα.

Οι ερωτήσεις που υπάρχουν σ' ένα ερωτηματολόγιο, ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας στην απάντηση, διακρίνονται σε δύο κυρίως τύπους: στις ανοικτές ερωτήσεις ή ανοικτού τύπου ερωτήσεις και στις κλειστές ερωτήσεις ή κλειστού τύπου ερωτήσεις.

### **6.8.1 Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου**

Πριν την τελική σύνταξη του ερωτηματολογίου κατασκευάστηκε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο με 30 ερωτήσεις στο σύνολο το οποίο δόθηκε πιλοτικά σε δείγμα 5 Φιλολόγων Καθηγητών, στην περιοχή της Ρόδου, τον Δεκέμβριο του 2019.

Από τις απαντήσεις τους στο πιλοτικό αυτό ερωτηματολόγιο και τις απορίες που εξέφρασαν κατά τη διαδικασία συμπλήρωσής του, διαπιστώσαμε ότι κάποιες ερωτήσεις έπρεπε να αναδιαμορφωθούν ή ακόμη και να αφαιρεθούν. Έτσι, προέκυψε τελικό ερωτηματολόγιο των 26 ερωτήσεων.

### **6.8.2 Δομή ερωτηματολογίου**

Για το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μόνο κλειστού τύπου ερωτήσεις. Μετά την πιλοτική εφαρμογή, καταλήξαμε στο τελικό ερωτηματολόγιο 26 ερωτήσεων.

Το τελικό ερωτηματολόγιο, εκτός από το εισαγωγικό σημείωμα και τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (που αποδίδονται με τις δηλώσεις 1-7), περιλαμβάνει και τις κύριες ερωτήσεις που αφορούν σε 4 ερευνητικούς άξονες – ομάδες.

- ✓ Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις με απόψεις σχετικά με το περιβάλλον και τις πηγές ενημέρωσης.

- ✓ Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις με απόψεις σχετικά με την ΠΕ και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.
- ✓ Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις με απόψεις σχετικά με τη διεπιστημονικότητα - διαθεματικότητα του μαθήματος της λογοτεχνίας.
- ✓ Ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις για τις απόψεις τους σχετικά με τη δυνατότητα αξιοποίησης των λογοτεχνιών κειμένων στην προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

### 6.8.3 Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε όλους τους φιλολόγους εκπαιδευτικούς του νησιού της Ρόδου, από τα τέλη Ιανουαρίου του 2020. Κατόπιν έγκρισης του διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου και με προσωπική ευθύνη των διευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δόθηκε προς συμπλήρωση σε κάθε έναν εκπαιδευτικό ΠΕ 02 μέχρι τις 10 Φεβρουαρίου του ίδιου έτους.

## 6.9 Το δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσε ο συνολικός πληθυσμός των υπηρετούντων φιλολόγων εκπαιδευτικών της νήσου Ρόδου σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πόλης και περιφέρειας). Στη συνέχεια παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας βάσει των ατομικών στοιχείων.

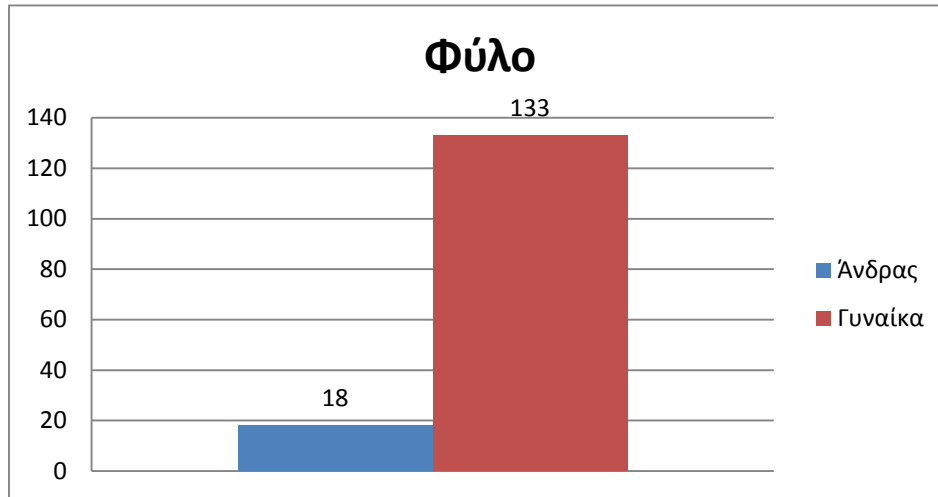
### Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το φύλο

Φύλο	N	%
Άνδρας	18	11,9
Γυναίκα	133	88,1
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

### Γράφημα 1

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το φύλο



Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το φύλο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 133 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 88,08 %) είναι γυναίκες και μόλις οι 18 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 11,92%) είναι άντρες.

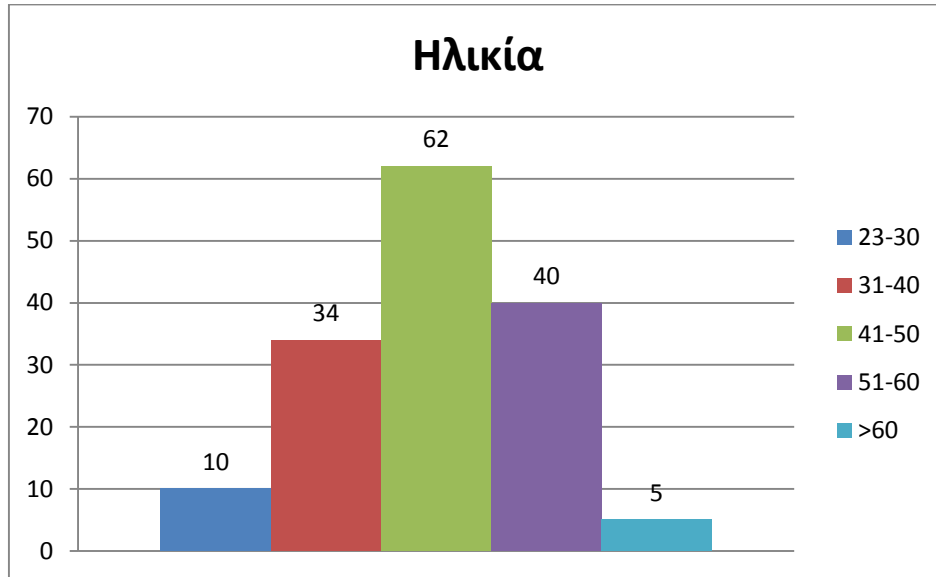
### Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	N	%
23-30	10	6,6
31-40	34	22,5
41-50	62	41,1
51-60	40	26,5
>60	5	3,3
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

## Γράφημα 2

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την ηλικία



## Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη θέση υπηρεσίας

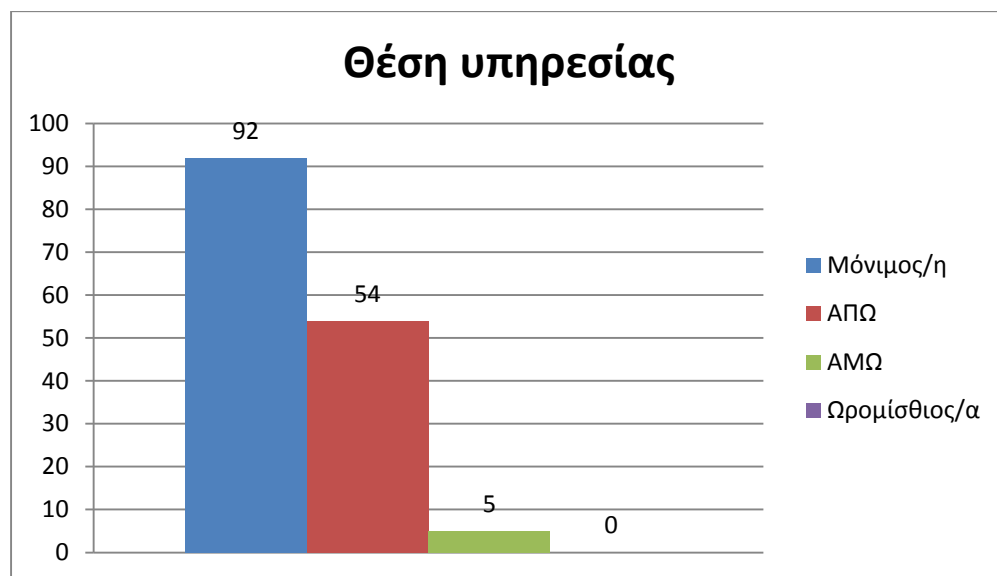
ΗΛΙΚΙΑ	N	%
Μόνιμος/η	92	60,9
ΑΠΩ	54	35,8
ΑΜΩ	5	3,3
Ωρομίσθιος/α	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με την ηλικία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 10 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 6,6 %) είναι ηλικιακά μεταξύ 23-30, 34 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 22, %) είναι ηλικιακά μεταξύ 31-40,

62 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 41,1 %) είναι ηλικιακά μεταξύ 41-50, 40 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 26,5 %) είναι ηλικιακά μεταξύ 51-60 κα μόλις 5 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 3,3 %) είναι ηλικιακά άνω των 60.

### Γράφημα 3

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά τη θέση υπηρεσίας



Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τη θέση που υπηρετούν. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 92 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 60,9%) είναι μόνιμοι/ες, 54 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 35,8%) είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου (ΑΠΩ), 5 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 3,3%) είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και κανείς/καμιά εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 0%) δεν είναι ωρομίσθιος/α.

Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 32 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 21,2 %) υπηρετούν 0-5 έτη, 26 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 17,2 %) υπηρετούν 5-10 έτη, 31 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 20,5 %) υπηρετούν 11-25 έτη, 30 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 19,9 %) υπηρετούν 16-20 έτη, 12 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 7,9 %) υπηρετούν 21-25 έτη και 20 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 13,2 %) υπηρετούν περισσότερο από 25 έτη.



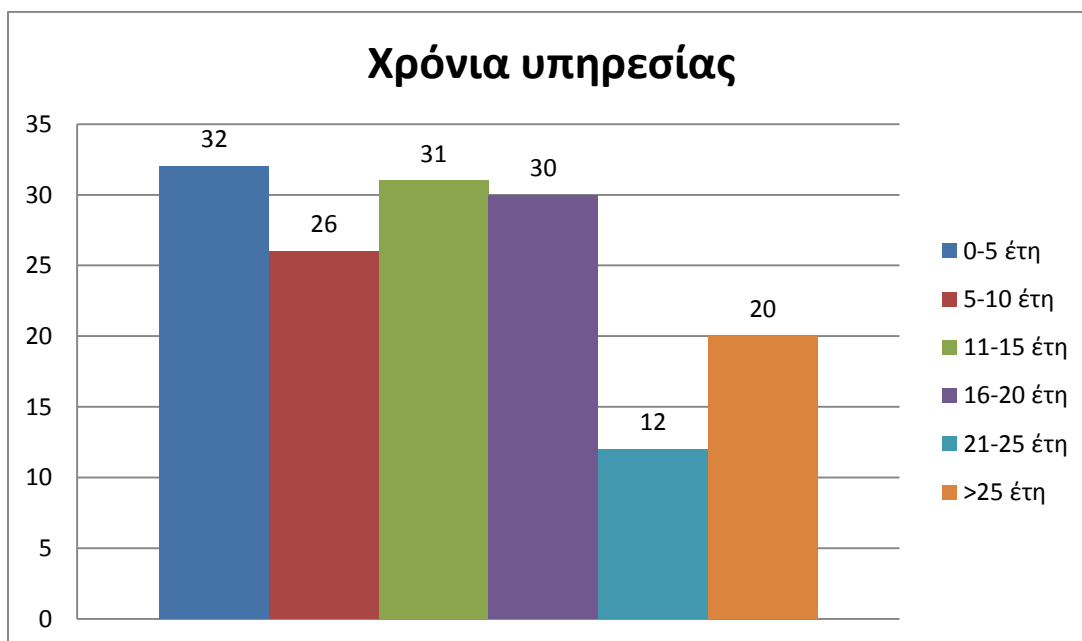
#### Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	N	%
0-5 έτη	32	21,2
5-10 έτη	26	17,2
11-15 έτη	31	20,5
16-20 έτη	30	19,9
21-25 έτη	12	7,9
>25 έτη	20	13,2
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

#### Γράφημα 4

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας



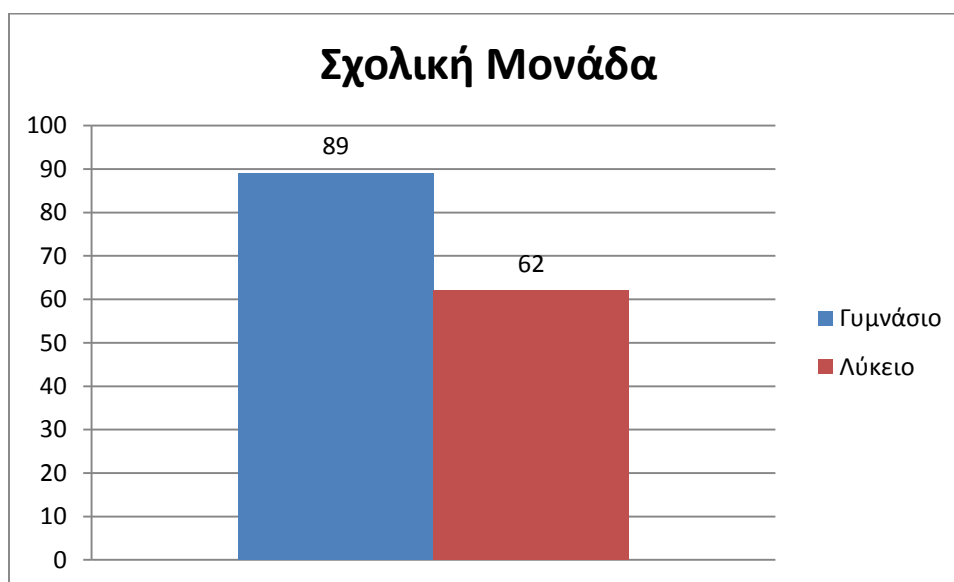
### Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη σχολική μονάδα

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	N	%
Γυμνάσιο	89	58,9
Λύκειο	62	41,1
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,00

### Γράφημα 5

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη σχολική μονάδα



Στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 89 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 58,9 %) υπηρετούν σε Γυμνάσιο και 62 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 41,1 %) υπηρετούν σε Λύκειο.

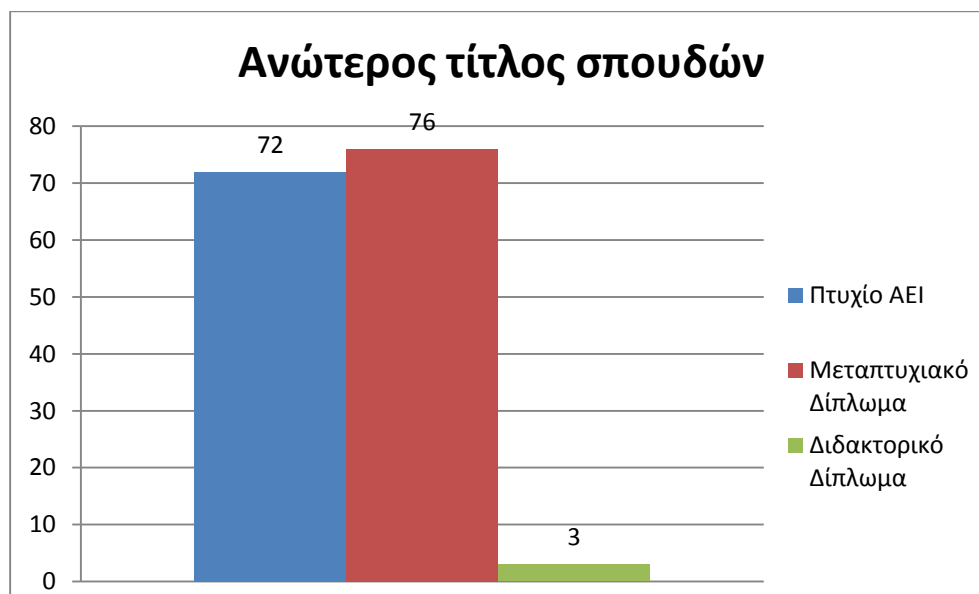
### Πίνακας 6

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους τίτλους σπουδών

ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	N	%
Πτυχίο ΑΕΙ	72	47,7
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	76	50,3
Διδακτορικό Δίπλωμα	3	2,0
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

### Γράφημα 6

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους τίτλους σπουδών



Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουν. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 72 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 47,7 %) είναι κάτοχοι μόνο Πτυχίου ΑΕΙ, 76 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 50,3

%) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 2%) είναι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος.

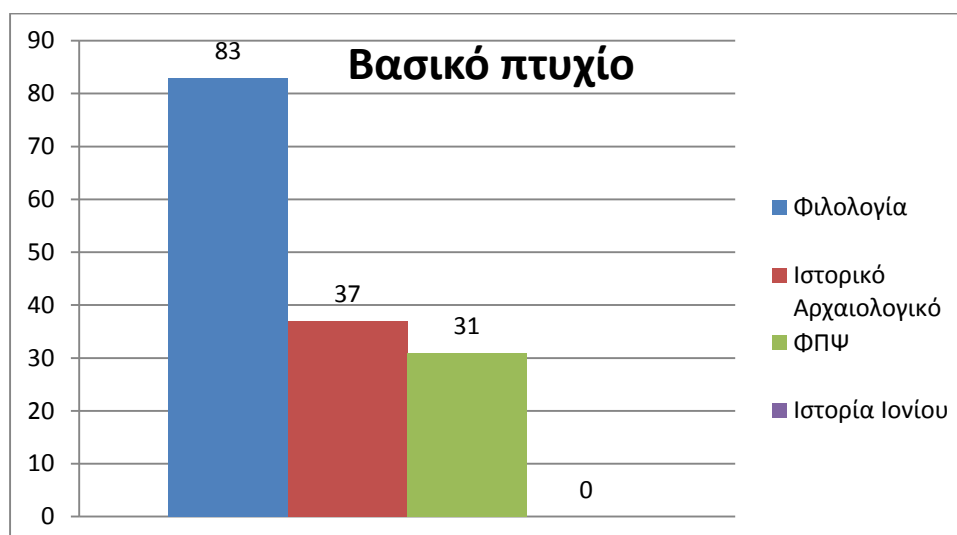
### Πίνακας 7

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βασικό πτυχίο

ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	N	%
Φιλολογία	83	55,0
Ιστορικό Αρχαιολογικό	37	24,5
ΦΠΨ	31	20,5
Ιστορία Ιονίου	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

### Γράφημα 7

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το βασικό πτυχίο



Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το βασικό πτυχίο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 83 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 55 %) είναι

απόφοιτοι/ες Τμήματος Φιλολογίας, 37 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 24,5%) είναι απόφοιτοι/ες Τμήματος Ιστορικού Αρχαιολογικού, 31 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 24,5 %) είναι απόφοιτοι/ες Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας (ΦΠΨ) και κανένας/καμιά εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 0 %) δεν είναι απόφοιτος/η του Τμήματος Ιστορίας Ιονίου.

#### **6.9.1 Διαδικασία επιλογής του δείγματος**

Το δείγμα επιλέχθηκε ακολουθώντας μια συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής, η οποία καθορίστηκε από αποφάσεις που έλαβε η ερευνήτρια σχετικά με τον αριθμό του δείγματος, την αντιπροσωπευτικότητα, την πρόσβαση στο δείγμα και τη στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποίησε. Συγκεκριμένα, επειδή πρόκειται για έρευνα επισκόπησης και απαιτούνταν να γίνει και υπολογισμός συμπερασματολογικών στατιστικών, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε για την έρευνά της τον συνολικό πληθυσμό των υπηρετούντων στα σχολεία της Ρόδου φιλόλογων, που ανέρχεται στους 242, προκειμένου να εξασφαλίσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αφού πρώτα όρισε τις παραμέτρους των χαρακτηριστικών του ευρύτερου πληθυσμού. Επίσης, ερεύνησε την πρόσβαση στο δείγμα, η οποία θα ήταν εφικτή, αφού θα είχε τη δυνατότητα να περάσει η ίδια από τα σχολεία στα οποία θα χορηγούνταν τα ερωτηματολόγια και να τα παραλάβει. Επέλεξε το τυχαίο δείγμα που βασίζεται στη θεωρία των πιθανοτήτων, αφού οι πιθανότητες που υπήρχαν να επιλεγούν οι φιλόλογοι όλων των σχολείων ήταν γνωστές και κάθε φιλόλογος είχε ίσες πιθανότητες να επιλεγεί. Η ένταξη ή ο αποκλεισμός από το δείγμα θα ήταν καθαρά ζήτημα τύχης (Cohen & Holliday, 1996).

#### **6.9.2 Περιγραφή του δείγματος**

Το σύνολο των εκπαιδευτικών ΠΕ02 που υπηρετούν στη Ρόδο ήταν 242 βάσει των επίσημων στοιχείων της διεύθυνσης. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας δεν ήταν παρόντες όλοι καθώς απουσίαζαν κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί ως συνοδοί σε σχολικές εκδρομές ή λόγω ασθένειας. Παρότι μοιράστηκαν προς συμπλήρωση κάτι παραπάνω από 200 ερωτηματολόγια, επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 163. Από αυτά, έπρεπε να αγνοηθούν 12 ερωτηματολόγια διότι ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα. Τελικά, ορθώς συμπληρωμένα και προς διερεύνηση χρησιμοποιήθηκαν τα 151 από αυτά.

Η ανταπόκρισή τους ήταν άμεση και αφού εξασφάλιζαν την ανωνυμία της ταυτότητάς τους, απαντούσαν με ευχαρίστηση στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Η ανωνυμία των απαντήσεων παράλληλα με την άμεση, ειλικρινή και αυθόρμητη ανταπόκριση των ερωτώμενων, συχνά επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της έρευνας.

## **6.10 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Αμέσως μετά τη συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις και στη συνέχεια τοποθετήθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα σε Η/Υ με τη βοήθεια του προγράμματος Excel. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S 20.

## **6.11 Περιορισμοί της έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη επιτυχώς, αφού η ερευνήτρια εξασφάλισε ένα ικανοποιητικό αριθμό δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό που αφορούσε. Ωστόσο, όπως κάθε έρευνα τέτοιου τύπου υπόκειται σε περιορισμούς οι οποίοι αποτελούν τη συνισταμένη κάποιων ορίων και παραμέτρων έτσι και η συγκεκριμένη είχε αναπόφευκτα τους δικούς της περιορισμούς. Συγκεκριμένα, ως τέτοιοι αναφέρονται η απουσία κάποιων εκπαιδευτικών λόγω συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές εκδρομές και ασθενειών και η πίεση χρόνου, αφού η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έπρεπε να γίνει σε ώρα διαλείμματος των μαθημάτων. Θα ήταν επίσης παράλειψη να μην αναφερθεί ως τροχοπέδη στη διαδικασία της έρευνας το γεγονός της απροθυμίας κάποιων εκπαιδευτικών να συνεργαστούν για προσωπικούς λόγους.

Ένας, επιπλέον, περιορισμός υπήρξε και το γεγονός ότι από το δείγμα που ελήφθη δεν υπήρξε αντιπροσωπευτικότητα στο ανδρικό φύλο, αφού από τους 151 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, μόλις οι 18 ήταν άνδρες. Συνεπώς, το στοιχείο αυτό αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για συσχετίσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας χρησιμοποιώντας συχνότητες, ποσοστά αλλά και διαγραμματική απεικόνιση.

**Πίνακας 8**

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την κύρια πηγή ενημέρωσή τους για το περιβάλλον

Πηγή/ές ενημέρωσης για το περιβάλλον	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Ραδιόφωνο	70	46,4	81	53,6	100	100,0
Διαδίκτυο	144	95,4	7	4,6	100	100,0
Εφημερίδες	81	53,6	70	46,4	100	100,0
Περιοδικά	57	37,7	94	62,3	100	100,0
Περιβαλλοντικές οργανώσεις	49	32,5	102	67,5	100	100,0
Βιβλία	90	59,6	61	40,4	100	100,0
Τηλεόραση	118	78,1	33	21,9	100	100,0

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το ποια είναι η κύρια πηγή ενημέρωσής τους για το περιβάλλον. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 144 (ή ποσοστό 95,4%) έχουν το διαδίκτυο ως κύρια πηγή ενημέρωσής τους, οι 118 (ή ποσοστό 78,1%) ενημερώνονται από την τηλεόραση, οι 90 (ή ποσοστό 59,6%) από βιβλία, οι 81 (ή ποσοστό 53,6%) από εφημερίδες, οι 70 (ή ποσοστό 46,4%) από το ραδιόφωνο, οι 57 (ή

ποσοστό 37,7%) από περιοδικά και οι 49 (ή ποσοστό 32,5%) από περιβαλλοντικές οργανώσεις.

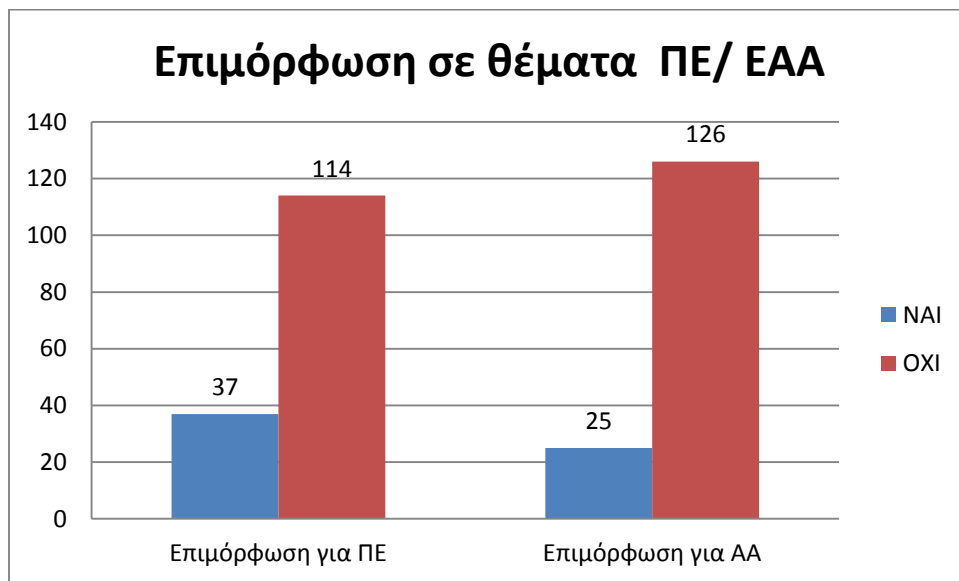
### Πίνακας 9

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ΠΕ και ΕΑΑ

Επιμόρφωση σε θέματα ΠΕ/ ΕΑΑ	Επιμόρφωση για ΠΕ		Επιμόρφωση για ΕΑΑ	
	N	%	N	%
ΝΑΙ	37	24,5	25	16,6
ΟΧΙ	114	75,5	126	83,4
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0	151	100,0

### Γράφημα 9

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ΠΕ /ΕΑΑ



Στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα ΠΕ αλλά και σε θέματα ΕΑΑ. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 114 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 75,5 %) δήλωσαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί και μόλις 37 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 24,5%) δήλωσαν ότι έχουν



επιμορφωθεί σε θέματα ΠΕ. Όσον αφορά στην επιμόρφωση σε θέματα ΕΑΑ, οι 126 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 83,4%) δήλωσαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί και μόλις 25 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 16,6%) δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί.

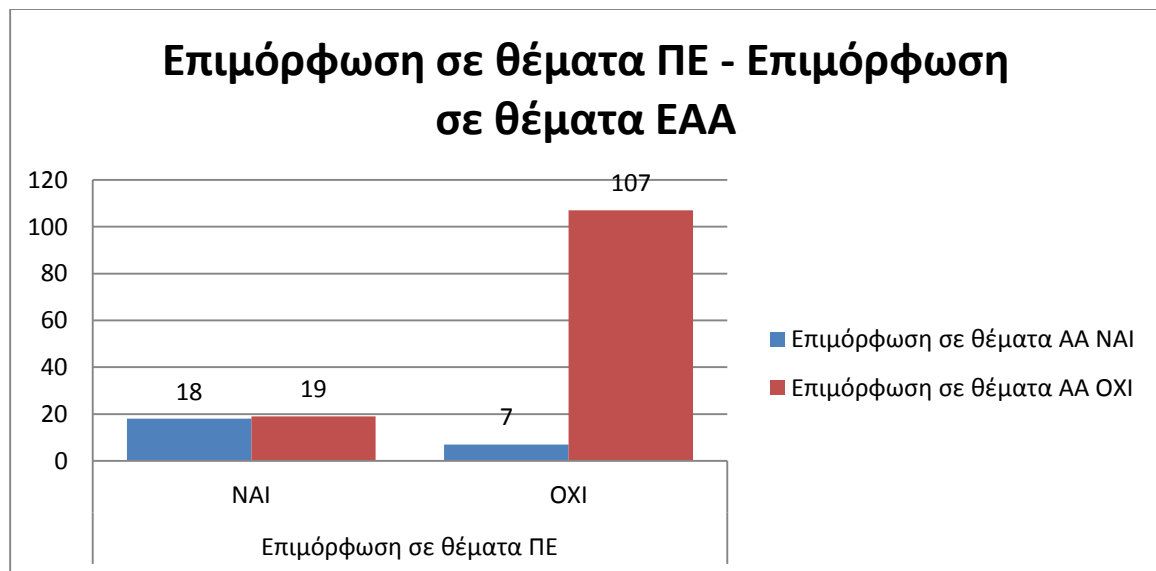
### Πίνακας 10

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ΠΕ και ΕΑΑ

		Επιμόρφωση σε θέματα ΕΑΑ		ΣΥΝΟΛΟ
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Επιμόρφωση σε θέματα ΠΕ	ΝΑΙ	18	19	37
	ΟΧΙ	7	107	114
ΣΥΝΟΛΑ		25	126	151

### Γράφημα 10

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ΠΕ και ΕΑΑ



Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ΠΕ και ΕΑΑ. συνδυαστικά. Από τα δεδομένα προκύπτει από τους 25 εκπαιδευτικούς (ή ποσοστό 16,6%) που δήλωσαν ότι έχουν κάνει κάποια επιμόρφωση οι 18 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 11,9%) δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί και σε θέματα ΠΕ

και σε θέματα ΕΑΑ. Επίσης, από τους 126 εκπαιδευτικούς (ή ποσοστό 83,4%) που δήλωσαν ότι δεν είναι επιμορφωμένοι, οι 107 (ή ποσοστό 70,9%) δεν έχουν επιμορφωθεί ούτε σε θέματα ΠΕ ούτε σε θέματα ΕΑΑ.

### Πίνακας 11

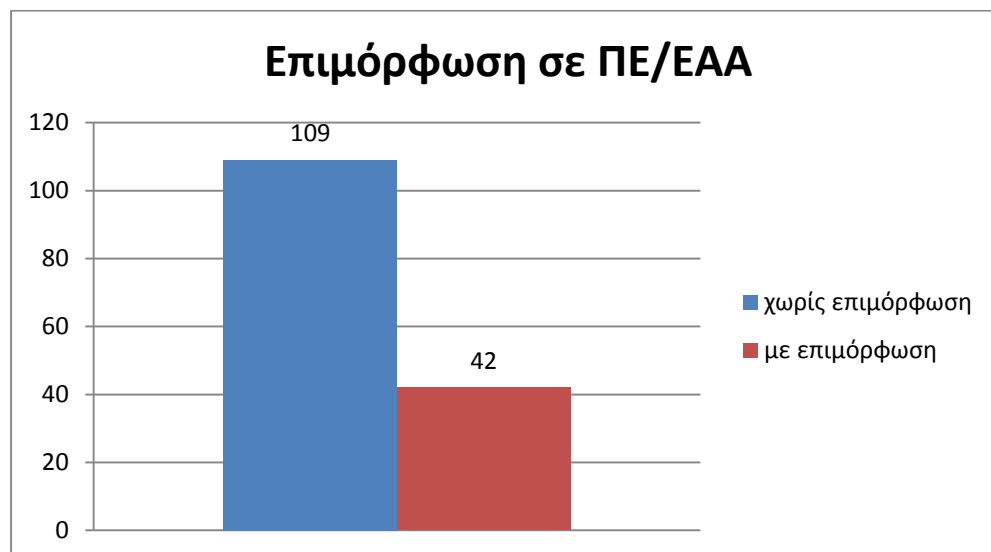
Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε ΠΕ/ΕΑΑ

Επιμόρφωση σε ΠΕ/ΕΑΑ	N	%
χωρίς επιμόρφωση	109	72,2
με επιμόρφωση	42	27,8
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το αν έχουν επιμορφωθεί για την ΠΕ/ΕΑΑ. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 109 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 72,2 %) δήλωσαν ότι είναι χωρίς επιμόρφωση και οι 42 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 27,8%) δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί.

### Γράφημα 11

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε ΠΕ/ΕΑΑ



## Πίνακας 12

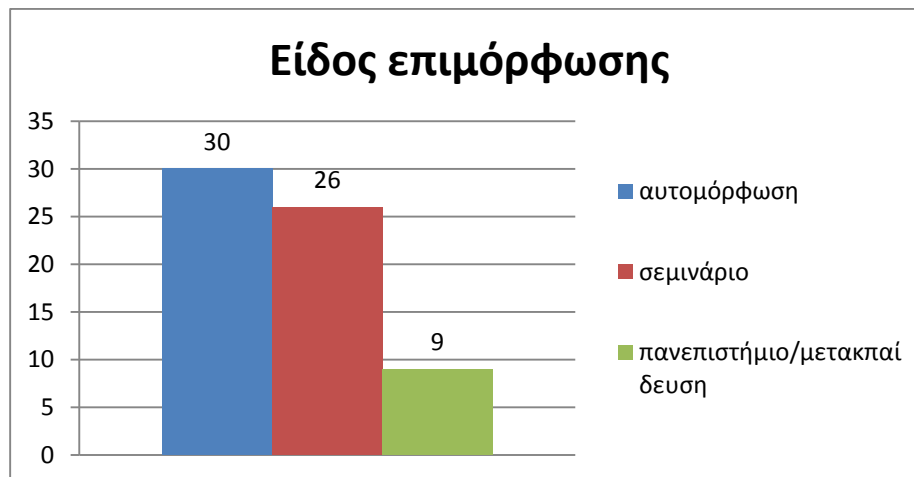
Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το είδος της επιμόρφωσής τους

Είδος επιμόρφωσης	N	%
Αυτομόρφωση	30	71,4
Σεμινάριο	26	61,9
Πανεπιστήμιο/Μετεκπαίδευση	9	21,4
ΣΥΝΟΛΟ	42	100,0

Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το είδος της επιμόρφωσής τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 30 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 71,4 %) δήλωσαν ότι η επιμόρφωσή τους στηρίζεται στην αυτομόρφωση, 26 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 61,9 %) δήλωσαν ότι η επιμόρφωσή τους στηρίζεται σε σεμινάρια και μόλις 9 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 21,4%) δήλωσαν ότι η επιμόρφωσή τους στηρίζεται σε πανεπιστημιακές σπουδές και μετεκπαιδεύσεις.

## Γράφημα 12

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το είδος της επιμόρφωσής τους



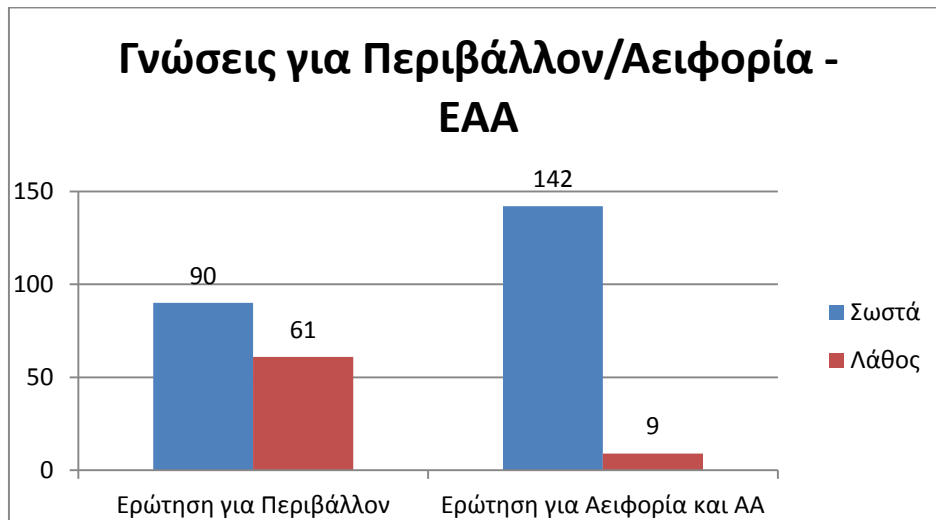
**Πίνακας 13**

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο των εννοιών «περιβάλλον» και «αειφορία» και ΕΑΑ

Γνώσεις	Περιβάλλον		«Αειφορία» και ΕΑΑ	
	N	%	N	%
Σωστά	90	59,6	142	94,0
Λάθος	61	40,4	9	6,0
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0	151	100,0

**Γράφημα 13**

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο των εννοιών «περιβάλλον» και «αειφορία» και ΕΑΑ



Στον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις για το Περιβάλλον αλλά και για την Αειφορία και την ΕΑΑ. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι στην ερώτηση για το Περιβάλλον 90 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 75,5%) απάντησαν «Σωστά» και 61 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 24,5%) απάντησαν «Λάθος», ενώ στην ερώτηση για την Αειφορία και την ΕΑΑ, για τη σύνδεση των εννοιών οικονομία και περιβάλλον, οι 142

εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 94%) απάντησαν «Σωστά» και 9 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 6%) απάντησαν «Λάθος».

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ποιες από τις 12 προτάσεις συνδέονταν με την ΕΑΑ. Στον πίνακα και το γράφημα που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων, κάνοντας ομαδοποίηση σύμφωνα με τον αριθμό των σωστών απαντήσεων οι οποίες ήταν 6 στο σύνολό τους.

#### Πίνακας 14

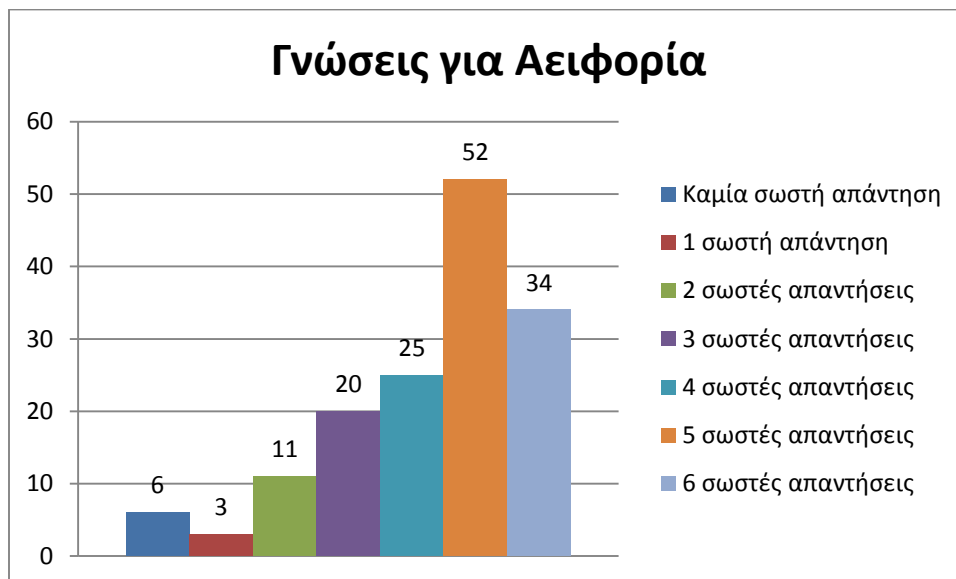
Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την ΕΑΑ

Γνώσεις για ΕΑΑ	N	%
Καμία σωστή απάντηση	6	4,0
1 σωστή απάντηση	3	2,0
2 σωστές απαντήσεις	11	7,3
3 σωστές απαντήσεις	20	13,2
4 σωστές απαντήσεις	25	16,6
5 σωστές απαντήσεις	52	34,4
6 σωστές απαντήσεις	34	22,5
ΣΥΝΟΛΟ	42	100,0

Στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 14 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με την ΕΑΑ ομαδοποιώντας τις σωστές απαντήσεις. Θεωρώντας ότι ο αριθμός των σωστών απαντήσεων από 4-6 δηλώνει ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων σχετικά με την έννοια ΕΑΑ προκύπτει ότι 111 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 73,5 %) έχουν ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων επί του θέματος.

### Γράφημα 14

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την ΑΑ



### Πίνακας 15

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη συμβολή της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

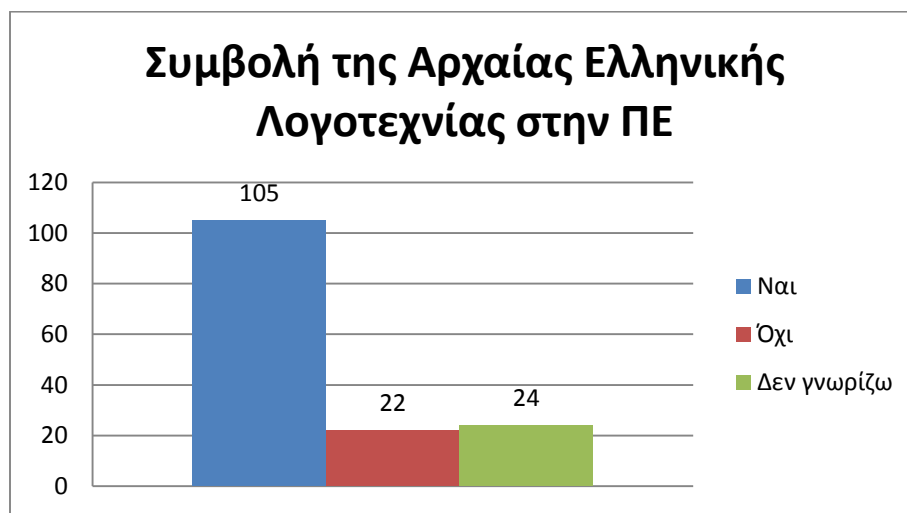
Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία	N	%
Ναι	105	69,5
Όχι	22	14,6
Δεν γνωρίζω	24	15,9
ΣΥΝΟΛΟ	42	100,0

Στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 15 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τη

συμβολή της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 105 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 69,5%) απάντησαν «Ναι», 22 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 14,6%) δήλωσαν «Όχι» και 24 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 15,9%) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν.

### Γράφημα 15

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη συμβολή της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση



### Πίνακας 16

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη συμβολή της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Νέα Ελληνική Λογοτεχνία	N	%
Ναι	146	96,7
Όχι	2	1,3
Δεν γνωρίζω	3	2,0
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

## Γράφημα 16

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη συμβολή της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση



Στον Πίνακα 16 και το Γράφημα 16 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τη συμβολή της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 146 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 96,7%) απάντησαν «Ναι», 2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,3%) δήλωσαν «Όχι» και 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 2,0%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν.

Στον Πίνακα 17 και το Γράφημα 17 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με την ΑΑ. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 114 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 75,5%) δήλωσαν ότι θέτουν 7 στόχους προς επίτευξη, 12 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 7,9 %) δήλωσαν ότι θέτουν 6 στόχους προς επίτευξη, 9 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 6,0 %) δήλωσαν 5 στόχους προς επίτευξη, 4 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 2,6%) δήλωσαν ότι θέτουν 4 στόχους προς επίτευξη, 9 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 6,0 %) δήλωσαν ότι θέτουν 3 στόχους προς επίτευξη, 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 2,6%) δήλωσαν ότι θέτουν 2 στόχους προς επίτευξη ενώ κανείς/καμία εκπαιδευτικός δε δήλωσε ότι θέτει μόνο ένα ή κανένα στόχο προς επίτευξη.



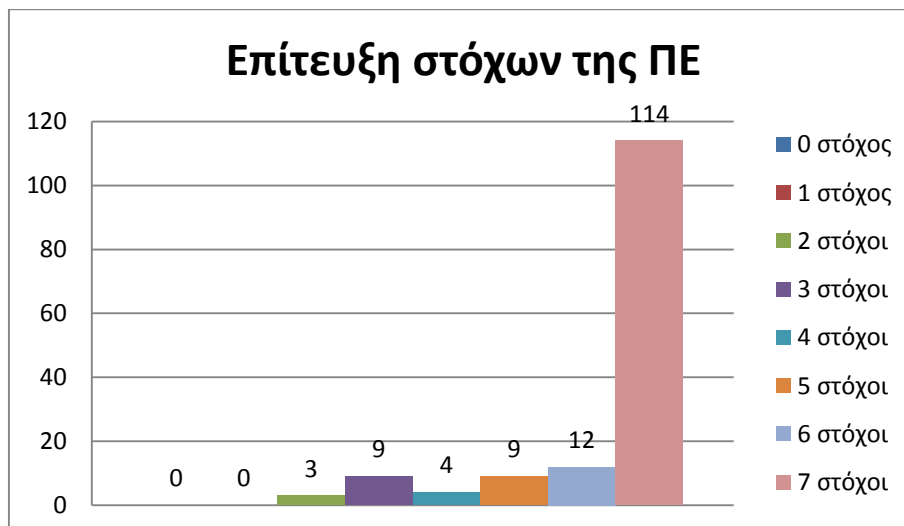
### Πίνακας 17

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους στόχους που θέτουν για τους μαθητές/τριες

Επίδιωξη στόχων της ΠΕ	N	%
0 στόχος	0	0,0
1 στόχος	0	0,0
2 στόχοι	3	2,0
3 στόχοι	9	6,0
4 στόχοι	4	2,6
5 στόχοι	9	6,0
6 στόχοι	12	7,9
7 στόχοι	114	75,5
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

### Γράφημα 17

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους στόχους που θέτουν για τους μαθητές/τριες



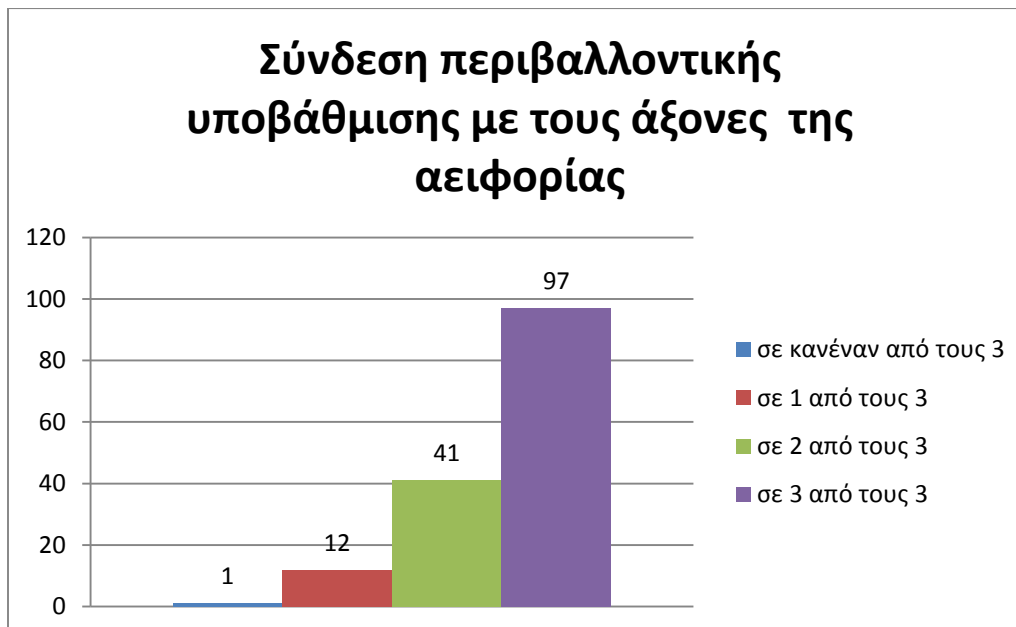
### Πίνακας 18

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη σύνδεση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης με τους τρεις πυλώνες της αειφορίας

Σύνδεση περιβαλλοντικής υποβάθμισης με τους άξονες της αειφορίας	N	%
σε κανέναν από τους 3 πυλώνες	1	0,7
σε 1 από τους 3 πυλώνες	12	7,9
σε 2 από τους 3 πυλώνες	41	27,2
σε 3 από τους 3 πυλώνες	97	64,2
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

### Γράφημα 18

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη σύνδεση περιβαλλοντικής υποβάθμισης με τους άξονες της αειφορίας



Στον Πίνακα 18 και το Γράφημα 18 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά τη σύνδεση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης με τους άξονες της αειφορίας. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 97 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 71,4 %) απάντησαν ότι η περιβαλλοντική υποβάθμιση συνδέεται και με τους 3 πυλώνες της αειφορίας., 41 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 27,3 %) απάντησαν ότι η περιβαλλοντική υποβάθμιση συνδέεται με τους 2 από τους 3 πυλώνες της αειφορίας και 1 εκπαιδευτικός (ή ποσοστό 0,7%) απάντησε ότι η περιβαλλοντική υποβάθμιση δεν συνδέεται με κάποιον από τους 3 πυλώνες της αειφορίας.

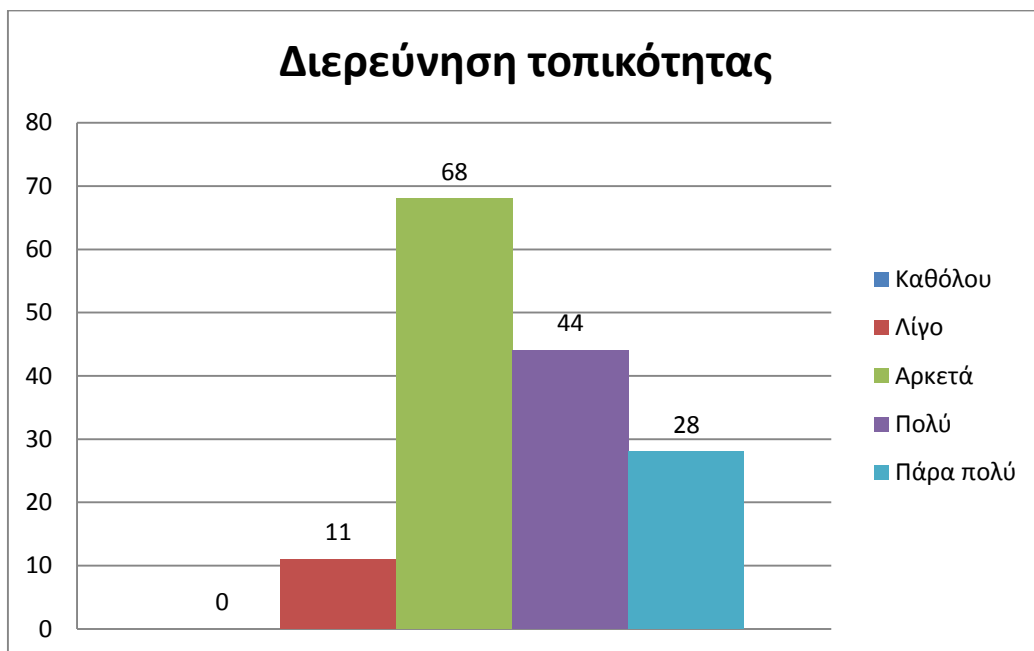
### Πίνακας 19

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη διερεύνηση τοπικότητας

Διερεύνηση τοπικότητας	N	%
Καθόλου	0	0,0
Λίγο	11	7,3
Αρκετά	68	45,0
Πολύ	44	29,1
Πάρα πολύ	28	18,5
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

### Γράφημα 19

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη διερεύνηση τοπικότητας



Στον Πίνακα 19 και το Γράφημα 19 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τα σημεία εστίασης σε λογοτεχνικό κείμενο περιβάλλοντος. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 68 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 45%) δήλωσαν ότι διερευνούν «αρκετά» την τοπικότητα, 44 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 29, %) δήλωσαν ότι τη διερευνούν «πολύ», 28 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 18,5 %) δήλωσαν ότι τη διερευνούν «πάρα πολύ», 11 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 7,3%) δήλωσαν ότι τη διερευνούν «λίγο» και 0 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 0,0%) δεν τη διερευνούν.

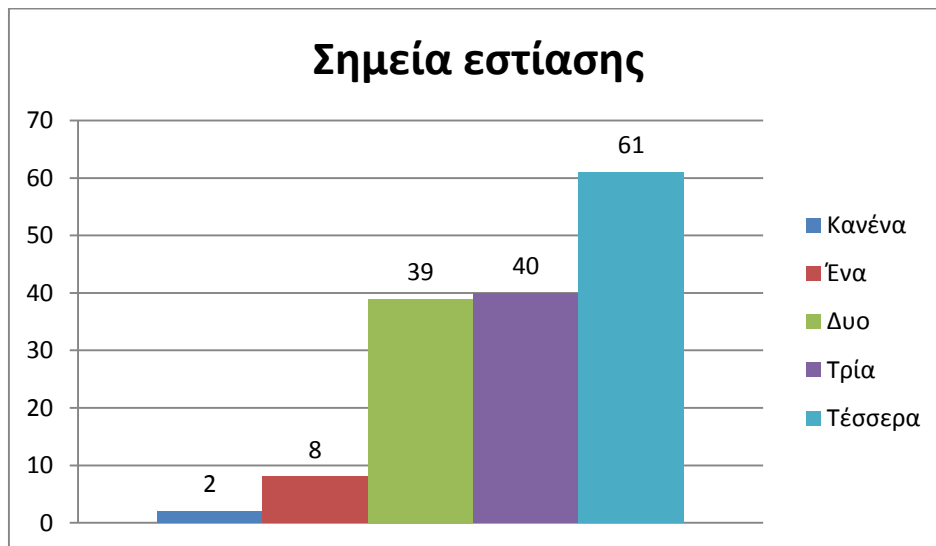
## Πίνακας 20

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την ανίχνευση σημείων εστίασης σε λογοτεχνικό περιβαλλοντικό κείμενο

Σημεία εστίασης	N	%
Κανένα	2	1,3
Ένα	8	5,3
Δυο	39	25,8
Τρία	40	26,5
Τέσσερα	61	40,4
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

## Γράφημα 20

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τα σημεία εστίασης σε λογοτεχνικό κείμενο περιβάλλοντος



Στον Πίνακα 20 και το Γράφημα 20 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τα σημεία εστίασης σε λογοτεχνικό κείμενο περιβάλλοντος. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι

2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,3%) δήλωσαν ότι δεν εστιάζουν σε κανένα σημείο, 8 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 5,3%) δήλωσαν ότι εστιάζουν σε 1 σημείο, 39 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 25,8%) δήλωσαν ότι εστιάζουν σε 2 σημεία, 40 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 26,5%) δήλωσαν ότι εστιάζουν σε 3 σημεία και 61 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 40,5%) δήλωσαν ότι εστιάζουν και στα 4 σημεία.

Στον Πίνακα 21 και το Γράφημα 21, που ακολουθούν, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η δημοφιλέστερη παιδαγωγική μέθοδος που αξιοποιούν οι φιλόλογοι είναι η «συζήτηση» που την αξιοποιούν 142 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 94%). Ακολουθούν το «ηθικό δίλημμα» που το αξιοποιούν 107 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 70,9%), η «ιδεοθύελλα» που την αξιοποιούν 93 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 61,6%), το «παιχνίδι ρόλων» που το αξιοποιούν 62 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 41,1%), η «διάλεξη» που την αξιοποιούν 52 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 34,4%) και η «δραματοποίηση» που την αξιοποιούν 47 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 31,1%).

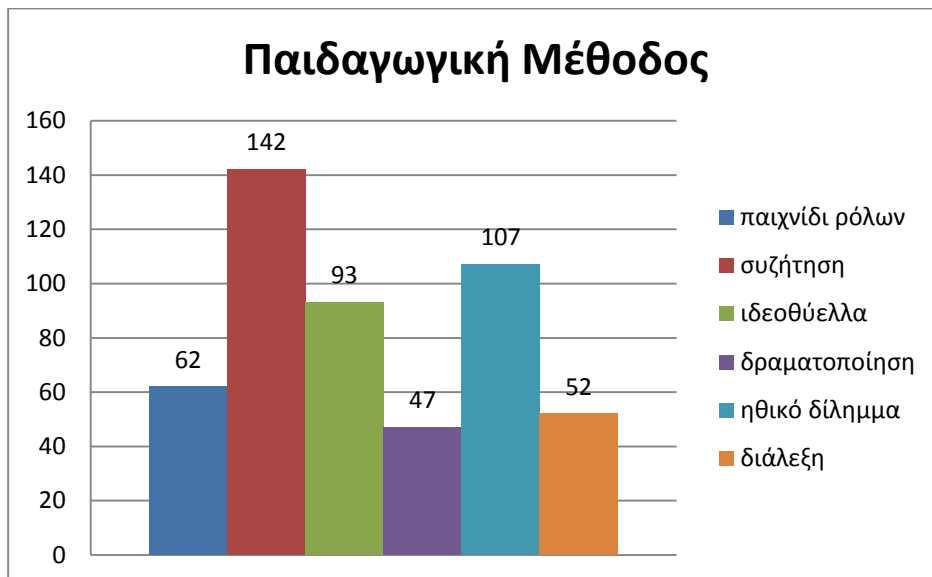
### Πίνακας 21

Κατανομή συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους στο πλαίσιο της ΕΑΑ

Παιδαγωγικές Μέθοδοι	N		%	
	NAI	OXI	NAI	OXI
παιχνίδι ρόλων	62	89	41,1	58,9
συζήτηση	142	9	94,0	6,0
ιδεοθύελλα	93	58	61,6	38,4
δραματοποίηση	47	104	31,1	68,9
ηθικό δίλημμα	107	44	70,9	29,1
διάλεξη	52	99	34,4	65,6
ΣΥΝΟΛΟ	151	151	100,0	100,0

**Γράφημα 21**

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους στο πλαίσιο της ΕΑΑ



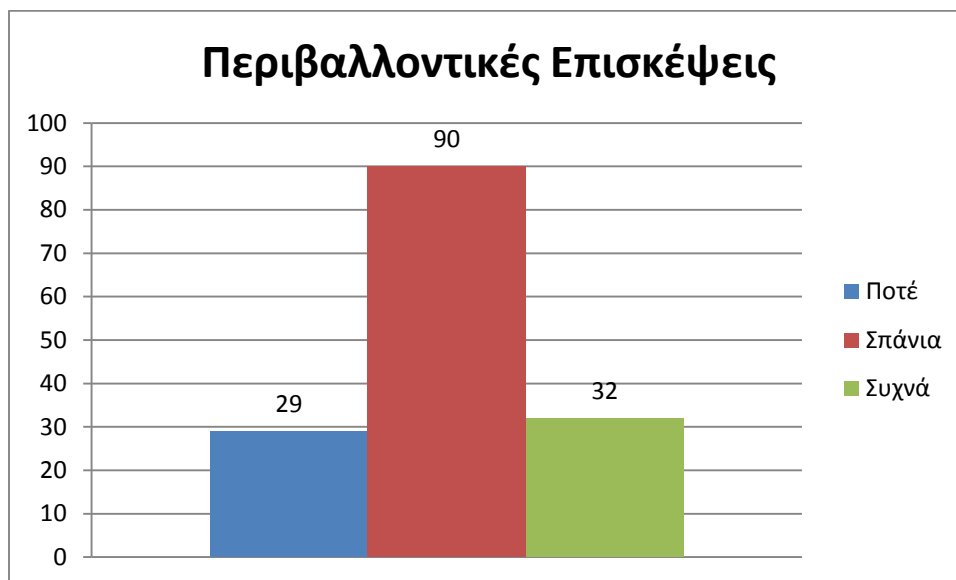
**Πίνακας 22**

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε χώρους με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον

Εκπαιδευτικές επισκέψεις	N	%
Ποτέ	29	19,2
Σπάνια	90	59,6
Συχνά	32	21,2
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

## Γράφημα 22

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνότητας των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος



Στον Πίνακα 22 και το Γράφημα 22 παρουσιάζεται η κατανομή συχνότητας των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τη διοργάνωση των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε χώρους με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον μετά την ολοκλήρωση μιας θεματικής ενότητας που σχετίζεται με το περιβάλλον. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι 29 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 19,2%) δήλωσαν ότι δεν διοργανώνουν «ποτέ» εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι 90 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 59,6%) δήλωσαν ότι διοργανώνουν «σπάνια» εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι 32 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 21,2%) δήλωσαν ότι διοργανώνουν «συχνά» εκπαιδευτικές επισκέψεις.



### Πίνακας 23

Κατανομή συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την αναγνώριση της τοπικότητας και της παγκοσμιότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Διερεύνηση τοπικότητας – παγκοσμιότητας ως αρχών της ΕΑΑ	N	%
Καμία αναγνώριση	3	2,0
Αναγνώριση μόνο μιας	33	21,9
Αναγνώριση και των δυο	115	76,2
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

### Γράφημα 23

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την αναγνώριση της τοπικότητας και της παγκοσμιότητας των περιβαλλοντικών προβλημάτων



Στον Πίνακα 23 και το Γράφημα 23 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με την αναγνώριση της τοπικότητας και της παγκοσμιότητας των περιβαλλοντικών

προβλημάτων. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 2 %) δήλωσαν ότι δεν προσέγγισαν καμία από τις δυο περιβαλλοντικές διαστάσεις, 33 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 21,9 %) δήλωσαν ότι προσέγγισαν ακριβώς 1 περιβαλλοντική διάσταση, δηλαδή ή την τοπικότητα ή την παγκοσμιότητα και 115 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 76,2%) δήλωσαν ότι προσέγγισαν και τις δυο περιβαλλοντικές διαστάσεις.

#### Πίνακας 24

Κατανομή συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με δυνατότητα σύνδεσης λογοτεχνίας και περιβάλλοντος διαθεματικά

<b>Δυνατότητα διαθεματικής σύνδεσης λογοτεχνίας και περιβάλλοντος</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ναι	146	96,7
Όχι	2	1,3
Δεν γνωρίζω	3	2,0
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

Στον Πίνακα 24 και το Γράφημα 24 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τη δυνατότητα σύνδεση λογοτεχνίας και περιβάλλοντος διαθεματικά. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 142 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 94,0%) δήλωσαν ότι μπορεί να γίνει αυτό, 2 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 1,3%) δήλωσαν ότι δεν μπορεί και 3 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 2,0%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν.

**Γράφημα 24**

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τη σύνδεση λογοτεχνίας και περιβάλλοντος διαθεματικά



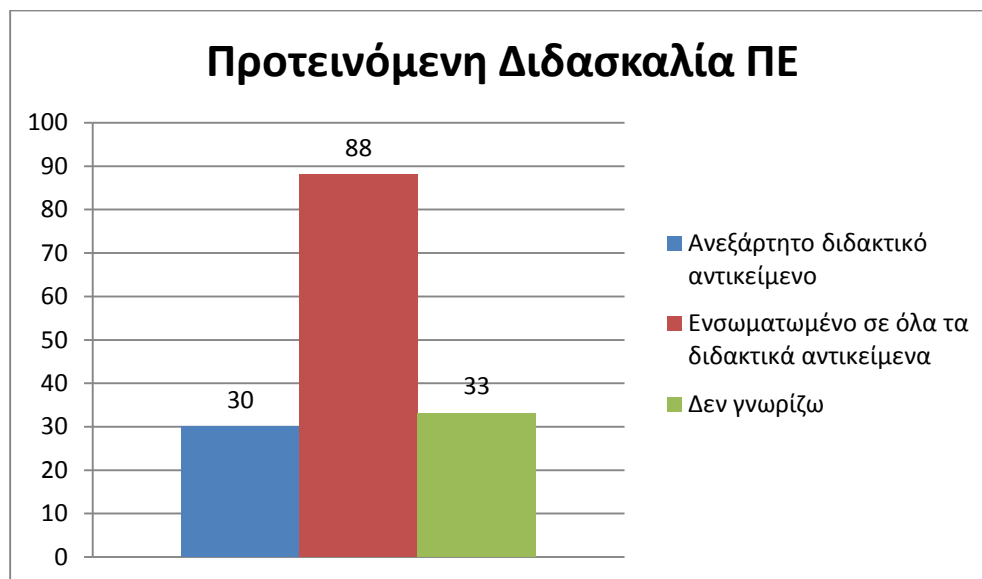
**Πίνακας 25**

Κατανομή συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την προτεινόμενη Διδασκαλία ΠΕ

Προτεινόμενη Διδασκαλία ΠΕ	N	%
Ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο	30	19,9
Ενσωματωμένο σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα	88	58,3
Και τα δυο παραπάνω	33	21,9
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

## Γράφημα 25

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με την προτεινόμενη Διδασκαλία ΠΕ



Στον Πίνακα 25 και το Γράφημα 25 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με την προτεινόμενη διδασκαλία ΠΕ. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 30 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 19,9%) δήλωσαν ότι η ΠΕ θα έπρεπε να διδάσκεται ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο, 88 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 58,3%) δήλωσαν ότι η διδασκαλία της ΠΕ θα έπρεπε να είναι ενσωματωμένη σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και 33 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 21,9%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν.

Στον Πίνακα 26 και το Γράφημα 26 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των δηλώσεων του ερευνητικού δείγματος των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με παρεμπόδιση της φιλολογικής εμβάθυνσης από τη διαθεματικότητα στη λογοτεχνία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι 12 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 7,9%) δήλωσαν ότι συμφωνούν, 134 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 88,7%) δήλωσαν ότι διαφωνούν και 5 εκπαιδευτικοί (ή ποσοστό 3,3%) δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν

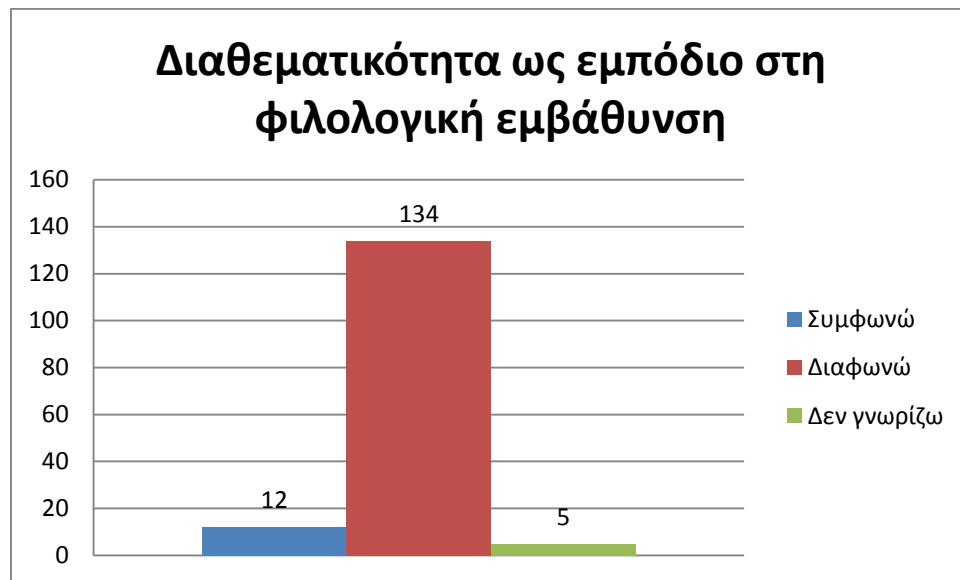
### Πίνακας 26

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με παρεμπόδιση της φιλολογικής εμπάθυνας από τη διαθεματικότητα στη λογοτεχνία

Παρεμπόδιση της φιλολογικής εμπάθυνας	N	%
Συμφωνώ	12	7,9
Διαφωνώ	134	88,7
Δεν γνωρίζω	5	3,3
ΣΥΝΟΛΟ	151	100,0

### Γράφημα 26

Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος στην ερώτηση σχετικά με παρεμπόδιση της φιλολογικής εμπάθυνας από τη διαθεματικότητα στη λογοτεχνία



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 8.1 Συμπεράσματα

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις αναλύσεις που προηγήθηκαν τόσο στην περιγραφική όσο και στην επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων, πάντα με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, όπως αυτοί προκύπτουν και από την προσεκτική ανάγνωση του ερωτηματολογίου που είναι διαθέσιμο στο παράρτημα της εργασίας.

Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι με βάση τη σύνταξη του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε η παρουσίαση πινάκων και διαγραμμάτων ανά ερώτηση, με τις εκατοστιαίες κατανομές συχνοτήτων. Η δομή των ερωτήσεων και η ανάλυση των απαντήσεων υπάγονται σε κοινούς άξονες προσέγγισης τους οποίους συνιστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών φιλολόγων για το περιβάλλον, την αειφορία και την αειφόρο ανάπτυξη, την ΠΕ και ΕΑΑ, τη διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθούνται.

Με βάση τις γενικές ερωτήσεις και τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς εξάγουμε τα παρακάτω συμπεράσματα. Σε ό,τι αφορά την κύρια πηγή ενημέρωσης, το διαδίκτυο, που τα τελευταία χρόνια έχει κατακλύσει την καθημερινότητά μας, αποτελεί την κυριότερη πηγή ενημέρωσης των φιλολόγων της Ρόδου σε θέματα περιβάλλοντος, όπως φαίνεται από τα ευρήματα, ενώ ως τελευταία πηγή στις προτιμήσεις τους αναφέρονται οι περιβαλλοντικές οργανώσεις. Από τα δεδομένα προκύπτει η σχέση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με το διαδίκτυο καθώς οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί έχουν ως κύρια πηγή για την ενημέρωσή τους την ψηφιακή τεχνολογία.

Αναφορικά με τα έντυπα μέσα προκύπτει ότι έπονται μετά την προτίμηση των φιλολόγων στα Μ.Μ.Ε και συγκεκριμένα στην τηλεόραση που ακολουθεί δεύτερη σε προτιμήσεις. Η σημαντική συμβολή των μέσων ενημέρωσης στην περιβαλλοντική πληροφόρηση έχει τονισθεί σε πολλές έρευνες (Boyes et al., 1995· Pawlowski, 1996· Dove, 1996· Robinson et al., 1997· Robinson and Bowen, 2000). Η διαμόρφωση περιβαλλοντικών αξιών και στάσεων της κοινής γνώμης από την επίδραση των Μ.Μ.Ε.

έχει συζητηθεί από τους ειδικούς ως λύση στα περιβαλλοντικά προβλήματα και έχει θεωρηθεί πιο αποτελεσματική και από τη γνώση των ειδικών (Graham, 1994). Έρευνες στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς (Παπαναούμ, 1997· Δημητρίου & Χατζηνικήτας, 2001· Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005) επιβεβαίωσαν τη σημαντική συμβολή των Μ.Μ.Ε. στη βελτίωση περιβαλλοντικής ενημέρωσης.

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα που προέκυψε από την ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωση των φιλολόγων στην ΠΕ και ΕΑΑ. Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων απάντησε ότι δεν έχει επιμορφωθεί σε καμία από τις δύο μορφές εκπαίδευσης για το περιβάλλον, γεγονός που αποκαλύπτει ότι υπάρχει ένα κενό στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών το οποίο θα πρέπει να καλυφθεί και ότι η πρόθεσή τους να εμβαθύνουν με τη διδασκαλία τους στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών επαφίεται στη διακριτική τους ευχέρεια. Επίσης, σχετικά με το είδος της επιμόρφωσης που έχουν όσοι απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι οι περισσότεροι επιλέγουν την αυτομόρφωση, κάτι που δηλώνει το περιβαλλοντικό τους ενδιαφέρον.

Αναφορικά με τις γνώσεις των φιλολόγων στην ομαδοποιημένη παρουσίαση των ερωτήσεων για το περιβάλλον και την αειφορία προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν προσδιόρισε σωστά την έννοια «περιβάλλον», γεγονός που συνδέεται και με τις ελλιπείς γνώσεις τους για τις αρχές της αειφορίας, αφού δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν με τις απαντήσεις τους την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ή πολιτική διάσταση του περιβάλλοντος. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, το περιβάλλον θεωρείται περισσότερο ως τόπος – αντικείμενο και λιγότερο ως δίκτυο σχέσεων. Αυτό συμφωνεί απόλυτα με σχετικές έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο σε διεθνές (Alerby, 2000· Loughland, Reid & Petocz, 2002· Separdson, 2005) όσο και σε εθνικό επίπεδο (Κοσκινάς, 2000· Φλογαΐτη και Αγγελίδου, 2002· Δημητρίου, 2006). Εντύπωση, όμως, προκαλεί το γεγονός πως οι περισσότεροι δήλωσαν ότι γνωρίζουν τη σχέση οικονομίας και περιβάλλοντος, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα πως η σύνδεση των περιβαλλοντικών προβλημάτων με την οικονομία έχει κατανοηθεί.

Εξετάζοντας παράλληλα τις γνώσεις τους για τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, από την ομαδοποίηση των σωστών απαντήσεων, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η

πλειονότητα τις αναγνωρίζει σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι οφείλεται καθαρά σε δικές τους πρωτοβουλίες αυτομόρφωσης.

Αναφορικά τώρα με τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τη συμβολή της αρχαίας και της νέας ελληνικής λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, προκύπτει ότι είναι θετικά διακείμενοι στο να αξιοποιήσουν το μάθημα, αφού οι περισσότεροι δήλωσαν ότι μπορεί να το κάνει η λογοτεχνία και των δύο ιστορικών περιόδων.

Εξειδικεύοντας την έρευνα, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί και ο σχεδιασμός διδασκαλίας που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας στην επίτευξη των στόχων που θέτουν για τους μαθητές/τριές τους σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο. Διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων, όπως φαίνεται από τις δηλώσεις τους, μπορούν να αξιοποιήσουν όλους τους στόχους της ΠΕ, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αξιοποιούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της ΕΑΑ, αν και δεν έχουν λάβει συστηματική επιμόρφωση.

Την ίδια διαπίστωση μπορούμε να κάνουμε για τις απόψεις τους σχετικά με τη σύνδεση περιβάλλοντος, οικονομίας, κοινωνίας και πολιτισμού, συμπεραίνοντας ότι η πλειονότητα αναφέρεται στην αλληλοσύνδεση των πυλώνων της αειφορίας σ' ένα κείμενο περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, αλλά χωρίς να έχει κατανοήσει σε βάθος αυτή τη διασύνδεση.

Διερευνώντας, στο τέλος, από κοινού τις γνώσεις τους για θέματα περιβάλλοντος, αειφορίας και αειφόρου ανάπτυξης διαπιστώσαμε πως οι απαντήσεις τους είναι σωστές, βασιζόμενες στα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των εννοιών. Σχετικό με τα παραπάνω είναι και το εύρημα από την ερώτηση που σχετίζεται με τη σύνδεση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης με τους τρεις πυλώνες της αειφορίας, αφού περίπου τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων απάντησαν ότι συνδέεται και με τους τρεις πυλώνες. Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν επιτυχώς την αειφορία, ωστόσο δεν προκύπτει ότι οι απόψεις τους είναι επιστημονικά θεμελιωμένες.

Τα ευρήματα των δηλώσεών τους σχετικά με την εστίαση στην τοπικότητα σ' ένα κείμενο λογοτεχνικού ενδιαφέροντος αποκαλύπτουν το ενδιαφέρον τους για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και την πρόθεσή τους να αφυπνίσουν τους μαθητές/τριές τους στην αναγνώριση αυτών στον τόπο που ζουν, αφού περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι αναφέρονται σ' αυτήν πάρα πολύ.



Αναφορικά με τις δηλώσεις τους για την εστίαση σχετικά με το πολυδιάστατο της σχέσης περιβάλλοντος και ΕΑΑ καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι ικανοποιητικός ο αριθμός των φιλολόγων που τις αναγνωρίζει όλες. Όσο για τα ευρήματα που σχετίζονται με τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν στην περιβαλλοντική προσέγγιση μέσω λογοτεχνίας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι ικανοποιητικός αριθμός φιλολόγων υιοθετεί καινοτόμες παιδαγωγικές στρατηγικές που εντάσσονται στο πλαίσιο της ΕΑΑ, αφού, όπως δηλώνουν, τολμούν και τις χρησιμοποιούν και μόνο το ένα τέταρτο από αυτούς εξακολουθεί να χρησιμοποιεί την παραδοσιακή μέθοδο της διάλεξης αλλά σε συνδυασμό και με σύγχρονες μεθόδους.

Σχετικά με την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων σε χώρους με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον προκύπτει το συμπέρασμα ότι ένας μικρός αριθμός ερωτηθέντων, κάτι λιγότερο από το ένα πέμπτο, διοργανώνει εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος με αφορμή την εξέταση ενός ανάλογου λογοτεχνικού κειμένου, γεγονός που μαρτυρά τη δυσκολία οργάνωσης και υλοποίησης τέτοιας δραστηριότητας εκτός σχολείου.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ που αφορούν στην τοπικότητα και την παγκοσμιότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των φιλολόγων, όπως δηλώνει, ζητά από του μαθητές/τριες να τα αναγνωρίσουν σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο. Πολύ σημαντικό, εξάλλου, εύρημα αποτελεί ότι το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά στη δυνατότητα διαθεματικής σύνδεσης λογοτεχνίας και περιβάλλοντος. Από αυτό συμπεραίνουμε ότι είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν τη διαθεματικότητα της ΠΕ μέσα από τη λογοτεχνία.

Εντύπωση προκαλεί και αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εν λόγω έρευνα το γεγονός ότι περισσότεροι από τους μισούς στο σύνολό τους φιλόλογοι τάσσονται υπέρ της ενσωμάτωσης της ΠΕ σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, γεγονός πολύ ενθαρρυντικό για την επίτευξη των στόχων της ΕΑΑ και την πρόθεση να γίνουν φορείς αυτής της νέας μορφής εκπαίδευσης.

Τέλος, ενθαρρυντικό είναι το εύρημα που αφορά στο ερώτημα αν η διαθεματικότητα εμποδίζει τη φιλολογική εμβάθυνση καθώς ελάχιστοι εκπαιδευτικοί συντάχθηκαν με την άποψη αυτή. Συνεπώς, μπορεί να σημειωθεί ότι το σύνολο σχεδόν των φιλολόγων βλέπει από νεωτεριστική σκοπιά τη διδασκαλία των παραδοσιακών

μαθημάτων ανθρωπιστικής παιδείας και είναι πρόθυμο να συμβάλλει στην προώθηση της ΕΑΑ.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και την στατιστική επεξεργασία τους με το κριτήριο  $\chi^2$  δεν εντοπίζονται σημαντικά στατιστικά ευρήματα. Η μόνη συσχέτιση που κατέστη δυνατή με τον έλεγχο  $\chi^2$  και αποτελεί αξιοσημείωτο εύρημα είναι ο βαθμός επιμόρφωσης σε ΠΕ/ΕΑΑ, αφού η στάθμιση του Πανεπιστημίου / Μετεκπαίδευση είναι μεγαλύτερη από τις υπόλοιπες. Έτσι, οι φιλόλογοι που δήλωσαν ότι έχουν πανεπιστημιακή επιμόρφωση έχουν υψηλότερη επίδοση.

Γενικά, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι ερωτηθέντες, αν και δεν είναι επιμορφωμένοι σε θέματα ΠΕ και ΕΑΑ, φαίνεται να γνωρίζουν ικανοποιητικά τις αρχές και τους άξονες αυτών των μορφών εκπαίδευσης και προτίθενται να συμβάλλουν με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην προώθηση των στόχων της ΕΑΑ.

Συνοψίζοντας, από τα συμπεράσματα της έρευνας που αποτυπώθηκαν πιο πάνω και παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις στο φύλο, την ηλικία, το βασικό τους πτυχίο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τη θέση υπηρεσίας, διαφαίνεται πως οι φιλόλογοι στην πλειονότητά τους είναι γνώστες των περιβαλλοντικών και αειφορικών ζητημάτων σε ικανοποιητικό βαθμό, αν και οι περισσότεροι δεν είναι επιμορφωμένοι σε θέματα ΠΕ και ΕΑΑ.

Εμφανίζονται αρκετά ευαισθητοποιημένοι για το περιβάλλον και είναι πρόθυμοι να συμβάλλουν και στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών τους μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Ακόμη, είναι θετικά διακείμενοι στις βασικές αρχές της ΕΑΑ και πρόθυμοι να τις μεταλαμπαδεύσουν στους εκπαιδευόμενους.

## 8.2 Προτάσεις

Η ερευνητική προσπάθεια αποσκοπούσε στο να καταγράψει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή τις απόψεις των εκπαιδευτικών φιλολόγων για το περιβάλλον και την αειφορία και τη δυνατότητα αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και την πρόθεσή τους να ακολουθήσουν τις αρχές της ΕΑΑ στο διδακτικό τους έργο.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η προτείνεται, αρχικά, η ανάγκη γενικά για επιμόρφωση σε περιβαλλοντικά ζητήματα αλλά και ειδικά στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Θα ήταν, εξάλλου, πρόσφορο να αναλάβει το κράτος την ευθύνη αυτή, αφού από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προέκυψε ότι ένας αριθμός εξ αυτών είναι ευαισθητοποιημένος και αναλαμβάνει με αυτομόρφωση να ενημερωθεί περαιτέρω.

Επίσης, η παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νησί της Ρόδου, θα μπορούσε να γίνει το εφαλτήριο για διενέργεια αντίστοιχης μελέτης και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, προκειμένου να γίνει αντιστοίχιση γνώσεων και απόψεων για τα περιβαλλοντικά και αειφορικά ζητήματα που ερευνήσαμε. Και ιδιαίτερα εποικοδομητικό εγχείρημα θα αποτελούσε μια ανάλογη έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο, για να μπορέσει να υπάρξει μια γενίκευση, απαραίτητο εργαλείο για αναθεώρηση και επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος, μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση θα ήταν η πραγματοποίηση ανάλογης έρευνας και σε άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης, για να μελετηθούν οι απόψεις τους περί των αρχών της αειφορίας και της διαθεματικής προσέγγισης περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσα από τη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων κοινωνικών και θετικών σπουδών και να διερευνηθεί η πρόθεσή τους να εντάξουν τη διδασκαλία στο πλαίσιο της ΕΑΑ.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική:

Αθανασάκης, Α., Κουσούρης Θ. & Κονταράτος, Σ. (2008). *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών*. Σχολικό βιβλίο Β΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), 213-214.

Αλαχιώτης, Σ., «Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: 2002.

Αλμπάνης, Γ. (2014). *Ρύπανση και τεχνολογίες προστασίας περιβάλλοντος*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Βασάλα, Π. (2012). Κούταβος: Η λιμνοθάλασσα της Κεφαλονιάς. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 45, 95-96.

Γιαννακόπουλος, Α. & Πετράκου, Η. (2015). Αβεβαιότητα, υποκειμενικότητα, συλλογική λήψη αποφάσεων και εφαρμογές στο περιβάλλον και την αειφορία. Στο Π. Φώκιαλη, Α. Ξάνθης, Β. Παπαβασιλείου, Α. Μόγιας, Μ. Καΐλα, (Επιμ.) *Τοπικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Δασκολιά, Μ. (2005α). Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Στο Χ. Βλασσοπούλου & Γ. Λιαράκου (Επιμ.) *Περιβαλλοντική ιστορία. Μελέτες για την αρχαία και τη σύγχρονη Ελλάδα*. (σελ.212). Αθήνα: Πεδίο

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δημητρόπουλος, Α. (2005). *Συνταγματικά δικαιώματα-Γενικό μέρος*. Αθήνα: Σάκκουλα Α.Ε..

Καλαβρουζιώτης, Β.Ι. (2015). *Αειφορική διαχείριση εδαφικών πόρων και αποβλήτων (2<sup>η</sup> έκδ.)*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Καραλή, Λ. (2005). *Περιβαλλοντική Αρχαιολογία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Καρύδης, Μ. (2013α). Αυτοκίνηση: ένας αιώνας ονείρου και αμφισβήτησης. Στο Μ. Καΐλα, Α. Μόγιας και Β. Παπαβασιλείου (Επιμ.). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα: προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση. 101-138.

Καρύδης, Μ. (2013β). Το φαινόμενο του θερμοκηπίου: από την ευλογία στην κατάρρευση του κλίματος. Στο Μ. Καΐλα, Α. Μόγιας και Β. Παπαβασιλείου (Επιμ.). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα: προβλήματα και προβληματισμοί σε εποχές κρίσης*. Αθήνα: Διάδραση. 139-154.

Κατσιγιάννη, Α. (2015). Το πράσινο στην πόλη και η σχέση του με την αειφόρο αστική ανάπτυξη και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στο Ε. Θεοδωροπούλου, Π. Φώκιαλη, Β. Παπαβασιλείου & Μ. Καΐλα, (Επιμ.). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και αειφόρος ανάπτυξη: Κείμενα προβληματισμού με καινοτόμες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση. 507-522.

Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. θήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας

Μαλάκης, Ε. (2013). *Τεχνο-ατυχήματα και περιβάλλον*. Αθήνα: Διάδραση.

Μαλάκης, Ε. (2011). *Φυσικό περιβάλλον και βιομηχανικά ατυχήματα μεγάλης έκτασης: Γιατί δεν είναι εύκολο να μειωθούν τα ατυχήματα*. Στο Καΐλα Μ., Κατσίκης Α., Φώκιαλη Π., Ζαχαρίου Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*.

Miller, G.T (2009). *Βιώνοντας στο περιβάλλον. Αρχές περιβαλλοντικών επιστημών*. (Μτφρ.: Ταλαντοπούλου, Μ. – Επιστ. Επιμ.: Παυλόπουλος, Κ.). Αθήνα: Ίων.

Μόγιας, Α. & Καφετζή, Δ. (2015). Γνώσεις και στάσεις μιας μικρής τοπικής κοινωνίας σε θέματα βιοποικιλότητας: Η περίπτωση της νήσου Τήλου. Στο Π. Φώκιαλη, Α. Ξάνθης, Β. Παπαβασιλείου, Α. Μόγιας, & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Τοπικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση. 293-294.

Μποτετζάγιας, Ι. (2006). ΜΚΟ και Κοινωνία Πολιτών, μια προβληματική σχέση: η περίπτωση των ελληνικών Μη Κυβερνητικών Περιβαλλοντικών Οργανώσεων. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 27(1), 71-95.

Ξανθάκου, Γ., Χριστοδουλάκης, Π. & Πεταυράκη, Χ. (2015). Αβεβαιότητα, υποκειμενικότητα, συλλογική λήψη αποφάσεων και εφαρμογές στο περιβάλλον και την αειφορία. Στο Π. Φώκιαλη, Α. Ξάνθης, Β. Παπαβασιλείου, Α. Μόγιας, & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Τοπικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξανθάκου, Π., Χριστοδουλάκης, Π., Πεταυράκη, Χ. & Καΐλα, Μ. (2017). Μετανάστευση, κοινωνία και περιβάλλον: μια πολυδιάστατη προσέγγιση. Στο Β. Παπαβασιλείου, Π. Φώκιαλη, Δ. Μαντζάνος & Μ. Καΐλα (Επιμ.). *Κοινωνική και πολιτισμική βιωσιμότητα*. Ρόδος: ΠΜΣ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ξάνθης, Α. (2015). Η Αειφόρος Ανάπτυξη ως ζήτημα της διεθνούς κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας. Στο Ε. Θεοδοροπούλου Ε, Π. Φώκιαλη, Β. Παπαβασιλείου, Μ. Καΐλα (Επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη Κείμενα προβληματισμού με καινοτόμες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση, 225- 248.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. Δ. (2002). *Βιώσιμη διαχείριση αστικών στέρεων αποβλήτων*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαβασιλείου, Β. (Επιμ.) (2013). *Αειφορικές Τοπικές Κοινωνίες: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Ρόδος: ΠΜΣ «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαμανώλης, Ν. (2015). *Δομική φυσική και αρχές περιβαλλοντικού σχεδιασμού κτιρίων*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών Κάλλιπος. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2019, από ιστοσελίδα <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5407> (Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών)

Τσαμπούκου - Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και κοινωνία: Μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Δικαίωμα και επιλογή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

Φλογαΐτη, Ε. (2011α). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Φλογαΐτη, Ε. (2011β). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: μια ολιστική-οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

## Ξενόγλωσση:

- Barry, J. (2007). *Environment and Social Theory*. (2nd ed.). London: Routledge.  
Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2019, από ιστοσελίδα <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203946923> (Taylor & Francis Library)
- Bowers, C. (2009). Educating for revitalization of the cultural commons. *Canadian Journal of Environmental Education*. 14(1), 196-200.
- Cohen, L., Manion, L. , & Morrison, K.R.B. (2011). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Clover, E. D. (2003). Environmental Adult Education: Critique and Creativity in Globalizing World. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 99. Special issue: Environmental Adult Education: Ecological learning, theory, and practice for socioenvironmental change, 5-15. New York: Wiley.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and dilemmas*. Abingdon: Psychology Press.
- Dillon, J., & Teamey, K. (2002). Reconceptualising environmental education. Taking account of reality. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2, 467-483.
- Dunlap, R. E. & Jorgenson, J. K. (2012). Environmental Problems. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization*, Hoboken: Blackwell Publishing Ltd
- Jackson, M. G. (2015). From practice to policy in environmental education. *Southern African Journal of Environmental Education*. 20, 97-110.
- Jeronen, E., Jeronen, J., Raustia, H. (2009). Environmental Education in Finland-A Case Study of Environmental Education in Nature Schools. *International Journal of Environmental and Science Education*. 4(1), 1-23.
- Lautensach, A. (2011). *Environmental Ethics For The Future: Rethinking Education to Achieve Sustainability*. Saarbruecken: Lambert Academic Publishing.

- Levin, S. (2006). Learning to live in a global commons: socioeconomic challenges for a sustainable environment. *Ecological Research*, 21(3), 328–333.
- Liefländer, A.K., Fröhlich, G., Bogner, F.X., Schultz, P.W. (2013). Promoting connectedness with nature through environmental education. *Environmental Education Research*. 19(3), 370-384.
- Loughland, T., Reid, A., Walker, K., Petocz, P. (2003). Factors influencing young people's conceptions of environment. *Environmental Education Research*. 9(1), 3-19.
- Makki, M.H., Abd-El-Khalick, F., BouJaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*. 9(1), 21-33.
- Martens, K. (2001). Non-governmental Organisations as Corporatist Mediator? An Analysis of NGOs in the UNESCO System. *Global Society*, 15(4), 387-404.
- Travis, A. (2011). *Planning for Tourism, Leisure and Sustainability: International Case Studies*. Oxfordshire: CAB International.
- Morrone, M., Mancl, K. & Carr, K. (2001). Development of Metric to Test Group Differences in Ecological Knowledge as one Component of Environmental Literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42.
- Nazir, J., Pedretti, E. (2015). Educators' perceptions of bringing students to environmental consciousness through engaging outdoor experiences. *Environmental Education Research*. 22(2), pp. 288-304.
- Norberg, J. & Cumming, G. S. (2008): *Complexity Theory for a Sustainable Future*. New York: Columbia University Press.
- Palmer, J.A., Birch, J.C. (2003). Education for sustainability: the contribution and potential of a non-governmental organization. *Environmental Education Research*. 9, 447-460.
- Sandri, O.J.(2013), Exploring the role and value of creativity in education for sustainability. *Environmental Education Research*. 19(6), 765-778.
- Shrivastava, P. (2013). An analysis of Environmental Awareness among boys and girls of the Eleventh Grade C.B.S.E Students of Bhopal, *Samwaad*, 2(1), 50-56.



Song , Y.I.K. (2009), Community participatory ecological and education. *International Journal of Art & Design Education*. 28(1), 4-13.

Sotiropoulos, D. & Karamagioli, E. (2005). Greek Civil Society: The Long Road to Maturity. *Civicus Civil Society Index Shortened Assessment Tool, Rreport for the case of Greece*. Athens: CIVICUS World Alliance for Citizen Participation.

Thakur, K. (2012). A study of Environmental awareness among senior secondary school students of Chandigarh. *International Indexed and Referred Research Journal*. 4, 16-18.

Tzaberis, N., Xenitidou, S. & Mogias, A. (2014). The contribution of education for sustainable development in addressing ethical issues of climate change. Conference paper at the International Conference *ADAPTtoCLIMATE*. Nicosia, Cyprus, 27- 28 March.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1972). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. EE Series 17, Paris: UNESCO.

Wojcik, D. (2008). The Social Sources of Financial Power: Domestic Legitimacy and International Financial Orders. By Leonard Seabrooke. *Economic Geography*, 84(1), 117-118.

Zsóka, Á., Szerényi, Z.M., Széchy, A., Kocsis, T. (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production*. 48, 126-138.

## **Νομοθεσία:**

ΦΕΚ 160/Α'. (1986). Ν 1650/ 1986. *Για την προστασία του περιβάλλοντος.*

ΦΕΚ 151/Α'. (1976). Ν.360/1976. *Περί χωροταξίας και περιβάλλοντος.*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ  
Π.Μ.Σ.: «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Τίτλος μεταπτυχιακής εργασίας:

**«Οι απόψεις των φιλολόγων της νήσου Ρόδου για τη συμβολή της Λογοτεχνίας στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη»**

Αγαπητέ συνάδελφε, αγαπητή συναδέλφισσα,

Τα τελευταία χρόνια επιτείνεται διαρκώς η συζήτηση για το περιβάλλον και τα ζητήματα που ανακύπτουν σχετικά με αυτό. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα έχει ως προτεραιότητα τη συνδρομή της στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και στο πλαίσιο αυτό, διερευνά τον ρόλο της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων της Ρόδου και πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με την εποπτεία του καθηγητή του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., κ. Β. Παπαβασιλείου. Η έρευνα αυτή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή και οι απαντήσεις σας έχουν μεγάλη αξία.

Προκειμένου, όμως, τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να έχουν αξιοπιστία κι εγκυρότητα θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε με ειλικρίνεια και υπευθυνότητα στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Σημειώστε αυτό που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σας θέση ή άποψη.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Σημειώστε με ένα ✓ **την απάντηση ή τις απαντήσεις που σας εκφράζουν.**

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,  
Μπούρα Αγγελική, ΠΕ02

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ:

- 23-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- > 60

3. ΘΕΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής /τρια Πλήρους ωραρίου
- Αναπληρωτής /τρια Μειωμένου ωραρίου
- Ωρομίσθιος/α

4. ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- >25

5. ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ:

- Πτυχίο Α.Ε.Ι.
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Διδακτορικό δίπλωμα

6. ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ (όπου υπηρετείτε)

- Γυμνάσιο
- Λύκειο

7. ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ

- Φιλολογίας
- Ιστορίας-Αρχαιολογίας
- ΦΠΨ
- Ιστορίας Ιονίου

**ΚΥΡΙΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

8. Ποια είναι η/οι πηγή/ές ενημέρωσή σας για το περιβάλλον;

- |                            |                              |                              |
|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Ραδιόφωνο                  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Διαδίκτυο                  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Εφημερίδες                 | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Περιοδικά                  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Περιβαλλοντικές οργανώσεις | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Βιβλία                     | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Τηλεόραση                  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |

9. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ);

- Ναι
- Όχι

10. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ);

- Ναι
- Όχι

11. Αν έχετε επιμορφωθεί στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, με ποιους τρόπους έγινε αυτό;

(Σημειώστε ένα (1) έως τρία (3) ✓)

- Αυτομόρφωση
- Πανεπιστήμιο
- Μετεκπαίδευση
- Σεμινάρια
- Κανένα από τα παραπάνω

12. Τι σημαίνει για εσάς «περιβάλλον»;

(Σημειώστε ένα (1) ✓)

- Φύση
- Άνθρωπος
- Κοινωνία
- Πολιτισμός
- Οικονομία
- Πολιτική
- Ό,τι μας περιβάλλει

13. Οι έννοιες οικονομία και περιβάλλον μεταξύ τους είναι:

(Σημειώστε ένα (1) ✓)

- ασύμβατες
- αντίθετες
- αλληλένδετες

14. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ότι συνδέονται με την Αειφόρο Ανάπτυξη;

- |   |                              |                              |
|---|------------------------------|------------------------------|
| Η ενίσχυση της επιχειρηματικότητας              | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Εξάντληση των φυσικών πόρων                     | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Ανάπτυξη με σεβασμό στο περιβάλλον              | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς          | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Ισόρροπη ανάπτυξη                               | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Διατήρηση της βιοποικιλότητας                   | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Υπέρμετρη οικονομική ανάπτυξη                   | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Υπερπαραγωγή προϊόντων                          | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Υπερκατανάλωση                                  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Άναρχη οικιστική ανάπτυξη                       | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Ανάπτυξη δίχως όρια                             | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |

15. Πιστεύετε ότι στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών μπορεί να συμβάλλει το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω



16. Πιστεύετε ότι στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών μπορεί να συμβάλλει το μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας:

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

17. Όταν αναλύετε στην τάξη ένα λογοτεχνικό κείμενο που συνδέεται με το περιβάλλον, ποιοι είναι οι στόχοι που θέτετε για τους μαθητές/τριές σας;

- |  |                              |                              |
|--|------------------------------|------------------------------|
| Να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα                                     | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Να ευαισθητοποιηθούν περιβαλλοντικά  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Να καλλιεργήσουν φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις   | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Να αναπτύσσουν προβληματισμό για τη συμπεριφορά τους στο περιβάλλον                              | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Να ενεργοποιηθούν και να αναλάβουν ενεργό δράση  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Να είναι ικανοί να σχολιάζουν τις ανθρώπινες παρεμβάσεις και τα αποτελέσματά τους στο περιβάλλον | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |

18. Κατά την ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου που συνδέεται με το περιβάλλον και την υποβάθμισή του, αναφέρεστε στον αντίκτυπο του φαινομένου αυτού:

- |                |                              |                              |
|----------------|------------------------------|------------------------------|
| Στην Οικονομία | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Στην Κοινωνία  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| Στον Πολιτισμό | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |

19. Όταν κατά την ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου τίθενται περιβαλλοντικά προβλήματα, διερευνάτε αν υπάρχουν ανάλογα προβλήματα και στον τόπο που ζείτε;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

20. Όταν επιλέγετε να διδάξετε ένα λογοτεχνικό κείμενο με περιβαλλοντικές διαστάσεις εστιάζετε σε σημεία που αφορούν:

- |  |                              |                              |
|--|------------------------------|------------------------------|
| στο ρόλο της τεχνολογίας στην υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| στο ρόλο της οικονομικής ανάπτυξης                                 | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| στις συνέπειες αυτών των παρεμβάσεων στην κοινωνική συνοχή         | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| στις επιπτώσεις στον πολιτισμό                                     | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |

21. Για την ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον ποια ή ποιες από τις παρακάτω παιδαγωγικές μεθόδους αξιοποιείτε:

- |                |                              |                              |
|----------------|------------------------------|------------------------------|
| παιχνίδι ρόλων | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| συζήτηση       | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| ιδεοθύελλα     | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| δραματοποίηση  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| ηθικό δίλημμα  | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| διάλεξη        | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |

22. Όταν έχετε ολοκληρώσει μια θεματική ενότητα που σχετίζεται με το περιβάλλον, διοργανώνετε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους με περιβαλλοντικό ενδιαφέρον:

- Συχνά
- Σπάνια
- Ποτέ

23. Όταν αναλύετε ένα κείμενο με περιβαλλοντικές διαστάσεις, ζητάτε από τους /τριές σας να αναγνωρίσουν:

- |  |                              |                              |
|--|------------------------------|------------------------------|
| ανάλογα περιβαλλοντικά ζητήματα που αφορούν στον τόπο τους | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| τον παγκόσμιο χαρακτήρα των περιβαλλοντικών ζητημάτων      | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |

24. Πιστεύετε ότι η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να συνδεθεί διαθεματικά με το περιβάλλον;

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

25. Κατά τη γνώμη σας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση πρέπει να:

- |   |                              |                              |
|---|------------------------------|------------------------------|
| αποτελεί ξεχωριστό μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |
| ενσωματώνεται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα   | <input type="checkbox"/> Ναι | <input type="checkbox"/> Όχι |

26. Η διαθεματική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων παρεμποδίζει τη φιλολογική εμβάθυνση:

- Συμφωνώ
- Διαφωνώ
- Δεν γνωρίζω

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!**